



**Acoso Escolar en Adolescentes con Trastorno del Espectro Autista (TEA):  
Revisión Sistemática**

Elena Villalvir Santos

Departamento de Psicología- Universitat Oberta de Catalunya

80.595 - Trabajo Final de Grado de Psicología Social

Docente colaborador: Esther Fornaguera Flores

Junio 24, 2023



## Resumen

La investigación sugiere que los adolescentes con trastorno del espectro autista (TEA) tienen más probabilidades de verse involucrados en el acoso escolar en comparación con sus iguales con un desarrollo típico; sin embargo, la investigación ha sido menos profusa. El objetivo de esta revisión fue conocer factores de riesgo, factores predictores, y la prevalencia del acoso escolar en adolescentes con TEA. El método utilizado ha seguido las directrices de la declaración PRISMA 2020. La muestra final la conforman 12 artículos que cumplieron con los criterios de inclusión y fueron incluidos en esta revisión. Los estudios señalan los síntomas de internalización como factores predictores. Los estudios que reportan factores de riesgo señalan los comportamientos de externalización, la gravedad del TEA, los factores individuales, sociales y ambientales. Asimismo, los estudios de prevalencia sugieren que el alumnado con TEA son víctimas frecuentes de intimidación con tasas de victimización que varían según la metodología del estudio. Estos hallazgos subrayan la importancia de abordar esta problemática de manera más amplia y exhaustiva, para promover la implementación de programas de detección e intervención en entornos escolares.

*Palabras Clave:* Trastorno del Espectro Autista; acoso escolar; adolescentes, factores de riesgo

## **Bullying in Adolescents with Autism Spectrum Disorder (ASD): Systematic Review**

### **ABSTRACT**

Research suggests that adolescents with autism spectrum disorder (ASD) are more likely to be involved in bullying than their typically developing peers; however, research has been less profuse. The objective of this review was to know risk factors, predictive factors, and the prevalence of bullying in adolescents with ASD. The method used has followed the guidelines of the PRISMA 2020 declaration. The final sample is made up of 12 articles that met the inclusion criteria and were included in this review. Studies point to internalizing symptoms as predictive factors. The studies that report risk factors indicate externalizing behaviors, the severity of the ASD, individual, social and environmental factors. Likewise, prevalence studies suggest that students with ASD are frequent victims of bullying with victimization rates that vary according to the study methodology. These findings underscore the importance of addressing this issue more broadly and exhaustively, to promote the implementation of detection and intervention programs in school settings.

*Keywords:* Autism Spectrum Disorder; bullying; teenagers; risk factors

## Índice

Resumen .....	3
Lista de abreviaturas.....	5
Introducción .....	6
Justificación .....	7
Marco teórico.....	8
Objetivo general.....	11
Objetivos específicos .....	11
Marco metodológico.....	12
Tabla 1 .....	12
Figura 1 .....	15
Resultados.....	17
Tabla 2.....	18
Figura 2 .....	26
Figura 3 .....	29
Discusión .....	29
Conclusiones .....	38
Resumen .....	39
Referencias .....	40

**Lista de abreviaturas**

Abreviatura	Significado
TEA	Trastorno del Espectro Autista
DT	Desarrollo típico
D	Discapacidad
NE	Necesidades especiales
CI	Coeficiente intelectual
PICO	Población, intervención, comparación, y resultados
TOM	Teoría de la mente
M	Muestra
TDAH	Hiperactividad
TDAH	trastorno por déficit de atención e hiperactividad

## Introducción

El acoso escolar continúa siendo uno de los grandes problemas de convivencia en los centros educativos que afecta a un número significativo de alumnado en todo el mundo. Este tipo de violencia horizontal, ejercida en el marco social de los iguales se define como un comportamiento agresivo e intencional injustificado, repetido y prolongado en el tiempo, donde un sujeto o grupo de sujetos ejerce poder sobre otro, causándole daño físico, psicológico o social. Específicamente el alumnado con trastorno del espectro autista (en adelante TEA) experimenta deficiencias cualitativas importantes en la interacción social y la comunicación, también presenta un patrón de intereses y conductas restringidas y repetitivas que los hace particularmente vulnerables al acoso escolar (Falla y Ortega, 2019). Las dificultades para formar y mantener relaciones positivas con sus iguales colocan al alumnado con TEA en riesgo de ser víctimas (Kloosterman *et al*, 2013). Además, estudios revelan que el alumnado con TEA es acosado entre tres y cuatro veces más que los que no tienen discapacidades” (Hoover y Kaufman, 2018). Si bien el acoso escolar ha sido ampliamente estudiado en la población general del alumnado adolescente, existe una creciente preocupación por comprender cómo este fenómeno afecta específicamente al alumnado adolescente con TEA.

A pesar de la importancia y la necesidad de abordar el acoso escolar en el alumnado adolescente con TEA, las investigaciones en este campo han sido menos profusa en comparación con el acoso escolar en la población general. Los estudios existentes hasta ahora han arrojado algunas luces sobre los factores de riesgo, factores predictores y prevalencia del acoso en este colectivo, pero se requiere una revisión sistemática exhaustiva para sintetizar y analizar críticamente la evidencia disponible. Por lo tanto, el objetivo de este estudio es realizar una revisión sistemática que examine de manera detalla y exhaustiva para conocer los factores de riesgo asociados al acoso escolar en adolescentes con TEA, así como los factores predictores de victimización e intimidación. Además, se busca conocer la prevalencia del acoso escolar de este colectivo y explorar cualquier diferencia en los factores de riesgo y predictores en relación con variables demográficas como la edad y el género. Al conocer mejor estos aspectos, se podrán desarrollar estrategias de intervención y prevención más efectivas, dirigidas especialmente al alumnado adolescente con TEA, y se podrán proporcionar recomendaciones para mejorar la inclusión y el bienestar del colectivo en el contexto escolar.

## Justificación

La presente revisión sobre el acoso escolar en el alumnado adolescente con TEA se fundamenta en diversas orientaciones que justifican su relevancia social, disciplinar y personal.

Desde una *perspectiva social*, el acoso escolar es un problema que afecta a un amplio número de alumnado a nivel mundial y tiene consecuencias significativas en su bienestar social, psicológico, y académico. Investigaciones revelan que son las características del entorno (es decir, el centro escolar, el aula, el clima escolar o el grupo de iguales). Además, cifras internacionales indican que casi la mitad del alumnado con trastorno del espectro del autismo (TEA) ha sido víctima de acoso escolar en algún momento de su vida. La Confederación Autismo España (2022) indica que el 12% del alumnado con trastorno del espectro del autismo (TEA) ha sufrido bullying, aunque el 33,5% no sabe identificarlo y la forma más común es la marginación y la exclusión social de sus iguales. Sin embargo, existe una disparidad o brecha en el conocimiento y la comprensión del acoso escolar específicamente en el alumnado adolescente con TEA, debido a sus dificultades en la comunicación social y la interacción, se enfrentan a desafíos que pueden aumentar su vulnerabilidad a ser víctimas del acoso escolar. Por lo tanto, abordar este tema resulta crucial para mejorar la inclusión y el bienestar de este colectivo, así como para promover entornos escolares más seguros y comprensivos.

Desde una *perspectiva disciplinar*, a pesar de la creciente atención hacia el acoso escolar en la literatura académica en los últimos años, la mayoría de las investigaciones se han centrado en la población general del alumnado adolescente, dejando un hueco en la investigación específica sobre el acoso escolar y sus implicaciones en del alumnado adolescentes con TEA. Al enfocarnos en este tema poco explorado, esta revisión pretende ampliar el conocimiento existente, desafiar suposiciones previas y proporcionar una visión más completa del acoso escolar en adolescentes con TEA. Además, se espera generar conocimiento y proporcionar una base sólida para futuras investigaciones y desarrollo de políticas efectivas en el ámbito del acoso escolar en adolescentes con TEA.

En cuanto a las *motivaciones personales*, el interés en este tema surge de mi experiencia al realizar mis prácticas profesionales con este colectivo. Durante mis prácticas, pude observar de cerca las dificultades y desafíos que enfrentan el alumnado adolescente con TEA, especialmente en lo que respecta al acoso escolar, presencié situaciones en las que estos adolescentes eran víctimas de intimidación y

violencia, también pude apreciar el impacto negativo que esto tiene en su bienestar emocional y en su entorno educativo. Esta experiencia despertó en mí una preocupación por la falta de investigación y recursos disponibles para abordar de manera efectiva el acoso escolar en este colectivo. Además, mi trayectoria académica y mi interés por la inclusión y el bienestar del alumnado adolescente con TEA también han influido en mi motivación para llevar a cabo esta revisión sistemática.

### **Marco teórico**

El acoso escolar también conocido como maltrato escolar, intimidación escolar, violencia escolar o bullying (término anglosajón) “es un problema común, generalizado relevante y multifactorial, que afecta a todo el entorno educativo, pero principalmente, y de forma directa, actúa sobre el alumnado” (Blas *et al.*, 2019). Este se ejecuta en “actos de violencia” por un “abuso sistemático de poder” que es ejercido de manera injustificada por parte de sus iguales, hacia un alumno al que los agresores califican como “débil”. Estos actos de abuso y acoso escolar, se ejercen en contextos de desigualdad y desequilibrio de poder, se presentan en comportamientos explícitos como ignorar, denigrar, humillar, insultar, ignorar, o ridiculizar al alumnado. Lo que repercute en el desarrollo emocional, social, cognitivo y conductual del alumnado que experimenta acoso escolar. Si bien, el acoso escolar suele darse de forma directa en la población adolescente, el alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) tienen más probabilidades de verse involucrados en el acoso escolar en comparación con sus iguales con un desarrollo típico (Fredrick, *et al.*, 2022). Esto es debido a las limitaciones que presentan el alumnado con TEA 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), lo que incrementa de manera considerable los problemas para entender las señales que entre los iguales constituyen las normas implícitas del grupo (Falla y Ortega, 2019). Todo ello va llevando al alumnado con TEA a generar a su alrededor procesos de exclusión social que van incrementando el perfil marginal que con frecuencia tiene este colectivo en sus sistemas de relaciones sociales. Por otra parte, los déficits en la comunicación, hace parecer a este colectivo poco adaptados a las convenciones y lugares comunes de las relaciones sociales, lo que incrementa la posibilidad de ser victimizados (Falla y Ortega, 2019). Además, investigaciones señalan múltiples factores individuales, sociales y ambientales que explican por qué el alumnado con TEA tienen más



## Acoso escolar en adolescentes con Trastorno del Espectro Autista (TEA): Revisión Sistemática

Elena Villalvir Santos

probabilidades de ser víctimas de acoso escolar, incluida la falta de apoyo social, dificultades para comprensión y comunicación en situaciones sociales, respuestas de ira intensificadas que provocan que los agresores cometan actos repetidos ( Stanyon, *et al.*, 2022). Otras Investigaciones apuntan que el alumnado adolescente con TEA reporto más victimización que adolescentes con desarrollo típico. También, informaron haber experimentado más acoso social y físico en comparación con otros grupos. Por otra parte, el estudio de Adams *et al.* (2016), encontró diferentes de tipos de victimización que experimenta el alumnado adolescente con TEA, entre ellos se encuentra la victimización verbal través de palabras, como insultos, burlas y amenazas; victimización física a través de la violencia física, como golpes, empujones y patadas; ignorar al alumnado con TEA a través de la exclusión social o excluido de actividades; provocar al alumnado a través de la provocación, como utilizar el conocimiento de lo que molesta a alguien para provocarlo y hacerlo agresivo. Por otra parte, investigaciones han demostrado que los síntomas de internalización y los entornos escolares inclusivos son predictores que se han relacionado con una mayor tasa de victimización, en esta misma investigación también se encontró que las deficiencias en la comunicación social y la dificultad de la empatía que tiene el alumnado con TEA eran factores predictores de la intimidación (Park *et al.*, 2020). Asimismo, se ha encontrado una relación en cuanto al género sugieren que los hombres tienen un mayor riesgo de ser agresores y víctimas de acoso que las mujeres.

Diversos estudios han explorado la asociación entre factores de riesgo del acoso escolar en el alumnado con TEA. Uno de los factores de riesgo identificados se refiere a los comportamientos de externalización, como la hiperactividad, la agresión y los problemas de conducta, que han sido encontrados de manera única asociados con la perpetración de acoso en el alumnado con TEA (Fredrick *et al.*, 2022). Estos comportamientos pueden influir en la forma en que el alumnado con TEA interactúa con sus iguales y pueden aumentar la probabilidad de involucrarse en conductas de acoso. Además, las habilidades de comunicación y las habilidades sociales también juegan un papel importante en la dinámica del acoso escolar en el alumnado con TEA. Las dificultades en la comunicación y las habilidades sociales pueden afectar la capacidad de los estudiantes con TEA para establecer relaciones saludables con sus iguales y pueden contribuir tanto a ser víctimas como perpetradores de acoso.

Algunos estudios previos en todo el mundo encontraron tasas de acoso y victimización en el alumnado con TEA que varían del 5 al 38% para las mujeres y del 6

al 41% para los hombres (Due *et al.* 2005). Asimismo, estudios actuales como el de Blas *et al.* (2019) encontró que el 33% de mujeres han sufrido acoso escolar frente al 56% de los hombres. Esta diferencia de género puede ser debido a que las mujeres con TEA presentan de forma generalizada mejores competencias lingüísticas y habilidades sociales que los hombres lo que les permite tener amigos y grupos de confianza en los que apoyarse en el contexto escolar, y que actúan como mecanismos de protección frente al acoso escolar. De igual modo, un estudio encontró tasas de prevalencia de victimización del acoso escolar en el alumnado con TEA de forma física fue del 30%, la forma verbal fue del 58%, y de forma relacional fue del 36% (Park *et al.*, 2020). Sin embargo, La Confederación Autismo España (2022) indica que el acoso verbal y físico son las dos formas de violencia que más experimenta el alumnado con TEA, sobre todo los hombres. Lo cual, es uno de los colectivos vulnerables frente al fracaso y el abandono escolar temprano.

En el presente trabajo, se abordará el tema del acoso escolar en el alumnado adolescente con Trastorno del Espectro Autista (TEA) desde el enfoque teórico del *construccionismo social*. Esta perspectiva, propone que la realidad no es una entidad objetiva y estática, sino que es construida activamente mediante la interacción social y los procesos simbólicos. Desde este enfoque, se considera que los significados, las prácticas sociales y las representaciones se crean y se negocian en el contexto de las relaciones sociales. La elección de aplicar este enfoque en el análisis del acoso escolar en el alumnado con TEA es porque se basa en la comprensión de que este fenómeno no puede ser entendido únicamente desde una perspectiva individual o psicológica. El acoso escolar es un problema social complejo que aborda un proceso activo y cooperativo que involucra interacciones y dinámicas entre diferentes actores, como acosadores, víctimas, compañeros, el profesorado y familiares. A través de esta revisión sistemática desde el enfoque teórico del construccionismo social, se pretende aportar una comprensión más amplia y contextualizada de los factores de riesgo y factores protectores del acoso escolar en el alumnado con TEA, con el objetivo que se puedan implementar programas de detección, intervenciones y políticas que promuevan entornos escolares inclusivos y libres de acoso para el alumnado con TEA.

### **Objetivo general**

El objetivo general de este estudio es recopilar evidencia a través de la literatura científica publicada sobre el acoso escolar en el alumnado adolescente con Trastorno del Espectro Autista (TEA), con el fin de obtener una visión integral y actualizada de este fenómeno en este colectivo.

### **Objetivos específicos**

- Conocer los factores de riesgo asociados al acoso escolar en el alumnado adolescente con TEA.
- Conocer factores predictores de la victimización e intimidación en el alumnado adolescente con TEA.
- Conocer la prevalencia del acoso escolar en el alumnado adolescente con TEA.

### Marco metodológico

El presente estudio se inició a través de la aplicación de la estrategia PICO, un código nemotécnico ampliamente utilizado para estructurar y recordar los elementos clave en la formulación de preguntas de investigación. En la tabla a continuación se muestra la estructura PICO utilizada en este estudio para guiar la búsqueda bibliográfica.

**Tabla 1**

*Técnica PICO para formulación de las preguntas de estudio.*

<b>P</b>	<b>I</b>	<b>C</b>	<b>O</b>
Población	Intervención	Comparación	Resultados
Alumnado adolescente con Trastorno del Espectro Autista (TEA)	Factores de riesgo asociados al acoso escolar.	No se aplica	Asociación de los factores de riesgo con el acoso escolar en el alumnado adolescente con TEA.
Alumnado adolescente con Trastorno del Espectro Autista (TEA)	Factores predictores de la victimización e intimidación.	No se aplica	Asociación de los factores predictores con la victimización e intimidación en el alumnado adolescente con TEA.
Alumnado adolescente con Trastorno del Espectro Autista (TEA)	Acoso escolar en el alumnado con TEA	Grupo de alumnado con desarrollo típico	Prevalencia del acoso escolar en el alumnado adolescente con TEA.

Preguntas del problema:

- ¿Cuáles son los factores de riesgo identificados en la literatura científica asociados al acoso escolar en el alumnado adolescente con TEA?
- ¿Cuáles son los factores predictores de la victimización e intimidación en el alumnado adolescente con TEA que se han investigado en estudios previos?

- ¿Cuál es la prevalencia del acoso escolar en el alumnado adolescente con TEA reportada en la literatura científica?

La revisión sistemática que se presenta ha seguido las directrices que marca la declaración PRISMA (Page *et al.*, 2021). La búsqueda se llevó a cabo entre marzo de 2013 a abril 2023. Se han definido tres constructos objetivo estudio (bullying o acoso escolar, autismo o TEA), como objetivo de revisión. Para la búsqueda de información se utilizaron las siguientes bases de datos: *Dialnet*, *Scopus*, *APA PsycINFO*, y *Science Database*. Dado que son bases de datos de reconocido prestigio utilizadas en numerosas revisiones sistemáticas afines a la temática de estudio.

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 Dialnet con los buscadores “Contiene las palabras”, debido a que no existe la posibilidad de búsqueda por keywords o palabra clave. En este caso la búsqueda se realizó en castellano al tratarse de una base de datos con literatura científica hispana se optó por las palabras “acoso”, “TEA o autismo”, “adolescentes”, “prevalencia”, “factores de riesgo” y “predictores” con la opción “and”. Sin embargo, para APA PsycINFO, Scienza Database y SCOPUS sí se ha podido utilizar la búsqueda utilizando las palabras clave o keywords. Los términos utilizados en las búsquedas para estas bases de datos han sido “autism”, “bullying”, “risk factors”, “teenagers”, “prevalence”, y “predictors” con la opción “and” para que limitara la búsqueda de estos conceptos. Se han elegido únicamente estas palabras para discernir la búsqueda de los objetos de estudio y evitar trabajos con temáticas afines como inclusión o violencia escolar. La búsqueda se ha realizado 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 documentos en la muestra final a revisar han sido los siguientes: a) el objeto principal de la investigación fuera el acoso escolar en adolescentes con TEA, aunque se han aceptado artículos en los que se compara esta población con alumnado con desarrollo típico o algún tipo de necesidad específica de apoyo educativo, también se ha aceptado artículos que tratan sobre el acoso escolar y sesgo de género, b) trabajos científicos rigurosos en cuanto a los criterios de publicación, c) documentos con un rango de fecha de publicación específica entre 2013 y 2023, d) documentos en inglés y castellano, e) documentos

que aborden factores riesgo del acoso escolar en adolescentes con TEA, f) revisiones sistemáticas existentes con anterioridad, g) el contexto de donde se extraigan los datos sea del ámbito educativo, h) documentos cuyo análisis se centre en el acoso escolar de la población adolescentes con TEA hasta la edad de 19 años.

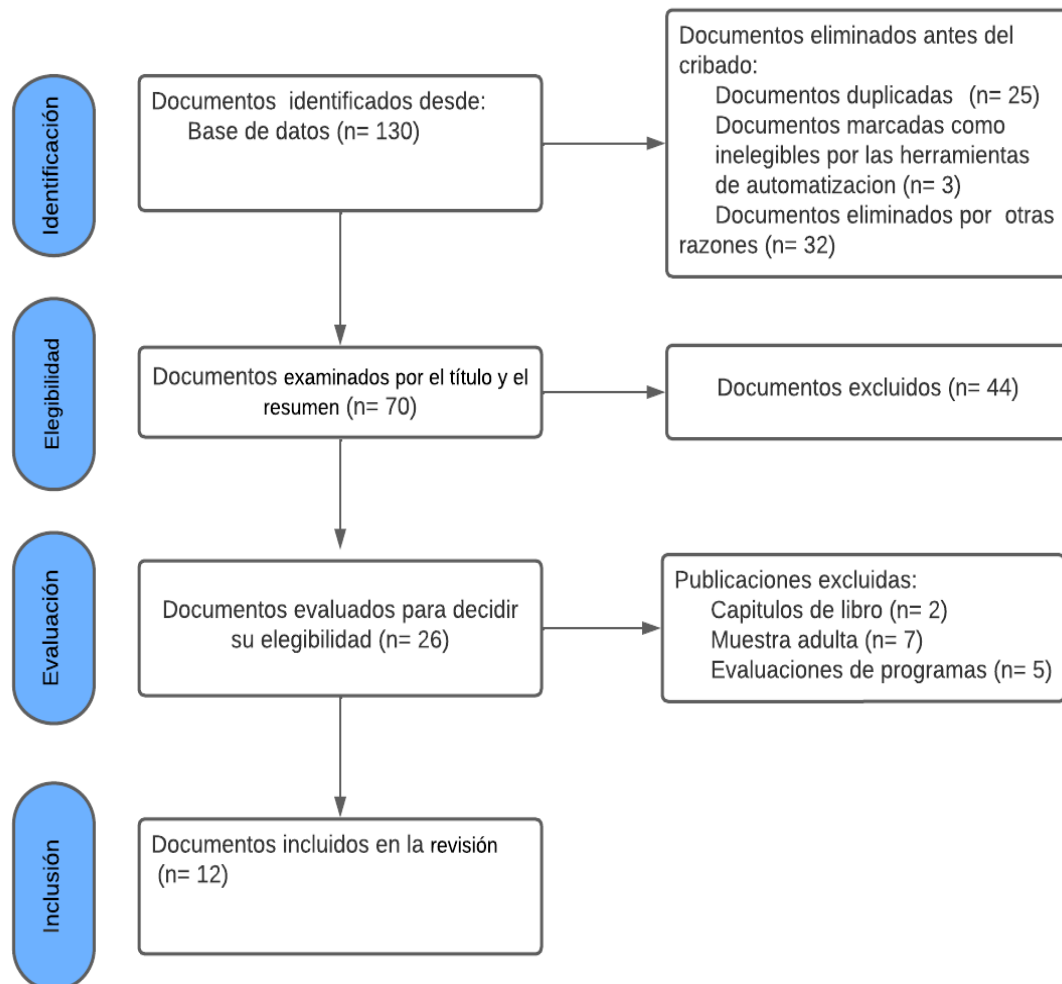
Los criterios de *exclusión* de los trabajos han sido los siguientes: a) se han eliminado los trabajos publicados con anterioridad al año 2013, b) documentos que aborden el objeto de estudio desde perspectivas clínicas y/genéticas, c) estudios que la muestra principal fuera población adulta, d) si el tema principal de estudio no era el acoso escolar se omitía, de esta misma forma, artículos sobre inclusión o de cualquier otra temática general.

### **Recolección de los estudios**

De las bases de datos utilizadas en esta revisión una vez aplicados los filtros se hallaron un total 130 documentos: DIALNET (14), SCOPUS (55), APA PsycINFO (36) y SCIENCE DATABASE (25). Se eliminaron los trabajos duplicados (varios artículos estaban indexados en varias bases de datos), y se eliminaron los trabajos cuyo foco no estuvieran los dos constructos, autismo y acoso escolar, quedando una muestra de 70 artículos. Seguidamente, de la muestra de 70 artículos se examinaron por títulos y resúmenes, aplicando los criterios de inclusión que había sido establecido anteriormente. De los documentos seleccionados, 18 fueron eliminados al no tratarse de una muestra en adolescentes con TEA (7 de SCIENCE DATABASE y 11 de SCOPUS), 4 fueron excluidos al ser la muestra íntegramente adulta (4 SCOPUS), 13 por no abordar el acoso escolar como objetivo principal (13 SCIENCE DATABASE), 6 eran documento estrictamente teóricos (6 SCOPUS), 4 no estaban en formato artículo eran resúmenes de congresos(4 DIALNET) y finalmente, 10 fueron eliminados por ser capítulos de libros, y evaluaciones de programas (13 APA PsycINFO). De Sitios Webs se eliminaron 2, tras un exhaustivo proceso de exclusión, quedo la muestra final en 12 artículos (ver figura 1).

**Figura 1**

*Diagrama de flujo de la de recolección de datos en la presente revisión sistemática.*

**Datos de Codificación**

Para la extracción de los resultados se han registrado las siguientes categorías de análisis: a) año y autor de publicación, b) país donde tuvo lugar el estudio, c) título del documento, d) entorno escolar, e) número de la muestra, edad y género, f) instrumentos utilizados para la obtención de resultados y g) resultados.

## **Agrupación de los estudios**

Los estudios seleccionados se agruparon en tres categorías temáticas principales: factores de riesgo, factores predictores y prevalencia del acoso escolar en el alumnado adolescente con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

### **Factores de riesgo del acoso escolar**

Ling *et al.* (2023) exploraron el acuerdo entre adolescentes y cuidadores sobre las experiencias de participación en el acoso escolar y ciberacoso en adolescentes con TEA.

Fink *et al.* (2018) examinaron el comportamiento relacionado con la intimidación en adolescentes con autismo y sus vínculos con la gravedad del autismo y problemas emocionales y de comportamiento.

Adams *et al.* (2016) analizaron la victimización entre pares y los resultados educativos en adolescentes con TEA.

Sreckovic *et al.* (2014) revisaron la victimización de estudiantes con trastorno del espectro autista, incluyendo la prevalencia y los factores de riesgo.

### **Factores predictores de la victimización e intimidación**

Stanyon *et al.* (2022) investigaron el papel de la victimización por acoso escolar en la relación entre los rasgos autistas y las experiencias psicóticas en la adolescencia.

Kloosterman *et al.* (2013) investigaron los tipos y experiencias de acoso escolar en adolescentes con trastorno del espectro autista.

Fredrick *et al.* (2022) analizaron los síntomas del TEA, habilidades sociales y comorbilidad como predictores de la perpetración del acoso escolar.

Matthias *et al.* (2021) exploraron los predictores de intimidación y victimización en el alumnado con TEA.

Falla y Ortega. (2019) realizaron una revisión sistemática sobre los escolares diagnosticados con TEA y víctimas de acoso escolar.

Hebron *et al.* (2015) exploraron la vulnerabilidad al bullying de niños con condiciones del espectro autista en la educación general a través de una exploración cualitativa con múltiples informantes.



### **Prevalencia del acoso escolar**

Park *et al.* (2020) investigaron la prevalencia y los factores asociados con el acoso escolar en estudiantes con TEA.

Campbell *et al.* (2017) examinaron la prevalencia del bullying en estudiantes con trastorno del espectro autista.

## **Resultados**

Los resultados obtenidos para el presente revisión han sido 12 artículos que componen la muestra final de revisión sistemática, su búsqueda y recopilación de documentos se basó en diversas bases de datos académicas, donde se pudo localizar y seleccionar información detallada, rigurosa, y crítica de los documentos seleccionados, bajo los objetivos propuestos (conocer factores de riesgo del acoso o bullying escolar en adolescentes con TEA, conocer los factores predictores de la victimización e intimidación, y conocer su prevalencia, objeto de esta revisión sistemática) se obtuvieron los siguientes resultados (ver Tabla 2).

**Tabla 2**

*Artículos científicos sobre acoso escolar en adolescentes con trastorno del espectro autista (2013-2023).*

Nº	Autor/año	País	Título del documento	Entorno escolar	Muestra, edad y genero	Instrumentos	Resultados
1	Ling <i>et al.</i> (2023)	Taiwán	Acuerdo adolescente-cuidador sobre las experiencias de participación en el acoso escolar y ciberacoso de adolescentes con trastorno del espectro autista.	Inclusivo	TEA= 24 TDA/TA =22 DT= 24 (11-18 años)  Masculino	Cuestionario	Factores de riesgo que se encontraron en los adolescentes con TEA fueron los síntomas más graves del TEA, los déficits de habilidades sociales, la comorbilidad de trastornos como el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), el trastorno negativista desafiante (ODD), la depresión y la ansiedad están fuertemente asociados con una mayor probabilidad de participación en el acoso escolar. Los factores predictivos del acoso se halló las habilidades sociales y de comunicación con altas tasas de acoso y victimización en el alumnado con TEA. Las proporciones de victimización y perpetración de acoso escolar informadas por el alumnado con TEA fueron 2,8% y 2,4%; los valores informados por el cuidador correspondientes fueron 4,3% y 2,9%.
2	Fredrick <i>et al.</i> (2022)	Estados Unidos de Norte de América	Síntomas del TEA, habilidades sociales y comorbilidad: predictores de la perpetración del acoso escolar.	Inclusivo	TEA= 390 (12-21años)  Masculino	Cuestionario	Los síntomas del TEA, habilidades sociales y comorbilidad son factores predictores de perpetración de bullying. Los comportamientos de externalización, incluida la hiperactividad, la agresión y los problemas de conducta, estaban asociados de manera única con la perpetración de acoso entre los adolescentes con TEA. Las tasas de prevalencia de victimización combinadas fueron del 33 % para el acoso físico, el 55 % para el acoso verbal y el 31 % para el acoso relacional. Con índices de victimización que oscilan entre el 38,5% al 72,6%
3	Stanyon <i>et al.</i> (2022)	Tokio	El papel de la victimización por bullying en el camino entre los rasgos autistas y	Inclusivo	TEA=3, 171 (10-14 años)	Entrevista y cuestionario	Se identificaron factores predictivos de riesgo individuales, sociales y ambientales., que explican el por qué los adolescentes con TEA tienen más

## Acoso escolar en adolescentes con Trastorno del Espectro Autista (TEA): Revisión Sistemática

Elena Villalvir Santos

			experiencias psicóticas en la adolescencia.		Masculino		probabilidades de ser víctimas de acoso, incluida la falta de apoyo social y las dificultades para comprender y comunicarse en situaciones sociales, respuestas de ira intensificadas que provocan que los acosadores repetidamente perpetran e inadecuada in-políticas y prácticas de exclusión en muchos entornos escolares ordinarios.
4	Matthias <i>et al.</i> (2021)	Estados Unidos de Norte América	Exploración de Predictores de Intimidación y Victimización de estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA).	Segregado	TEA= 1,000 D= 9,500 (12-23 años) Masculino	Entrevista y cuestionario	Factores de riesgo se halló las habilidades de comunicación, los alumnos con TEA tienen más probabilidades de ser victimizados e intimidados por tener problemas para comunicarse o no poder comunicarse en absoluto que habían sido acosados en comparación con el alumnado con otras discapacidades. Los predictores significativos del comportamiento de intimidación y victimización mostraron que el alumnado con TEA de 15 a 18 años y de 19 a 22 años tenían menos probabilidades de denunciar el acoso en comparación del alumnado de 11 a 14 años.
5	Park <i>et al.</i> (2020)	Corea del Sur	Prevalencia y Factores Asociados a la Escuela Bullying en Estudiantes con Trastorno del Espectro Autista.	Inclusivo, segregado y mixto	----- (11-22 años) Femenino y masculino	-----	Como resultados obtuvieron ocho factores de riesgo para la victimización (edad, sexo, síntomas de TEA, déficits en la comunicación y la interacción social, patrones de comportamiento, intereses o actividades restringidos y repetitivos, síntomas de externalización, síntomas de internalización, entorno escolar inclusivo) con una prevalencia de victimización por forma física fue 30%, verbal 58%, y relacional 36%. Para la perpetración se obtuvieron tres factores (género, síntomas de externalización, síntomas de internalización) con una prevalencia del acoso la perpetración física fue la más común (27%), seguida de las formas verbal (26%) y relacional (12%) en estudiantes con TEA. Los hallazgos indican que el alumnado con TEA tiene un mayor riesgo de victimización y perpetración de acoso escolar.
6	Falla y Ortega (2019)	España	Estudiantes diagnosticados con trastorno del espectro autista y víctimas de bullying.	Inclusivo y segregado	----- (11-21años) Femenino y masculino	-----	Los factores predictores encontrados en el alumnado con TEA se destacan las conductas internalizantes y externalizantes especialmente las víctimas y otros problemas de conducta, también ha

							hallado una mayor implicación del acoso escolar en el alumnado que tienen rasgos autistas severos y los menos graves en su sintomatología tienden a estar más implicados. Además, el alumnado CI más bajos correspondían a un mayor nivel de acoso físico y CI más altos estaban implicados en bullying, pero lo manifestaban de manera más sutil. Concluyeron que la tasa de prevalencia del acoso escolar era mucho más elevada en el alumnado con TEA en comparación a sus iguales de desarrollo típico.
7	Fink <i>et al.</i> (2018)	Países Bajos	Comportamiento relacionado con la intimidación en adolescentes con autismo: vínculos con la gravedad del autismo y problemas emocionales y de comportamiento.	Segregado	TEA= 120 (11-20 años) Masculino y femenino	Cuestionario	En los factores de riesgo se halló que la intimidación se asoció con problemas de conducta, mientras que la victimización solo se asoció con problemas entre iguales, las mujeres son más defensoras que los hombres y menos forasteras. Además, el acoso escolar disminuyó con la edad, aunque no la victimización. La gravedad de TEA no predijo la implicación en intimidación, ni los problemas emocionales no predijeron la victimización.
8	Campbell <i>et al.</i> (2017)	Australia	Prevalencia del acoso escolar en estudiantes con trastorno del espectro autista.	Inclusivo y segregado	TEA= 104 DT= 104 (11-16 años) Masculino y femenino	Cuestionario	La tasa de prevalencia del acoso escolar del alumnado con TEA fue acoso escolar TEA (64.9%) en comparación con DT (37.5%). físico 34.6%, verbal 51.9%, social 36.5%. Factores de riesgo para la victimización y la perpetración se hallaron intereses restringidos, carencia de una red social o amigos, dificultades en los aspectos sociales de comunicación, no comprender su propio comportamiento y el de los demás, tener trastornos mentales comorbidas.
9	Adams <i>et al.</i> (2016)	Estados Unidos de Norte América	Victimización entre pares y resultados educativos en adolescentes integrados con trastorno del espectro autista (TEA).	Inclusivo	TEA= 54 (10-18 años) Masculino	Cuestionario	Se encontró entre 10 y 18 años múltiples tipos de victimización como factor de riesgo (es decir, verbal, relacional, física, relacionados con los TEA) los porcentajes de cada tipo de victimización fueron: verbal (43,1 %), física (17,4 %), ignorar (30,6 %) y provocar (63,5 %). En el alumnado entre 10-14 años se halló las medidas de victimización entre pares: verbal (M = 2,82, SD = 1,8); relacional (M = 2,75, SD = 2,0); Físico (M = 1,59, SD = 1,1); Relacionado con TEA (M = 2,38, SD = 1,9). Además, el 35 % informó

							que, durante el último mes, experimentó al menos una forma de acoso todos los días, el 50 % al menos una vez a la semana y el 61 % al menos una vez al mes. En general, las asociaciones más fuertes y consistentes con las medidas de resultados educativos fueron con la victimización verbal, seguida de las formas relacionales de victimización, incluido el hecho de ser ignorado. La victimización física tuvo las asociaciones menos consistentes y más débiles con los resultados educativos.
10	Hebrón <i>et al.</i> (2015)	Inglaterra	Vulnerabilidad al bullying de niños con condiciones del espectro autista en la educación general.	Inclusivo	TEA= 5 (13 años) Masculino y femenino	Entrevistas	Los factores predictores a la vulnerabilidad de ser intimidados en el contexto escolar se encontró: Los patrones de comportamiento en el alumnado con TEA se han identificado como un fuerte predictor de ser acosado, es probable que los acosadores lo perciban como un blanco fácil para el acoso, las relaciones con adultos y compañeros, la falta de (o la mala calidad) de las relaciones sociales se reconoce es otro factor predictor importante para convertirse en víctima de acoso, la experiencia de ser acoso, el alumnado con TEA tiene dificultades para identificar si está siendo víctima de intimidación. Como factor de protección se halló el papel de la escuela, contar con el apoyo adecuado en la escuela puede ayudar a que el alumnado adquiera confianza y desempeñe un papel más central en la clase, y es probable que ambas cosas protejan contra el acoso.
11	Sreckovic <i>et al.</i> (2014)	Estados Unidos de Norte América	Victimización de estudiantes con trastorno del espectro autista: una revisión de la prevalencia y los factores de riesgo.	Inclusivo y segregado	----- (4-21 años) Masculino y femenino	-----	Factores de riesgo individuales relacionados con la victimización en el alumnado con TEA incluyen: características de TEA, vulnerabilidad social, problemas de comportamiento, discapacidad, raza, rendimiento académico y edad del estudiante. También los factores contextuales incluyen: el entorno educativo, el transporte escolar, la salud mental de los padres, el compromiso y la confianza de los padres, el nivel socioeconómico de la familia y el apoyo social de los compañeros y la amistad. La tasa de prevalencia de victimizados semanalmente (rango: 0,4 a 18%), mensual (rango:

							7 a 77%) o anual (rango: 46,3 a 94%). Los alumnos con TEA fueron victimizados con más frecuencia en comparación de sus compañeros sin discapacidades, de sus pares con otras discapacidades, y de la población general en comparación con muestras nacionales.
12	Kloosterman <i>et al.</i> (2013)	Canadá	Tipos y experiencias de acoso escolar en adolescentes con trastorno del espectro autista.	Inclusivo y segregado	TEA= 24 NE= 22 DT= 24  (11-18 años) Masculino	Cuestionario y entrevista	Los tipos de victimización experimentados hubo una diferencia significativa entre los grupos ( $p < 0,05$ ) en la victimización del acoso físico y relacional, los adolescentes del grupo TEA informaron haber sido victimizados más que los adolescentes del grupo de desarrollo típico, $F(1,46) = 6,06$ , $p < 0,05$ , $d = 0,68$ , y los adolescentes del grupo DA/TDAH, $F(1,44) = 4,50$ , $p < .05$ , $d = .54$ . Los adolescentes con TEA informaron haber sido victimizados físicamente más que los adolescentes del desarrollo típico, $F(1,46) = 4.23$ , $p < .05$ , $d = .51$ , sin embargo, no se encontró una diferencia significativa entre los adolescentes con TEA y adolescentes con DA/TDAH para acoso físico y relacional, $F(1,44) = 3,44$ , $p > 0,05$ . Al comparar los adolescentes con un DA/TDAH con el grupo de desarrollo típico, no se encontraron diferencias significativas por victimización relacional, $F(1,44) = 0,19$ , $p > .05$ , o por victimización física, $F(1,44) = 0.03$ , $p > 0.05$ . Este estudio demuestra que los adolescentes con TEA tienen un riesgo elevado de victimización entre pares. Entre los factores relacionados está el deterioro en la interacción social y la comunicación y comportamientos repetitivos o estereotipados

*Nota.* TEA = trastorno del espectro autista; DT = desarrollo típico, D = discapacidad, NE = necesidades especiales

### **Año y País de los Estudios**

En el transcurso de los últimos diez años, la investigación enfoca al acoso o bullying en adolescentes con TEA no ha sido muy abundante, resaltando en el 2023 con 1 publicación, en el 2022 dos publicaciones y nueve trabajos de diferentes años para poder analizar la evolución del acoso escolar en adolescentes con TEA. Estos estudios se concentran mayormente en Estados Unidos con 4 trabajos, y Canadá, Tokio, Taiwán, Corea del Sur, Australia, Reino Unido, Países bajos, y España con una investigación en cada uno.

### **Tamaño de muestra**

En los estudios se ha realizado una investigación con una muestra de participantes con TEA superior a tres mil participantes, y en otras investigaciones inferiores a quinientos participantes, si bien en algunas de estas investigaciones se ha utilizado información de padres, maestros o compañeros como informantes. Específicamente, 8 estudios han sido con muestras inferiores a 500 participantes con TEA y 2 estudios han superado más de los 3000 participantes con TEA.

### **Edad, género y entornos escolar**

Se ha encontrado, 11 estudios centrados en la etapa de la adolescencia; 1 estudio se ha ocupado de escolares entre el tramo educativo de la escolaridad primaria y secundaria donde se incluían ambos periodos educativos. En cuanto al entorno escolar cinco investigaciones se han realizado comparando los escolares en centros educativos inclusivos y segregados, cinco investigaciones en centros escolares inclusivos, y finalmente dos investigaciones en centros segregados.

### **Instrumentos utilizados**

De las 12 investigaciones se ha requerido de múltiples informantes, y en algunas investigaciones solo un informante de los cuales en 6 publicaciones los informantes fue el propio alumnado, en 2 publicaciones los informantes fueron compañeros y maestros, y en 4 publicaciones los informantes fue el propio alumnado y los padres. Los instrumentos que se han utilizado con mayor frecuencia ha sido el cuestionario, y las entrevistas ha sido el segundo procedimiento de recogida de información utilizado.

De los 12 documentos presentes en esta revisión se presenta posibles sesgos para cada investigación. En la evaluación del sesgo en el artículo (1) utilizaron muestras de población seleccionadas al azar, lo que deja un potencial de sesgo de muestreo lo que podría haber afectado la representatividad de la muestra en relación con la población general de AASD. En el artículo (2) en la muestra al ser los niños reclutados a través de anuncios escolares y públicos excluye aquellos que no tiene acceso a los anuncios. Además, la muestra era predominantemente masculina y blanca, lo que puede no ser representativo de la población general de niños con TEA. En el artículo (3) al responder el alumnado con TEA el cuestionario ¿Con qué frecuencia ha sido acosado en los últimos 2 meses? Podría haber un posible sesgo al no poder proporcionar información precisa por la dificultad en la comprensión. En el artículo (4) podría haber un posible sesgo los participantes pueden haber olvidado detalles importantes o no haber comprendido completamente las preguntas. En el artículo (5) se puede observar que trataron de minimizar el riesgo de sesgo mediante la utilización de una hoja de extracción de datos electrónica, cuando faltaba o no estaba clara la información sobre las características de la muestra el primer autor contactó y solicitó información al autor principal de los estudios. En el artículo (7) al ser la investigación en un centro segregado podría aumentar la precisión de los hallazgos en relación con el grupo específico estudiado. Sin embargo, podría afectar la generalización de los resultados a otros grupos de personas con TEA. En el artículo (8) la muestra fue restringida para el alumnado con TEA que requería ajustes educativos significativos. En el artículo (9) al ser una investigación longitudinal existe una limitación significativa de estos estudios en las medidas de los resultados educativos fueron medidas de un solo elemento, lo que plantea preocupaciones sobre el error de medición de estos constructos. En los artículos (10-11) fueron investigaciones sobre la victimización e intimidación del acoso escolar, podría haber un sesgo al ser difícil comparar estimaciones de prevalencia entre estudios dada la variabilidad en las definiciones de victimización, medidas, marco de tiempo e informantes.

Para analizar los resultados de los trabajos incluidos en la revisión sistemática se han creado tres categorías de análisis: a) conocer los factores de riesgo del acoso escolar en adolescentes con TEA, b) conocer los factores predictores de la victimización e intimidación, y c) conocer la tasa de prevalencia de victimización e intimidación.

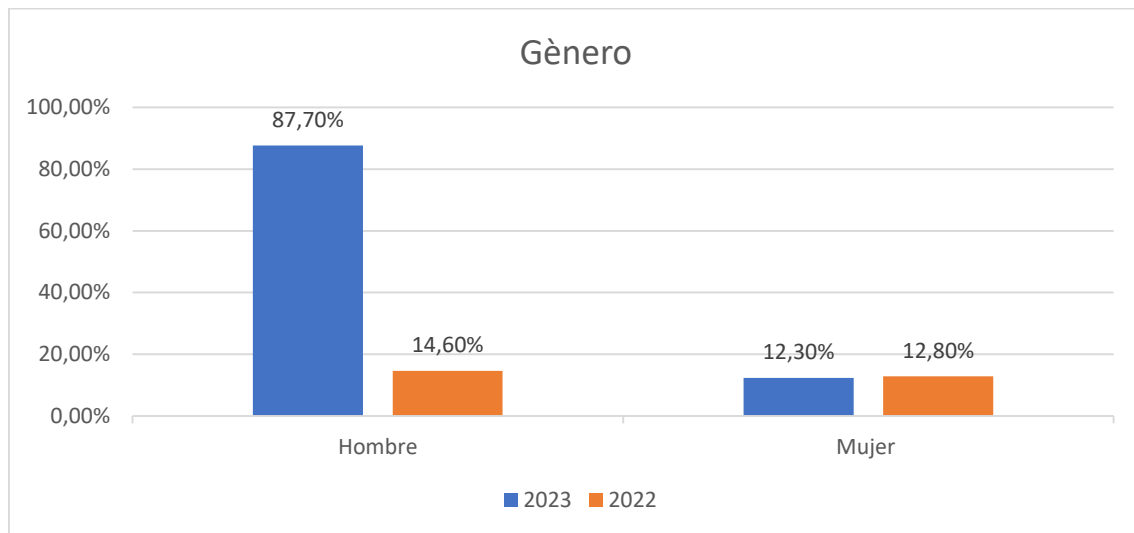


**Factores de riesgo del acoso escolar**

En los estudios revisados se encontró múltiples factores de riesgo en el alumnado con TEA como aquellos relacionados con comportamientos de externalización, incluida la hiperactividad, la agresión y los problemas de conducta, estaban asociados de manera única con la perpetración de acoso entre el alumnado con TEA. También se evaluó múltiples facetas de la gravedad de los síntomas del TEA como la comunicación recíproca, comportamiento repetitivo, reconocimiento e interpretación de comportamientos y señales sociales, motivación para participar en interacciones sociales e intereses restringidos (Fredrick *et al.*, 2022). Mientras que en el estudio de Park *et al.* (2020) se encontró factores de riesgo individuales, sociales y ambientales, explican el por qué el alumnado con TEA tiene más probabilidades de ser víctimas de acoso escolar, incluida la falta de apoyo social, dificultades para comprensión y comunicación en situaciones sociales, y las respuestas de ira intensificadas que provocan que los agresores cometan actos repetidos y prácticas de exclusión en muchos entornos escolares inclusivos. Asimismo, se encontró en el estudio de Stanyon *et al.* (2022) que las habilidades de comunicación, las habilidades sociales, la raza y los ingresos familiares eran factores de riesgo en la participación del acoso como víctimas, agresores o ambos en el alumnado con TEA. También se halló que las condiciones comorbidas en el alumnado con TEA, como aquellas dificultades de comportamiento podrían ser causadas por una hiperreactividad a los estímulos sensoriales, los cuales son también factores de riesgo para el acoso escolar. En la revisión de Falla y Ortega (2019) encontraron como factores de riesgo del acoso escolar en el alumnado con TEA los rasgos autistas severos y los menos graves. También en el caso del cociente intelectual (CI), el alumnado con CI más bajos correspondía a un mayor nivel de acoso físico y el alumnado con CI más altos estaban implicados al bullying, pero lo manifestaban de manera más sutil (ver figura 2).

**Figura 2**

*El género como factor de riesgo en el alumnado con TEA (2023-2022)*



*Nota.* El gráfico muestra que el alumnado hombre con TEA tienen un mayor riesgo de ser víctimas de acoso escolar en comparación al alumnado mujer con TEA.

**Factores predictores de victimización**

Entre los estudios revisados se encontró que la raza, el ingreso familiar, las habilidades sociales y de comunicación, y el auto-concepto estaban asociados con tasas más altas de intimidación y victimización (Matthias *et al.*, 2021), asimismo, en otro estudio se encontró que la victimización por bullying en el alumnado adolescente con TEA es un predictor del riesgo de desarrollo de creencias negativas sobre sí mismos y el mundo; mayor sospecha y vigilancia contra la hostilidad de los demás, y aislamiento social (Stanyon *et al.*, 2022). Sin embargo, en la investigación de Park *et al.* (2020) se encontró que los entornos escolares inclusivos son predictores que se han relacionado con una mayor victimización debido a que el alumnado con TEA tiene mayores dificultades sociales, y presentan síntomas de internalización y externalización. Los síntomas de externalización como la agresión y los problemas de conducta son predictores relacionados con una mayor perpetración. En relación al género, se halló que las mujeres con TEA brindan apoyo, protección o ayuda a sus iguales, y tienen menos probabilidad de sufrir acoso que los hombres. En relación a la edad se encontró que el acoso escolar disminuyó con la edad, aunque no la victimización (Fink *et al.*, 2018). Por otra parte, En el estudio de Park *et al.*, (2020) se

encontró ocho factores predictores de victimización como los síntomas de TEA, género, edad, déficits en la comunicación social y la interacción social, patrones de comportamiento, intereses o actividades restringidos y repetitivos, síntomas de externalización, síntomas de internalización.

### **Factores predictores de intimidación**

En las investigaciones revisadas se encontró que las habilidades sociales, especialmente las interpersonales, predijeron la perpetración de la intimidación. El estudio de Matthias *et al.* (2021) se encontró que el alumnado con TEA de “15 a 18 años y de 19 a 22 años, tenían menos probabilidades de denunciar el acoso en comparación con el alumnado con TEA de 11 y 14 años”. Asimismo, se encontró que el predictor de la intimidación son las deficiencias en la comunicación social, así como la dificultad con la empatía que presenta el alumnado con TEA (Park *et al.*, 2020). Sin embargo, el estudio de Fink *et al.* (2018) revela que la gravedad de TEA no predijo la implicación en intimidación, ni los problemas emocionales no predijeron la victimización.

### **Tasas de prevalencia y roles implicados**

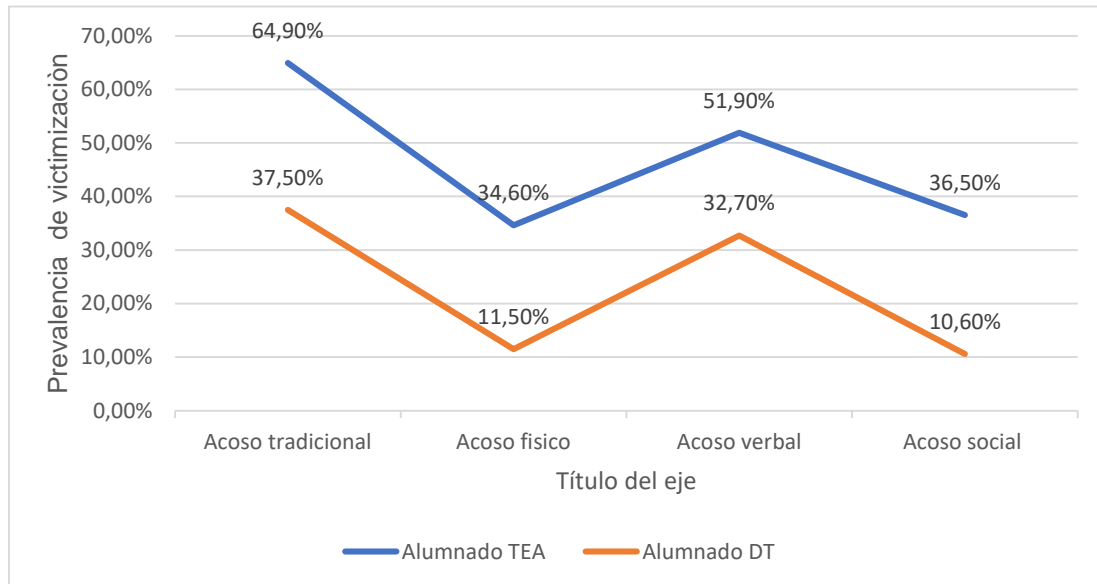
Entre las investigaciones revisadas se halló en el estudio de Ling *et al.* (2023), estimaciones de prevalencia combinadas de victimización, perpetración y perpetración-victimización del alumnado con TEA, en general las tasas fueron del 67 %, 29 % y 14 %. Las proporciones de victimización y perpetración de acoso escolar informadas por el alumnado con TEA fueron 2,8% y 2,4%, y los porcentajes informados por el cuidador fueron 4,3% y 2,9%, esta diferencia en los porcentajes de victimización y perpetración de acoso reportados por el alumnado con TEA y sus cuidadores puede deberse a varias razones. Por un lado, el alumnado puede tener dificultades para comprender y comunicar sus experiencias de acoso escolar a sus cuidadores. Además, pueden tener dificultades para reconocer las intenciones y emociones de los demás, lo que puede llevar a una interpretación errónea de las situaciones de acoso escolar. Por otro lado, los cuidadores pueden tener una comprensión limitada de las experiencias de sus hijos con acoso el escolar, lo que puede llevar a una subestimación o sobreestimación de la frecuencia y gravedad del acoso. Asimismo, en la investigación de Park *et al.* (2020), se halló que la prevalencia de victimización del alumnado con TEA de forma física fue 30%, verbal 58%, y relacional 36%. Mientras en la investigación de Fink *et al.* (2018), se encontró que las tasas de prevalencia de victimización combinadas fueron del 33 % para el acoso físico,

Elena Villalvir Santos

el 55 % para el acoso verbal y el 31 % para el acoso relacional. Así pues, podemos encontrar en el estudio de Park *et al.* (2020) que en la perpetración se obtuvieron tres factores (género, síntomas de externalización, síntomas de internalización) con una prevalencia del acoso la perpetración física fue la más común (27%), seguida de las formas verbal (26%) y relacional (12%) en alumnado con TEA. Los hallazgos indican que el alumnado con TEA tiene un mayor riesgo de victimización y perpetración de acoso escolar. En la investigación de Campbell *et al.* (2017), tasa de prevalencia del acoso escolar del alumnado con TEA en cuanto al acoso tradicional en general fue TEA (64.9%) en comparación con al alumnado con desarrollo típico (37.5%). También se encontró un porcentaje significativamente mayor en el alumnado con TEA (34.6%) en el acoso físico en comparación con el alumnado de desarrollo típico (11.5%). En este mismo estudio se observó diferencias significativas entre los grupos en cuanto al acoso verbal y al acoso social, con porcentajes significativamente mayor en el alumnado con TEA en acoso verbal (51.9%) y acoso social (36.5%), en comparación al alumnado con desarrollo típico (acoso verbal: 32.7%, acoso social: 10.6%). Asimismo, Adams *et al.* (2016), encontró porcentajes de cada tipo de victimización en el alumnado con TEA: verbal (43,1 %), física (17,4 %), ignorar (30,6 %) y provocar (63,5 %). En el alumnado entre 10-14 años encontró las medidas de victimización entre pares: verbal ( $M = 2,82$ ,  $SD = 1,8$ ); relacional ( $M = 2,75$ ,  $SD = 2,0$ ); Físico ( $M = 1,59$ ,  $SD = 1,1$ ); Relacionado con TEA ( $M = 2.38$ ,  $SD = 1.9$ ). Además, el 35 % informó que, durante el último mes, experimentó al menos una forma de acoso todos los días, el 50 % al menos una vez a la semana y el 61 % al menos una vez al mes. En general, las asociaciones más fuertes y consistentes con las medidas de resultados fueron con la victimización verbal, seguida de las formas relacionales de victimización, incluido el hecho de ser ignorado. La victimización física tuvo las asociaciones menos consistentes y más débiles con los resultados educativos. Por otra parte, en el estudio de Kloosterman *et al.* (2013), se encontró tasas de prevalencia en cuanto a los comportamientos de acoso y victimización, el profesorado informó un 46% en comportamientos de acoso y un 30% de victimización en el alumnado con TEA. En este mismo estudio se encontró que el 29,2% del alumnado con TEA informó haber sido golpeados, pateados, y empujados en el último mes. Además, se encontraron porcentajes en el acoso verbal (41,7%), el acoso relacional (45,8%), el acoso con comentarios racistas o de color (12,5%), el acoso con comentarios sobre religión (16,7%) y el acoso con bromas, comentarios o gestos sexuales (29,2%).

**Figura 3**

*Prevalencia de victimización e intimidación del acoso escolar entre el alumnado con TEA y alumnado con desarrollo típico (DT)*



*Nota.* TEA = trastorno del espectro autista; DT = desarrollo típico

## Discusión

En este estudio se ha revisado exhaustivamente los trabajos realizados desde el 2013 hasta marzo del 2023 sobre el acoso escolar y alumnado con TEA, con el objetivo de conocer factores de riesgo del acoso o bullying escolar, conocer factores predictores de la victimización e intimidación, y su prevalencia.

Los resultados han mostrado que, aunque se sigue produciendo literatura científica sobre los problemas escolares, hay pocas investigaciones enfocadas especialmente al acoso escolar en el alumnado diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA), ni en sí mismos ni en relación con alumnado con desarrollo típico, ni alumnado que asiste a centros educativos inclusivos ni referidos a los que se educan en centros educativos segregados. Los 12 trabajos encontrados en la presente revisión provienen de 9 países diferentes, perteneciendo más de un tercio a los Estados Unidos de Norte América, seguido de Taiwán, Tokio, Canadá, Australia, Reino Unido, España, Países Bajos y Corea del Sur. En España se ha encontrado un estudio posterior al año 2013 sobre acoso escolar y TEA, referido al acoso escolar en el

alumnado con TEA de Falla y Ortega (2019), los escolares diagnosticados con trastorno del espectro autista y víctimas de acoso escolar. Así pues, podemos afirmar que la investigación científica en nuestro país sobre el acoso escolar que afecta al alumnado con TEA es limitada. En los estudios revisados en el ámbito internacional, se puede señalar que la prevalencia de afectación combinada de victimización de acoso escolar en el alumnado con TEA está en el 67%, mientras que la prevalencia combinada de perpetración de acoso escolar es del 29%. (Ling *et al.*, 2023), claramente superior a la que se encuentre Campbell *et al.* (2017), en los cuales el porcentaje de victimización acoso escolar 58.7 %, mientras que la agresión física físico 34.6%, verbal 51.9%, social 36.5%. Se podría afirmar que la investigación científica sobre el acoso escolar en entre el alumnado con TEA está evolucionando poco a poco. Sin embargo, aun así, es imprecisa y las pocas investigaciones existentes no ofrecen conclusiones sólidas. Esta falta de hallazgos de información científica podría estar obstaculizando la implementación de programas de detección e intervención específicos para abordar esta problemática de convivencia en los entornos escolares de manera específica y atendiendo a la sintomatología que presenta el alumnado con TEA.

A nivel metodológico, las muestras que se han utilizado en las investigaciones presentes en esta revisión continúan siendo pequeñas, lo que podría afectar la representatividad y la validez estadística de los resultados. Lo cual genera, que los datos no sean determinantes y se tengan que tomar los resultados con cautela. En esta revisión se ha encontrado solo un estudio con una muestra formada por estudiantes con TEA superior a 3,000 donde se incluyó parejas de niño-padre, el resto de las investigaciones incluidas en esta revisión están formadas por una muestra de alumnado con TEA inferior a 500 participantes. Al evaluar la calidad de cada metodología utilizada en las investigaciones encontramos que en la metodología de Ling *et al.* (2023), se menciona que solo se reclutaron hombres para el estudio debido a la pequeña tasa de prevalencia de TEA en mujeres, lo cual limita la generalización de los resultados a la población femenina y puede sesgar los hallazgos al no considerar las diferencias de género en la manifestación del trastorno del espectro autista. También el tamaño de la muestra fue pequeño lo que podría haber afectado la representatividad y la validez estadística de los resultados. Además, no se especifica cómo se seleccionó el alumnado de los centros educativos y organizaciones comunitarias, la falta de información sobre el proceso de selección plantea preocupaciones sobre la representatividad de la muestra y la posibilidad de sesgos de selección. Si bien, la metodología de Fredrick *et al.* (2022), fue una muestra

considerable y podría haber aumentado la validez externa de los resultados, se puede observar un sesgo en la selección del alumnado al haber sido reclutados a través de anuncios escolares y públicos. Además, la muestra del estudio fue predominantemente masculina (89%) y de raza blanca (89%) esto limita la representatividad y generalización de los resultados a otros grupos étnicos y demográficos. Aunque se menciona la presencia de comorbilidades en el alumnado, no se proporciona información detallada sobre cómo se controlaron estas variables confusoras en el estudio. En cuanto a la metodología de Stanyon *et al.* (2022), la muestra es bastante considerable y podría haber aumentado la validez externa de los resultados, también se incluyó alumnado con diferentes franjas de edad, sin embargo, no se proporciona información adicional sobre cómo se reclutaron o seleccionaron el alumnado. La metodología utilizada en el estudio de Matthias *et al.* (2021), parece ser sólida y adecuada para responder a las preguntas de investigación planteadas. Sin embargo, el estudio se basó en datos auto-informados, lo que puede ser susceptible a sesgos y errores de recuerdo por parte del alumnado. Además, el estudio se limitó al alumnado con discapacidades específicas, lo que puede limitar la generalización de los resultados a la población en general. Si bien en la investigación de Fink *et al.* (2018), el tamaño de la muestra fue reducida, lo cual puede afectar la fiabilidad y la validez de los resultados, ya que una muestra pequeña puede no ser suficiente para capturar la diversidad y la variabilidad presentes en la población objetivo. En cuanto al sesgo de género, se observa una proporción desequilibrada de género en la muestra, con solo el 9% de alumnado femenino, lo que plantea incertidumbre sobre la representatividad y la capacidad para generalizar los resultados en ambos sexos. La falta de alumnado femenino limita la comprensión completa del trastorno espectro autista. Sin embargo, en la metodología de Campbell *et al.* (2017), a pesar que la muestra es reducida el diseño del estudio parece estar sólido al utilizar en la investigación un grupo de control de alumnado típicamente en desarrollo, emparejados por edad y género, para comparar con el grupo del alumnado con TEA. En el estudio de Adams *et al.* (2016), en esta investigación se basó en informes de los padres, lo que podría verse afectado por el sesgo de respuesta o el sesgo de memoria. Es probable que los padres no sean conscientes de todas las experiencias de victimización de sus hijos o que puedan informar con imprecisión. En cuanto a la muestra solo incluyó a padres de alumnado con TEA que asistían a centros educativos público y que pasaban al menos la mitad del día escolar en un entorno convencional, lo que podría limitar la generalización de los resultados a otros grupos de alumnado con TEA. Mientras que en el estudio de Hebrón *et al.* (2015), la muestra que se utilizó

para esta investigación fue muy reducida, lo que podría provocar que los datos no sean concluyentes y se tengan que tomar los resultados con cautela. Sin embargo, la utilización de múltiples informantes y la triangulación de datos es importante en la investigación cualitativa. Además, la adaptación de los cuestionarios de la entrevista para cada tipo de informante permite obtener una perspectiva más completa y detallada de la experiencia escolar del alumnado con TEA. En la investigación de Kloosterman *et al.* (2013), se utilizó una muestra considerable, y el alumnado con TEA fue reclutado de tres diferentes centros educativos, lo que podría haber aumentado la representatividad de los resultados. Además, se incluyeron grupos de comparación de adolescentes con trastorno del espectro autista (TEA), trastorno del aprendizaje (TD) y trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) y adolescentes típicamente en desarrollo (TD), lo que permitió examinar las diferencias entre estos grupos y evaluar si el acoso está asociado específicamente con el TEA. También se tuvo en cuenta el coeficiente intelectual (CI) de los participantes lo que ayudo a minimizar los efectos de estas variables en los resultados. Estos hallazgos resaltan la importancia de realizar investigaciones más amplias en este campo. También considerando la frecuencia en las últimas décadas del acoso escolar en el alumnado con el trastorno del espectro autista (TEA), es evidente la necesidad de abordar este tema de manera más amplia y exhaustiva. Por otro lado, dada la prevalencia del TEA se calcula que, en todo el mundo, uno de cada 100 menores tiene TEA, esta estimación representa una cifra media, pues la prevalencia observada varía significativamente entre las diferentes investigaciones (Organización Mundial de la Salud, 2023). Además, afecta en gran medida a los hombres por lo que, ha obligado algunos investigadores a utilizar en su muestra solamente a hombres (Fink *et al.*, 2018; Campbell *et al.*, 2017; Kloosterman *et al.*, 2013) esto es común en estudios de investigación en TEA debido a la dificultad de reclutar alumnado con TEA. También se ha incluido alumnado con diferentes franjas de edad y diferentes periodos evolutivos (Fredrick *et al.*, 2022; Stanyon *et al.*, 2022; Matthias *et al.*, 2021). Esta variabilidad en la 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 del acoso escolar, que es evolutivo y desciende con la edad.

Sobre los *factores de riesgo* del acoso escolar, las nuevas investigaciones apuntan que la dificultada de habilidades sociales, el bajo ingreso familiar, tener antecedentes parentales de trastornos psicóticos, coeficiente intelectual bajo y síntomas de trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) son factores de riesgo de acoso escolar en el alumnado con TEA. (Stanyon *et al.*,2022), otra



## Acoso escolar en adolescentes con Trastorno del Espectro Autista (TEA): Revisión Sistemática

Elena Villalvir Santos

investigación indico que la edad, sexo, síntomas de TEA, el déficit en la comunicación social y la interacción social, los patrones de comportamiento, intereses o actividades restringidas y repetitivos, síntomas de externalización, síntomas de internalización y entorno escolar inclusivo son factores de riesgo para el acoso escolar en los adolescentes con TEA. Además, se mencionan tres factores para la perpetración, que son género, síntomas de externalización y síntomas de internalización (Park *et al.*, 2020). La participación en grupos sociales del alumnado y la relación con la escuela inclusiva son factores de riesgo para la intimidación y victimización (Matthias *et al.*, 2021), mientras que dificultades de comportamiento y emocionales son factores de riesgo tanto en los agresores como en las víctimas. También las dificultades para relacionarse con sus iguales, la edad sugiere que los adolescentes y jóvenes tienen un mayor riesgo de ser víctimas de acoso, en cuanto al género sugiere que los hombres tienen un mayor riesgo de ser agresores y víctimas de acoso que las niñas. Además, la gravedad del TEA tiene un mayor riesgo de ser víctimas de acoso (Fink *et al.*, 2018), además, tener dificultades para comunicarse verbalmente, no comprender las normas sociales, no comprender las señales no verbales, tener intereses o comportamientos estereotipados, tener dificultades para regular las emociones, tener dificultades para adaptarse a los cambios, tener dificultades para comprender el punto de vista de los demás, y ser un niño o adolescente hombre son factores de riesgo para el acoso escolar (Campbell *et al.*, 2017). En la investigación de Sreckovic *et al.* (2014) se encontró que el alumnado con TEA son víctimas frecuentes de acoso escolar debido a factores individuales que incluyen las características del TEA, vulnerabilidad social, problemas de comportamiento, discapacidad, raza, logros académicos y edad del alumnado. También debido a los factores contextuales que incluyen el entorno educativo, el transporte escolar, la salud mental de los padres, la participación y confianza de los padres, el estatus socioeconómico familiar y el apoyo social de los compañeros y las amistades. Además, se encontró que el alumnado con TEA educados en entornos de educación inclusivos o general tienen un mayor riesgo de victimización que sus compañeros en entornos segregados. Estos resultados están en sintonía con las investigaciones anterior (Campbell *et al.*, 2017), si bien estos autores en su investigación señalaron los problemas de salud mental, la baja autoestima, tener un bajo rendimiento académico, tener dificultades para relacionarse con los demás, tener una discapacidad o necesidades especiales, y tener una raza o etnia minoritaria, en la revisión actual no se encontró tal hallazgo (Park *et al.*, 2020). Finalmente, se destaca que ha habido un interés similar en revisiones posteriores y en la actual revisión con respecto a los factores de riesgo de edad, ser hombre, dificultad para

relacionarse con sus iguales, comportamiento, dificultad en controlar las emociones, síntomas o características TEA, dificultad de comunicarse con sus iguales, tener intereses o actividades restringidas, estar en un entorno escolar inclusivo, y ser adolescente.

En cuanto a los *factores predictivos de victimización e intimidación* del acoso escolar, en la investigación encontrada señala varios factores predictores asociados con la participación en el acoso escolar en adolescentes con TEA, como los síntomas más graves de TEA, déficits en habilidades sociales, el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), el trastorno oposicionista desafiante (TOD), depresión y ansiedad. También se encontró que la falta de sintonía óptima con la situación social y la resistencia a los cambios estaban significativamente asociados con la victimización por acoso escolar en el alumnado con TEA (Ling *et al.*, 2023). mientras que la investigación de Fredrick *et al.* (2022) los factores predictores encontrados fueron los síntomas de externalización que incluyen síntomas de trastornos por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), trastornos de conducta, síntomas depresivos, déficits en habilidades sociales y comunicativas, y síntomas de externalización son factores predictivos para el acoso. Además, se halló que los síntomas del TEA, las dificultades en la comunicación y la interacción social, y los patrones repetitivos de comportamiento, pueden aumentar el riesgo de comportamientos violentos y agresivos en el alumnado con TEA, lo que podría contribuir a la perpetración del acoso físico. En la investigación de Stanyon *et al.* (2022), se encontró que los altos niveles de rasgos autistas aumentan el riesgo de ser víctima de acoso escolar en la adolescencia, lo que posteriormente aumenta el riesgo de experiencias psicóticas. En el estudio de Stanyon *et al.* (2022) señala que el alumnado con TEA tiene un mayor riesgo de ser víctimas de acoso escolar que sus iguales con desarrollo típico. Esto se debe a varios factores, como la falta de habilidades sociales, la dificultad para entender y comunicarse en situaciones sociales, la falta de apoyo social y las respuestas de ira agravando. También la victimización por acoso escolar es un factor que contribuye a la relación entre los rasgos autistas y las experiencias comorbidas psicóticas en adolescentes. En la revisión de Matthias *et al.* (2021), se encontró que las habilidades de comunicación, habilidades sociales, raza y nivel de ingresos familiares son predictores de la intimidación y victimización. Además, algunos aspectos del auto-concepto del alumnado también pueden estar relacionados con su papel en la intimidación. En la investigación de Hebrón *et al.* (2015), indicaron que los patrones de comportamiento y las dificultades en las relaciones sociales del alumnado con TEA son un fuerte predictor para el acoso escolar en el alumnado, estos

resultados están en sintonía con investigaciones anteriores. Finalmente, se destacan la dificultad de las relaciones sociales, los altos niveles de rasgos del TEA, y la comorbilidad que presenta el alumnado con TEA como predictores de victimización e intimidación del acoso escolar del alumnado con TEA. Además, se destaca las respuestas de “ira agravando en el alumnado” (Stanyon *et al.*, 2022), “el auto-concepto del alumnado con TEA” (Matthias *et al.*, 2021).

En la mayoría de los trabajos la tasa de *prevalencia de victimización e intimidación* del acoso escolar continúan siendo más altas en el alumnado con TEA que en sus iguales con desarrollo típico. Estudios recientes como Ling *et al.*, 2023; Fredrick *et al.*, 2022; Park *et al.*, 2020; Campbell *et al.*, 2017, lo confirman al comparar grupos de alumnado con TEA y grupos de alumnado con desarrollo típico o grupos con otros trastornos como. Además, investigaciones anteriores como Sreckovic *et al.*, 2014; Kloosterman *et al.* 2013, respaldan estas afirmaciones. Por otra parte, la investigación de Campbell *et al.* (2017) revela porcentajes de víctimas mayores en comparación a sus iguales sin TEA, 37.5% frente al 64.9%. Asimismo, la investigación de Ling *et al.* (2023) la victimización y perpetración de acoso escolar reportada por los adolescentes con TEA fue del 2,8% y 2,4%, respectivamente, mientras que las proporciones reportadas por los cuidadores fueron del 4,3% y 2,9%, respectivamente, esta descompensación es debido a que el alumnado con TEA tiene dificultades para reconocer situaciones de bullying, y pueden interpretar incorrectamente las intenciones de sus iguales, debido a sus déficits en la atribución de intenciones y en la teoría de la mente. Además, pueden tener dificultades para definir claramente sus experiencias de victimización a sus cuidadores y profesorado. A diferencia de la investigación de Fredrick *et al.* (2022), donde se encontró una prevalencia del 16,2% del alumnado con TEA que informo haber sido víctima de acoso escolar en los últimos 2 meses, mientras que el alumnado con altos niveles de rasgos del TEA eran casi el doble de probables a haber experimentado acoso escolar en comparación con aquellos que no tenían altos niveles de rasgos autistas. Mientras que la prevalencia de victimización e intimidación en el estudio de Park *et al.* (2020) fue del 39,9%, el alumnado con TEA informo haber tenido problemas de comportamiento de intimidación. De manera específica la prevalencia de victimización por forma física fue del 30%, la forma verbal fue del 58%, la forma relacional fue del 36%. Además, se encontró que la prevalencia de victimización física era mayor en el entorno escolar mixto (entorno inclusivo + entorno segregado) que en el entorno escolar inclusivo. Desconcerta la existencia de un alto porcentaje de victimización verbal, relacional, y física, dado que el alumnado tiene dificultades para definir claramente sus experiencias de victimización y habilidades

sociales. Tomando de referencia los estudios científicos revisados y los pocos sujetos de las muestras que se ocupan concretamente de estos aspectos tan importantes, hay que concluir que hacen falta más investigación con muestras mayores para confirmar estos resultados.

Las *limitaciones* de la presente revisión sistemática son principalmente la heterogeneidad de las metodologías y los resultados encontrados, que dificultan tener conclusiones más concluyentes sobre la problemática del acoso escolar en el alumnado con TEA en los centros escolares. Entre algunas posibles limitaciones individuales de los estudios incluidos podrían ser, la limitación en cuanto a los grupos de comparación en la investigación de Ling *et al.* (2023), si bien se menciona que se incluyeron adolescentes con trastorno del aprendizaje y TDAH como grupo de comparación, no se proporcionan detalles sobre la edad, y otros factores relevantes entre los grupos, lo que podría afectar la interpretación y comparabilidad de los resultados. En la investigación de Fredrick *et al.* (2022), fue de tipo transversal, por lo que no se puede inferir causalidad. La muestra se compuso de alumnado con trastornos del espectro autista sin discapacidad intelectual, por lo que los resultados no pueden ser generalizables a otros grupos de alumnado con trastornos del espectro autista o con discapacidad intelectual. La investigación de Stanyon *et al.* (2022), se observa una limitación en la falta de control de las asociaciones entre los rasgos autistas, el acoso escolar y las experiencias psicóticas del alumnado debido a la falta de medición en múltiples momentos del tiempo. También se menciona que los datos se basan en informes del alumnado y sus padres, lo que puede estar sujeto a sesgos y errores de memoria. Además, se señala que el estudio se realizó en una muestra de adolescentes japoneses, lo que puede limitar la generalización de los resultados a otras poblaciones. En el estudio de Matthias *et al.* (2021), incluyen que los datos sobre el acoso fueron auto-informados por los padres y los jóvenes, por lo que se limitó a la recopilación información de terceros (compañeros, maestros) para permitir la triangulación de datos. También se menciona que los efectos de la capacitación para apoyar al alumnado con TEA no han sido bien documentados. Mientras que la investigación de Park *et al.* (2020), se observa la limitación en el sesgo de publicación que puede haber sesgado las estimaciones combinadas, el obstáculo para ajustar el sesgo de publicación al calcular las estimaciones de la prevalencia combinada. Además, el estudio se realizó en culturas orientales lo que limita la generalización de los resultados a otras culturas. Si bien, en el estudio de Fink *et al.* (2018), hubo un pequeño número de alumnado femenino en comparación con el alumnado hombre, lo que dificultó el examen completo de las diferencias de género. Además, todo el

alumnado era cognitivamente capaz y seleccionados dentro de un entorno educativo específico, lo que limita la generalización de los hallazgos actuales. En el estudio de Campbell *et al.* (2017), la muestra se limitó al alumnado con TEA en una región específica, lo que limita la generalización de los resultados a otras poblaciones. Además, la encuesta utilizada para medir la victimización y la perpetración de acoso no fue validada específicamente para el alumnado con TEA, lo que podría haber afectado la precisión de los resultados. Las limitaciones observadas en el estudio de Adams *et al.* (2016), fue en las medidas del resultado educativo utilizadas en los estudios fueron medidas de un solo ítem, lo que plantea preocupaciones sobre el error de medición de estos constructos. También la investigación se basó en datos transversales, lo que significa que no se puede determinar la dirección de las asociaciones entre la victimización y el ajuste escolar. La principal limitación encontrada en el estudio de Hebrón *et al.* (2015), fue la pequeña muestra de solo cinco estudiantes con TEA y la falta de participación de algunos de ellos debido a sus dificultades de comunicación. En la investigación de Kloosterman *et al.* (2013), la limitación encontrada fue que se basó en informes de los padres y alumnado, lo que pudo haber introducido sesgos o errores en la medición. También no se examinaron todas las posibles variables que podrían estar relacionadas con la victimización, como las habilidades sociales o la ansiedad. Los diversos instrumentos utilizados y el tamaño de la muestra en todos los estudios incluidos en esta revisión dificultan la confiabilidad de las conclusiones, por lo que se sugiere la necesidad de realizar estudios más amplios y con instrumentos adaptados que permitan obtener conclusiones más sólidas y ofrecer una comparación más clara de las características del problema del acoso escolar en el alumnado con TEA. En este sentido, los resultados deben ser considerados con precaución, se recomienda leer e interpretarlos principalmente para mejorar la comprensión de la investigación sobre el acoso escolar en el alumnado con necesidades educativas especiales, como el alumnado con TEA, que presentan características psicológicas distintivas. Sin embargo, es importante destacar que la información proporcionada en esta revisión ofrece una perspectiva inspiradora para abordar nuevos desafíos científicos que aclaren el papel de las habilidades sociales y de comunicación como factores de riesgo para el afrontamiento del acoso escolar en el alumnado con TEA.

## Conclusiones

El acoso escolar tiene un impacto significativo en el alumnado con trastorno del espectro autista (TEA), quienes tienen un mayor riesgo de ser tanto agresores como víctimas. Aunque existe investigación sobre el acoso escolar, se requieren más estudios específicos centrados en el acoso escolar en el alumnado con TEA. Además, se identificaron limitaciones metodológicas, como el uso de muestras pequeñas y la falta de diversidad en la selección del alumnado, lo que afecta la representatividad y validez estadística de los resultados.

Esta revisión destaca múltiples factores asociados al acoso escolar en el alumnado con TEA, como dificultades en habilidades sociales, edad, sexo, síntomas de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), síntomas del TEA, déficit en la comunicación social e interacción, patrones de comportamiento restringidos y repetitivos, síntomas de externalización e internalización, así como un entorno escolar inclusivo. También se encontró que un coeficiente intelectual bajo y un bajo ingreso familiar están relacionados con el acoso escolar. La alta prevalencia de victimización (67%) y perpetración (29%) en el alumnado con TEA resalta la necesidad de investigaciones e intervenciones centradas en abordar el acoso escolar en esta población, priorizando las habilidades y percepciones personales del alumnado con TEA. Es importante destacar la falta de conclusiones sólidas debido a la escasez de investigaciones y la falta de información científica. Por lo tanto, se requieren más investigaciones con muestras representativas y metodologías sólidas para obtener conclusiones más claras sobre el acoso escolar en el alumnado con TEA. Estos hallazgos resaltan la importancia de abordar de manera amplia y exhaustiva el acoso escolar en el alumnado con TEA, considerando las características específicas de este trastorno, e implementando programas de detección e intervención específicos en entornos escolares. Se propone a los centros educativos prestar especial atención al alumnado con TEA, implementar estrategias anti-bullying y revisar periódicamente sus prácticas y políticas de inclusión.

## Resumen

Las principales conclusiones son que existe una heterogeneidad en las metodologías y resultados encontrados, lo que dificulta tener conclusiones más concluyentes sobre la problemática del acoso escolar en el alumnado con TEA en los centros escolares. Además, se observan limitaciones en cuanto a la representatividad de las muestras, la falta de control de las asociaciones entre los rasgos del TEA, el acoso escolar y las experiencias psicóticas del alumnado, y la falta de datos sobre el efecto de la capacitación para apoyar al alumnado con TEA. Sin embargo, se destaca la importancia de la utilización de múltiples informantes y la triangulación de datos en la investigación cualitativa, y se resalta la necesidad de seguir investigando en este tema para poder desarrollar intervenciones efectivas para prevenir y abordar el acoso escolar en adolescentes con TEA.

El presente trabajo es útil para profesionales de la educación, psicólogos, terapeutas y otros especialistas que trabajan con adolescentes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y que están interesados en comprender la problemática del acoso escolar en este colectivo. Esta revisión sistemática proporciona una síntesis de la literatura existente sobre el tema, identificando los factores de riesgo y protectores asociados con el acoso escolar en estudiantes con TEA. Además, el documento destaca la necesidad de seguir investigando en este tema para poder desarrollar intervenciones efectivas para prevenir y abordar el acoso escolar en adolescentes con TEA. En resumen, este documento es una herramienta útil para informar la práctica clínica y educativa en el trabajo con adolescentes con TEA y para promover entornos escolares inclusivos y seguros.

## Referencias

- Adams, R., Taylor, J., Duncan, A., y Obispo, S. (2016). Victimización entre pares y resultados educativos en adolescentes integrados con trastorno del espectro autista (TEA). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(11), 3557-3566. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2893-3>
- Blas-González, A., Cortés-González, P., y Mañas-Olmo, M. (2019). Acoso escolar en personas con trastorno del espectro autista en la provincia de Málaga. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(38), 55–69. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191838gonzalez4>
- Campbell, M., Hwang, Y. S., Whiteford, C., Dillon-Wallace, J., Ashburner, J., Saggars, B., y Carrington, S. (2017). Prevalencia del Bullying en Estudiantes con trastorno del espectro autista. *Journal of Special Education*., 41(2), 101–122. <https://doi.org/10.1017/jse.2017.5>
- Confederación Autismo España. (03 de noviembre de 2022). Educación, Investigación y conocimiento sobre el TEA. <https://autismo.org.es/el-335-por-ciento-del-alumnado-con-autismo-no-sabe-identificar-si-es-victima-de-acoso-escolar/>
- Due, P., Holstein, B. E., Lynch, J., Diderichsen, F., Gabhain, S. N., Scheidt, P., y Currie, C.; Health Behaviour in School-Aged Children Bullying Working Group. (2005). Acoso escolar y síntomas en niños en edad escolar: estudio comparativo internacional transversal en 28 países. *Revista Europea de Salud Pública*, 15(2), 128-132. doi: 10.1093/eurpub/cki105. PMID: 15755782.
- 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(2), 77–90. <https://doi.org/10.5093/psed2019a6>
- Fink, E., Olthof, T., Goossens, F., van der Meijden, S., y Begeer, S. (2018). Comportamiento relacionado con la intimidación en adolescentes con autismo: vínculos con la gravedad del autismo y problemas emocionales y de comportamiento. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 22(6), 684–692. <https://doi.org/10.1177/1362361316686760>



Acoso escolar en adolescentes con Trastorno del Espectro Autista (TEA): Revisión Sistemática

Elena Villalvir Santos

- Fredrick, S. S., Nickerson, A. B., Sun, L., y Johnson, C. M. (2022). Síntomas del TEA, habilidades sociales y comorbilidad: predictores de la perpetración del acoso escolar. *Journal of Autism and Developmental Disorders*.
- Hebron, J., Humphrey, N., y Oldfield, J. (2015). Vulnerabilidad al bullying de niños con condiciones del espectro autista en la educación general: una exploración cualitativa con múltiples informantes. *British Journal of Special Education*, 42(2), 129-147. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12108>
- Hoover, D.W., y Kaufman, J. (2018). Experiencias infantiles adversas en niños con trastorno del espectro autista. *Current Opinion in Psychiatry*, 31(2), 128-132. doi: 10.1097/YCO.0000000000000390  
<https://doi.org/10.1007/s10803-022-05612-0>
- Kloosterman, P. H., Kelley, E., Craig, W., Parker, J. D A., y Javier, C. (2013). Tipos y experiencias de acoso escolar en adolescentes con trastorno del espectro autista. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(7), 824-832. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.02.013>
- Ling - Liu, T., Lung - Chen, Y., Hsiao, R. C., Ni, H.C., Liang, S. H.Y., Lin, C. F., Chan, H.L., Hsieh, Y.-H., Wang, L. J., Lee, M.J., Chou, W.-J., y Yen, C. F. (2023). Acuerdo adolescente-cuidador sobre las experiencias de participación en el acoso escolar y ciberacoso de adolescentes con trastorno del espectro autista. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(4), 37-33. <https://doi.org/10.3390/ijerph20043733>
- Matthias, C., LaVelle, J. M., Johnson, D. R., Wu, Y.C., y Thurlow, M. L. (2021). Exploración de predictores de intimidación y victimización de estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(12), 4632-4643. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-04907-y>
- Organización Mundial de la Salud. (29 de marzo de 2023). *Autismo datos y cifras*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Julie Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Manoj M. Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., Stewart, L. A., Thomas, J., Tricco, A. C., Welch, V. A., Whiting, P., y Moher, D. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de

Acoso escolar en adolescentes con Trastorno del Espectro Autista (TEA): Revisión Sistemática

Elena Villalvir Santos

revisiones sistemáticas. *Rev. Esp Cardiol*, 74 (9), 790-799.

<https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>

Park, I., Gong, J., Lyons, G. L., Hirota, T., Takahashi, M., Kim, B., Lee, S. Y., Kim, Y. S., Lee, J., y Leventhal, B. L. (2020). Prevalencia y factores asociados con el acoso escolar en estudiantes con trastorno del espectro autista. *Yonsei medical journal*, 61(11), 909–922. <https://doi.org/10.3349/ymj.2020.61.11.909>

Sreckovic, M. A., Brunsting, N. C., y Capaz, H. (2014). Victimización de estudiantes con trastorno del espectro autista: una revisión de la prevalencia y los factores de riesgo. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(9), 1155-1172. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.06.004>

Stanyon, D., Yamasaki, S., Ando, S., Endo, K., Nakanishi, M., Kiyono, T., Hosozawa, M., Kanata, S., Fujikawa, S., Morimoto, Y., Hiraiwa-Hasegawa, M., Kasai, K., y Nishida, A. (2022). El papel de la victimización por acoso escolar en el camino entre los rasgos autistas y las experiencias psicóticas en la adolescencia: datos del estudio de la cohorte de adolescentes de Tokio. *Schizophrenia Research*, 2(39), 111-115. <https://doi.org/10.1016/j.schres.2021.11.015>