

el maltrato por abuso de poder en el alumnado con trastornos del espectro autista y sus efectos sobre la inclusión¹

(Peer Victimization in Classrooms of Students with Autistic Spectrum Disorders and its Effects on Inclusion)

Juana M^a Hernández Rodríguez ■■■

Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Psicología.
Universidad Autónoma de Madrid, Cantoblanco

Kevin van der Meulen

Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Psicología.
Universidad Autónoma de Madrid, Cantoblanco

resumen

Se presentan los resultados de un estudio centrado en las experiencias de maltrato por abuso de poder entre iguales protagonizadas por 21 alumnos con síndrome de Asperger o Autismo de Alto Funcionamiento (SA/AAF) y sus 419 compañeros sin discapacidad, todos escolarizados en centros ordinarios de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid. Los resultados reflejan que la incidencia es mayor en la población con discapacidad, pero no son las únicas víctimas en la clase. Además, existen clases donde no hay victimización. Todos los estudiantes con SA/AAF -a diferencia de sus compañeros- lo cuentan a alguien, fundamentalmente un docente o familiar. Sin embargo, en muchos casos nadie responde y esta ausencia de respuesta es mayor que entre los compañeros del aula victimizados. Son los profesores y la familia los que responden y en el caso de los compañeros, son los amigos. Como consecuencia del maltrato aparecen problemas en el rendimiento escolar, el desarrollo personal y la inclusión social. Los resultados corroboran que la falta de una red social (compañeros de clase, amigos) es un factor de riesgo de maltrato y también la consecuencia de ser victimizado. Por tanto, la identificación de buenas prácticas plantea la necesidad de promover la ayuda entre iguales.

PALABRAS CLAVE: maltrato entre iguales, acoso escolar, incidencia, relaciones entre iguales, apoyos, inclusión social, síndrome de Asperger, trastorno autista.

¹*Agradecimientos.* Este trabajo ha sido financiado por la Universidad Autónoma de Madrid, a través de su Programa de Apoyo a Grupos Emergentes (1006030007), y han colaborado Cristina del Barrio, Marta Sandoval y Gerardo Echeita. Los autores forman parte del grupo de investigación INEXE en la UAM.

summary

Results are presented of a study focused on peer victimization experiences of 21 students with Asperger Syndrome or High-Functioning Autism and their 419 classmates without disability, all in ordinary Secondary Education schools of the Comunidad de Madrid. These results show that peer victimization incidence is higher among the students with disability, but they are not the only victims in the classroom. Also, there are classrooms where no victimization occurs. Besides, all AS/AAF students -as opposed to their classmates- tell somebody about it, mostly a teacher or family. However, in many cases nobody answers the call, and this happens more often than among their victimized classmates. The teachers and the family are the ones who respond and as for the peers, these are friends. As a consequence of the victimization problems appear that are related to school performance, personal development and social inclusion. The results support the idea that the lack of a social network (classmates, friends) is a risk factor for peer victimization and also the consequence of being victimized. Therefore, in the identification of good practices the need for promoting peer support is pointed out.

KEY WORDS: peer bullying and social exclusion in schools, incidence, peer relations, support, social inclusion, Asperger Syndrome, autism spectrum.

introducción ■ ■ ■

La victimización o maltrato por abuso de poder por parte de los compañeros es un problema reconocido para los escolares (Smith y Sharp, 1994). Se define como “*un tipo perverso de relación interpersonal que [...] se caracteriza por comportamientos reiterados de intimidación o exclusión dirigidos a otro que se encuentra en una posición de desventaja*” (Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003, p.10). Este tipo de agresiones entre los compañeros afecta negativamente al bienestar del alumnado victimizado y perjudica el ambiente del grupo en que se encuentran los escolares (Rigby, 1996; Van der Meulen, 2003). De acuerdo con la investigación estatal de incidencia realizada por el Defensor del Pueblo, con 3000 alumnos en 300 centros de Educación Secundaria Obligatoria (Defensor del Pueblo, 2000; Defensor del Pueblo/UNICEF, 2007; Del Barrio, Martín, Montero y cols., 2008), esta forma de violencia ocurre en todos los centros de

secundaria, por lo cual es probable que prácticamente todos los escolares lo experimenten, sea de forma directa o indirecta, por ejemplo, como testigos, por lo menos alguna vez en su vida escolar. Uno de cada tres alumnos dice haber sufrido maltrato de tipo verbal –*insultar, poner mote, hablar mal a las espaldas*-, y entre un 11 y 15% en forma de exclusión social, es decir que han sido *ignorados* o, de forma más activa, alguien o algunos les ha(n) *impedido participar* en una actividad. Las agresiones se sufren en un número significativamente mayor en primero de secundaria que la tendencia media, ocurriendo lo contrario en cuarto. Los chicos agreden y sufren más abuso por parte de sus iguales que las chicas, salvo algunas formas indirectas de maltrato como son *hablar mal de otros* (más víctimas y agresoras femeninas) e *ignorar* (sin diferencias entre géneros).

En varias investigaciones se ha indagado cómo las víctimas afrontan los abusos sufridos. En Reino Unido (Naylor, Cowie y del Rey, 2001), 132 chicos y chicas entre

11 y 14 años de dos cursos diferentes (séptimo y noveno) indicaron como estrategias: ignorar, aguantar (27%), devolver la agresión de modo físico o verbal (7%), manipular el contexto social (sin contarle a alguien; por ejemplo “evitar a los agresores”, “no ir a la escuela”; 5%), contarle a alguien (adultos, padre, madre, amigo, igual; 86%), admitir no haberlo afrontado (9%) y planear vengarse (1.5%). Por tanto, la gran mayoría de víctimas, independientemente del tipo de abuso sufrido, contaban a otras personas lo que estaba pasando: sobre todo a un familiar o amigo, pero también casi un 50% señaló a un docente. Esto contrasta con otro trabajo (Crozier y Skliopidou, 2002), donde sólo un 16% hablaba con profesores, el 39% con los padres y el 37% con otros niños. En un estudio posterior también se ha encontrado que las víctimas son reacias a referir los actos de acoso a sus padres (Hay, Payne y Chadwick, 2004).

Los datos del último *Informe* del Defensor del Pueblo/UNICEF (2007), que coinciden con las declaraciones de los chicos y chicas obtenidas por medios cualitativos (Del Barrio, Almeida, van der Meulen, Barrios y Gutiérrez, 2003) y también con los datos del primer Informe del Defensor del Pueblo (2000), revelan que las víctimas contarían su sufrimiento en primer lugar a sus amigos (60%), luego a la familia (36%), a los compañeros (27%), al profesorado (14%) y a otros (8%). Además, son los amigos los que prestan ayuda fundamentalmente a la víctima, como menciona el 69%. Las otras personas ayudan en mucha menor medida. Así, un 19% es ayudado por otros compañeros y compañeras. El profesorado responde en un 15%, la familia en un 13% y el 7% señala a otro adulto. Hay personas que no cuentan a nadie lo que les ocurre (entre un 9 y un 19%, según el tipo de maltrato). Esto ocurre por distintas razones: quizá porque no tienen amigos, o

por un descenso generalizado de la confianza en los demás. A lo mejor no recibieron ayuda de nadie en el pasado, lo que comenta entre un 13 y 23% según el tipo de maltrato, incluso en los casos más graves como obligar con amenazas o pegar, o tan habituales como la exclusión social.

Los testimonios de los propios chicos y chicas acerca de qué harían para acabar con la situación de maltrato si ellos ocupasen el papel de víctima, revelan que un 56% opina que recurriría a una tercera persona, ya sea compañero, padre o profesor, para buscar ayuda. Sin embargo, la búsqueda del adulto desciende a medida que aumentan de edad y cobran cada vez más fuerza la alternativa de los compañeros o de enfrentarse asertivamente a la situación (26%), por ejemplo, diciendo directamente a los agresores que paren. Estos datos se pueden entender al compararlos con lo que creen que les haría sentirse mejor: aun considerando a los adultos una posible solución, no encuentran en ella un alivio emocional (sólo lo menciona un 6%) pues, además de la cultura de no acusar, como ellos mismos dicen, “*el profesor no va a estar siempre delante para ayudarte*”. Para sentirse mejor recurren a estrategias de tipo cognitivo con las que preservan su autoestima o reinterpretan la situación, p.ej., pensar que quienes actúan mal no merecen la pena tanto como ellos. También, de forma creciente con la edad, recurren a los iguales (Del Barrio, Almeida, van der Meulen y cols, 2003).

Obviamente surge la pregunta acerca si los escolares con necesidades educativas especiales mostrarán las mismas respuestas que los alumnos en los estudios anteriormente comentados (en particular los del estudio estatal), pero también que los demás compañeros y compañeras de su clase.

Aunque la victimización de alumnos con discapacidad por parte de sus compañeros ha sido investigada en menor medida, algunos estudios señalan que hay una tasa mayor de maltrato y que aumenta la probabilidad de rechazo a la escuela, cambio a centro de educación especial o abandono del sistema educativo (Myklebust, 2002), por lo que se ha sugerido que la victimización escolar puede ser un factor que impida la inclusión real del alumnado con necesidades especiales en la escuela secundaria ordinaria (Norwich y Kelly, 2004).

Además sabemos que los problemas de comunicación y las dificultades de aprendizaje aumentan el riesgo de victimización (Whitney, Smith y Thompson, 1994). Esto sugiere que las personas con Asperger y Autismo de alto funcionamiento (SA/AAF), representarían un grupo particularmente vulnerable por sus problemas a la hora de interactuar y compartir (APA, 2001).

La evidencia anecdótica y las experiencias personales que nos proporcionan los propios personas con SA/AAF parece indicar que son elegidas como objeto de maltrato por los compañeros (Dorado, 2004; Dubin, 2007; Hadcroft, 2005; Jackson, 2002; Tamm, 2007). Muchos se quejan de tener problemas con sus pertenencias, de sufrir empujones por los pasillos o zancadillas, de que les ponen moteles relacionados con sus rarezas, forma de hablar, manera de andar o ineptitud social. Tal es el caso de Gunilla Gerland (2005, p. 314), quien afirma: *"Cuando comencé primer grado dos chicos mayores me dijeron <Te vamos a pegar una vez al día>. Pensé que ésta era una norma rara, pero el colegio tenía muchas normas extrañas. Así que si no me pegaban una vez al día tenía que ir a buscarles, ya que para mí las normas debían ser obedecidas. El acoso escolar es un problema que debe ser tomado en serio."*

Declaraciones como ésta han llevado a diversos autores a afirmar que los alumnos con SA/AAF son "víctimas perfectas" debido a su carencia en habilidades sociales (Klin, Volkmar y Sparrow, 2000; Little, 2001). La experiencia clínica y la orientación escolar en los centros de secundaria documentan también que este alumnado sufre diferentes tipos de maltrato.

También la gran mayoría de las familias describe que sus hijos han sido victimizados en algún momento de su vida escolar. El estudio realizado por Little (2002) encontró que más del 90% de las 400 familias (generalmente, la madre) que rellenaron la encuesta refirieron que su hijo con SA -cuyas edades oscilaban entre los cuatro y los diecisiete años- había sido objeto de alguna forma de acoso el año anterior, encontrándose un porcentaje de acoso como mínimo cuatro veces superior al sufrido por el resto de los niños. El tipo de acoso era diferente del observado en la población general, y se ponía de manifiesto un grado mayor de rechazo y evitación. Además, en la adolescencia, entre los once y quince años, uno de cada diez adolescentes con síndrome de Asperger era víctima de acciones de intimidación por parte de sus compañeros (Tantam, 2000). Cabe la duda de si estas estimaciones son conservadoras, porque -como hemos dicho antes- los estudios en la población sin discapacidad señalan que las víctimas son reacias a referir los actos de acoso a sus padres. Además sabemos que las personas con SA/AAF suelen resolver sus problemas sociales por sí solos y no creen que pedir consejo y ayuda a otra persona sea una solución.

Por tanto, estudios de pequeña escala y evidencias anecdóticas demuestran que los niños con SA/AAF son particularmente vulnerables, pero el acoso no ha sido sistemáticamente investigado, por lo que parece muy relevante indagar en las

experiencias que tiene este alumnado de acoso por abuso de poder en su vida escolar.

A continuación se presentarán los resultados de un estudio relativo a los modos en que los alumnos y alumnas con SA/AAF confrontan las situaciones de abuso, y su percepción de cómo otras personas, por ejemplo, los compañeros o docentes, reaccionan ante las mismas. Este estudio forma parte de una investigación más amplia que tiene por finalidad analizar las situaciones de victimización que implican a los alumnos con esta discapacidad en los Institutos de Educación Secundaria (IES) y resaltar aspectos que pueden resultar de interés para la comprensión del fenómeno del maltrato y la intervención.

método ■ ■ ■

Participantes

Participaron 21 alumnos y alumnas con SA/AAF y sus 419 compañeros y compañeras, escolarizados en 20 IES de la Comunidad de Madrid. El 75% de la muestra cursaba el primer ciclo de Secundaria, y sus edades cronológicas oscilaban entre 13-15 años. El resto se distribuía aleatoriamente en el segundo ciclo de Secundaria y Bachillerato y las edades oscilaba entre 17-21 años. La

composición por género era 19 chicos y 2 chicas.

Instrumento

Para la recogida de datos se elaboró un cuestionario, parcialmente basado en el *Cuestionario de incidencia del maltrato entre iguales en la escuela* del Defensor del Pueblo (2000) y que se denominó *Cuestionario A*. El *Cuestionario A* consta de 18 preguntas cerradas con alternativas numeradas y una pregunta abierta. Tres de las preguntas que se han tomado prestadas del cuestionario del Defensor del Pueblo se refieren a la incidencia de 13 tipos diferentes de maltrato entre iguales en la clase, tanto observada (p.ej. "Algún compañero/a es insultado"), sufrida (p.ej. "Me ignoran") como realizada (p.ej. "No le dejo participar"), con las siguientes opciones de respuesta: *nunca*, *a veces*, *a menudo* y *siempre*. Otras cuatro preguntas indagan los lugares donde ocurre el maltrato, las personas implicadas, a quién se cuenta y quién interviene cuando se está siendo victimizado. Se incluyeron también las preguntas acerca de qué hace el alumno cuando sufre una situación de acoso y qué hacen los profesores, aunque ampliamos las posibilidades de respuesta con respecto a los ítems originales del cuestionario del Defensor del Pueblo (p.ej, "hablo con otros compañe-

Tabla I. Participantes con SA/AAF según género y curso escolar

	Chicos	Chicas	Total
1º ESO	11	2	13
2º ESO	4	0	4
3º ESO	1	0	1
4º ESO	2	0	2
1º BACHILLERATO	1	0	1
total	19	2	21

ros para hacer algo"; "hablan sobre el tema en clase"). Se añadió una nueva pregunta acerca de lo que uno piensa que los compañeros hacen en tal situación (p.ej. "hablan con el compañero que lo está pasando mal").

Otra pregunta nueva trata la nominación de víctimas en la clase, realizada de forma abierta ("¿Puedes nombrar a algún o algunos compañeros que lo estén pasando mal por esta razón? No queremos saber quiénes lo hacen, sino quiénes lo están pasando mal para que reciban ayuda").

Además se introdujeron tres preguntas relacionadas con los efectos del maltrato ("Cuándo ocurre esto ¿cómo te afecta?"), las estrategias de afrontamiento ("Cuándo te ocurre esto, ¿qué haces?") y la percepción de soluciones posibles ("¿Cómo se podrían resolver estos problemas?"). Las opciones de respuesta para la pregunta acerca de las estrategias de afrontamiento se basaron en las estrategias que mencionaron alumnos y alumnas de modo libre en un estudio cualitativo acerca de las representaciones que tienen los escolares acerca de maltrato por abuso de poder, que se ha comentado anteriormente (Del Barrio, Almeida et al., 2003; p.ej. "me voy con otros compañeros").

El cuestionario también recoge información acerca del clima del aula y centro en función de las percepciones de los alumnos. Se trata de cuatro aspectos: interacción entre compañeros y compañeras, satisfacción en aula y en el centro y percepción de la ayuda ofrecida cuando el alumno tiene problemas (p.ej. "¿Cómo son las relaciones en tu clase?").

Se tuvo especial cuidado en la formulación de las preguntas, siguiendo las recomendaciones de León y Montero (2003), de forma que fuesen directas y

concretas, simplificando al máximo la construcción de las frases y el vocabulario, sin perífrasis ni abstracciones, para asegurar la adecuada comprensión.

Procedimiento

Se contactó con las familias de los alumnos con Asperger a través de las asociaciones de Asperger (Asperger-España y Asperger-Madrid). Todas las familias de los alumnos con SA/AAF firmaron una oferta de colaboración, en la que daban por escrito el consentimiento para que sus hijos participaran en la recogida de datos. Luego, se obtuvo la aprobación de los directores de los IES donde estaban escolarizados los alumnos.

La administración del cuestionario se realizó clase por clase. Los propios investigadores acudían a las diferentes aulas, daban las instrucciones, solucionaban las dificultades que pudiesen aparecer en la comprensión de las preguntas y aseguraban el tiempo necesario. Los alumnos con SA/AAF no necesitaron más tiempo para completar el cuestionario (se tardó unos 30 minutos en completarlo) ni mostraron más dificultades de comprensión que sus compañeros. También se insistía en garantizar el anonimato puesto que los alumnos lo rellenaban de manera individual y no tenían que identificarse. Dada que uno de los investigadores pertenecía al Equipo Específico de Alteraciones del Desarrollo y frecuentaba los centros participantes, se conocía a todos los alumnos con SA/AAF. Para poder distinguir el cuestionario completado por el alumno con SA/AAF del resto de sus compañeros, se ponía en un grupo aparte en el momento de la entrega.

Al terminar el estudio, los centros participantes recibieron una carta que incluía el agradecimiento por su participación y una serie de recomendaciones en relación con buenas prácticas para la

prevención e intervención del maltrato por abuso de poder entre iguales.

resultados ■ ■ ■

A continuación se presentará una parte de los resultados que se obtuvieron en la investigación, tanto del alumnado con SA/AAF, como de sus compañeros y compañeras de clase, los últimos sólo en relación con algunos aspectos estudiados. Se realizaron pruebas χ^2 para analizar las diferencias entre estos dos grupos de estudiantes. Se produjeron algunos valores perdidos en los datos cuando alumnos y alumnas no contestaron a las preguntas. En la presentación de los resultados se indicará siempre el número de respuestas válidas obtenidas de los dos grupos de participantes.

1. Incidencia de victimización de alumnos/as SA/AAF

En primer lugar se ha analizado la incidencia de victimización, de modo separado por cada tipo de maltrato (véase Tabla II). Como se puede observar, el maltrato más sufrido es de tipo verbal: las tres cuartas partes del alumnado con SA/AAF indican que los insultan, o que hablan mal de ellos; después, la mitad señalan sufrir una forma de exclusión social, bien de forma más directa (no dejar participar) o indirecta (ignorar).

La muestra que fue utilizada para el Informe del Defensor del Pueblo/UNICEF (2007) es representativa para todo el territorio español, es decir, proporciona datos de incidencia prototípicos para cualquier conjunto de alumnos en un centro de Educación Secundaria español. Por ello es posible realizar una comparación entre los datos de los participantes con SA/AAF con aquellos del estudio nacional, visto que para la obtención de los datos fueron utilizadas las mismas

Tabla II. Incidencia de maltrato sufrido según tipo en muestra SA/AAF y muestra del estudio nacional encargado por el Defensor del Pueblo/Unicef (2007)

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

preguntas. Pero hay que hacerlo con mucha cautela, ya que la diferencia en número de participantes en cada estudio es enorme; y por supuesto en nuestro estudio el número de participantes es muy reducido. Como se puede observar, los estudiantes con SA/AAF muestran sufrir maltrato en mayor medida que la media de todos los alumnos y alumnas españolas en 2007. Esto se observa sobre todo en los modos "me ignoran", "no me dejan participar" [exclusión social], "me insultan", "hablan mal de mí" [maltrato verbal], "me esconden cosas", "me rompen cosas" [maltrato físico indirecto], "me pegan" [maltrato físico indirecto], "me amenazan para meter miedo" y "acoso sexual".

2. ¿Son los alumnos SA/AAF conscientes de ser victimizados?

Según las respuestas de los alumnos acerca de la incidencia del maltrato se puede considerar que cinco estudiantes *no* se sienten, o apenas (si han indicado sólo para un tipo de maltrato que a veces lo sufren) son victimizados en su centro escolar. Por otro lado, siete estudiantes podríamos clasificarlos como víctima de *frecuencia moderada* y nueve alumnos como víctima con *frecuencia alta*.

Para comprobar si el alumnado con SA/AAF que dice no ser maltratado realmente no lo es o no es consciente de ello, comparamos la autonominación con el número de nominaciones que estos cinco estudiantes recibieron de sus compañeros. Los resultados señalan que uno de ellos realmente no es víctima; los otros cuatro parecen no ser conscientes del maltrato que reciben de sus iguales.

Por otro lado, a base de estas nominaciones también se ha podido ver si aquellos que indican ser maltratados también son reconocidos así. De las víctimas de *frecuencia alta* resulta que uno no es en

absoluto reconocido como tal por sus compañeros; dos alumnos lo son sólo por muy pocas personas de la clase.

3. ¿Son los alumnos/as SA/AAF las únicas víctimas de la clase?

Las nominaciones también hacen posible una estimación del número de víctimas que hay en cada clase. El hecho de que se trata de un asunto delicado y que el alumno se puede sentir incómodo a la hora de dar nombres concretos se ha manifestado claramente en una clase en la que se recogió una sola nominación y otros cuatro grupos con sólo 5-7 nominaciones, a pesar de que varios alumnos y alumnas realizaron autoindicaciones de maltrato entre iguales. En cualquier caso, en general se recibieron suficientes nominaciones para tener una estimación de la cantidad de víctimas presentes en los diferentes grupos. A partir de los datos se puede observar que de los dieciséis alumnos y alumnas que indicaron ser maltratados (con frecuencia moderada o alta) sólo un estudiante puede ser considerado como víctima única, mientras que cinco fueron los más nominados en su grupo. Aparte de la clase en la que se recogió una sola nominación (no fue el estudiante con SA/AAF), en las nueve clases restantes otros compañeros fueron nominados más veces que el alumno o la alumna con SA/AAF; en dos clases éste parece incluso poco reconocido como víctima.

4. Características de los que maltratan al alumnado con SA/AAF: de dónde son, cuántos son, y de qué género

Resultan ser sobre todo compañeros de clase o por lo menos del mismo curso que realizan las agresiones hacia el alumnado con SA/AAF. Una tercera parte dice recibir agresiones de alguien de un curso superior. Sólo algunos de nuestros participantes señalan (además) como agresor

Tabla III. Respuestas de los estudiantes SA/AAF victimizados/as a la pregunta: *La gente que se mete contigo, ¿de dónde son?*

	Alumnos SA/AAF (%)
De mi clase	65
De mi curso	60
De un curso superior	35
De un curso inferior	15
Profesores	5
De fuera del centro	15
n =	20

a un alumno de un curso inferior, a un profesor o a alguien de fuera del centro (véase la Tabla III).

La mayoría (dos tercios) de los participantes SA/AAF dice que es un grupo de chicos quienes realizan el maltrato que ellos o ellas reciben. Después, en medidas muy parecidas, pero que no superan el 30% de la muestra, son señalados como agresores un grupo de chicos y chicas, un chico o una chica (véase la Tabla IV).

Tabla IV. ¿Quién se mete contigo? Descripción del número y género de los agresores según los alumnos/as SA/AAF victimizados/as

	Alumnos SA/AAF (%)
Un chico	28
Una chica	22
Grupo de chicos	67
Grupo de chicas	6
Grupo de chicos y chicas	22
n =	20

Tabla V. ¿En qué lugares se meten contigo? Respuestas de estudiantes SA/AAF victimizados/as (%)

	Alumnos SA/AAF (%)
En el patio	68
En los pasillos	63
En la clase: profesor presente	21
En la clase: profesor ausente	53
En los aseos	26
En la puerta del centro	16
Fuera del centro	26
n =	19

5. ¿Dónde ocurre el maltrato a los alumnos/as con SA/AAF?

Como se puede ver en la Tabla V, las agresiones ocurren sobre todo *en el patio, en los pasillos* y también *en la clase cuando no está el profesor*. En menor medida se indican como lugares donde ocurre el maltrato *los aseos, fuera del centro y en la clase cuando el docente está presente*.

6. Personas a quienes acuden las víctimas; personas que intervienen para ayudar a la víctima. Estrategias para afrontar situaciones de abuso

Ante la pregunta: *¿A quién se lo cuentas cuando se meten contigo?*, el alumnado con SA/AAF que son víctimas de maltrato por parte de otros alumnos lo cuentan siempre a alguien, frente a un 19% de los compañeros y compañeras que no lo cuentan a nadie. Además, el alumnado con esta discapacidad -en su gran mayoría- lo cuenta a su familia, a algún profesor y en tercer lugar, a los amigos. Estos datos contrastan con los de la población sin discapacidad, puesto que son los amigos a los que preferentemente se cuentan estas situaciones (véase la Tabla VI).

Con respecto a la pregunta *¿Interviene alguien para ayudarte?*, lo que más resalta en las respuestas del alumnado con SA/AAF que son maltratados es que más del 40% indica que nadie interviene frente al 23% de los compañeros/as. Comparando este resultado con el obtenido en la pregunta anterior (*¿A quién se lo cuentas?*), se obtiene que -aunque los chavales con SA/AAF confían en los profesores y su familia para contar estas

situaciones- una parte de los profesores y familiares no interviene, a pesar de la ayuda solicitada.

A diferencia significativa de lo que indican los compañeros, los que más intervienen para ayudar a los alumnos con SA/AAF son los profesores y después la familia; la ayuda proporcionada por los amigos y compañeros solo es mencionada por una cuarta parte del alumnado con SA/AAF. Este dato contrasta con el obtenido por los compañeros de clase quienes destacan, de forma evidente, los amigos como las personas a las que se les cuenta estas situaciones y las que más intervienen (véase la Tabla VII).

En relación con las estrategias que las víctimas utilizan para afrontar situaciones de maltrato (véase la Tabla VIII), se puede observar que casi la mitad del alumnado con SA/AAF victimizados utiliza una estrategia de evitación (*“Intento no encontrarme con ellos”*). Un 40% indica no hacer nada, un tercera parte de estos estudiantes se va con otros compañeros, mientras una cuarta parte utiliza estrategias cognitivas que les hace sentir mejor: *“Aguanta, ya se cansarán”*, o *“Yo soy mejor que ellos.”*

Tabla VI. Personas a quien se cuenta lo que ocurre según las víctimas con y sin SA/AAF (%)

	Alumnos SA/AAF (víctimas) %	Compañeros de clase (víctimas) %
A algún compañero/compañera	30	33
A mis amigos/amigas	45	52
A mi familia ***	85	38
A algún profesor ***	80	18
Otra persona	10	11
A nadie *	-	19
n =	20	148

*** p= < .001

Tabla VII. ¿Interviene alguien para ayudarte? Personas señaladas por alumnos/as con SA/AAF victimizados y sus compañeros de clase victimizados (%)

	Alumnos SA/AAF (víctimas) %	Compañeros de clase (víctimas) %
A algún compañero/compañera	26	25
Algún amigo/amiga **	26	57
Algún profesor ***	47	13
Mi familia	32	15
Nadie	42	23
n =	19	143

** $p = < .01$, *** $p = < .001$

Tabla VIII. Estrategias de confrontación utilizados por alumnos/as SA/AAF que son víctimas de maltrato por abuso de poder (%)

	Alumnos/as SA/AAF Víctimas (%)
No hago nada, "paso de ellos" *	40
No me atrevo a hacer nada, aunque me gustaría	20
Intento hacerles lo mismo	20
Me voy con otros compañeros	35
Intento no encontrarme con ellos	45
Pienso por qué ocurre esto	20
Hablo con ellos y pregunto por qué me lo hacen	10
Me digo a mí mismo "aguanta, ya se cansarán"	25
Pienso "Yo soy mejor que ellos"	25
Pienso "Ojalá no hubiera ocurrido esto. Pero pronto seremos amigos"	15
n =	20

* Categorías tomadas de SCAN *Bullying* (Del Barrio, Almeida et al., 2003)

7. Efectos del maltrato entre iguales

Por último se ha analizado la percepción de las *consecuencias del acoso escolar*. Como se puede ver en la Tabla IX se ha diferenciado entre aquellos estudiantes que sufren abuso de modo más frecuente o menos frecuente. La consecuencia más mencionada, por más de la mitad

de los chicos y chicas victimizados con alta frecuencia, es *no quiero ir al instituto*. También hay diferencias significativas en que una tercera parte del alumnado maltratado con alta frecuencia dice que *se siente más fuerte porque piensa que les va a hacer lo mismo a ellos*. Además, una tercera parte de las víctimas, sea con

Tabla IX. Respuestas a la pregunta Cuando te ocurre esto, ¿cómo te afecta? por alumnos y alumnas con SA/AAF victimizados/as (%)

	Víctima frec. moderada %	Víctima frec. alta %
Me concentro menos	30	33
Tengo menos ganas de estudiar	20	22
Me siento más inseguro al estar con los compañeros	30	44
Me siento solo, rechazado	30	33
Me siento más fuerte porque pienso que les voy a hacer lo mismo a ellos *	-	33
No quiero ir al instituto *	10	56
Me siento mal físicamente	10	11
Estoy como ido, hago las cosas por rutina pero estoy pensando en mis cosas	20	11
Me siento culpable	-	22
Me siento más inquieto	10	11
	n=	9

* $p < .05$

frecuencia moderada o alta, cuenta que *se concentra menos, se siente más inseguro al estar con los compañeros y se siente solo, rechazado.*

conclusiones ■ ■ ■

En el alumnado con SA/AAF hay una mayor incidencia de situaciones de acoso entre iguales, en comparación con la población sin discapacidad. Comparado con el estudio realizado en alumnos con discapacidad visual (Eguren, Gutiérrez, Herrero y Lopez, 2006) también parece existir una mayor prevalencia. Pero es importante señalar que, aunque la mayoría de los alumnos y alumnas con SA/AAF en este estudio es -de modo más o menos frecuente- victimizado, no son las únicas víctimas en la clase. El abuso de poder es un problema en el contexto escolar que afecta a varios estudiantes en la clase. Además, sobresale que un alumno con SA/AAF no es víctima lo que muestra que los criterios de vulnerabilidad no son sufi-

cientes para convertirse en víctimas, sino que son relativos al grupo en que se encuentra.

Los resultados arrojan diferencias significativas en la prevalencia de las distintas modalidades de acoso. Hay que destacar que los alumnos con SA/AAF (50%) sufren exclusión social (no les dejan participar, les ignoran) en mayor medida que sus compañeros y que la media del estudio nacional. Parece ser que la exclusión social podría ser un comportamiento significativamente diferenciador en esta población.

Casi un 70% del alumnado con SA/AAF es consciente del maltrato que sufren, pero hay un porcentaje significativo que hace una interpretación inadecuada, por lo que sería de gran utilidad realizar un estudio cualitativo para estudiar las representaciones que tiene este alumnado de la victimización escolar.

Los alumnos y alumnas con SA/AAF

suelen denunciar el maltrato, siempre lo cuentan a alguien, fundamentalmente a los profesores y a la familia. Este resultado es similar al encontrado en alumnos con discapacidad visual (Eguren, Gutiérrez, Herrero y López, 2006), pero difiere de la población sin discapacidad quien confía y busca más la ayuda de sus iguales. Sin embargo, a pesar de que la ayuda que piden no es escasa, en muchos casos nadie responde y esta ausencia de respuesta es mayor que en los compañeros del aula. Son los profesores y la familia los que responden. En el caso de los compañeros, son los amigos los que responden mayoritariamente.

Los alumnos con SA/AAF ponen en marcha preferentemente estrategias defensivas para evitar encontrarse con quienes les molestan. Como sus compañeros también intentan *pasar* y que no les afecte. En menor medida, señalan estrategias cognitivas reforzadoras de la autoestima (*"me siento más fuerte porque les voy a hacer lo mismo a ellos"*).

Como consecuencia del maltrato aparecen problemas diversos, semejantes a los que se dan en otras poblaciones, en el rendimiento escolar (*me concentro menos*), el desarrollo social (*me siento más inseguro al estar con los compañeros, me siento solo, rechazado*) y la inclusión (*no quiero ir al colegio*).

Este estudio muestra que la victimización escolar es un factor que impide la inclusión real de este alumnado en la escuela ordinaria y que no solo afecta a la persona, también al clima de relaciones interpersonales del aula; de hecho solo un alumno con SA/AAF era víctima única, en el resto de las clases otros compañeros fueron nominados.

Estos resultados coinciden con el informe publicado por la NAS (National Autistic Society, 2000) en el que se afirma

que el acoso escolar constituye una de las mayores barreras para el progreso y la participación de los alumnos con autismo en la escuela ordinaria. Y por este motivo, en el ámbito escolar no solo se pueden estudiar variables personales que median en el bienestar emocional. La escuela inclusiva concede especial protagonismo al estudio del acoso escolar porque es una barrera que impide la participación y el aprendizaje (Ainscow, 2005), y dificulta el bienestar emocional.

Por último, es aconsejable volver a repetir este estudio con una muestra más amplia, puesto que la identificación de las personas con esta discapacidad ha mejorado notablemente en los últimos años. Además habría que ampliar las formas tradicionales de maltrato porque en los últimos años está cobrando relevancia el acoso asociado a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación -*ciberacoso*-, como el uso de los mensajes de texto al móvil o a través de internet.

Además, sería recomendable un trabajo complementario y de forma individual con cada alumno con SA/AAF para hacer un análisis más cualitativo de las representaciones y comprensión del maltrato. Para ello, se pueden utilizar métodos como los dibujos o historietas gráficas como punto de partida para estudiar las emociones y cogniciones en este grupo de jóvenes especialmente sensibles a modalidades gráficas de representación. Este método ya ha sido utilizado con éxito en estudios anteriores con escolares de primaria y secundaria y adultos (Del Barrio, Almeida y cols., 2003).

Por tanto, es necesario continuar investigando en este sentido, ampliando la muestra buscando la máxima representatividad para poder replicar estos datos y tener una seguridad mayor. También es aconsejable realizar estudios cualitativos que permitan comprender cuál sería la

mejor forma de intervenir en estos problemas.

implicaciones prácticas ■ ■ ■

Los resultados de este estudio muestran que los alumnos con SA/AAF buscan ayuda fundamentalmente en los profesores y la familia. Este resultado es alentador porque -como se ha señalado- la búsqueda de ayuda resulta la estrategia más eficaz para enfrentarse al maltrato.

Sin embargo, hay ausencia de respuesta en muchos casos, quizás porque a medida que aumenta la edad, los compañeros tienen más influencia que el profesorado, siendo la ayuda más efectiva si procede de iguales (Ochs, Kremer-Sadlik, Solomon y Sirota, 2001).

Las dificultades de relación con iguales de los alumnos con SA/AAF hacen que apenas acudan a los amigos para buscar ayuda y que éstos solo respondan en la mitad de las ocasiones y en igual medida que los compañeros. Por tanto, la falta de una red social tiene efectos importantes en la inclusión.

En este sentido, las buenas prácticas en relación con el maltrato escolar están relacionadas no con la ausencia de conflictos sino con la promoción de relaciones interpersonales significativas que contribuyan a un clima positivo. De ahí que sea tan importante el nivel preventivo de fomento de las relaciones sociales significativas (Hernández, van der Meulen y Del Barrio, 2006).

Asumir como finalidad la promoción de las relaciones interpersonales tiene implicaciones a nivel curricular. La creencia tradicional de que las habilidades sociales se aprenden simplemente interactuando con los demás de manera espontánea llevó a que no se describieran en el currículo escolar; sin embargo

hoy sabemos que es necesario disponer de un currículo como el que plantea la actual Ley Orgánica de Educación (LOE) que señala que la competencia social es una competencia básica que posibilita -entre otras cosas- el desarrollo de habilidades interpersonales. En este sentido es muy importante poner en marcha programas específicos de enseñanza de habilidades sociales. Existen programas para facilitar el desarrollo de habilidades sociales, dirigidos a adolescentes con SA o AAF (Attwood, 2000; Broderick, Caswell, Gregory, Marzolini y Wilson, 2002). También hay programas interesantes para las diferentes etapas educativas (véase Monjas, 2001; Álvarez- Pillado y cols, 1997; Segura y Arcas, 2009) que aunque no están dirigidos específicamente a las personas con SA y AAF podrían ser adaptados. Se requiere evaluar los efectos a corto y largo plazo de estos programas porque no existe aún evidencia sobre el alcance de sus resultados y el mantenimiento de los efectos positivos a largo plazo.

Promocionar las relaciones interpersonales implica también centrarse en la interacción del alumno en cada contexto, más que en aspectos personales del déficit. Hay que enseñar habilidades de relación interpersonal no solo al alumno con discapacidad sino también a los compañeros. Está demostrado que la participación activa de los compañeros es un elemento clave en el proceso de inclusión de la persona con discapacidad y que la participación depende en gran medida de la comprensión (Roeyers, 1996) y de que puedan descubrir a la persona que hay detrás de la discapacidad (Marks, Schrader, Longaker y Levine, 2000). Los programas de conocimiento mutuo potencian el desarrollo del autoconocimiento y el descubrimiento de nuevas facetas en el otro por lo que previenen el acoso ya que cuando se conoce a alguien

en el plano personal y se aprende a valorarlo como individuo, se es menos proclive a excluirlo.

Y sobre todo, hay que poner en práctica programas de intervención de Ayuda entre iguales tales como el círculo de amigos (Whitaker, Barratt, Joy, Potter y Thomas, 1998), la mediación (Simpson, Smith Myles, Sasso y Kamps, 1997) o la tutorización entre iguales (Laushey y Hefflin, 2000; véase también Cowie y Wallace (2000) para una revisión de las diferentes técnicas de Ayuda entre iguales).

Estos programas proporcionan la formación que permite a los participantes ofrecer apoyo y ayudar a otros compañeros en situación de riesgo (que tienen algún tipo de problema personal, académico, familiar...), desarrollar habilidades de comunicación (atención, escucha, comunicación verbal y no verbal, asertividad...), valores (respeto por los otros...) y habilidades sociales (interacción social, empatía, autorrealización, autocontrol...). Y más allá del contexto de formación, es necesario supervisar a los alumnos y continuar trabajando con ellos para asegurar los beneficios y el impacto positivo de estas técnicas.

Por otra parte, la organización del aula es una herramienta clásica de la mejora de la convivencia. El docente debe ser

capaz de organizar la clase de manera que los alumnos interactúen, por medio de estrategias cooperativas. El desarrollo de técnicas de aprendizaje cooperativo crea situaciones donde los alumnos adquieren información sobre los demás. La realización de tareas conjuntas aumenta la percepción de semejanzas en aspectos relevantes, como opiniones, actividades e intereses. Esta nueva información sobre capacidades, intereses, aspectos personales y culturales de los otros, mejora y aumenta en calidad las relaciones y facilita la convivencia en el aula, reduciendo el maltrato entre iguales (León del Barco, 2009).

La investigación sobre el maltrato ha mostrado que éstas son prácticas eficaces para identificar y resolver conflictos y que el acoso escolar es muy difícil de solucionar con medidas parciales y superficiales. Hay que adoptar medidas generales que deben ser asumidas por todos y no solo por el profesor del aula. Hay que adoptar un enfoque integral (Suckling y Temple, 2006) contra el acoso escolar. Cada centro debe tener una política clara contra el acoso y contar con protocolos específicos. Y cuando esto no ocurre estamos ante una barrera importante para la participación y el aprendizaje del alumnado con SA/AAF.

Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-83

Álvarez Pillado, A., Álvarez-Monteserín, M. A., Cañas, A., Jiménez, S., Petit, M. J. (1997). *Desarrollo de las habilidades sociales en niños de 3 a 6 años. Guía práctica para padres y profesores*, 2ª ed. Madrid: Visor.

Attwood, T. (2000). Strategies for improving the social integration of children with Asperger syndrome. *Autism*, 4, 85-100.

American Psychiatric Association (2001). *DSM-IV, diagnostic and statistical manual of mental disorders*, 5ª ed. Washington, DC: APA.

Broderick, C., Caswell, R., Gregory, S., Marzolini, S., y Wilson, O. (2002). 'Can I join the club?' A social integration scheme for adolescents with Asperger syndrome. *Autism*, 6, 427-431.

Cowie, H. y Wallace, P. (2000). *Peer support in action*. Londres: Sage.

Crozier, W. R. y Skliopidou, E. (2002). Adult recollections of name-calling at school. *Educational Psychology*, 22, 113-124.

Defensor del Pueblo (2000). *Informe sobre violencia escolar: El maltrato entre iguales en la educación secundaria*. Elaborado por C. del Barrio, E. Martín, L. Hierro, I. Montero, I. Fernández, H. Gutiérrez y E. Ochaíta, por encargo del Comité Español de UNICEF. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.

Defensor del Pueblo/UNICEF (2007). *Violencia Escolar: el maltrato escolar entre iguales en la*

Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006. Elaborado por C. del Barrio, M. Espinosa, E. Martín, E. Ochaíta, I. Montero, H. Gutiérrez, A. Barrios y M. de Dios. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.

Del Barrio, C., Almeida, A., van der Meulen, K., Barrios, A. y Gutiérrez, H. (2003). Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: *SCAN- Bullying*. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 63-78.

Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A. y Barrios, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 9-24.

Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H., Barrios, A. y de Dios, M. J. (2008). Bullying and social exclusion in Spanish secondary schools: National trends from 1999 to 2006. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, 657-677.

Dorado, M. (2004). *Otra forma de mirar. Memorias de un joven con síndrome de Asperger*. Editorial www.librosalacarta.com-Madrid.

Dubin, N. (2007). *Asperger Syndrome and Bullying. Strategies and Solutions*. Jessica Kingsley Publishers.

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

Gerland, G. (2005). Comprender y ayudar a los niños con síndrome de Asperger/Autismo de Alto Funcionamiento: Experiencias perso-

nales. En J. Martos, P. Gonzalez, M. Llorente y C. Nieto (comp). *Nuevos desarrollos en autismo: El futuro es hoy*. Madrid: IMSERSO-APNA.

Hadcroft, W. (2005). *The feeling's unmutual: Growing up with Asperger Syndrome (undiagnosed)*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.

Hay, D., Payne, A. y Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 84-108.

Hernández, J.M., van der Meulen, K. y del Barrio C. (2006). Hablando del maltrato y fomentando las relaciones interpersonales. Actas del XIII Congreso Nacional de AETAPI. www.aetapi.org.

Jackson, L. (2002). *Freaks, Geeks and Asperger Syndrome: A User Guide to Adolescence*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.

Klin, A, Volkmar, F.R. y Sparrow, S.S. (2000). *Asperger syndrome*. Nueva York: Guilford Press.

Laushey, K. y Hefflin, J. (2000). Enhancing Social Skills of Kindergarten Children with Autism Through the Training of Multiple Peers as Tutors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 183-193.

León, O.G. y Montero, I. (2003). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación* 3^a ed. Madrid: Mc Graw-Hill.

León del Barco, B. (2009). Salud mental en las aulas. (*Documentos 4*; Págs., 66-83). En S. Pérez Camarero, N. Rojo Mora y A. Hidalgo Vega (Coords.), *La Salud Mental de las Personas Jóvenes en España*. Monográfico de la Revista de Estudios de Juventud, 84. Madrid: INJUVE.

Little, L. (2001). Peer victimization of children with Asperger spectrum disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, 995-996.

Little, L. (2002). Middle class mother's perceptions of peer and sibling victimization among children with Asperger's syndrome and non verbal learning disorders. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 25, 43-57.

Marks, S. U., Schrader, C., Longaker, T., Levine, M. (2000). Portraits of three adolescent student with Asperger syndrome: personal Stories and how they can inform practice.

Monjas, M. I. (2001). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE.

Myklebust, J.O. (2002). Inclusion or Exclusion? Transitions among special needs students in upper secondary education in Norway. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 251-263.

National Autistic Society (2000). *Inclusion and autism: is it working?* Londres: National Autistic Society.

Naylor, P., Cowie, H. y del Rey, R. (2001). Coping strategies of secondary school children in response to being bullied. *Child Psychology & Psychiatry Review*, 6, 114-120.

Norwich, B. y Kelly, N. (2004). Pupils' views on inclusion: moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools, *British Educational Research Journal*, 30, 43-65.

Ochs, E., Kremer-Sadlik, T., Solomon, O. y Sirota, K. G. (2001). Inclusion as

social practice: Views of children with autism. *Social Development*, 10, 399-419.

Rigby, K. (1996). *Bullying in Schools: And what to do about it*. Londres: Jessica Kingsley.

Roeyers, H., (1996). The influence of nonhandicapped peers on the social interactions of children with a pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Develoipmental Disorder*, 26, 307-320.

Segura, M. y Arcas, M. (2009). *Relacionarnos bien. Programas de Competencia Social para niñas y niños de 4 a 12 años, 7ª ed. revisada*. Madrid: Narcea.

Simpson, R. L., Smith Myles, B., Sasso, G. M. y Kamps, D. M. (1991). *Social Skills for Students with Autism*. Reston, VA: The Council for Exceptional Children.

Smith, P. K. y Sharp, S. (1994). The problem of school bullying. En P.K. Smith y S. Sharp (Eds.), *School bullying: Insights and perspectives*, pp. 2-19. Londres: Routledge.

Suckling, A. y Temple, C. (2006) *Herramientas contra el acoso escolar*.

Un enfoque integral. Madrid: Morata.

Tammet, D. (2007). *Nacido en un día azul*. Madrid: Sirio.

Tantam, D. (2000). Adolescence and adulthood of individuals with Asperger síndrome. En A. Klin, S. Sparrow, W. Marans, A. Carter y F. Volkmar (Eds.), *Asperger Syndrome*. Nueva York: The Guilford Press.

Van der Meulen, K. (2003). *Cuentos de miedo en la escuela: buscando el sentido del maltrato entre iguales en la niñez, adolescencia y edad adulta*. Tesis doctoral inédita. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

Whitaker, P., Barratt, P., Joy, H., Potter, M. y Thomas, G. (1998). Children with autism and peer group support: using "circles of friends". *British Journal of Special Education*, 25, 60-64.

Whitney, I., Smith, P.K. y Thompson, D. (1994). Bullying and children with special educational needs. En P.K. Smith y S. Sharp (Eds), *School Bullying: Insights and perspectives*, pp.213-240. Londres: Routledge.

Recibido el 27 de julio de 2009; revisado el 18 de noviembre de 2009;
y aceptado el 14 de diciembre de 2009

Dirección para correspondencia:

Juana Mª Hernández Rodríguez

Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid, Cantoblanco, Carretera de Colmenar, km. 16. 28049 Madrid

E-mail:juanamaria.hernandez@uam.es