



Los Escolares Diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista y Víctimas de Acoso Escolar: una Revisión Sistemática

Daniel Falla^a y Rosario Ortega-Ruiz^{a, b}

^aUniversidad de Córdoba, España; ^bUniversidad de Greenwich, Londres, Reino Unido

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historia del artículo:

Recibido el 17 de diciembre de 2018

Aceptado el 25 de marzo de 2019

Online el 30 de abril de 2019

Palabras clave:

Autismo,
Acoso escolar
Victimización
Revisión sistemática

Keywords:

Autism
Bullying
Victimization
Systematic review

RESUMEN

Los escolares con trastorno del espectro autista (TEA) presentan dificultades en la interacción y comunicación social y rigidez cognitiva y de ejecución que los hace especialmente vulnerables al *bullying*; sin embargo, la investigación ha sido menos profusa. El propósito del presente trabajo es revisar y considerar los estudios más recientes sobre TEA y acoso escolar. El método utilizado ha seguido las directrices de la declaración PRISMA. La muestra final la conforman 29 artículos que revelan que estos estudios se han realizado con muestras inferiores a 450 escolares con TEA. Asimismo, se señala que existen discrepancias sobre la comprensión que tienen del acoso y los factores que lo predicen, así como que la prevalencia de *bullying* es superior a la publicada para los escolares normativos. Los resultados se discuten en comparación con revisiones previas y se plantean nuevos retos para el diseño de programas efectivos de intervención psicoeducativa específicos con este alumnado.

Students diagnosed with autism spectrum disorder and victims of bullying: A systematic review

ABSTRACT

School children with autism spectrum disorder (ASD) present difficulties in the interaction and social communication and cognitive rigidity and execution that make them especially vulnerable to bullying; however, research has been less profuse. The purpose of this paper is to review and consider the most recent studies on ASD and bullying. The method used has endorsed the PRISMA statement. The final sample is made up of 29 articles that reveal that these studies have been carried out with samples of fewer than 450 students with ASD. Likewise, it is pointed out that there are discrepancies in the understanding of bullying and the factors that predict it and that the prevalence of bullying is higher than the one published for normative schoolchildren. The results are discussed in comparison with previous reviews and new challenges are posed for the design of effective psycho-educational intervention programs specific for these students.

El acoso escolar continúa siendo uno de los grandes problemas de convivencia en los centros educativos. Este tipo de violencia horizontal, ejercida en el marco social de los iguales se ha definido como una agresión injustificada que un escolar, en solitario o en grupo, ejerce sobre otro, sin que este último tenga suficientes recursos psicológicos para parar la agresión o enfrentarse a ella de forma que se detenga. Es pues una agresión repetida en el tiempo, intencional e inhumana (Olweus, 1998; Ortega-Ruiz, 2010). Se han descrito consecuencias perniciosas en todos los órdenes de la vida personal y social de los chicos y chicas que se ven envueltos en estos problemas, ya que no es un hecho puntual, sino que al prolongarse en el tiempo tiene efectos

muy negativos también para la salud mental de los implicados (Hellfeldt, Gill y Johansson, 2018).

Numerosos estudios han evidenciado que los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) son especialmente vulnerables a este tipo de fenómenos, convirtiéndose en objetivo del maltrato de compañeros crueles que aprovechan lo que interpretan como debilidades sociales de estos compañeros; es decir los escolares con NEAE se constituyen como un grupo en riesgo a este respecto (Martos y del Rey, 2013; McLaughlin, Byers y Vaughn, 2010). En esta línea se pueden encontrar trabajos específicos con escolares con discapacidad intelectual (Glumbic y Žunić-Pavlović, 2010; Mañano,

Para citar este artículo: Falla, D. y Ortega-Ruiz, R. (2019). Los escolares diagnosticados con trastorno del espectro autista y víctimas de acoso escolar: una revisión sistemática. *Psicología Educativa*, 25, 77-90. <https://doi.org/10.5093/psed2019a6>

Correspondencia: daniel.falla@uco.es. (D. Falla).

ISSN: 1135-755X/© 2019 Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Aimé, Salvás, Morin y Normand, 2016), problemas de lenguaje (Shaw y Anderson, 2018), trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) (Becker, Mehari, Langberg y Evans, 2017), discapacidades sensoriales (Heiman y Olenik-Shemesh, 2017), discapacidades físicas (Pittet, Berchtold, Akré, Michaud y Suris, 2010) o NEAE en general (Martos y del Rey, 2013; McGee, 2015), siendo algunos de estos estudios realizados en contextos ordinarios (Rose, Simpson y Ellis, 2016), en centros especiales (Falla, Alós, Moriana y Ortega-Ruiz, 2012; Glumbic y Žunić-Pavlović, 2010; Van Roekel, Scholte y Didden 2010) o en ambos (Chiu, Kao, Tou y Lin, 2017; Hartley, Bauman, Nixon y Davis, 2015).

Específicamente, los escolares con trastorno del espectro autista (TEA) experimentan deficiencias cualitativas importantes en la interacción social y la comunicación y presentan un patrón de intereses y conductas restringidas y repetitivas (American Psychiatric Association, 2013) que los hace particularmente vulnerables al acoso escolar. Las dificultades para formar y mantener relaciones positivas con los compañeros y amistades colocan a los jóvenes con TEA en riesgo de ser víctimas (Kloosterman, Kelley, Craig, Parker y Javier, 2013; Rowley et al., 2012). Por otra parte, las limitaciones que presentan en la competencia para hacer lecturas rápidas y precisas del pensamiento y las intenciones ajenas, que tan bien han sido descritas como “teoría de la mente” (ToM), incrementan de forma muy seria los problemas para entender las sofisticadas señales que entre los iguales constituyen las normas implícitas del grupo de compañeros y compañeras escolares. Todo ello va llevándolos a generar a su alrededor procesos de exclusión social que van incrementando el perfil marginal que con frecuencia tienen estos escolares en sus sistemas de relaciones (Frith y Hill, 2004; Van Noorden, Haselager, Cillessen y Bukowski 2015). Los déficits en la comunicación, que hace parecer a estos escolares como poco adaptados a las convenciones y lugares comunes de las relaciones sociales, incrementan la posibilidad de ser victimizados (Nabuzoka, 2003). De igual modo, los patrones de conducta repetitivos y rutinarios y la ansiedad que con frecuencia provocan en estos chicos y chicas los cambios rápidos y fuera del propio control que con frecuencia observan en sus compañeros y compañeras, unido a los intereses restringidos y a veces elementales que exhiben, pueden ser percibidos por sus pares como rarezas de difícil interpretación y, lo que es un desarrollo diferente, un estilo distinto de ser y comportarse que puede ser leído por los demás como personalidades extrañas, diferentes, e ir aumentando el riesgo de ser objeto de ridiculización, burlas y a la postre agresión (Boulton, 1999).

Aunque en menor medida, existen estudios que apuntan que los estudiantes con TEA pueden verse involucrados como agresores debido a que tienen una visión limitada de los códigos o procesos sociales que le impide ser conscientes de las consecuencias de sus acciones (Van Roekel et al., 2010). Otros estudios apuntan que pueden tener niveles elevados de conductas agresivas, especialmente si las rutinas se interrumpen o están expuestas a estímulos sensoriales irritantes (Schroeder, Cappadocia, Bebko, Pepler y Weiss, 2014); además, algunos de ellos presentan una alta comorbilidad con otros trastornos de personalidad que puede contribuir a un comportamiento agresivo como expresión de un déficit en el control de sus emociones. Así, estudios previos demostraron mayores tasas de acoso escolar en adolescentes con TEA y TDAH comórbido (Montes y Halterman, 2007; Sterzing, Shattuck, Narendorf, Wagner y Cooper, 2012) o con trastorno de comportamiento disruptivo y con dificultades de regulación emocional (Zablotsky, Bradshaw, Anderson y Law, 2013).

Como consecuencia de lo anteriormente expuesto, aunque las estimaciones de prevalencia varían de un estudio a otro, son especialmente preocupantes, con la tasa más alta reportada en torno al 94% en los escolares con TEA con respecto a la población normalizada con un desarrollo prototípico (Cappadocia, Weiss y Pepler 2012; Humphrey y Hebron, 2015; Little, 2001; Wainscot, Naylor, Sutcliffe, Tantam y Williams, 2008) o incluso con respecto a otro tipo de NEAE (Kloosterman et al., 2013). Esto puede deberse, además de a los factores de riesgos descritos anteriormente, a que carecen de factores de protección, como por

ejemplo a que por una u otra razón cuenten con menos apoyo social general, menos amigos y redes sociales más precarias, en el contexto del grupo de iguales (Winchell, Sreckovic y Schultz, 2018), presenten dificultades para mantener relaciones positivas o amistades (Petrina, Carter y Stephenson, 2014) o presenten una peor comunicación efectiva y menos asertividad en las relaciones sociales (Klinger y Williams, 2009).

Desde un punto de vista metodológico, los estudios retrospectivos con población adulta (Chandler, Russell y Maras, 2018; Fisher, Moskowitz y Hodapp, 2012) o que utilizan información de terceros, como la procedente de la familia, maestros o del resto de compañeros (Cappadocia et al., 2012; Carter, 2009; Little, 2002), no están exentos de crítica, ya que concluyen que existen diferencias entre la información reportada por el maestro, la familia y el propio escolar (Van Roekel et al., 2010). Por otro lado, el autoinforme, que es el procedimiento más habitual en los estudios descriptivos y de prevalencia del acoso escolar, presenta otras limitaciones debido a que cuando se trata de estudiar la implicación de estos escolares en el fenómeno del acoso, ya que dadas sus características, estos escolares pueden no saber reconocer la diferencia entre asumir que han tenido la experiencia del maltrato, reconociendo que han sido violentados por los demás, o tener dificultades cognitivas o emocionales para reconocer qué es y qué no es un proceso de victimización y qué papel han ocupado personalmente en el complejo proceso del *bullying* (Schroeder et al., 2014). Sin embargo, algunas investigaciones han demostrado que los niños y niñas con TEA pueden informar con precisión de sus experiencias de acoso (Rieffe, Camodeca, Pouw, Lange y Stockmann, 2012). No obstante, la mayoría de los trabajos con autoinforme se centraron en el síndrome de Asperger o autistas de alto funcionamiento (Kowalski y Fedina, 2011; Shtayemman, 2007). Pocos son los estudios que han examinado la intimidación en niños con TEA con discapacidad intelectual (Didden et al., 2009; Rowley et al., 2012).

Schroeder et al. (2014) realizaron una revisión sistemática sobre la prevalencia en la participación de acoso en la población TEA, así como los factores psicosociales asociados. En su trabajo aportaron sugerencias para futuras investigaciones, especialmente en el campo de la intervención y señalaron las limitaciones metodológicas más importantes encontradas. En otra revisión, Humphrey y Hebron (2015) encontraron que los estudiantes con SA o deficiencias más leves tienen más riesgos de ser victimizados, al igual que los escolares que se encuentran en entornos regulares. Finalmente, Maïano et al. (2016) realizaron un metaanálisis con 17 artículos, concluyendo que los estudiantes con TEA tienen mayor probabilidad de ser víctimas de acoso escolar, que se manifiesta en mayor medida a través del acoso verbal.

Sin embargo, en los últimos años ha habido cambios relevantes con la nueva conceptualización del autismo, en la que se ha eliminado la categoría de síndrome de Asperger (American Psychiatric Association, 2013) y ha surgido un importante desarrollo de programas de prevención e intervención sobre *bullying* y *cyberbullying*, centrándose de manera especial en la búsqueda de factores protectores ante este tipo de violencia (Zych, Farrington y Ttofi, 2018). Asimismo, en las anteriores revisiones no se encontraron estudios en nuestro país con este colectivo concreto. En definitiva, con la presente revisión sistemática se pretende analizar los estudios sobre estudiantes con TEA y acoso escolar en los últimos años para comprobar el impacto de los nuevos cambios y cuáles están siendo las nuevas líneas de investigación, así como las estrategias metodológicas que se están empleando en la actualidad y la crítica específica a las dificultades encontradas.

Método

Estrategia Búsqueda

La revisión sistemática que se presenta ha seguido las directrices que marca la declaración PRISMA (Moher et al., 2015). Así, se

definieron los dos constructos objeto de estudio (*bullying* o acoso escolar y autismo o TEA), así como el objetivo de la revisión. Igualmente, se establecieron los periodos de búsqueda, en los cinco meses que van de junio a octubre de 2018. Para la búsqueda de información se utilizaron, al igual que Zych, Ortega-Ruiz y Marín-López (2016), las siguientes bases de datos: *Web of Science* - WoS y SCOPUS, dado que son dos bases de reconocido prestigio utilizadas en numerosas revisiones sistemáticas afines a la temática de estudio; asimismo se añadió la base de datos CSIC para la búsqueda específica de artículos en territorio nacional.

A pesar de que existen diferentes opciones de búsqueda entre las bases de datos, se ha pretendido hacer una equiparación en el buscador booleano. De esta manera, se ha consultado para la WoS con los buscadores "Tema", debido a que no existe la posibilidad de búsqueda por *keywords* o palabra clave. Sin embargo, para SCOPUS sí se ha podido utilizar la búsqueda utilizando las palabras clave o *keywords*. Los términos utilizados en las búsquedas para ambas bases de datos han sido "*bullying*" y "*autism*" con la opción "*and*" para que limitara la búsqueda a la unión de ambos conceptos. Se ha elegido únicamente estas dos palabras para discernir la búsqueda en los dos únicos objetos del estudio y evitar trabajos de temáticas afines, como violencia escolar, inclusión o NEAE. Asimismo, para la búsqueda en CSIC, al tratarse de un buscador de ámbito nacional y debido a la homología del término, se optó por las palabras "acoso escolar autis*", "maltrato escolar autis*", "violencia escolar autis*" y "*bullying autis*". La búsqueda ha sido realizada por los investigadores siguiendo una revisión ciega por pares, encontrándose un 100% de coincidencias.

Criterios de Inclusión y Exclusión

Los criterios que se han seguido para la inclusión de artículos en la muestra final de artículos a revisar han sido los siguientes: a) que fueran trabajos científicos rigurosos en cuanto a los criterios de publicación y revisión a doble ciego, b) que la muestra del estudio del artículo revisado fuera de menores o adolescentes diagnosticados con trastorno del espectro autista, aunque también se han admitido trabajos en los que se compara esta población con alumnado con desarrollo típico o algún tipo de necesidad específica de apoyo educativo (NEAE) y trabajos donde los escolares de la muestra tuvieran hasta 21 años, c) que el contexto de donde se extraigan los datos sea del ámbito educativo aunque provenga de estudios sanitarios, d) que el objeto principal de la investigación fuera la intimidación o acoso escolar y, finalmente, e) solo se hayan tenido en cuenta artículos publicados a partir de 2014.

Los criterios de exclusión de los trabajos han sido los siguientes: a) trabajos que se publican en forma de capítulo de libro o resumen de congreso y no de artículo científico, b) cuando la muestra principal objeto de estudio es de adultos, c) si el tema principal de estudio no es el acoso escolar, eliminando, de esta forma, artículos sobre las relaciones de amistad en la escuela, inclusión o de cualquier otra temática general, d) se han descartado revisiones sistemáticas, metaanálisis, programas de intervención o validaciones de instrumentos y, finalmente, e) se han eliminado los trabajos publicados con anterioridad a 2014.

Recolección de Datos

De las bases de datos anteriormente señaladas se hallaron un total de 383 artículos: SCOPUS (203), WOS (176) y CISC (4). Una vez aplicados los filtros de año de publicación, es decir, a partir de 2014, quedaron 248 trabajos. Eliminados los trabajos duplicados (muchos artículos están indexados en varias bases) quedó una muestra de 165 artículos. Seguidamente, ambos investigadores revisaron los títulos y resúmenes de cada uno de los trabajos, eliminando los estudios

cuyo foco no estuviera en los dos constructos, autismo y acoso escolar, lo que dejó un total de 77 documentos. Los 77 artículos fueron analizados por cada uno de los investigadores aplicando los criterios de inclusión que habían sido descritos y establecidos anteriormente. De los trabajos seleccionados, 11 fueron eliminados al no tratarse de una muestra de niños y niñas con TEA (9 de WOS y 2 de SCOPUS), 3 fueron excluidos al ser la muestra íntegramente adulta (3 SCOPUS), 9 por no abordar el acoso escolar como objetivo principal (4 de WOS y 5 de SCOPUS), 6 eran artículos estrictamente teóricos (1 WOS y 5 SCOPUS) y el mismo número eran revisiones sistemáticas o metaanálisis (2 WOS y 4 SCOPUS), 8 no estaban en formato artículo (4 eran resúmenes de congresos y otros 4 eran capítulos de libro) y finalmente, 5 fueron eliminados por otras causas (3 eran estrictamente intervenciones, 1 la evaluación de un programa y otro un experimento). Los investigadores tuvieron un 100% de coincidencias en la aplicación de los criterios de exclusión, quedando la muestra final en 29 artículos (ver Figura 1).

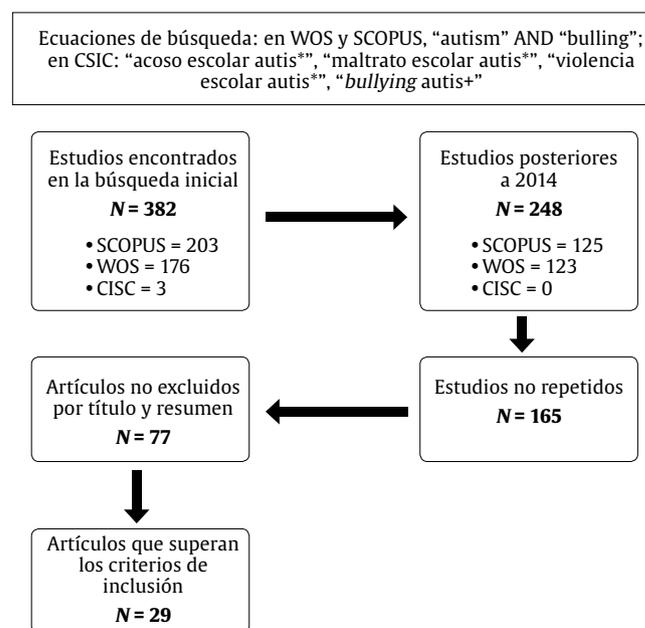


Figura 1. Proceso de recolección de datos en la presente revisión sistemática.

Datos de Codificación

Para la extracción de resultados se han registrado las siguientes categorías de análisis: a) año de publicación, b) país dónde tuvo lugar el estudio, c) tamaño de la muestra, especificándose el número de estudiantes con TEA, así como el número de escolares con desarrollo típico u otra necesidad, d) edad, identificando la edad media y/o el rango de edad de los participantes, e) instrumentos utilizados para la obtención de resultados y f) principales resultados hallados en el estudio primario.

Resultados

Sobre los 29 artículos científicos que compuso la muestra final de revisión sistemática y bajo los objetivos propuestos (establecer aspectos diferenciales de la prevalencia, factores de riesgo y comprensión del fenómeno del acoso escolar entre escolares diagnosticados de TEA, objeto de esta revisión sistemática) se obtuvieron los siguientes resultados (ver Tabla 1).

Tabla 1. Artículos científicos sobre acoso escolar en estudiantes con trastorno del espectro autista (2014-2018) (continúa)

Año	Autor	País	Muestra	Edad	Etapas educativas	Instrumento	Resultados
2018	Tipton-Fisler, Rodriguez, Zeedyk y Blacher	EEUU	TEA = 15 DI = 15 DT = 15	13-15 años	Secundaria	- Entrevistas con jóvenes con autismo. - Informe de madres	• Las tasas más altas de acoso escolar seguían siendo de jóvenes con TEA. El examen longitudinal reveló que las conductas de internalización a los 13 años predijeron experiencias de victimización a los 15 años.
2018	van Schalkwyk, Smith, Silverman y Volkmar	EEUU	TEA = 35	(M = 16.4 años)	Secundaria	- Escala multidimensional ansiedad niños 2 (MASC/P-2). - Escala de respuesta social (SRS-2). - Encuesta sobre intimidación - MASC/C-2 - Cuestionario <i>Mi vida en la escuela</i> (MLS).	• Los jóvenes informaron de más victimización de sus pares (51%) que el reportado por sus padres (31%), en cambio sí hubo acuerdo en los niveles de ansiedad. • Se encontraron tasas más altas de victimización en aquellos que tenían mayores niveles de ansiedad social.
2018	Hwang et al.	Australia	TEA = 89 DT = 490	11-16 años	Secundaria	- Veinte viñetas sobre acoso y ciberacoso escolar.	• Los estudiantes con TEA fueron capaces de dar respuestas exactas sobre el acoso y ciberacoso demostrando que comprende ambos fenómenos.
2018	Hwang, Kim, Koh y Leventhal	Corea del Sur	TEA = 169 DT = 12.320	7 a 12 años (M = 9.1 TEA) (M = 9.3 DT)	Primaria	- Información de padres y maestros a través de la escala BASC-2 PRS.	• Los escolares con TEA más probabilidades de estar implicado como víctima o agresor en comparación con sus iguales de desarrollo típico. • Cuando se controla la medicación disminuye los porcentajes de intimidación en los escolares TEA, pero no de victimización.
2018	Ashburner et al.	Australia	TEA sin DI = 89	11-16 años	Secundaria	- Encuesta a padres - Entrevista semiestructurada a padres (N = 10). - Entrevista con 20 viñetas a los escolares.	• Las tasas de incidencia de acoso escolar fueron similares a la informada por los jóvenes que por sus familiares. • Los familiares más preocupados por el <i>bullying</i> que sus hijos con TEA. • Los escolares entendían en el acoso. • No hubo diferencias significativas de acoso escolar por edad. • Los estudiantes con ansiedad más victimización y los TDAH no estuvieron más implicados en acoso escolar.
2018	Hodgins et al.	Canadá	TEA = 29 DT = 39	TEA (M = 15.11 años) DT (M = 14.25 años)	Secundaria	- Entrevista y video sobre diferentes tipos de acoso escolar (físico, social y de toma de posesión).	• Los adolescentes con TEA tuvieron dificultades para entender los videos en comparación con el grupo control de alumnos y alumnas de desarrollo típico.
2018	Novin, Broekhof y Rieffe	Países Bajos	TEA = 73 DT = 96	(M = 11.6 años en el T1)	Secundaria y especial	- Cuestionario de Bully - Cuestionario de la víctima - Lista de estado de ánimo - Breve cuestionario sobre la vergüenza y la culpa de los niños.	• Se encontró más enojo y menos culpa en intimidadores, en ambos grupos con el paso del tiempo. Los estudiantes con autismo menos culpa. • En las víctimas, se halló más ira, miedo y vergüenza con el paso del tiempo en ambos grupos. El miedo fue un predictor más fuerte en los niños y niñas sin autismo y la ira en los escolares con autismo.

Tabla 1. Artículos científicos sobre acoso escolar en estudiantes con trastorno del espectro autista (2014-2018) (continuación)

Año	Autor	País	Muestra	Edad	Etapa educativa	Instrumento	Resultados
2018	Fink et al.	Países Bajos	TEA = 120	11.42-20.17 años (<i>M</i> = 15.6 años)	Especial	- Procedimiento de nominaciones por pares. - Escala de respuesta social (SRS). - Cuestionario de fortalezas y dificultades (SDQ).	<ul style="list-style-type: none"> • El acoso escolar disminuyó con la edad, aunque no la victimización. • La intimidación se asoció con problemas de conducta, mientras que la victimización solo se asoció con problemas entre iguales. • La gravedad de autismo no predijo la implicación en intimidación. Los problemas emocionales no predijeron la victimización. • Las niñas más defensoras que los niños y menos forasteras.
2017	Campbell et al.	Australia	TEA = 104 DT = 104	11-16 años (<i>M</i> = 12.69 años)	Secundaria	- Encuesta	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes con TEA informaron de más victimización tradicional (física, verbal y social) y fueron menos ciberagresores que sus compañeros con desarrollo típico. • Los estudiantes con un desarrollo típico reportaron más conductas de perpetración de ciberacoso, pero no hubo diferencias en cibervictimización.
2017	Saggers et al.	Australia	TEA = 10	11-16 años	Secundaria	- Entrevista semiestructurada	• Los escolares informaron de que eran víctimas de acoso escolar, especialmente verbal y de menos ciberacoso.
2017	Altomare et al.	Canadá	TEA = 38	8-13 años (<i>M</i> = 11.26)	Primaria	- Entrevista semiestructurada después de un video sobre acoso social, físico, verbal y ciberacoso.	• La mayoría de las estrategias de afrontamiento son reactivas con soluciones a corto plazo ante el acoso escolar y muy pocas proactivas en busca de una solución a largo plazo.
2017	Hebron, Oldfield y Humphrey	Reino Unido	Maestros = 722, padres = 119	5-15 años	Primaria y secundaria	- Encuesta a maestros WOST - Encuesta a padres WOSP	• Se encontró un efecto cuadrático en el modelo del maestro, es decir, hubo un aumento desproporcionado en la probabilidad de ser acosado en relación con el número de factores de riesgo.
2016	Ung et al.	EEUU	TEA = 81	9-17 años (<i>M</i> = 11.91 años)	Primaria y secundaria	- Escala revisada de ansiedad y depresión infantil (RCADS). - Escala de soledad de Asher (ALS). - Cuestionario de experiencias de compañeros (PEQ-R). - Escala de apoyo social para niños/adolescentes (SSSC/A). - Escala de ansiedad social para niños revisada (SASC-R). - Escala del perfil de habilidades sociales para el autismo.	<ul style="list-style-type: none"> • No se encontraron porcentajes altos de victimización ni en el informe de padres ni en el de los escolares. • Hubo acuerdo moderado entre ambos informes, aunque los padres informaron de una frecuencia mayor de conductas violentas y el acuerdo fue pobre en victimización pública. • La victimización tuvo una relación positiva significativa con la soledad, la ansiedad y los síntomas depresivos del estudiante, y una relación negativa significativa con las habilidades sociales. • La relación entre la victimización y estos síntomas no varió significativamente en función del apoyo social. • La relación entre la victimización y la evitación social no estuvo mediada por el temor a una evaluación negativa.

Tabla 1. Artículos científicos sobre acoso escolar en estudiantes con trastorno del espectro autista (2014-2018) (continuación)

Año	Autor	País	Muestra	Edad	Etapa educativa	Instrumento	Resultados
2016	Pfeffer	EEUU	TEA = 262	5-18 años (<i>M</i> = 11.07 años)	---	- Cuestionario de victimización juvenil (JVQ) junto a preguntas abiertas. - Entrevista con padres	<ul style="list-style-type: none"> • Más de un 80% había experimentado un incidente de agresión en el último año. • Los porcentajes fueron mucho más altos que las de los escolares con un desarrollo típico.
2016	Adams, Taylor, Duncan y Bishop	EEUU	Estudio 1: Padres = 1221 Estudio 2: TEA = 54	Estudio 1: 6-15 años (<i>M</i> = 12.9 años) Estudio 2: 10-17 años (<i>M</i> = 14.62 años)	Primaria y secundaria	Estudio 1: - Encuesta a padres (BSE). Estudio 2: - Escala de victimización de pares de Schwartz (SPVS). - Lista de verificación de comportamiento infantil (CBCL).	<ul style="list-style-type: none"> • Los padres informan que sufren más victimización verbal y provocada. • La experiencia de victimización se asoció con menores sentimientos de disfrute, pertenencia y seguridad informados por los padres. • Existe relación entre resultados educativos y victimización verbal y relacional como desobediencia, malos trabajos o fracaso escolar. • El miedo a ir a la escuela solo se relacionó con la victimización verbal. • La victimización física tuvo las asociaciones menos consistentes y débiles con los resultados educativos.
2016	Cook, Ogden y Winstone	Reino Unido	TEA = 11 Madres = 9	11-17 años	Secundaria	- Entrevista semiestructurada	<ul style="list-style-type: none"> • Cinco de los once participantes habían sido objeto de acoso escolar. Las madres explicaron las dificultades sociales debidas a no comprender las características propias del autismo como que no entienden el humor sarcástico, la hipersensibilidad, etc., como precipitantes de sufrir acoso por sus iguales, así como la falta de recursos de la escuela. • Destacan la importancia de los factores protectores, en especial los apoyos sociales de las amistades para evitar la victimización.
2016	Schrooten, Scholte, Cillessen y Hymel	Países Bajos	TEA = 260 DT = 743	TEA=12-18 (<i>M</i> = 13.75 años) DT = 11-17 (<i>M</i> = 13.41 años)	Secundaria y especial	- Encuesta - Cuestionario de roles de los participantes. - Preguntas de estatus social y popularidad a través de sociograma.	<ul style="list-style-type: none"> • En relación con los roles había más forasteros y defensores y menos seguidores entre los niños con TEA que entre los niños con DT. • Entre las niñas con TEA, hubo más víctimas que entre las niñas con DT. • En relación con la popularidad y estatus social las víctimas eran poco populares y queridas, mientras que los agresores eran poco queridos pero populares. Los que disfrutaban de un mejor estatus social eran los defensores para ambos grupos.

Tabla 1. Artículos científicos sobre acoso escolar en estudiantes con trastorno del espectro autista (2014-2018) (continuación)

Año	Autor	País	Muestra	Edad	Etapa educativa	Instrumento	Resultados
2016	Fisher y Taylor	EEUU	TEA = 30	17 y 19 años (M = 18.19 años)	Secundaria	- Entrevista siguiendo el Módulo 4 del ADOS dentro de la sección "Dificultades y molestias sociales".	<ul style="list-style-type: none"> • Más del 70% informaron de sufrir acoso escolar. • Mayor porcentaje de acoso verbal, seguido del físico y en menor medida el relacional. • Los estudiantes con TEA creían que eran objetivos porque otros estudiantes los veían como "elecciones fáciles" o porque no les gustaban, demostrando conciencia del acoso escolar. • Tienen a minimizar la gravedad del <i>bullying</i> y no ven el apoyo del maestro.
2016	Begeer, Fink, van der Meijden, Goossens y Olthof	Países Bajos	TEA = 26 DT = 23	TEA = 11.4-14.1 años (M = 13.1 años) DT = 11.1-14.6 años (M = 13 años)	Secundaria y especial	<ul style="list-style-type: none"> - Procedimiento de nominación de la función de intimidación (BRNP). - Cuestionario de fortalezas y dificultades (SDQ). 	<ul style="list-style-type: none"> • Los resultados no mostraron diferencias en la tasa de acoso o victimización entre los niños con TEA y los niños con DT que utilizaron el informe propio o de compañeros. • Los varones con TEA autoinformaron tasas más bajas de defensa en comparación con los varones DT, aunque las tasas de defensa reportadas por pares no difirieron entre los dos grupos.
2015	Weiss, Cappadocia, Tint y Pepler	Canadá	Madres de TEA = 101	12-21 años (M = 14.5 años)	Secundaria	<ul style="list-style-type: none"> - Escala de estrés padres (PSS). - Eventos negativos de la vida. - Encuesta de promoción de relaciones y eliminación de la herramienta de evaluación de la red de violencia, versión para padres. - Formulario de comportamiento infantil de Nisonger. - Subescala insegura/ansiosa (NCBRF). 	<ul style="list-style-type: none"> • El 47% de las madres informan que sus hijos e hijas sufren victimización al menos una vez a la semana. • El estrés de los padres puede moderar la relación entre la victimización por <i>bullying</i> y la salud mental infantil.
2015	Farmer et al.	EEUU	TEA = 414 DT = 243	1-21 años TEA (M = 7.67 años) DT (M = 7.1 años)	---	<ul style="list-style-type: none"> - Escala de los niños calificada por hostilidad y agresión: reactiva/proactiva (C-SHARP). - Lista de verificación de comportamiento infantil (CBCL). 	<ul style="list-style-type: none"> • Un mayor coeficiente intelectual, mejor comportamiento adaptativo y una mayor edad se asociaron con tipos de agresión más sofisticados. • Las puntuaciones más bajas en el coeficiente intelectual, el comportamiento adaptativo y las medidas de comunicación se asociaron con una mayor agresividad física.
2015	Hebron, Humphrey y Oldfield	Reino Unido	TEA = 5	5-13 años	Primaria	- Entrevistas semiestructuradas a los estudiantes (cuando se podía) padres y maestros.	<ul style="list-style-type: none"> • Los escolares no estaban siendo intimidados seriamente, aunque todos fueron reconocidos como vulnerables, especialmente a medida que crecían dadas sus características típicas de autismo. • No presentaron dificultades para conceptualizar el <i>bullying</i>, pero sí para responder a preguntas como porque crees que uno puede ser víctima.

Tabla 1. Artículos científicos sobre acoso escolar en estudiantes con trastorno del espectro autista (2014-2018) (continuación)

Año	Autor	País	Muestra	Edad	Etapa educativa	Instrumento	Resultados
2014	Kloosterman, Kelley, Parker y Craig	Canadá	TEA = 30 DT = 40 NEE = 22	8-21 años	---	- Inventario de evaluación de la conducta del funcionamiento ejecutivo.	<ul style="list-style-type: none"> • La función ejecutiva es un factor predictivo significativo en todos los tipos de victimización entre iguales (física, social y verbal), independientemente de la pertenencia al grupo.
2014	Zablotsky, Bradshaw, Anderson y Law	EEUU	Padres de niños con TEA = 1221	6-15 años ($M = 10.6$ años)	---	- Encuesta (EEB) - Cuestionario de comunicación social. - Escala de respuesta social	<ul style="list-style-type: none"> • Los escolares con síndrome de Asperger eran más propensos a ser víctimas o agresores en el último mes en comparación con los niños con trastorno autista u otros TEA. • Los que tenían más rasgos autistas tenían menos amistades y más posibilidades de estar implicado en el acoso. • Los que estaban en escuela de inclusión tuvieron más riesgo de ser acosados al igual que los estudiantes de escuelas públicas.
2014	Hebron, y Humphrey	Reino Unido	Maestros = 722, padres = 119	5-15 años	Primaria, secundaria y especial	- Encuesta a maestros WOST - Encuesta a padres WOSP	<ul style="list-style-type: none"> • Los escolares con necesidades educativas especiales y discapacidades tenían más riesgo de ser acosados por sus pares. • Las dificultades de externalización es un factor de riesgo importante para la exposición al <i>bullying</i>, así como el uso del transporte público. • Las relaciones positivas y la asistencia a una escuela especial se asociaron con una disminución del acoso escolar en el modelo del maestro. • Los niveles más altos de compromiso y confianza de los padres se asociaron con reducciones en la exposición al acoso escolar.
2014	Zeedyk, Rodriguez, Tipton, Baker y Blacher	EEUU	TEA = 44 DI = 39 DT = 92	A partir de 13 años	Primaria, secundaria y especial	- Lista de verificación de comportamiento infantil (CBCL). - Sistema de evaluación de habilidades sociales (SSRS). - Entrevistas semiestructuradas de madres y adolescentes.	<ul style="list-style-type: none"> • Los jóvenes con TEA fueron victimizados con más frecuencia que el resto. • Los problemas de internalización y el conflicto en las amistades resultaron ser predictores significativos de la victimización, de acuerdo con los informes de jóvenes y madres.
2014	Bitsika, y Sharpley	Australia	TEA = 48	7-12 años ($M = 9.9$ años)	Primaria y especial	- Cuestionario con preguntas abiertas, opción múltiple y escala Likert para madres. - Cuestionario con preguntas abiertas, opción múltiple y escala Likert para jóvenes TEA.	<ul style="list-style-type: none"> • Hubo tasas altas de acoso escolar, aunque se encontró un nivel alto de acuerdo entre madres e hijos o hijas. • Las respuestas de afrontamiento fueron ineficaces y los apoyos con los que cuentan este alumnado son insuficientes. • Presentaron respuestas emocionales negativas.

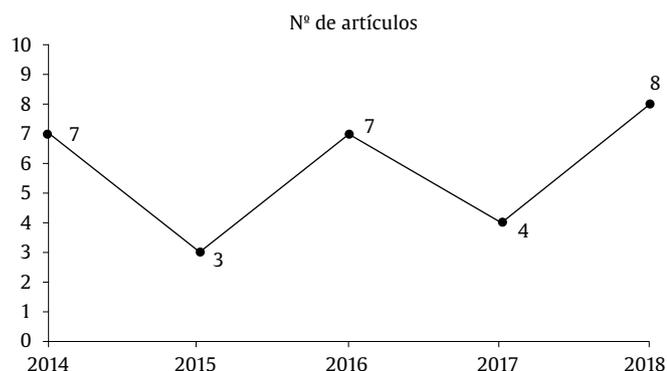
Tabla 1. Artículos científicos sobre acoso escolar en estudiantes con trastorno del espectro autista (2014-2018) (continuación)

Año	Autor	País	Muestra	Edad	Etapa educativa	Instrumento	Resultados
2014	Nowell, Brewton y Goin-Kochel	EEUU	TEA = 74 Hermanos/as con DT = 68	TEA = 6-18 (M = 9.6 años) Hermanos/as con DT (M = 9.7 años)	Primaria y secundaria	- Formulario de informe del maestro 6-18 (TRF). - Lista de verificación de comportamiento infantil (CBCL).	<ul style="list-style-type: none"> • Los escolares con TEA eran más propensos a ser molestados en comparación con sus hermanos con DT. • Existía acuerdo entre la información reportada por padres y maestros para los escolares con DT, pero no para los TEA ya que tendían a subestimar. • Las características que se asociaron significativamente con mayor intimidación fueron un funcionamiento cognitivo superior, una sintomatología TEA menos grave y más tiempo en entornos inclusivos.
2014	Adams, Fredstrom, Duncan, Holleb y Bishop	EEUU	TEA = 54	10.39-17.99 años (M = 14.62 años)	---	<ul style="list-style-type: none"> - Autoinforme victimización pares. - Autoinforme de jóvenes (YSR). - Problemas de internalización. - Inventario de depresión infantil (CDI). - Escala del informe de padres de victimización de pares. - Lista de verificación de comportamiento infantil (CBCL). - Escala de <i>internalizing problems</i> (YSR). - Escala de respuesta social (SRS). - Escala de conducta repetitiva: revisada (RBS-R). 	<ul style="list-style-type: none"> • Los padres informaron tasas más altas de victimización verbal, relacional y social que los jóvenes. • Los informes de adolescentes sobre la victimización entre pares se asociaron con síntomas de internalización. • Los informes de adolescentes y padres de victimización verbal y social se asociaron de manera más consistente con los puntajes totales de SRS.

Nota. TEA = trastorno del espectro autista; DT = desarrollo típico, DI = discapacidad intelectual; M = media aritmética.

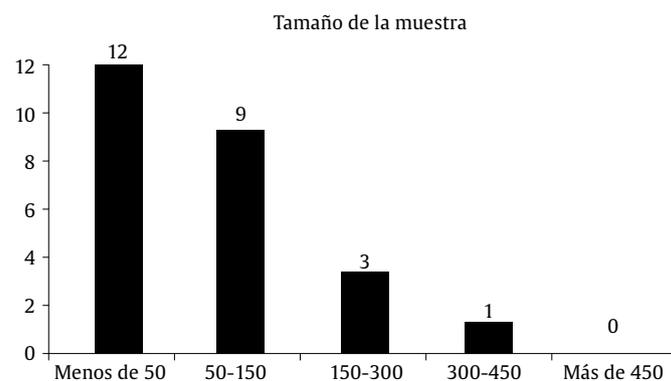
Año y País de los Estudios

Durante los últimos cinco años, la investigación sobre autismo y *bullying* no ha sido muy abundante, destacando 2018 con ocho publicaciones y 2016 y 2014 con siete trabajos realizados en cada año (ver Figura 2). Estos estudios se concentran únicamente en seis países: Estados Unidos, con 11 trabajos (37.93% del total), Canadá, con cuatro estudios (13.79%), Australia, donde se han encontrado cinco investigaciones (17.24%), y Corea del Sur, con tan sólo un trabajo (3.45%). En Europa se han llevado a cabo ocho trabajos (27.57%) entre Reino Unido y Países Bajos con cuatro investigaciones en cada uno.

**Figura 2.** Número de artículos por año en los estudios revisados.

Tamaño de las Muestras Objeto de Estudio

El total de las investigaciones se han realizado con una muestra de escolares con TEA inferior a 450 participantes, si bien en algunas de estas investigaciones se ha utilizado información de padres y madres o maestros como informantes, llegando en algunos casos a superar los 1,000 participantes. Específicamente, 21 de los estudios han sido con muestras inferiores a 150 escolares con TEA (72.41%) y tan solo en un trabajo se han superado los 300 participantes con TEA (3.45%) (ver Figura 3).

**Figura 3.** Tamaño de la muestra en los estudios revisados.

Características de Edad y Otras Condiciones de los Escolares Estudiados

No se ha encontrado ningún estudio centrado únicamente en la etapa de infantil; solo 3 de los 29 (10.34%) se han ocupado de escolares en el tramo educativo de la escolaridad primaria, 10 han explorado entre escolares de secundaria (34.48%) y en 4 (13.79%) se incluían ambos periodos educativos, primaria y secundaria. Seis de los trabajos (20.69%) se han realizado comparando los escolares en centros educativos ordinarios con centros especiales y un único trabajo (3.45%) indagó en este último tipo de centro. Finalmente, en 5 de los trabajos (17.24%) no se indica la etapa académica de los escolares ya que estos vienen reclutados de servicios sanitarios, dato que no consta.

Instrumentos Utilizados en los Estudios

En 15 de los trabajos se ha requerido de múltiples informantes (51.72%) y en el resto sólo un informante, de los cuales en 12 publicaciones (41.38%) los informantes fueron los propios escolares con TEA y en 2 (6.90%) los familiares. Las escalas han sido el instrumento que con mayor frecuencia se ha utilizado en las exploraciones; en concreto, han sido utilizadas en 15 de los estudios (51.72%), de los cuales en 10 (34.48%) ha sido instrumento único y en el resto junto con otros instrumentos: 4, junto a una entrevista (13.79%) y 1 junto a una encuesta (3.45%). Las entrevistas ha sido el segundo procedimiento de recogida de información más utilizado: en 7 ocasiones como instrumento único (24.1%) y en 5 junto a otros instrumentos (17.24%). Finalmente, las encuestas se han empleado en 5 trabajos (17.24%) utilizándose en 3 de ellos como método único (10.34%).

Principales Resultados de los Estudios Revisados

Para analizar los resultados principales de los trabajos incluidos en la revisión sistemática se han creado tres categorías de análisis: a) la comprensión del fenómeno del acoso por los escolares TEA, b) las tasas de incidencia y roles ocupados en el fenómeno del acoso y c) los factores predictores asociados a este tipo de violencia escolar que hallaban los estudios.

Comprensión del fenómeno. Seis estudios se han ocupado de una u otra forma acerca de la comprensión que pueden tener los jóvenes con TEA del acoso escolar. De estos estudios, en 2 (33.3%) se considera que los escolares pueden llegar a entender las características de este tipo de maltrato; además uno de ellos afirma que también llegan a comprender el ciberacoso. En 3 estudios (50%) se ha encontrado que los escolares entienden el acoso pero no al mismo nivel que sus iguales; así en uno de ellos, los autores creen que los escolares con TEA minimizan la gravedad de este tipo de maltrato, en otro señalan que las estrategias de afrontamiento ante estos fenómenos no son buenas, sino más bien reactivas, y en el último los autores consideran que aunque los escolares TEA no pueden responder a preguntas específicas sobre el fenómeno del acoso si consiguen entender el concepto. Contrariamente, se ha hallado un estudio (16.7%) que concluye que los estudiantes con TEA no comprenden de manera adecuada las características propias del *bullying* en comparación son sus iguales no diagnosticados de TEA.

Tasas de incidencia y roles implicados. De los estudios analizados, 11 concluyen que los escolares con TEA sufren más acoso escolar en comparación a sus iguales de desarrollo típico, mientras en 2 trabajos se afirma que hay una ocurrencia similar a la que se da en escolares sin diagnóstico de TEA. Si analizamos la presencia de acoso escolar desde la percepción de terceros (ya se ha dicho que casi el cincuenta por ciento de los estudios revisados han contado con informadores externos) se ha encontrado que en 2 estudios los padres y madres encuentran mayores niveles de acoso escolar que sus propios

hijos e hijas. En un trabajo se encuentra que los progenitores valoran que la incidencia es menor y en dos de ellos se obtuvieron porcentajes de incidencia similares por parte de los propios escolares y sus familiares. En relación a la percepción de las maestras y maestros, en uno de los trabajos se descubrió que estos informaban de menos casos de violencia que los familiares.

En relación con el acoso cibernético, se han encontrado únicamente 3 trabajos (10.34%) que se ocupen de este tipo de violencia. En uno de ellos se halló menos prevalencia del fenómeno en comparación con los estudiantes sin TEA, en otro se demostró menos porcentaje de ciberagresores pero el mismo porcentaje de cibervíctimas y uno de los estudios mostraba que las diferencias no se relacionaban con las tasas de ocurrencia, sino con la comprensión del fenómeno, la identificación propiamente de este tipo de hechos.

Con respecto a los roles implicados en la dinámica (agresores, víctimas y espectadores) son tres los estudios que analizan los roles de manera específica: en uno de ellos, se obtuvo mayores porcentajes en agresores y víctimas en comparación a sus iguales de desarrollo típico, en otro estudio se encontró menos agresores pero el mismo número de víctimas y en el tercero mayor número de víctimas, pero tan sólo en las niñas. En cuanto a los espectadores, en uno de los trabajos se halló más defensores y testigos no implicados que en los del grupo normativo, pero menos seguidores de los agresores.

Factores predictores. Algunas investigaciones se han centrado de manera particular en la salud mental de este colectivo, hallando en 6 estudios que los jóvenes TEA implicados en fenómenos de acoso sufren más ansiedad y conductas internalizantes especialmente las víctimas. Los victimarios se han relacionado con conductas externalizantes y otros problemas de conducta. Además, la comorbilidad con TDAH fue estudiada en un estudio, pero no se encontró relación significativa.

Sobre la severidad en la sintomatología TEA y la implicación en acoso escolar, la revisión sistemática realizada ha hallado que un trabajo señala que la severidad frente a levedad sintomática del TEA no predice la mayor implicación, mientras otro estudio de los revisados afirma que hay una mayor implicación en los que tienen rasgos autistas severos y aun otro que, por el contrario, encuentra que los escolares TEA menos graves en su sintomatología tienden a estar más implicados. En el caso del cociente intelectual (CI), se ha encontrado la misma disparidad. De manera que en un estudio los CI más bajos correspondían a un mayor nivel de acoso físico y en otro estudio los CI más altos estaban implicados en *bullying* pero lo manifestaban de manera más sutil. En un único trabajo se ha demostrado la relación del acoso con una peor función ejecutiva y cómo este puede predecir la implicación.

Tan solo se ha encontrado un estudio que haya indagado en la relación con las experiencias emocionales, que ha mostrado porcentajes parecidos a los de los estudiantes de desarrollo típico, si bien se ha informado de menos culpa y más ira. En cuatro investigaciones se ha encontrado que las relaciones sociales positivas pueden ser un protector en la implicación de conductas violentas, de manera que a mejores relaciones sociales positivas menos implicación en acoso escolar.

Otra variable analizada en la presente revisión fue la escolaridad en centros ordinarios o especiales. Los datos de la revisión muestran que en dos estudios encontraron mayores porcentajes de implicación en las escuelas especiales mientras que en uno de los estudios encontraron menor ocurrencia en este tipo de centros. En un trabajo se apunta que el transporte público puede ser otra variable de riesgo que module la frecuencia de ocurrencia proporcionando más casos de acoso escolar. Finalmente, otro señala que las relaciones positivas con la familia pueden constituir un factor protector.

Discusión

En este estudio se ha revisado pormenorizadamente los trabajos realizados desde 2014 hasta octubre de 2018 sobre acoso escolar y

alumnado con TEA, con el objetivo de comprobar el impacto de los cambios producidos tras la modificación conceptual de TEA y los avances en materia de inclusión y convivencia de los últimos años, específicamente con el incremento de programas de detección e intervención de *bullying* y *cyberbullying* (Zych et al., 2018).

Los resultados han mostrado que, pese a que continúa habiendo producción científica sobre este tipo de problema escolar, no se están realizando muchas investigaciones que tengan como foco a los escolares diagnosticados de TEA, ni en sí mismos ni en relación con los de desarrollo normativo, ni a escolares que asisten a escuelas normales ni referidos a los que se educan en centros educativos especiales. Los 29 trabajos encontrados en la presente revisión provienen únicamente de 6 países diferentes, perteneciendo más de un tercio a los EEUU, seguido de Canadá, Australia, Reino Unido, Países Bajos y Corea del Sur. En el caso de España no se ha encontrado estudios posteriores a 2014 sobre acoso escolar y autismo, hallando una única investigación, anterior a esta fecha, de Hernández-Rodríguez y Meulen (2010) con escolares diagnosticados con síndrome de Asperger o autismo de alto funcionamiento (AAF). Podemos pues afirmar que la investigación científica en nuestro país sobre maltrato escolar que afecta al alumnado con TEA, que como es sabido presenta características psicosociales bastante diferentes de los escolares normativos, especialmente en el campo de la comunicación y la interacción social, es muy deficitaria. Con los datos obtenidos, básicamente en el ámbito internacional, se puede señalar que la prevalencia de afectación del acoso escolar de este tipo de chicos y chicas está por encima del 40%, llegando en algunos estudios al 94%, según la revisión de Schroeder et al. (2014), es decir, claramente superior a la que se encuentra entre escolares normalizados, en los cuales, según la WHO (World Health Organization; Currie et al., 2012, citado en Hymel y Swearer, 2015), los porcentajes de victimización oscilan entre el 2% y el 32%, mientras que los de agresión se sitúan entre el 1% y el 36%, o en la revisión sistemática de Zych, Ortega-Ruiz y del Rey (2015), que señalan a uno de cada tres estudiantes implicados en acoso escolar. Es decir, se puede aseverar que allí donde más agudo puede llegar a ser el problema del maltrato escolar, es decir, entre escolares con importantes necesidades especiales la investigación científica está francamente retrasada, es imprecisa y los resultados de los pocos trabajos existentes son poco concluyentes. Esta carencia de información científica podría estar dificultando la implementación de programas de detección e intervención específicos para abordar esta problemática de convivencia en los entornos escolares nacionales de manera específica y atendiendo a la sintomatología que presentan estos estudiantes.

A nivel metodológico, las muestras que se utilizan para las investigaciones continúan siendo pequeñas, lo que provoca que los datos no sean concluyentes y se tengan que tomar los resultados con cautela. En esta revisión no se ha encontrado ningún estudio con una muestra formada por estudiantes con TEA superior a 450 participantes, lo cual advierte de la necesidad de llevar a cabo proyectos más ambiciosos en este sentido. Por otro lado, dada la prevalencia del TEA, uno de cada 160 menores según World Health Organization (2017) y que afecta en mayor medida a los varones, ha obligado a algunos investigadores a utilizar en su muestra únicamente a niños varones (Hodgins et al., 2018; Novin Broekhof y Rieffe, 2018) y a ampliar las franjas de edad, incluyéndose estudiantes de diferentes periodos evolutivos (Hebron y Humphrey, 2014). Esta dispersión en la variable edad podría contaminar los datos hallados, ya que no se controla aspectos evolutivos que pueden ser claves en los resultados y que son muy importantes en la comprensión del fenómeno *bullying*, que es básicamente evolutivo y desciende con la edad (Ortega-Ruiz, 2010).

Las dificultades que presentan este tipo de escolares, especialmente de carácter comunicativo y en general de competencia social, ha obligado a los investigadores a utilizar múltiples informantes en más de la mitad de las investigaciones. La información proporcionada por terceros conlleva una serie de limitaciones que quedan bien registradas en otros trabajos y revisiones (Schroeder et al., 2014); así,

en algunos estudios se siguen encontrando discrepancias entre los informantes, 51% de los escolares frente al 31% que reportaron sus familiares (Van Schalkwyk, Smith, Silverman y Volkmar 2018), aunque se ha encontrado algún trabajo con porcentajes similares (Ashburner et al., 2018).

Algunas investigaciones han pretendido conocer la comprensión que tienen los escolares diagnosticados con TEA del complejo fenómeno del acoso y maltrato, pero los resultados son discrepantes. Mientras que para Hwang, Dillon-Wallace et al. (2018) este alumnado es capaz de conocer tanto el acoso escolar como el ciberacoso, para Hodgins et al. (2018) estos escolares no llegan a comprenderlo; en una posición intermedia encontramos estudios que indican que pese a que existe una comprensión del fenómeno no llegan a determinar la gravedad de este (Fisher y Taylor, 2016). La metodología que se ha utilizado para este objetivo ha sido desde entrevistas semiestructuradas (Fisher y Taylor, 2016; Hebron, Humphrey y Oldfield, 2015) hasta videos (Altomare et al., 2018; Hodgins et al., 2018) o el uso de viñetas (Hwang, Dillon-Wallace et al., 2018). Esta variedad, junto con un número de muestra relativamente pequeño, podría explicar las diferencias en los resultados.

En la mayoría de los trabajos las tasas de ocurrencia del acoso escolar continúan siendo más altas en los escolares con TEA que en sus iguales con desarrollo típico en estudios que comparan ambos grupos (Hwang, Kim, Koh y Leventhal, 2018; Zeedyk, Rodriguez, Tipton, Baker y Blacher, 2014). Estos datos son idénticos a las revisiones anteriores (Humphrey y Hebron, 2015; Maiano et al., 2016; Schroeder et al., 2014). De manera específica, algunas investigaciones se están interesando por los roles que despliegan los escolares con TEA en el fenómeno del acoso escolar, que como es sabido suele involucrar a varios chicos o chicas, con una participación diferenciada: desde ser el agresor, a ser la víctima, a ser seguidor pasivo de los cabecillas (*followers*), instigador de la agresión sin liderarla, espectadores, etc. (Ortega-Ruiz, 2010). En esta revisión se ha encontrado que hay estudios que enuncian porcentajes de víctimas mayores en comparación a sus iguales sin TEA, 37.5% frente al 64.9% (Campbell et al., 2017). Un aspecto novedoso con respecto a las anteriores revisiones ha sido el estudio del rol defensor de la víctima, donde se ha encontrado que existen más defensores entre los escolares TEA (16.5% frente al 10.1%), e igualmente más externos al fenómeno del acoso (31.5% frente al 26.1%), pero menos seguidores (10.4% frente al 12.5%) (Schrooten, Scholte, Cillessen y Hymel, 2016). Sorprende la existencia de un mayor número de defensores, dado que estos estudiantes tienen dificultades en las interacciones sociales, por lo que cabría esperar que fueran retraídos y tímidos para adoptar roles tan activos. Pero dado los pocos sujetos de las muestras y los pocos artículos científicos que se ocupan concretamente de estos aspectos tan importantes, hay que concluir que hacen falta más estudios y con muestras mayores para confirmar estos resultados.

Sobre los factores predictivos, las nuevas investigaciones apuntan que las conductas internalizantes, de manera específica la ansiedad, pueden predecir una mayor victimización en acoso escolar de los chicos y chicas con TEA (Tipton-Fisler, Rodriguez, Zeedyk y Blacher, 2018), mientras en los problemas de conducta con la perpetración en los fenómenos de acoso (Fink, Olthof, Goossens, van der Meijden y Begger, 2018) estos resultados están en sintonía con las investigaciones anteriores (Schroeder et al., 2014); si bien estos autores en su revisión señalaron el TDAH como un factor de riesgo en la victimización, en revisiones posteriores y en la actual revisión no se ha encontrado tal hallazgo (Ashburner et al., 2018). En la revisión de Humphrey y Hebron (2015) indicaron que a menor severidad de la sintomatología TEA más posibilidad de victimización y que esta era mayor en centros de inclusión, siendo ambos factores de riesgo. Sin embargo, en la actual revisión se ha hallado discrepancias con respecto a esta afirmación, de manera que se han encontrado trabajos donde afirman que a mayores rasgos de sintomatología autista mayor posibilidad de estar implicado en violencia escolar (Zablotsky, Bradshaw, Anderson

y Law, 2014). Con respecto a los factores predictores, finalmente, se destaca que ha habido un interés reciente de las relaciones entre las experiencias emocionales (la ira, el miedo, la culpa y la vergüenza) y el acoso escolar, encontrándose resultados similares a los que se observa en los escolares sin TEA en estudios que comparan ambos grupos, aunque se destaca una mayor ira y menor culpa en estudiantes TEA (Novin et al., 2018). Estos trabajos no habían sido señalados en las anteriores revisiones y abren el camino a una nueva línea de estudio alrededor de las emociones implicadas en los fenómenos de acoso escolar con unos escolares diagnosticados de TEA, cuya complejidad y a veces dificultades sociales e interactivas son bien conocidas.

Las limitaciones de la actual revisión sistemática son principalmente la heterogeneidad de las metodologías y los resultados hallados, que impiden tener conclusiones más contundentes acerca de la problemática tratada en los centros escolares. Las diferencias en los instrumentos utilizados y el tamaño de la muestra dificultan la solidez de las conclusiones, por lo que se advierte de la necesidad de realizar estudios más amplios y con instrumentos adaptados que permitan obtener conclusiones más robustas y dar una visión más diáfana de las características del problema. De esta manera los resultados deben ser tomados con cautela y se recomienda que se lean e interpreten básicamente con el fin de clarificar el campo investigador del fenómeno del acoso escolar en chicos y chicas con importantes necesidades educativas especiales por disponer de características psicológicas tan diferenciales como los escolares con TEA. Pero hay que señalar al mismo tiempo que la información proporcionada por esta revisión permite proporcionar un conocimiento inspirador acerca de nuevos retos científicos que clarifiquen hasta qué punto las competencias sociales y comunicativas son relevantes para el afrontamiento de los fenómenos del acoso escolar.

Extended Summary

A lot of studies have shown that students with Special Educational Needs (SEN) are especially vulnerable to bullying, constituting a risk factor for this type of student body (Martos & del Rey, 2013; McLaughlin, Byers, & Vaughn, 2010). Specifically, students with autism spectrum disorder (ASD) present a series of characteristics, such as difficulties in interaction and social communication and cognitive and execution rigidity, that makes them especially vulnerable to this type of violence. Thus, although the prevalence estimates vary from one study to another, they are especially worrisome, with the highest rate reported around 94% in school children with ASD compared to the population with a typical development (Humphrey & Hebron, 2015) or even with respect to another type of SEN (Kloosterman et al., 2013). In this way, previous reviews corroborate these high percentages of prevalence for this type of students (Humphrey & Hebrew, 2015; Maïano, Aime, Salvas, Morin, & Normand, 2016; Schroeder, Cappadocia, Bebko, Pepler, & Weiss, 2014).

However, in recent years there have been significant changes with the new conceptualization of autism where the categories of Asperger syndrome have been eliminated (American Psychiatric Association, 2013) and an important development of prevention and intervention programs on bullying and cyberbullying has emerged, focusing especially on the search for protective factors against this type of violence (Zych, Farrington, & Ttofi, 2018). Therefore, in the present systematic review it is intended to expand and analyse the studies on students with ASD and bullying in recent years to check the impact of the new changes and what the new lines of research with these students are in school environments.

Method

This systematic review has followed the guidelines established by the PRISMA declaration (Moher et al., 2015). The search periods

covered the months from June to October 2018, where the following databases were used: Web of Science (WoS), SCOPUS, and CSIC. The terms used in the searches were “bullying” and “autism” with the option “and” to limit the search to the union of both concepts. The criteria that have been followed for the inclusion of articles in the final sample have been the following: a) that they were rigorous scientific works, b) that the sample of the study of the reviewed article consisted of minors or adolescents diagnosed with autism spectrum disorder, c) that the context was the educational field, d) that the main object of the research was intimidation or bullying, and, finally, e) that articles were published as of 2014.

A total of 383 articles were found from SCOPUS (203), WOS (176), and CISC (4). However, once the year-of-publication filters were applied, there were 248 studies left. The duplicate works were removed, leaving a sample of 165 articles. Then, both researchers reviewed the titles and abstracts of each of the works, eliminating the studies whose focus was not on the two constructs: autism and bullying. This left a total of 77 documents that were analysed by each of the researchers applying the inclusion criteria that had been described and established previously, leaving 29 articles in the final sample in (see Figure 1).

Results

Firstly, the research on autism and bullying has not been very abundant, highlighting 2018 with eight publications and 2016 and 2014 with seven studies carried out each year. These works are concentrated on only six countries: the USA, Canada, Australia, South Korea, the United Kingdom, and the Netherlands. Secondly, all studies were carried out with a sample of students with ASD with fewer than 450 participants. Specifically, 21 of the studies used samples of fewer than 150 schoolchildren with ASD (72.41%). Thirdly, in 15 of the studies, multiple informants (51.72%) were required and in the rest only one informant, of which 12 publications (41.38%) were the informants themselves with ASD and in two (6.90%) information was provided by relatives. Scales were the instrument most frequently used in explorations; specifically, they were used in 15 of the studies (51.72%). Fourthly, the main results of the studies highlight that: a) there are reasonable doubts about the comprehension that these students have of the phenomenon of bullying, b) there are discrepancies about the factors that predict it, and c) the prevalence of bullying among these students is higher than the prevalence published for normative schoolchildren.

Conclusions and Discussion

The results have shown that, although there is still scientific production on this type of school problem, there are not many studies focusing on school children diagnosed with ASD. At a methodological level, the samples used for studies continue to be small, which means that data are inconclusive, and the results must be taken with caution. Also, some research has sought to understand the understanding of school children diagnosed with ASD of the complex phenomenon of harassment and abuse, but the results are discrepant, what could be due to differences in the methodology used. On the other hand, in most studies the rates of occurrence of bullying continue to be higher in students with ASD than in their peers with typical development in studies comparing both groups (Hwang, Dillon-Wallace et al., 2018; Zeedyk, Rodriguez, Tipton, Baker, & Blacher, 2014). These data are identical to previous reviews (Humphrey & Hebrew, 2015; Maïano et al., 2016; Schroeder et al., 2014). As for predictive factors, new research suggests that internalizing behaviours, specifically anxiety, can predict a higher victimization in school bullying of boys and girls with ASD (Tipton-Fisler, Rodriguez, Zeedyk, & Blacher, 2018), while in behaviour problems with perpetration in harassment phenomena

(Fink, Olthof, Goossens, van der Meijden, & Begeer, 2018) these results are in line with previous research (Schroeder et al., 2014).

The limitations of the current systematic review are mainly the heterogeneity of the methodologies and the results found that prevent us from having more conclusive conclusions about the problems treated in schools. Therefore, the results should be taken with caution and it is recommended that they be read and interpreted basically in order to clarify the investigative field of the phenomenon of bullying in boys and girls with ASD. But at the same time it should be noted that the information provided by this review allows us to provide an inspiring knowledge about new scientific challenges that clarify the extent to which social and communicative competences are relevant to coping with the phenomena of bullying.

Conflicto de Intereses

Los autores de este artículo declaran que no tienen ningún conflicto de intereses.

Referencias

- Las referencias marcadas con asterisco forman parte de la revisión sistemática y están incluidas en la Tabla 1.
- *Adams, R. E., Fredstrom, B. K., Duncan, A. W., Holleb, L. J. y Bishop, S. L. (2014). Using self-and parent-reports to test the association between peer victimization and internalizing symptoms in verbally fluent adolescents with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 861-872. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1938-0>
- *Adams, R., Taylor, J., Duncan, A. y Bishop, S. (2016). Peer victimization and educational outcomes in mainstreamed adolescents with autism spectrum disorder (ASD). *Journal of autism and developmental disorders*, 46, 3557-3566. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2893-3>
- *Altomare, A. A., McCrimmon, A. W., Cappadocia, M. C., Weiss, J. A., Beran, T. N. y Smith-Demers, A. D. (2017). When push comes to shove: how are students with autism spectrum disorder coping with bullying? *Canadian journal of school psychology*, 32, 209-227. <https://doi.org/10.1177/2F0829573516683068>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: APA.
- *Ashburner, J., Siggers, B., Campbell, M. A., Dillon-Wallace, J. A., Hwang, Y. S., Carrington, S. y Bobir, N. (2018). How are students on the autism spectrum affected by bullying? Perspectives of students and parents. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19, 27-44. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12421>
- Becker, S. P., Mehari, K. R., Langberg, J. M. y Evans, S. W. (2017). Rates of peer victimization in young adolescents with ADHD and associations with internalizing symptoms and self-esteem. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 26, 201-214. <https://doi.org/10.1007/s00787-016-0881-y>
- *Begeer, S., Fink, E., van der Meijden, S., Goossens, F. y Olthof, T. (2016). Bullying-related behaviour in a mainstream high school versus a high school for autism: Self-report and peer-report. *Autism*, 20, 562-571. <https://doi.org/10.1177/2F1362361315597525>
- *Bitsika, V. y Sharpley, C. F. (2014). Understanding, experiences, and reactions to bullying experiences in boys with an autism spectrum disorder. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 26, 747-761. <https://doi.org/10.1007/s10882-014-9393-1>
- Boulton, M. J. (1999). Concurrent and longitudinal relations between children's playground behavior and social preference, victimization, and bullying. *Child Development*, 70, 944-954. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00068>
- *Campbell, M., Hwang, Y. S., Whiteford, C., Dillon-Wallace, J., Ashburner, J., Siggers, B. y Carrington, S. (2017). Bullying prevalence in students with autism spectrum disorder. *Australasian Journal of Special Education*, 41, 101-122. <https://doi.org/10.1017/jse.2017.5>
- Cappadocia, M. C., Weiss, J. A. y Pepler, D. (2012). Bullying experiences among children and youth with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 266-277. <http://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10803-011-1241-x>
- Carter, S. (2009). Bullying of students with Asperger syndrome. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 32, 145-154. <https://doi.org/10.1080/01460860903062782>
- Chandler, R. J., Russell, A. y Maras, K. L. (2018). Compliance in autism: Self-report in action. *Autism*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/2F1362361318795479>
- Chiu, Y. L., Kao, S., Tou, S. W. y Lin, F. G. (2017). Effect of personal characteristics, victimization types, and family-and school-related factors on psychological distress in adolescents with intellectual disabilities. *Psychiatry Research*, 248, 48-55. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2016.12.015>
- *Cook, A., Ogden, J. y Winstone, N. (2016). The experiences of learning, friendship and bullying of boys with autism in mainstream and special settings: a qualitative study. *British Journal of Special Education*, 43, 250-271. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12143>
- Didden, R., Scholte, R. H., Korzilius, H., De Moor, J. M., Vermeulen, A., O'Reilly, M., ... Lancioni, G. E. (2009). Cyberbullying among students with intellectual and developmental disability in special education settings. *Developmental Neurorehabilitation*, 12, 146-151. <https://doi.org/10.1080/17518420902971356>
- Falla, D., Alós, F. J., Moriana, J. A. y Ortega-Ruiz, R. (2012). La violencia entre estudiantes según el profesorado en los centros de educación especial de Córdoba. *Aula Abierta*, 40(1), 3-14.
- *Farmer, C., Butter, E., Mazurek, M. O., Cowan, C., Lainhart, J., Cook, E. H., ... Aman, M. (2015). Aggression in children with autism spectrum disorders and a clinic-referred comparison group. *Autism*, 19, 281-291. <https://doi.org/10.1177/2F1362361313518995>
- *Fink, E., Olthof, T., Goossens, F., van der Meijden, S. y Begeer, S. (2018). Bullying-related behaviour in adolescents with autism: Links with autism severity and emotional and behavioural problems. *Autism*, 22, 684-692. <https://doi.org/10.1177/2F1362361316686760>
- Fisher, M. H., Moskowitz, A. L. y Hodapp, R. M. (2012). Vulnerability and experiences related to social victimization among individuals with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 5, 32-48. <https://doi.org/10.1080/19315864.2011.592239>
- *Fisher, M.H.y Taylor, J.L.(2016). Let's talk about it: Peervictimization experiences as reported by adolescents with autism spectrum disorder. *Autism*, 20, 402-411. <https://doi.org/10.1177/2F1362361315585948>
- Frith, U. y Hill, E. (2004). *Autism: Mind and brain*. New York, NY: Oxford University Press.
- Glumbić, N. y Žunić-Pavlović, V. (2010). Bullying behavior in children with intellectual disability. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2, 2784-2788. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.415>
- Hartley, M. T., Bauman, S., Nixon, C. L. y Davis, S. (2015). Comparative study of bullying victimization among students in general and special education. *Exceptional Children*, 81, 176-193. <https://doi.org/10.1177/2F0014402914551741>
- *Hebron, J. y Humphrey, N. (2014). Exposure to bullying among students with autism spectrum conditions: A multi-informant analysis of risk and protective factors. *Autism*, 18, 618-630. <https://doi.org/10.1177/2F1362361313495965>
- *Hebron, J., Humphrey, N. y Oldfield, J. (2015). Vulnerability to bullying of children with autism spectrum conditions in mainstream education: a multi-informant qualitative exploration. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15, 185-193. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12108>
- *Hebron, J., Oldfield, J. y Humphrey, N. (2017). Cumulative risk effects in the bullying of children and young people with autism spectrum conditions. *Autism*, 21, 291-300. <https://doi.org/10.1177/2F1362361316636761>
- Heiman, T. y Olenik-Shemesh, D. (2017). Cyberbullying involvement of adolescents with low vision compared to typical adolescents, as related to perceived social support. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 26, 105-115. <https://doi.org/10.1080/10926771.2016.1228725>
- Hellfeldt, K., Gill, P. E. y Johansson, B. (2018). Longitudinal analysis of links between bullying victimization and psychosomatic maladjustment in Swedish schoolchildren. *Journal of School Violence*, 17(1), 86-98. <https://doi.org/10.1080/15388220.2016.1222498>
- Hernández Rodríguez, J. M. y Van der Meulen, K. (2010). El maltrato por abuso de poder en el alumnado con trastornos del espectro autista y sus efectos sobre la inclusión. *Siglo cero*, 41(233), 23-40.
- *Hodgins, Z., Kelley, E., Kloosterman, P., Hall, L., Hudson, C. C., Furlano, R. y Craig, W. (2018). Brief report: Do you see what I see? The perception of bullying in male adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. First on line. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3739-y>
- Humphrey, N. y Hebron, J. (2015). Bullying of children and adolescents with autism spectrum conditions: A 'state of the field' review. *International Journal of Inclusive Education*, 19, 845-862. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.981602>
- *Hwang, S., Kim, Y. S., Koh, Y. J. y Leventhal, B. L. (2018). Autism spectrum disorder and school bullying: who is the victim? Who is the perpetrator? *Journal of autism and developmental disorders*, 48, 225-238. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3285-z>
- *Hwang, Y. S., Dillon-Wallace, J., Campbell, M., Ashburner, J., Siggers, B., Carrington, S. y Hand, K. (2018). How students with autism spectrum conditions understand traditional bullying and cyberbullying. *International Journal of Inclusive Education*, 22, 391-408. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1370736>
- Hymel, S. y Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying. An introduction. *American Psychologist*, 70, 293-299. <http://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0038928>
- Klinger, L. G. y Williams, A. M. I. E. (2009). Cognitive-behavioral interventions for students with autism spectrum disorders. En M. J. Mayer, R. Van Acker, J. E. Lochman y F. M. Gresham (Eds.), *Cognitive-behavioral interventions for emotional and behavioral disorders: School-based practice* (pp. 328-362). New York, NY: Guilford Press.

- Kloosterman, P. H., Kelley, E. A., Craig, W. M., Parker, J. D. y Javier, C. (2013). Types and experiences of bullying in adolescents with an autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7, 824-832. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.02.013>
- *Kloosterman, P. H., Kelley, E. A., Parker, J. D. y Craig, W. M. (2014). Executive functioning as a predictor of peer victimization in adolescents with and without an autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8, 244-254. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.12.006>
- Kowalski, R. M. y Fedina, C. (2011). Cyber bullying in ADHD and Asperger Syndrome populations. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 1201-1208. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.01.007>
- Little, L. (2001). Peer victimization of children with Asperger spectrum disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, 995-996. <https://doi.org/10.1097/00004583-200109000-00007>
- 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. <https://doi.org/10.1080/014608602753504847>
- Maiano, C., Aime, A., Salvas, M. C., Morin, A. J. y Normand, C. L. (2016). Prevalence and correlates of bullying perpetration and victimization among school-aged youth with intellectual disabilities: A systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, 49, 181-195. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.11.015>
- Martos, A. y del Rey, R. (2013). Implicación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en bullying. *Apuntes de Psicología*, 31, 183-190.
- McGee, M. G. (2015). Peer victimization as a mediator of the relationship between disability status and psychosocial distress. *Disability and Health Journal*, 8, 250-257. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2014.09.006>
- McLaughlin, C., Byers, R. y Vaughn, R. P. (2010). *Responding to bullying among children with special educational needs and/or disabilities*. London, UK: Anti-Bullying Alliance.
- Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., ... Stewart, L. A. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Systematic Reviews*, 4(1), 1. <https://doi.org/10.1186/2046-4053-4-1>
- Montes, G. y Halterman, J. S. (2007). Bullying among children with autism and the influence of comorbidity with ADHD: A population-based study. *Ambulatory Pediatrics*, 7, 253-257. <https://doi.org/10.1016/j.ambp.2007.02.003>
- Nabuzoka, D. (2003). Teacher ratings and peer nominations of bullying and other behaviour of children with and without learning difficulties. *Educational Psychology*, 23, 307-321. <https://doi.org/10.1080/0144341032000060147>
- *Novin, S., Broekhof, E. y Rieffe, C. (2018). Bidirectional relationships between bullying, victimization and emotion experience in boys with and without autism. *Autism*. First published online. <https://doi.org/10.1177/2F1362361318787446>
- *Nowell, K. P., Brewton, C. M. y Goin-Kochel, R. P. (2014). A multi-rater study on being teased among children/adolescents with autism spectrum disorder (ASD) and their typically developing siblings: associations with ASD symptoms. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 29, 195-205. <https://doi.org/10.1177/2F1088357614522292>
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Ortega-Ruiz, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid, España: Alianza.
- Petrina, N., Carter, M. y Stephenson, J. (2014). The nature of friendship in children with autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8, 111-126. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.10.016>
- *Pfeffer, R. D. (2016). Childhood victimization in a national sample of youth with autism spectrum disorders. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 13, 311-319. <https://doi.org/10.1111/jppi.12203>
- Pittet, I., Berchtold, A., Akre, C., Michaud, P. A. y Suris, J. C. (2010). Are adolescents with chronic conditions particularly at risk for bullying? *Archives of Disease in Childhood*, 95, 711-716. <https://doi.org/10.1136/adc.2008.146571>
- Rieffe, C., Camodeca, M., Pouw, L. B., Lange, A. M. y Stockmann, L. (2012). Don't anger me! Bullying, victimization, and emotion dysregulation in young adolescents with ASD. *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 351-370. <https://doi.org/10.1080/17405629.2012.680302>
- Rose, C. A., Simpson, C. G. y Ellis, S. K. (2016). The relationship between school belonging, sibling aggression and bullying involvement: implications for students with and without disabilities. *Educational Psychology*, 36, 1462-1486. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1066757>
- Rowley, E., Chandler, S., Baird, G., Simonoff, E., Pickles, A., Loucas, T. y Charman, T. (2012). The experience of friendship, victimization and bullying in children with an autism spectrum disorder: Associations with child characteristics and school placement. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6, 1126-1134. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.03.004>
- *Saggers, B., Campbell, M., Dillon-Wallace, J., Ashburner, J., Hwang, Y. S., Carrington, S. y Tones, M. (2017). Understandings and experiences of bullying: Impact on students on the autism spectrum. *Australasian Journal of Special Education*, 41, 123-140. <https://doi.org/10.1017/jse.2017.6>
- Schroeder, J. H., Cappadocia, M. C., Bebko, J. M., Pepler, D. J. y Weiss, J. A. (2014). Shedding light on a pervasive problem: A review of research on bullying experiences among children with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 44, 1520-1534. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-2011-8>
- *Schrooten, I., Scholte, R. H., Cillessen, A. H. y Hymel, S. (2016). Participant roles in bullying among Dutch adolescents with autism spectrum disorders. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/15374416.2016.1138411>
- Shaw, S. C. y Anderson, J. L. (2018). The experiences of medical students with dyslexia: An interpretive phenomenological study. *Dyslexia*, 24, 220-233. <https://doi.org/10.1002/dys.1587>
- Shtayermman, O. (2007). Peer victimization in adolescents and young adults diagnosed with Asperger's syndrome: A link to depressive symptomatology, anxiety symptomatology and suicidal ideation. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 30, 87-107. <https://doi.org/10.1080/01460860701525089>
- Sterzing, P. R., Shattuck, P. T., Narendorf, S. C., Wagner, M. y Cooper, B. P. (2012). Bullying involvement and autism spectrum disorders: prevalence and correlates of bullying involvement among adolescents with an autism spectrum disorder. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 166, 1058-1064. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2012.790>
- *Tipton-Fisler, L. A., Rodriguez, G., Zeedyk, S. M. y Blacher, J. (2018). Stability of bullying and internalizing problems among adolescents with ASD, ID, or typical development. *Research in developmental disabilities*, 80, 131-141. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.06.004>
- *Ung, D., McBride, N., Collier, A., Selles, R., Small, B., Phares, V. y Storch, E. (2016). The relationship between peer victimization and the psychological characteristics of youth with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 32, 70-79. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2016.09.002>
- Van Noorden, T. H., Haselager, G. J., Cillessen, A. H. y Bukowski, W. M. (2015). Empathy and involvement in bullying in children and adolescents: A systematic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 44, 637-657. <http://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10964-014-0135-6>
- Van Roekel, E., Scholte, R. H. y Didden, R. (2010). Bullying among adolescents with autism spectrum disorders: Prevalence and perception. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 63-73. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0832-2>
- *Van Schalkwyk, G., Smith, I. C., Silverman, W. K. y Volkmar, F. R. (2018). Brief report: Bullying and anxiety in high-functioning adolescents with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48, 1819-1824. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3378-8>
- Wainscot, J., Naylor, P., Sutcliffe, P., Tantam, D. y Williams, J. (2008). Relationships with peers and use of the school environment of mainstream secondary school pupils with Asperger syndrome (high-functioning autism): A case-control study. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 25-38.
- *Weiss, J. A., Cappadocia, M. C., Tint, A. y Pepler, D. (2015). Bullying victimization, parenting stress, and anxiety among adolescents and young adults with autism spectrum disorder. *Autism research*, 8, 727-737. <https://doi.org/10.1002/aur.1488>
- Winchell, B. N., Sreckovic, M. A. y Schultz, T. R. (2018). Preventing bullying and promoting friendship for students with ASD: Looking back to move forward. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 53, 243-252.
- World Health Organization. (2017). *Autism spectrum disorders*. Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Zablotsky, B., Bradshaw, C. P., Anderson, C. y Law, P. A. (2013). The association between bullying and the psychological functioning of children with autism spectrum disorders. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 34, 1-8. <https://doi.org/10.1097/DBP.0b013e31827a7c3a>
- *Zablotsky, B., Bradshaw, C. P., Anderson, C. M. y Law, P. (2014). Risk factors for bullying among children with autism spectrum disorders. *Autism*, 18, 419-427. <https://doi.org/10.1177/2F1362361313477920>
- *Zeedyk, S. M., Rodriguez, G., Tipton, L. A., Baker, B. L. y Blacher, J. (2014). Bullying of youth with autism spectrum disorder, intellectual disability, or typical development: Victim and parent perspectives. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8, 1173-1183. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.06.001>
- Zych, I., Farrington, D. P. y Ttofi, M. M. (2018). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior*. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R. y Del Rey, R. (2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 1-21. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.10.001>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R. y Marín-López, I. (2016). Cyberbullying: A systematic review of research, its prevalence and assessment issues in Spanish studies. *Psicología Educativa*, 22, 5-18. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.03.002>