

Granizo, Laura; Naylor, Paul; Barrio, Cristina del  
Análisis de las relaciones sociales de los alumnos con Síndrome de Asperger en escuelas  
integradas de secundaria: un estudio de casos  
*Revista de Psicodidáctica*, Vol. 11, Núm. 2, sin mes, 2006, pp. 281-292  
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea  
Vitoria-Gazteis, España

Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=17511208>



*Revista de Psicodidáctica*  
ISSN (Versión impresa): 1136-1034  
[pebpanas@vc.ehu.es](mailto:pebpanas@vc.ehu.es)  
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea  
España

# ANÁLISIS DE LAS RELACIONES SOCIALES DE LOS ALUMNOS CON SÍNDROME DE ASPERGER EN ESCUELAS INTEGRADAS DE SECUNDARIA: UN ESTUDIO DE CASOS<sup>1</sup>

Analysing pupils with Asperger Syndrome in mainstream secondary schools: a six-case study

**Laura Granizo**

*Universidad Autónoma de Madrid*

**Paul Naylor**

*University of Sheffield, Inglaterra*

**Cristina del Barrio**

*Universidad Autónoma de Madrid*

## Resumen

El estudio presenta un análisis de casos de seis alumnos de escuelas integradas de secundaria en Sheffield (Inglaterra) diagnosticados con Síndrome de Asperger/Autismo de Alto funcionamiento (SA/AAF). A través de dos cuestionarios y una entrevista semiestructurada se analizan sus relaciones sociales con sus iguales y sus experiencias como participantes en situaciones de maltrato entre iguales por abuso de poder. Los datos se contrastan con los que se obtienen de una entrevista semiestructurada realizada a sus madres. Los resultados apuntan a que estos alumnos comprenden el fenómeno del maltrato, que son conscientes de su papel de víctima y que consideran que la intervención debe ser sistémica.

*Palabras Clave: Síndrome de Asperger, maltrato entre iguales por abuso de poder, necesidades educativas especiales, relaciones sociales.*

## Abstract

The study provides a six-case analysis of pupils with Asperger syndrome in mainstream secondary schools in Sheffield (UK). All of the boys have a diagnosis of Asperger syndrome/high functioning autism (AS/HFA). Data were gathered through semi-structured interviews focus on the social relationships with their peers and their experiences as participants in peer bullying situations. Data from students is compared with their mother's answers to an equivalent semi-structured interview. Outcomes indicate that these pupils hold quite comprehensive conceptual understanding of bullying, that they are aware of their role as victims and that they consider the intervention as systemic.

*Key words: Asperger syndrome, peer bullying, special education needs, social relationships.*

---

Correspondencia: Laura Granizo. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Ciudad Universitaria de Cantoblanco. 28049 Madrid. E-mail: laura.granizo@uam.es.

## Introducción

En las últimas dos décadas se ha producido un movimiento desde las escuelas de educación especial para los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) hacia la inclusión de estos alumnos en las escuelas ordinarias. Así queda reflejado a nivel mundial a través de la Declaración de Salamanca de la Conferencia Mundial de UNESCO sobre NEE (UNESCO, 1994)

Sin embargo, autores como Norwich y Nelly (2004) sugieren, aunque no hay estudios al respecto, que fenómenos como la victimización escolar están impidiendo la inclusión real de los alumnos/as con NEE en la escuela ordinaria. La evidencia anecdótica que proporcionan los profesores, orientadores y cuidadores de alumnos con Síndrome de Asperger (SA) parece indicar que estos chavales son elegidos como objeto de maltrato por otros alumnos, por tanto el éxito de su inclusión podría estar viéndose comprometido. Pero ¿qué piensan los alumnos con síndrome de Asperger sobre la victimización a partir de sus propias experiencias en las escuelas ordinarias?

## Diagnóstico del Síndrome de Asperger (SA)

De acuerdo con los criterios diagnósticos (APA, 1994; WHO, 1992), los sujetos con SA tienen un CI normal y no tienen una historia de retraso significativo en el lenguaje o en el desarrollo cognitivo. Presentan dificultades en las interacciones sociales y un patrón restringido, repetitivo y estereotipado de comportamientos, intereses y actividades. Estos problemas les causan dificultades significativas en el ámbito social, ocupacional u otras áreas importantes de funcionamiento. Los criterios diagnósticos actuales definen las dificultades de interacción social como una incapacidad o falta de deseo para interactuar con los iguales, o un fallo para desarrollar relaciones apropiadas con sus iguales atendiendo al nivel de desarrollo del sujeto (Attwood, 2000).

## El maltrato en alumnos con SA

El maltrato por abuso de poder (en inglés, “*bullying*”) entre escolares implica el “abuso sistemático de poder” (Smith y Sharp, 1994, p.2) por parte de una persona o un grupo situados en una posición de poder (agresor/es) para coaccionar, degradar o humillar a otra persona/s (víctima/s) a quien/es se percibe en una situación de desventaja, o se quiere situar en esa posición mediante esas acciones negativas (Del Barrio, Gutiérrez, Barrios, van der Meulen y Granizo, 2005).

A sus manifestaciones tradicionalmente reconocidas (agresiones físicas, verbales, amenazas), se han añadido posteriormente la exclusión social, y más recientemente las asociadas al uso de móviles e Internet.

Cualquiera que muestre algún punto de vulnerabilidad y no tenga el apoyo de un grupo puede convertirse en víctima. Los criterios por los que alguien es vulnerable son múltiples y siempre relativos al grupo en que se encuentre. Por eso, es más útil hablar de factores de riesgo que de perfiles de víctimas. Whitney, Smith y Thompson (1994) sugieren tres razones que explicarían que los alumnos con NEE

tengan mayor riesgo de ser victimizados: a) poseen características diferentes que les hacen parecer un blanco obvio; b) pueden tener menos amigos y estar menos integrados socialmente; c) algunos manifiestan comportamientos problemáticos, incluso agresivos, lo que les convertiría en víctimas provocativas. Pero ¿es real este perfil en los alumnos con SA?

En relación a las características que les hacen un blanco obvio, se encuentra que este trastorno suele asociarse con dificultades de coordinación motora y torpeza (Frith, 2004). Los patrones estereotipados y repetitivos de conducta recogidos como criterios diagnósticos (APA 1994), resultan extraños a ojos de terceros. Pero la característica que más les hace parecer diferentes es su forma de comunicarse y relacionarse con sus iguales. Su falta de reciprocidad y sus dificultades para compartir intereses, unido a su falta de habilidad para empatizar y estar en sintonía con los demás, puede percibirse como frialdad (Frith, 2004), convirtiéndose en una barrera para iniciar relaciones. Además, suelen utilizar un lenguaje adulto, diferente al usado por los chicos de su edad, y tienen problemas para comprender el lenguaje no verbal que regula la comunicación (Attwood, 2000).

Respecto a las amistades, las dificultades de las personas con SA para iniciar y mantener amistades están bien documentadas (Bauminger y Kasari, 2000). Sin embargo, ellos desean estar integrados y tener amigos (Bauminger y Shulman, 2003). La falta de una red social es especialmente importante porque la falta de amigos no es sólo un factor de riesgo para ser maltratado, sino que puede ser también la consecuencia de serlo, creándose un círculo vicioso entre la vulnerabilidad para ser víctima de maltrato cuando no se tienen amigos y la dificultad de tener amigos cuando se es víctima de maltrato (Mishna, 2003).

En relación con la presencia de comportamientos problemáticos, Tongue, Brereton, Gray y Einfeld (1999) sugieren que la dificultad para decodificar y adaptarse a situaciones sociales, sus dificultades no verbales y su inflexibilidad cognitiva, podrían hacer que los SA reaccionaran con comportamientos disruptivos y antisociales. Algunas situaciones sociales favorecerían más la ansiedad y el estrés en los sujetos con SA, pudiendo desencadenar en estos comportamientos problemáticos. Los centros de secundaria parecen tener factores inherentes que aumenten esta ansiedad: son más grandes, se complejizan los horarios y rutinas, se enfatizan las competencias sociales porque hay que tratar con más gente y ésta es más diversa, hay que enfrentarse a una flexibilidad mayor unida a una dependencia menor de los adultos (Portway y Johnson, 2003). Sin embargo, los adolescentes con SA no pueden cumplir esas expectativas sociales que los compañeros y profesores depositan en ellos como adolescentes. A medida que crecen se van haciendo más conscientes de que son diferentes y no encajan con los otros. Portway y Johnson (2003) hablan de “estar en la escuela pero no ser de la escuela” para referirse a la idea de algunos padres de alumnos SA de que a veces sus hijos van a escuelas integradas pero no encajan con el sistema escolar o con los compañeros.

Resumiendo, los alumnos con Asperger cumplen las tres posibles explicaciones que Whitney et al. (1994) proponen como causas que explican por qué los alumnos con NEE tienen más probabilidades de ser victimizados.

## Método

### Objetivos

Los objetivos de este estudio por tanto son investigar, de forma exploratoria, las relaciones sociales de los alumnos de secundaria con SA. Intenta clarificar la comprensión del fenómeno de maltrato de estos alumnos y sus experiencias al respecto dentro y fuera de la escuela. Es decir, saber si son objeto de maltrato y en caso de serlo cómo y qué impacto tiene en ellos. No obstante, a continuación se presentarán únicamente tres aspectos de este objetivo global. Primero, su comprensión del fenómeno - ¿qué entienden estos alumnos por maltrato entre iguales?-. Segundo, su participación en este tipo de relación- ¿qué papel desempeñan: víctimas, agresores o testigos? Tercero, sus propuestas para solucionar este fenómeno escolar.

### Participantes

Seis díadas de madre-hijo accedieron a participar de forma voluntaria. Todos los estudiantes son varones diagnosticados de SA, de modo coherente con la mayor incidencia de este trastorno en varones (8:1). Todos asisten a escuelas públicas de Sheffield y son de clase media. Sus edades oscilan entre 15 y 17 años. Se recoge información de las madres para contrastar la dada por los hijos, debido a la tendencia demostrada en estos sujetos a enmascarar sus problemas (Carrington y Graham, 2001). Se incluye a continuación una pequeña reseña sobre las características de cada uno de los participantes<sup>ii</sup>.

Will tiene 15 años y cursa Y10. Ha asistido a la misma escuela durante toda la secundaria<sup>iii</sup>. Su centro cuenta con apoyos específicos para alumnos con SA. Es buen estudiante. Tiene dos hermanas, una mayor que ya no va al instituto y otra un año menor que va al mismo centro. Sus aficiones son el patinaje y la Primera Guerra Mundial. Trabaja por las tardes en una pista de patinaje. Además participa en un grupo de teatro en la escuela, en el que es considerado un buen actor, y es portero de un equipo de hockey.

Robert tiene 16 años y cursa Y10. Ha cursado toda la secundaria en el mismo centro. Su escuela no cuenta con ningún apoyo específico para alumnos con SA/AAF. No le gusta estudiar. Comenzó un curso de enfermería que no concluyó. Tiene un hermano de 17 años y un hermanastro de 3 con los que las relaciones oscilan entre el compañerismo y las agresiones. Consume alcohol ocasionalmente. Su afición es jugar al fútbol.

Phil tiene 16 años y estudia Y11. Asiste a la misma escuela desde Y7, donde trabaja habilidades sociales con un profesor de apoyo durante una hora semanal. Su colegio cuenta con un sistema de ayuda entre iguales. Tiene una hermana. Su afición son los ordenadores. Pertenece al grupo scout de los exploradores (donde están los adultos) y a un grupo religioso. Va a clase de judo tres tardes por semana, al grupo de los adultos.

Paul tiene 16 años y cursa Y11. Tuvo que cambiar su primera escuela de secundaria porque era víctima de maltrato y estuvo tres meses sin acudir a clase hasta que empezó en su actual escuela en la que lleva cuatro años. En esta escuela hay un

alumno con SA/AAF en cada clase, y realizan actividades para ayudarles a integrarse, como los círculos de amigos. Su casa está lejos del colegio. Es buen estudiante. Tiene dos hermanos. Le gustan los videojuegos. Asistía a un grupo scout pero lo tuvo que dejar porque era maltratado, y en la actualidad está contento en uno más disciplinado, similar al ejército.

Peter tiene 17 años y cursa Y12, es decir, es su primer año de secundaria no obligatoria. Ha asistido toda la secundaria al mismo centro, a pesar de que está a 15 kilómetros de su casa. Su escuela cuenta con una unidad integrada de autismo donde recibe apoyo académico y social, aunque no cuenta con ningún sistema de ayuda entre iguales. Fue diagnosticado con 5 años de “desorden complejo de comunicación con tendencias autistas” y rediagnosticado hace un año como SA. Es el primer alumno del centro con SA (junto con David) que ha alcanzado Y12. Es buen estudiante y quiere ir a la universidad. Tiene una hermana y un hermano, que no van al mismo centro. Su relación con su hermano, que es dos años mayor, es buena. Junto a otros dos chicos tienen un grupo musical de relativo éxito en Sheffield. Su afición es la música.

A David le faltan 2 meses para los 18. Cursa Y12. Asiste a la misma escuela que Peter desde Y7. Fue diagnosticado como SA con 11 años, justo antes de empezar la secundaria. Su nivel académico era muy bajo al terminar primaria pero gracias a los apoyos del centro actual ha alcanzado Y12 y quiere ir a la universidad. No tiene hermanos. Colecciona cromos de forma casi compulsiva y su principal afición son los coches.

## Instrumentos

Se utilizaron dos cuestionarios y una entrevista semiestructurada elaborada para la investigación. El Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) (Goodman, 1997) consiste en cinco subescalas (síntomas emocionales, problemas de conducta, hiperactividad, problemas de relación con los iguales y prosocialidad). Se obtiene una puntuación para cada subescala y otra puntuación total de dificultades.

My Life in School Checklist (MLSC) (Arora, 1994) es un cuestionario de incidencia de maltrato escolar durante la última semana de colegio. Incluye comportamientos específicos tanto negativos como positivos o neutros, y en ningún momento emplea el término *bullying*.

La entrevista semiestructurada fue construida específicamente para este estudio en torno a cuatro bloques de información: a) lo que les gusta más y menos de la escuela; y amistades dentro y fuera de la misma; b) sus posibles experiencias como agresores, víctimas y/o testigos de distintos tipos de maltrato, evitando el término *bullying*; c) la concepción acerca de la victimización: definición, causas, consecuencias, estrategias de solución para enfrentarse a este fenómeno y soluciones propuestas; y d) si se reconocen como víctimas de maltrato entre iguales en la escuela, o en el caso de las madres si reconocen a sus hijos como tales, en el presente o en el pasado.

## Procedimiento

La recogida de la información se realizó entre los meses de mayo y julio del

2005. Previamente a la recogida de datos, los participantes tuvieron que dar su consentimiento por escrito. Los adolescentes contestaban al SDQ y al MLSC, y las madres al SDQ en su versión para padres. En todos los casos los cuestionarios fueron completados en menos de 10 minutos. A continuación se iniciaba la entrevista, que duraba en torno a 40-60 minutos, siendo por lo general más larga con las madres que con los hijos. Todas las entrevistas fueron grabadas en audio, previo consentimiento de los implicados, y posteriormente transcritas para su análisis.

## Resultados

### ¿Qué entienden por maltrato entre iguales?

Cuando al finalizar la entrevista se pide a los participantes que definan y describan el fenómeno de *bullying*<sup>iv</sup>, se encuentra que lo definen haciendo hincapié en distintos aspectos como la intención de hacer daño y molestar, su naturaleza maliciosa, o la repetición de las conductas negativas. Pueden describirlo a través de los diversos comportamientos que lo manifiestan, p.ej. *“los insultos, los empujones en los pasillos, el quitarte cosas, los puñetazos, el reírse de ti cuando estás intentando hacer algo y te sale mal, el obligar a otros a hacer cosas...”* (Compilación de respuestas de varios participantes). O bien, de modo abstracto, como Will: *“ser constantemente mezquino con alguien. Puedes ser mezquino de cualquier forma, depende de la persona, depende del chico, depende de lo que la víctima considere mezquino. Podría ser cualquier cosa”*. Merece la pena señalar lo que Paul llama *“maltrato por goteo”*, y que su madre define como *“cosas que no son muy importantes, pero que si pasan día sí y día no, terminan afectándote. Como que no quieran tocar sus libros (...) si alguien tiene que recoger los libros, recogerá todos menos el de Paul, y si tienen que repartirlos no tocarán el de Paul, le dejarán resbalar. Y como dice Paul, si intentas decírselo al profesor te dirá que eso no es nada, pero eso y todo lo demás, todas las pequeñas cosas día sí y día también es lo que a veces le hace hundirse”*.

### ¿Qué papel desempeñan: víctimas, agresores o testigos?

La información obtenida a través de los dos cuestionarios permite analizar las experiencias más recientes de los alumnos en sus centros, pues preguntan al alumno, respectivamente, por su último curso y la semana previa en la escuela. Y de modo complementario, por medio de la entrevista podemos ver su visión en un marco temporal más amplio.

Strenghts and Difficulties Questionnaire. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que las percepciones de las madres y de sus hijos acerca de las dificultades que los chavales tienen en la escuela son, en ocasiones, diferentes. Como media, las madres consideran que sus hijos tienen dificultades. En concreto estas dificultades generales derivan de los problemas de hiperactividad y con los iguales. Los adolescentes por su parte, como media, sólo parecen reconocer una tendencia problemática en hiperactividad y en problemas con los iguales. Sin embargo, pueden hacer pensar que aunque no se reconocen a sí mismos con problemas, no consideran que sus relaciones con los iguales sean plenamente satisfactorias.

My Life in School Checklist. Las respuestas al MLSC dan información acerca de las relaciones con sus compañeros durante la semana inmediatamente anterior. Todos, menos uno de los chicos, han sufrido alguna acción desagradable por parte de un compañero durante esa última semana. En ausencia de preguntas referentes a la exclusión social, las agresiones que estos alumnos parecen sufrir suelen ser de tipo verbal, como demuestra el hecho de que todos, menos un chico, señalan al menos una acción verbal negativa hacia ellos esa semana previa, p. ej., que les insulten, les griten, se rían de ellos, sean desagradables acerca de sus familias, cuenten mentiras sobre ellos, etc.

La entrevista. Después de preguntarles por las situaciones concretas sin mencionar el término *bullying* se les pregunta si consideran que ellos son, o alguna vez han sido, víctimas de maltrato por sus iguales. Todos afirman haberlo sido, y lo mismo piensan sus madres. Sólo la madre de Peter considera que su hijo no es victimizado, porque considera que los otros chicos no le excluyen de forma deliberada. También la madre de David dice que aunque el maltrato es algo que ha ocurrido de vez en cuando *“no es realmente una característica de su vida”*. Sólo tres madres, las de Robert, la de Phil y la de Paul, y estos dos últimos consideran que aún son víctimas de maltrato.

Ante las preguntas sobre su condición de agresores o testigos, los hijos no suelen reconocerse como agresores y sí como testigos. Esta idea es compartida por las madres.

¿Cómo piensan que se podría solucionar este fenómeno?

Cuando se les pregunta cómo se podría mejorar esta situación, qué se podría hacer para terminar con el maltrato, encontramos una amplia variedad de sugerencias, que se recogen en la Tabla 1. Sin embargo, desafortunadamente, algunos chicos dan respuestas de resignación hacia el maltrato en las escuelas porque *“las escuelas tienen una línea que no pueden cruzar, así que es difícil para ellas parar el maltrato”* (Will) o porque a veces este maltrato es muy sutil. Paul, refiriéndose a lo que él ha llamado maltrato “por goteo” dice que *“los problemas que yo tengo en clase son pequeñas cosas, como que no quieran tocar mis libros, y realmente no se puede hacer nada para que dejen de hacer esas cosas”*.

## Discusión

El maltrato entre iguales por abuso de poder es parte de las experiencias que los alumnos con SA participantes viven o han vivido durante su historia escolar. La hipótesis de partida de este trabajo sugería que, como han propuesto autores como Heinrichs (2003), las personas con SA no son conscientes de estar viviendo este tipo de relación. Sin embargo, los resultados de este estudio parecen rechazar, o al menos matizar, esa afirmación. Todos afirman haber sido víctimas de maltrato en algún momento de su vida, sin embargo tienden a referirse a situaciones en el pasado y a una situación actual en la que ya no viven este tipo de experiencias. Pero, ¿realmente entienden lo que quiere decir *“bullying”*?

Cuando se les pregunta a estos chicos que entienden por *“bullying”*, se



Tabla 1. Soluciones propuestas para solucionar el maltrato

MEDIDAS SUGERIDAS	EJEMPLOS
Medidas más punitivas hacia los agresores	<i>“Expulsarles” (Robert); “castigarles” (Phil)</i> <i>“si supieran que les iba a pasar algo, se lo pensarían dos veces antes de hacerlo.” (madre de Robert)</i>
Organización del aula	<i>“organizando los grupos de forma que les pusieran con gente que fuese a ser agradable con ellos” (madre de Phil)</i> <i>“evitando situaciones en las que tengan que elegir parejas, para evitar que nadie les escoja y las consecuencias que eso tiene en su autoestima” (madre de Paul)</i> <i>“que la clase estuviese en silencio” (madre de Paul).</i>
Organización del centro	<i>“tener siempre un sitio tranquilo donde estos alumnos puedan acudir en los momentos sociales” (madre de Paul),</i> <i>“contar con programas de ayuda entre iguales, por ejemplo un sistema de alumnos tutores sobre todo en momentos de gran cambio como el paso de GCSC [reválida de secundaria] a A level [bachillerato]” (madre de Peter).</i>
Educación en valores	<i>“explicar a los compañeros en que consiste el SA, para ayudar a entendernos” (Paul)</i> Transmitir valores desde la familia porque <i>“algunos padres saben que sus hijos están maltratando a otro y no hacen nada, no les dicen a sus hijos que eso no es aceptable” (madre de Phil)</i> <i>“celebrar las diferencias en vez de creer que la gente diferente es negativa” (madre de David)</i>

observa que hacen referencia a las características principales del fenómeno, a saber, intención, desequilibrio de poder y repetición. No obstante, en sus definiciones parecen centrarse en el abuso directo – ya sea verbal o físico-, y considerar la exclusión social una consecuencia de ser maltratado más que un tipo de maltrato. Estos resultados son congruentes con los encontrados en otros estudios. Naylor, Cowie, Cossins, de Bettencourt y Lemme (en prensa) al analizar las definiciones de alumnos de 11-14 años del término “*bullying*” obtuvieron la misma tendencia a identificar el fenómeno con sus formas más visibles. Smith et al, (2002), al analizar los términos utilizados por los alumnos de 8-14 años para referirse a este tipo de relaciones negativas, encontraron que el término “*bullying*” era usado por más del

90% para identificar agresiones físicas y verbales, pero sólo por un 62% cuando lo que querían era designar la exclusión social. Por tanto, no parece que la visión de los alumnos con SA sea menos ajustada que la de sus compañeros de la escuela ordinaria.

Pero ¿es en realidad el maltrato una experiencia de su pasado y no de su presente? Diversos estudios ponen de manifiesto que el maltrato tiene un pico de incidencia en los primeros años de secundaria, y que tiende a decrecer a lo largo de la misma. Puesto que los alumnos de la muestra se encuentran en los últimos años, podría ser cierto que las situaciones de maltrato a las que se enfrentan hayan descendido en los últimos años. No obstante, hay varias razones para pensar que aunque la situación puede ser mejor que en años anteriores, no es del todo satisfactoria. La primera son los datos del MLSC según los cuales todos los alumnos señalan que en la semana anterior han sufrido al menos un suceso desagradable por parte de un compañero, sobre todo en forma de agresiones verbales. La segunda son los datos del SDQ que registran dificultades en la relación con los iguales. La tercera son las propias entrevistas de los chavales y sus madres, en todas las cuales se reconocen, al menos, problemas de exclusión social.

En cuanto a la intervención, se observa que las soluciones que proponen implican distintos niveles (individual, aula, centro y sociedad), y a distintos miembros de la comunidad educativa (alumnos, profesores, familia). En resumen, optan por una intervención sistémica.

Es esencial que desde el centro, aunque no sólo, se enseñen estrategias de integración social a estos alumnos y se fomenten los contactos con otros compañeros. Esta facilitación de las relaciones debe implicar a ambas partes. Por un lado los sujetos con SA deben aprender empatía, reciprocidad, resolver conflictos..., pero también los alumnos ordinarios deben poner en práctica comportamientos más empáticos e intentar comprender los motivos por los que sus compañeros actúan de la forma en que lo hacen en vez de simplemente interpretar sus acciones de forma malévola (Attwood, 2000). El papel del profesorado aquí también va a ser esencial. Debe ser capaz de organizar la clase de manera que los alumnos interactúen, por ejemplo mediante estrategias cooperativas, pero debe ser consciente de que ha de ser él quien elija los grupos para que nadie quede fuera. Además puede aprovechar los intereses de estos alumnos, en los casos en que sea posible, para el beneficio de la clase y para favorecer su implicación en la vida del centro. Esta relación también se podría favorecer con la creación de foros de discusión donde estos alumnos pudieran participar e interactuar, aunque fuese de forma virtual, con gente de su edad.

Los alumnos con SA son víctimas de maltrato y esto puede afectar a su inclusión en las escuelas ordinarias. Para favorecer este proceso de inclusión se deben *“identificar y modificar aspectos ambientales y la interacción del alumno en cada contexto más que centrarse en aspectos personales del déficit”* (Echeíta y Verdugo, 2004, p. 211), y para hacer esto, una buena estrategia parece ser partir de las experiencias que nos cuentan los propios alumnos.

## Referencias Bibliográficas

- APA (1994) (4th edn). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-IV*, Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Arora, C.M.J. (1994). Is There any Point in Trying to Reduce Bullying in Secondary Schools? *Educational Psychology in Practice*, 10, 3, 155-62.
- Attwood, T. (2000). Strategies for improving the social integration of children with Asperger autism. *Child Development*, 71, 2, 447-456.
- Bauminger, N, y Shulman, C. (2003) The development and maintenance of friendship in high-functioning children with autism: maternal perceptions. *Autism*, 7 (1), 81-97
- Bauminger, N., & Kasari, C. (2000) Loneliness and friendship in high-functioning children with autism. *Child Development*, 71 (2), 447-456
- Carrington, S., & Graham, L. (2001). Perceptions of two teenage boys with Asperger syndrome and their mothers: a qualitative study. *Autism*, 5, 37-48.
- Del Barrio, C., Gutiérrez, H., Barrios, A., van der Meulen, K., y Granizo, L. (2005) Maltrato por abuso de poder entre escolares, ¿de qué estamos hablando?. *Revista de Pediatría de Atención Primaria*, 7, 75-100
- Echeíta, G. y Verdugo, M.A. (2004) *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y prospectiva*. Salamanca: INICO
- Frith, U. (2004) Emanuel Miller Lecture: confusions and controversies about Asperger Syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (4), 672-686
- Goodman, R. (1997) The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586
- Heinrichs, R. (2003) *Perfect targets. Asperger Syndrome and Bullying. Practical solutions for surviving the social world*. Kansas: Autism Asperger publishing co.
- Mishna, F. (2003) Learning disabilities and bullying: double jeopardy. *Journal of learning disabilities*, 36, 4, 336-347
- Naylor, P., Cowie, H., Cossins, F., de Bettencourt, R., & Lemme, F. (In press). Teachers' and pupils' definitions of bullying. *British Journal of Educational Psychology*.
- Norwich, B., & Kelly, N. (2004). Pupils' views on inclusion: moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools. *British Educational Research Journal*, 30, 1, 43-65.
- 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
- Smith, P.K., & Sharp, S. (1994). The problem of school bullying. In P.K. Smith & S.

- Sharp (Eds.), *School bullying: Insights and perspectives*, pp. 2-19. London: Routledge.
- Smith, P.K., Cowie, H., Olafsson, R.F. y Liefhoghe, A.P.D. con otros 17 autores (2002) Definitions of bullying: a comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73, 1119-1133
- Tonge, B., Brereton, A., Gray, K., y Einfeld, S. (1999) Behavioural and emotional disturbance in high functioning autism and Asperger Syndrome. *Autism*, 3 (2) 117-130
- UNESCO (1994). *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Paris: UNESCO.
- Whitney, I., Smith, P.K., & Thompson, D. (1994). Bullying and children with special educational needs. In P.K. Smith and S. Sharp (Eds), *School Bullying: Insights and perspectives*, (pp. 213-240).
- WHO (1992) (10th edn). *The International Classification of Disease (ICD-10)*. Geneva: World Health Organization.

## Notas

<sup>i</sup> Agradecimientos: Este estudio ha sido financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia a través de su Programa Nacional de Formación de Profesorado Universitario.

<sup>ii</sup> Se han utilizado pseudónimos para proteger la identidad de los chicos

<sup>iii</sup> En el sistema educativo inglés la secundaria, también llamada senior, abarca desde los 12 años (Y7) hasta los 16 (Y11).

<sup>iv</sup> Se utiliza el término anglosajón por ser literalmente el empleado en el estudio original.

Laura Granizo es licenciada en psicología. Es becaria FPU en el departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Ha colaborado en diversos equipos de investigación sobre relaciones entre iguales en los centros escolares y en la actualidad está realizando su tesis doctoral sobre la mejora de la convivencia en las aulas a través de la participación del alumnado.

Paul Naylor es PhD, Research Fellow en el Centre for the Study of Conflict and Reconciliation de la Universidad de Sheffield (Reino Unido). Sus intereses de investigación se centran en los fenómenos de maltrato entre hermanos y entre iguales en la escuela y en la implantación y evaluación de sistemas de intervención entre iguales para enfrentarse a los mismos, habiendo publicado diversos artículos al respecto

Cristina del Barrio es profesora titular del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Tiene una amplia trayectoria investigadora en el estudio de las concepciones infantiles. En los últimos años su interés se ha centrado en las relaciones de maltrato entre iguales por abuso de poder. Es una de las responsables del informe sobre violencia escolar del Defensor del Pueblo (2000).

Fecha de recepción: 03/04/2006

Fecha de aceptación: 21/11/2006