

L'ASSETJAMENT ESCOLAR: UN PROBLEMA D'ALTA PREVALENCIA EN L'ALUMNAT AMB DIFICULTATS D'ADQUISICIÓ DEL LLENGUATGE

Daniel Adrover Roig

Mario Valera Pozo

Àngels Esteller Cano

Raúl López Penadés

Víctor A. Sánchez Azanza

Albert Flexas Oliver

Immaculada Sureda Garcia

Josep Antoni Pérez Castelló

Lucía Buil Legaz

Jorge L. Guirado Moreno

Alberto Sánchez Pedroche

Eva Aguilar Mediavilla

RESUM

El sistema educatiu considera el llenguatge com una de les eines principals per a l'escolarització efectiva i com un factor clau durant tot el procés d'ensenyament-aprenentatge. Això pot suposar un greu entrebanc per a aquelles persones que tenen dificultats a l'hora d'expressar-se o d'entendre el llenguatge oral i/o escrit durant el seu procés educatiu i de socialització. En concret, aquest treball se centra en el major risc de victimització associada a l'assetjament escolar en persones amb trastorns del llenguatge.

RESUMEN

El sistema educativo considera el lenguaje como una de las principales herramientas para la escolarización efectiva y como un factor clave durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto puede suponer un serio obstáculo para las personas que tienen dificultades a la hora de expresarse o de entender el lenguaje oral y/o escrito durante su proceso educativo y de socialización. En concreto, este trabajo se centra en el mayor riesgo de victimización asociada al acoso escolar en personas con trastornos del lenguaje.

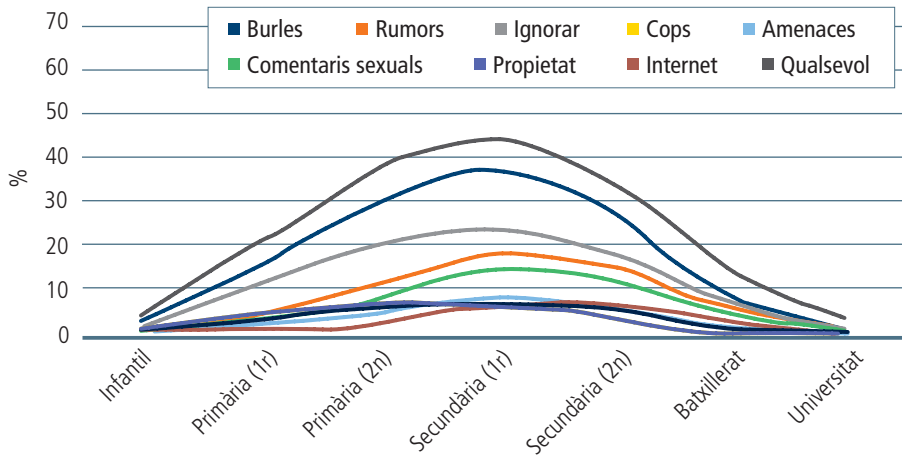
L'ASSETJAMENT ESCOLAR I LA SEVA EMPREMTA A L'EDAT ADULTA

L'assetjament escolar té lloc quan s'exerceix algun tipus de coacció o violència sobre una persona amb intencionalitat, reiteradament i de manera que hi ha un desequilibri de poder entre l'assetjador i la víctima (Olweus, 2013). El desequilibri de poder provoca que la víctima no se senti capaç de fer front a la persona o grup de persones que l'agredeixen, la ignoren o la rebutgen, per la qual cosa se sent indefensa. La figura 1 mostra la prevalença, al llarg de les diferents etapes educatives, de diferents tipologies de victimització. Aquesta situació desemboca, sovint, en problemes acadèmics, desadaptació i, fins i tot, fracàs escolar, i causa un enorme dolor tant a les víctimes com a les seves famílies. A més, el malestar psicològic associat a l'assetjament escolar no només es manifesta durant el període en què es produeix, sinó que pot persistir en el temps, molt després de finalitzar l'etapa escolar, cosa que provoca seqüeles psicològiques serioses, tal com s'ha demostrat en un estudi recent amb estudiants universitaris de les Illes Balears (Valera-Pozo *et al.*, 2021).

De fet, les víctimes d'assetjament escolar manifesten, fins i tot dècades després de la situació, un grau d'estrès més elevat i una simptomatologia depressiva més alta, que pot resultar en més freqüència d'ideació suïcida i/o risc d'autòlisi. A més, les víctimes d'assetjament escolar experimenten dificultats emocionals en for-

ma d'una menor regulació emocional i un pitjor ajustament psicològic. Segons l'estudi de Valera-Pozo *et al.* (2021), les víctimes manifestaven que utilitzaven, davant els conflictes o esdeveniments estressants, més estratègies de regulació emocional desadaptatives, les quals augmenten la probabilitat de presentar simptomatologia ansiosa i depressiva i que impliquen una manca de control emocional i el rebuig de les pròpies emocions, en comparació als participants control (que no havien estat ni víctimes ni agressors). Les explicacions donades a aquests resultats són diverses, entre les quals destaquen: (1) que les víctimes tenen menor consciència de les seves pròpies emocions (Elipe *et al.*, 2012); (2) que compten amb un menor suport social per l'exclusió i el rebuig que pateixen, fet que condueix a sentir depressió, ansietat i poc control de les pròpies emocions a llarg termini (Lev-Wiesel *et al.*, 2006), i (3) que les víctimes tenen dèficits a l'hora d'interpretar les situacions socials, cosa que les porta a respondre amb estratègies inadequades, atès que no entenen bé les demandes de l'entorn (Crick i Dodge, 1994).

GRÀFIC 1: Percentatges de diferents tipus de victimització escolar al llarg de les etapes educatives en població espanyola, en què s'observa una prevalença més acusada al final de l'educació primària i a l'inici de l'educació secundària



Font: Adaptada d'Esteller-Cano *et al.* (2021).

Per poder fer una adequada prevenció de l'assetjament escolar, a banda d'altres factors que hi tenen un paper, cal conèixer bé els motius que l'impulsen. Segons la darrera memòria de l'Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar (Convivèxit, Conselleria d'Educació i Formació Professional, 2023), en un 56% dels casos d'assetjament escolar a les Illes Balears no hi ha un motiu clar per saber per què la persona és víctima d'assetjament escolar. Malgrat tot, entre els motius reportats, el percentatge de casos més elevat (19%) es relaciona amb l'alumnat

amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE), mentre que la resta s'atribueix a l'aspecte físic (9%), a ciberassetjament (7%), a causes d'ètnia o religió (2%), a LGTBI-fòbia (4%) i a violència masclista (3%).

LA IMPORTÀNCIA DE LES DIFICULTATS DEL LLENGUATGE PER A LA SOCIALITZACIÓ I L'ASSETJAMENT ESCOLAR

Com s'ha comentat, el col·lectiu més afectat pels processos de victimització associada a l'assetjament escolar és el de l'alumnat amb NESE. Aquest alumnat no sols pot presentar un menor nivell de desenvolupament en una o més àrees cognitives, com, per exemple, les capacitats atencionals, sinó que altres àrees tenen un paper primordial en l'assetjament, com és l'àrea de les dificultats lingüístiques i comunicatives. El fet de tenir dificultats del llenguatge pot fer que aquestes persones tinguin més vulnerabilitat a patir situacions d'assetjament, cosa que les du a patir aïllament social i a tenir menors relacions socials. Així, el desenvolupament de les habilitats socials i el benestar emocional dels infants amb dificultats del llenguatge es veu afectat de manera cabdal en dos contextos molt rellevants: la família i l'escola. En aquest sentit, alguns treballs de metaanàlisi i revisions sistemàtiques han trobat que les víctimes d'assetjament escolar tenen pitjors habilitats socials i comunicatives que la població general (Kljakovic i Hunt, 2016). A més, respecte a les víctimes, les seves menors habilitats en les interaccions socials es veuen complementades i agreujades per la seva pobra capacitat per resoldre conflictes de caràcter social. Dos estudis realitzats a la Universitat de les Illes Balears (UIB) ens poden ajudar a entendre quins factors poden modular la relació entre la capacitat lingüística i la salut emocional. D'una banda, la implicació familiar i el temps de converses al si de la família resulten factors clau (més que l'estatus socioeconòmic) per al desenvolupament emocional (Valera-Pozo *et al.*, 2020). A més, un segon estudi va demostrar que el temps d'exposició a les pantalles hi juga especialment en contra, ja que s'associa amb un menor nivell objectiu de llenguatge i amb un menor temps de conversa entre els infants i els seus progenitors (Acebedo *et al.*, 2020). Tot i que les conseqüències socials dels problemes a l'àmbit lingüístic de vegades no siguin conscientment autopercebudes, les conseqüències emocionals sí que apareixen, cosa que fa que els infants amb dificultats del llenguatge sentin un estrès significativament més gran en situacions socials.

Això planteja complicacions a les persones que pateixen trastorns del llenguatge. Un estudi realitzat amb infants d'educació primària de diverses escoles de les Illes Balears (Valera-Pozo *et al.*, 2016) mostrà que els infants amb dificultats en les habilitats comunicatives també tenen dèficits socials, de lideratge i de conductes adaptatives i, per tant, podrien trobar-se en una situació de risc d'assetjament escolar. Aquests dèficits en competència social i comunicativa podrien ser el nexa entre els fenòmens de l'assetjament i els trastorns de llenguatge. Així doncs, una de les variables més rellevants que té un paper primordial en l'asset-

jament és el nivell d'adquisició del llenguatge de l'infant. En particular, un bon nivell de llenguatge pot esdevenir un factor de protecció. No obstant això, quan aquest nivell es troba significativament per davall de la mitjana, constitueix un factor de vulnerabilitat. De fet, estudis recents han assenyalat la relació entre les dificultats en l'adquisició del llenguatge tant per a la victimització com per a la perpetració d'assetjament escolar. En particular, les trajectòries persistents de dificultats en el llenguatge als tres, cinc i vuit anys d'edat es van relacionar amb un risc més alt de victimització i perpetració d'assetjament. A més, els infants sense dificultats en el llenguatge semblen ser capaços d'identificar els infants amb dificultats en el llenguatge i veure'ls com a diferents a la resta, aspecte que podria contribuir a la victimització diferencial per assetjament escolar (Øksendal *et al.*, 2021).

Per tant, els problemes escolars associats a una mala adaptació al centre educatiu s'agreugen significativament en l'alumnat amb NESE particularment dependents del llenguatge, el qual experimenta un major patiment associat a l'assetjament escolar (Luciano i Savage, 2007). D'entre les NESE més altament dependents del llenguatge trobam el trastorn del desenvolupament del llenguatge (TDL), un trastorn encara poc conegut per la comunitat educativa en general.

EL TRASTORN DEL DESENVOLUPAMENT DEL LLENGUATGE, UN FACTOR CLAU DE VULNERABILITAT

El TDL es pot definir com un retard persistent i greu del llenguatge, tant en el vessant expressiu com en el receptiu, que no es resol amb el pas del temps i que afecta la comunicació, l'aprenentatge i la vida diària, en absència de causes biomèdiques que l'expliquin, com poden ser la discapacitat intel·lectual, el trastorn d'espectre autista, les dificultats auditives, els trastorns degeneratius o l'afàsia (Bishop *et al.*, 2016). Segons un estudi epidemiològic, la prevalença del TDL se situa al voltant del 7,5% (Norbury *et al.*, 2016). Anteriorment es coneixia com a trastorn específic del llenguatge (TEL o *Specific Language Impairment*, SLI, en anglès). Segons les directrius de l'actual Llei orgànica d'educació (LOMLOE, 2020), el TDL s'emmarcaria dins les necessitats educatives especials (NEE).

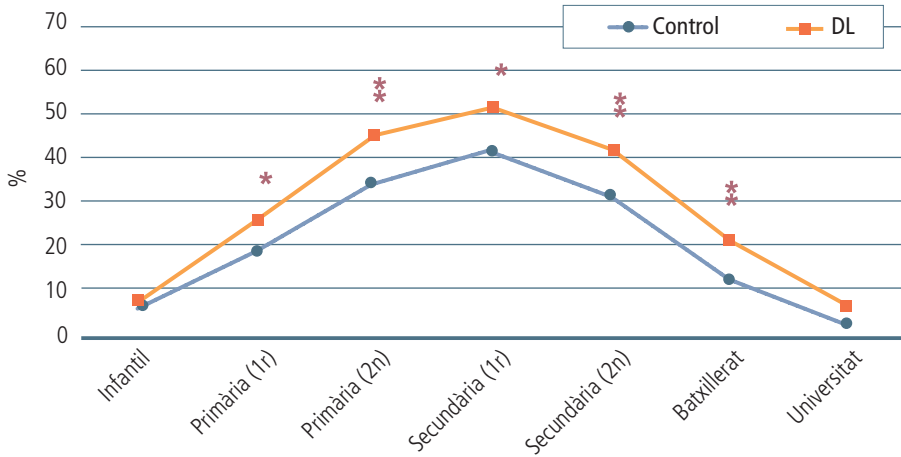
Les persones amb TDL no només tenen dificultats lingüístiques en termes de llenguatge oral sinó que també presenten altres problemàtiques que poden anar associades al seu llenguatge deficitari. Una de les més destacades és el rendiment escolar i acadèmic. En aquesta línia, en un estudi longitudinal al llarg de l'educació primària elaborat a les Illes Balears, Aguilar-Mediavilla i els seus col·laboradors (2019) van demostrar que els infants amb TDL repeteixen curs amb més freqüència (al voltant del 58%) que els seus iguals (aproximadament, el 7%) i presenten qualificacions més baixes a la majoria de les assignatures (excepte a matemàtiques i educació física). Segons els seus resultats,

per al grup amb TDL, la denominació ràpida automatitzada (anomenar colors i objectes de manera ràpida i eficient) a l'edat de cinc anys és l'habilitat de processament lingüístic que millor prediu aquests resultats acadèmics en finalitzar l'educació primària. Aquestes troballes són coincidents amb una àmplia metaanàlisi recent (Ziegenfusz *et al.*, 2022): l'alumnat amb TDL mostra dificultats acadèmiques en gairebé totes les àrees del currículum, usualment associades als seus dèficits lingüístics. Això el situa no només en un risc de fracàs acadèmic més alt sinó també en una situació de menys oportunitats laborals a llarg termini. Així doncs, l'alumnat amb dificultats del llenguatge presenta un rendiment acadèmic més baix i una taxa de repetició de curs més elevada, fet que el situa en risc de fracàs escolar.

D'altra banda, diversos estudis han relacionat els trastorns del llenguatge amb una major probabilitat de patir assetjament escolar (Durkin i Conti-Ramsden, 2007; Knox i Conti-Ramsden, 2003; Sureda-García *et al.*, 2021). D'aquesta manera, un 36% de l'alumnat identificat amb un trastorn del llenguatge se sent victimitzat, en contrast amb un 12% dels seus companys normatius. Aquesta taxa més elevada sembla explicar-se per la baixa acceptació que tenen per part dels seus companys i el major rebuig que pateixen. En el cas d'adolescents amb TDL, la presència d'assetjament escolar s'ha xifrat en un 10% més respecte d'adolescents sense TDL (17,3% enfront de 7,2%) quan es mesura l'assetjament de manera autoreportada (Knox i Conti-Ramsden, 2007).

A més, s'ha observat que aquest risc més elevat de patir assetjament escolar en l'alumnat amb dificultats lingüístiques s'estén al llarg de pràcticament tota la trajectòria acadèmica (Esteller-Cano *et al.*, 2022). En l'estudi d'Esteller-Cano *et al.* (2022), realitzat en el si de la UIB, es va avaluar una mostra àmplia de més de 2.000 persones adultes tant de les Illes Balears com d'arreu de l'Estat espanyol, que van completar autoinformes sobre les seves dificultats en el llenguatge oral (en diversos aspectes dels dominis expressiu i receptiu) i sobre les seves experiències passades d'assetjament al llarg de l'escolarització. En primer lloc, els resultats mostraven que els participants amb dificultats del llenguatge tenien una prevalença superior de victimització per assetjament escolar: dos de cada tres adults amb dificultats del llenguatge havien sofert conductes de victimització en el passat. En segon lloc, les taxes d'assetjament eren significativament més elevades en el grup amb dificultats del llenguatge des del primer cicle d'educació primària (sis-nou anys) i es mantenien fins al batxillerat (setze-divuit anys), com es pot veure al gràfic 2.

En la mateixa línia, estudis recents elaborats al nostre país assenyalen que un dels motius principals pels quals els estudiants se senten victimitzats són precisament les dificultats del llenguatge que pateixen (Fundación Mutua Madrileña i Fundación Anar, 2022). A més, en el cas de les persones amb TDL, hi ha una probabilitat més elevada que siguin víctimes d'assetjament escolar per causa dels seus problemes lingüístics (Ibáñez-Rodríguez *et al.*, 2021).

GRÀFIC 2: Percentatges d'assetjament escolar en el grup amb dificultats del llenguatge (DL) i el grup control al llarg de l'escolarització

Els asteriscs assenyalen diferències significatives entre els grups.

Font: Adaptada d'Esteller-Cano *et al.* (2021).

UN NEXE ENTRE EL TDL I L'ASSETJAMENT ESCOLAR: LES HABILITATS SOCIALS I COMUNICATIVES

L'assetjament escolar i els trastorns de llenguatge tenen com a factor comú la relació amb les habilitats socials i comunicatives. Com ja hem assenyalat, patir un trastorn de llenguatge oral afecta el desenvolupament de les habilitats socials i el lideratge, avaluats pels progenitors i/o el professorat tutor, fet que propiciarà que apareguin afectacions per a la vida diària (Font-Jordà *et al.*, 2018; Valera-Pozo *et al.*, 2016). Així, només el 10% dels infants amb necessitats lingüístiques sol ser categoritzat com a "popular", davant d'un 58% dels companys/es sense dificultats (Turunen *et al.*, 2017). Això es lliga amb el fet que les persones amb baixes habilitats comunicatives poden mostrar també dificultats en situacions socials, en donar respostes poc adaptatives o emprar estratègies poc adequades per a la resolució de conflictes a causa dels malentesos i la frustració acumulada. Aquesta manca de competència social també suposa una dificultat a l'hora d'enfrontar-se a situacions d'assetjament. Aquests dèficits poden conduir les persones identificades amb TDL a presentar agressivitat i, fins i tot, taxes de delinqüència més altes que les persones normotípiques (McCabe, 2005).

De fet, tenint en compte que les habilitats socials i les bones relacions amb els altres ajuden a solucionar els problemes quotidians que puguin aparèixer i faciliten el maneig de l'ansietat i l'estrès, el seu bon desenvolupament és vital per a la salut, tant mental com física (Adriaensens *et al.*, 2017). Aquestes habilitats

i relacions socials necessiten bones aptituds comunicatives per funcionar de manera eficaç, la qual cosa pot ser un problema en el cas de l'alumnat amb dificultats del llenguatge, que el porta a tenir més conflictes amb els altres i presentar problemes adaptatius, especialment durant l'adolescència (Forrest *et al.*, 2021).

Així doncs, fins a quatre possibles explicacions —no excloents— o una combinació de totes podrien relacionar les dificultats del llenguatge amb problemes de socialització i un risc augmentat de patir assetjament escolar en l'alumnat amb TDL:

1. Aquest alumnat pot ser més rebutjat a causa dels seus problemes per comunicar-se i la seva menor capacitat lingüística, que el farien objecte de burles, malnoms i exclusió a causa de les seves errades a l'hora de parlar o els malentesos comunicatius que se'n deriven (Andrés-Roqueta *et al.*, 2016; Ibáñez-Rodríguez *et al.*, 2021; Sako, 2016).
2. La causa del rebuig que pot arribar a patir tindria a veure amb dificultats en la comprensió emocional tant pròpia com dels altres, associada amb unes menors habilitats lingüístiques i comunicatives (Lloyd-Esenkaya *et al.*, 2021).
3. Els problemes en la socialització no estarien tan relacionats amb la part emocional sinó més aviat amb dèficits en la cognició social, que li dificultaria entendre plenament les situacions socials i faria que la seva adequació a les diferents situacions comunicatives fos més pobre, la qual cosa ocasionaria problemes i malentesos (Bakopoulou i Dockrell, 2016; Conti-Ramsden i Botting, 2014).
4. La major vulnerabilitat intrapersonal en forma de més simptomatologia ansiosa i depressiva inicial de l'alumnat amb TDL el faria més procliu a patir assetjament escolar i acabaria derivant en un empitjorament dels seus símptomes inicials (Hymel i Swearer, 2015; Knox i Conti-Ramsden, 2007).

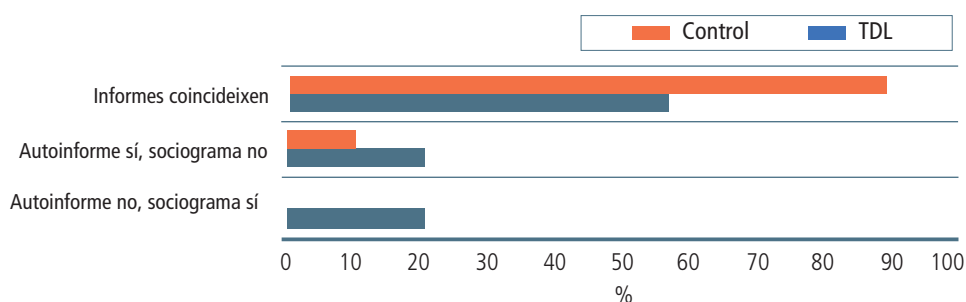
Cal destacar que les troballes descrites respecte a dificultats del llenguatge, socials i assetjament escolar no sempre es donen, sinó que alguns estudis troben altres aspectes que han de ser tinguts en compte. El primer és la mateixa variabilitat dins el perfil d'infants amb problemes de llenguatge. Així, l'èxit en les interaccions socials dels estudiants amb TDL és heterogeni i molt variable (Brinton *et al.*, 2000). De fet, no han de tenir menys èxit que els seus companys amb desenvolupament típic, sempre que hagin desenvolupat estratègies per afrontar les trobades socials, com, per exemple, estructurar aquestes interaccions per reduir la incertesa que hi experimenten (Lloyd-Esenkaya *et al.*, 2021). Fins i tot, s'han trobat percentatges moderats d'alumnes amb TDL que no presenten problemes relacionals, en què aquests problemes són lleus (22%) o que mostren una victimització igual de probable en comparació amb els seus companys sense dificultats lingüístiques (Fujiki *et al.*, 2001; Mok *et al.*, 2014). Segons Mok i els seus col·laboradors (2014), els infants amb TDL que no són més victimitzats

que els seus iguals es caracteritzen per tenir més comportaments prosocials, millors habilitats pragmàtiques (ús social del llenguatge) i menys problemes emocionals que els infants amb TDL victimitzats, dada que pot aportar un indicatiu de quins components cal estimular per tal de prevenir o millorar el pronòstic d'assetjament escolar en casos de TDL.

DIFERENTS PERCEPCIONS D'ASSETJAMENT SEGONS L'INFORMANT

Tot i aquest major risc d'assetjament en els infants amb TDL, és necessari considerar un altre factor important en relació amb la percepció de l'assetjament escolar. Els diferents agents que avaluen la situació de victimització, com poden ser els/les docents, els/les companys/es de classe o les mateixes persones afectades, poden tenir diferents percepcions sobre els mateixos fets. Els resultats de diferents estudis (Bouman *et al.*, 2012; Hawker i Boulton, 2000) apunten a la importància de mesurar la percepció d'assetjament escolar tant en el mateix alumnat que l'experimenta com en els diferents agents de l'entorn, ja que les percepcions dels uns i dels altres podrien en realitat avaluar aspectes i constructes diferents segons si aquesta percepció és auto- o heteroreportada. En conseqüència, els mateixos afectats tendeixen a informar amb més exactitud sobre els seus sentiments, mentre que les famílies, el professorat i els/les companys/es solen ser més conscients dels problemes conductuals (externament visibles i observables) que se'n deriven (Hankin i Abramson, 2001).

GRÀFIC 3: Percentatge d'infants amb TDL o sense dificultats (control) classificats com a victimitzats en funció de l'acord o el desacord entre els instruments usats per a l'avaluació de l'assetjament



Nota: "sí" indica la presència de victimització associada a assetjament escolar.

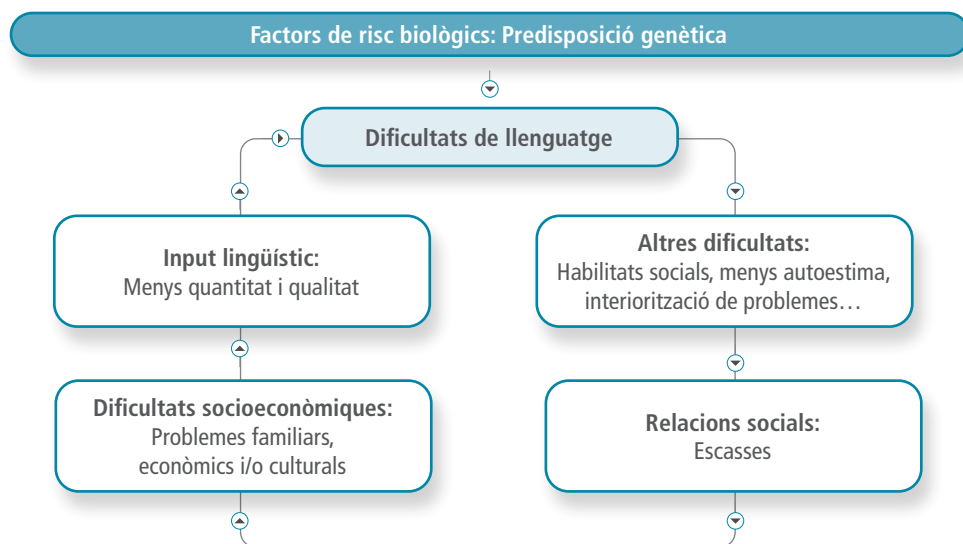
Font: elaboració pròpia.

En aquest sentit, Sureda-Garcia *et al.* (2021) han mostrat en infants d'entre deu i dotze anys de diverses escoles de les Illes Balears que l'alumnat amb TDL, quan s'avalua amb autoinformes, presenta menors taxes de victimització que quan hi responen altres agents, com el professorat o els/les companys/es

de classe, mitjançant sociogrames (Sureda-Garcia et al., 2021; vegeu la figura 3). Una explicació que ha cobrat importància per entendre aquesta troballa és l'habitució i fins i tot la normalització davant l'ocurrència sostinguda de fets punitius a la seva vida. No obstant això, encara que l'alumnat amb TDL és menys conscient de patir victimització, sí que presenta més dificultats de regulació emocional, més desajust psicològic i menor autoestima.

Així, les evidències presentades assenyalen que les persones a les quals els costa expressar-se oralment i que mostren unes capacitats lingüístiques per sota del que és habitual s'enfronten a un doble repte. D'una banda, es troben davant de les dificultats acadèmiques pròpies d'un sistema educatiu fortament arrelat en les capacitats lingüístiques, fet que pot derivar en fracàs escolar. De l'altra, presenten un major risc de patir assetjament escolar al llarg de la seva vida acadèmica i, a més, de patir-ne els efectes a llarg termini. Addicionalment, les dificultats d'adquisició del llenguatge poden derivar en una menor habilitat per a les relacions socials i en un menor nombre de relacions, la qual cosa alhora agreuja aquest dèficit. El fet que aquest alumnat amb problemes de llenguatge presenti també dificultats en l'inici i el manteniment de les relacions d'amistat no ajuda a l'hora de protegir-lo de l'assetjament i el fracàs escolar, cosa que crea una situació complicada que cal treballar des de la prevenció. D'aquesta manera, tant les habilitats socials com l'adquisició i el desenvolupament del llenguatge estan fortament lligats, de manera que es dificulten o es potencien mútuament (vegeu el gràfic 4).

GRÀFIC 4 . Principals factors que afecten les fluctuacions de la gravetat de les dificultats del llenguatge



Font: Adaptada de Valera-Pozo et al. (2021).

CONCLUSIONS

Els resultats dels estudis elaborats al si de la UIB amb població de les Illes Balears revelen un risc augmentat de patir assetjament escolar al llarg de la vida en l'alumnat amb dificultats del llenguatge i en subratllen els efectes a llarg termini. Amb aquests resultats es posa en evidència la necessitat de desenvolupar una ràpida prevenció, detecció i intervenció en l'assetjament escolar, especialment en infants amb dificultats del llenguatge, els quals sovint no són conscients de patir situacions d'aïllament i rebuig per part dels seus iguals.

En aquest sentit, la major part de les comunitats autònomes de l'Estat, així com les Illes Balears, han implementat en els darrers anys protocols especialitzats per afrontar tant l'assetjament escolar com el risc autolític. No obstant aquest avenç, resulta imperatiu emfatitzar la necessitat d'una ràpida prevenció, detecció i intervenció de l'assetjament, especialment en l'alumnat amb dificultats del llenguatge, sense que això impliqui no atendre tot l'alumnat de manera global i inclusiva. En aquest sentit, és important que els protocols d'assetjament escolar puguin recollir dades clau, com n'és la tipologia específica de l'alumnat amb NESE que és víctima d'assetjament, especialment si presenta problemes en les àrees del llenguatge i/o de la comunicació. També caldria fomentar la recerca adreçada a saber quins són els factors predictors que expliquen que els casos oberts com a presumpte assetjament siguin confirmats o no, ja sigui amb els perfils sociomètrics derivats de les percepcions de l'alumnat o dels autoinformes sobre el grau de patiment percebuts per les pròpies víctimes i les seves famílies, a més de les percepcions i les informacions aportades per part del professorat tutor. A això s'afegeix la necessitat que les comissions de convivència puguin disposar tant del temps necessari com de la formació especialitzada per poder iniciar els protocols d'assetjament, atès que segons les dades actuals se'n detecta únicament una mínima proporció. Alhora, cal prendre consciència que el fet d'iniciar protocols d'assetjament és quelcom positiu i desitjable, ja que indica que es treballa en la detecció d'aquesta problemàtica, i no el contrari. Tot i que resulta cabdal fomentar el benestar emocional, la promoció de la salut mental i la convivència positiva entre tot l'alumnat, també resulta rellevant tenir en compte els col·lectius en què l'assetjament és especialment prevalent per tal de poder adreçar-hi accions de prevenció específiques i informades per la recerca.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Acebedo, L., Buil-Legaz, L., Adrover-Roig, D., i Aguilar-Mediavilla, E. (2020). Impact of the use of media devices within the family context on the language of preteens. *Children*, 7(12), 281. <https://doi.org/10.3390/children7120281>.

Adriaensens, S., Van Waes, S., i Struyf, E. (2017). Comparing acceptance and rejection in the classroom interaction of students who stutter and their peers: A social network analysis. *Journal of Fluency Disorders*, 52, 13-24. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2017.02.002>.

Aguilar-Mediavilla, E., Buil-Legaz, L., López-Penadés, R., Sanchez-Azanza, V. A., i Adrover-Roig, D. (2019). Academic outcomes in bilingual children with developmental language disorder: A longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 11(10), 531. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00531>.

Andrés-Roqueta, C., Adrian, J. E., Clemente, R. A., i Villanueva, L. (2016). Social cognition makes an independent contribution to peer relations in children with Specific Language Impairment. *Research in Developmental Disabilities*, 49–50, 277–290. <https://doi.org/10.1016/J.RIDD.2015.12.015>.

Bakopoulou, I., i Dockrell, J. E. (2016). The role of social cognition and prosocial behaviour in relation to the socio-emotional functioning of primary aged children with specific language impairment. *Research in Developmental Disabilities*, 49–50, 354–370. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.12.013>.

Bishop, D. V., Snowling, M. J., Thompson, P. A., i Greenhalgh, T. (2016). CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. *PLOS ONE*, 11(12). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158753>.

Bouman, T., van der Meulen, M., Goossens, F. A., Olthof, T., Vermande, M. M., i Aleva, E. A. (2012). Peer and self-reports of victimization and bullying: Their differential association with internalizing problems and social adjustment. *Journal of School Psychology*, 50(6), 759–774. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.08.004>.

Brinton, B., Fujiki, M., Montague, E. C., i Hanton, J. L. (2000). Children with language impairment in cooperative work groups: A pilot study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 31(3), 252-264. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.3103.252>.

Conti-Ramsden, G., i Botting, N. (2014). Educational placements for children with specific language impairments. A D. V. M. Bishop i L. Leonard (ed.), *Speech and Language Impairments in Children: Causes, Characteristics, Intervention and Outcome*. Psychology Press.

Convivèxit (2023). Memòria de l'Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar 2021-2022. Conselleria d'Educació i Formació Professional. <https://www.caib.es/sites/convivexit/f/416284>.

Crick, N. R., i Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.115.1.74>.

Durkin, K., i Conti-Ramsden, G. (2007). Language, social behavior, and the quality of friendships in adolescents with and without a history of specific language impairment. *Child Development*, 78(5). <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01076.x>.

Elipe, P., Ortega, R., Hunter, S. C., i del Rey, R. (2012). Perceived emotional intelligence and implication in different types of bullying. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 20(1), 169-181.

Esteller-Cano, À., Buil-Legaz, L., López-Penadés, R., Aguilar-Mediavilla, E., i Adrover-Roig, D. (2022). Retrospective bullying trajectories in adults with self-reported oral language difficulties. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 57(3), 578-592. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12708>.

Esteller-Cano, À., Buil-Legaz, L., Pérez-Castelló, J. A., López-Penadés, R., Sánchez-Azanza, V., Sureda-García, I., Valera-Pozo, M., Flexas, A., Aguilar-Mediavilla, E., i Adrover-Roig, D. (2021). California bullying victimization scale-retrospective (Cbvs-r): Validation of the Spanish adaptation. *Psicothema*, 33(2), 279-286. <https://doi.org/10.7334/psicothema2020.407>.

Font-Jordà, A., Gamundí, A., Nicolau Llobera, M. C., i Aguilar-Mediavilla, E. (2018). Use of the 2 D:4 D digit ratio as a biological marker of specific language disorders. *Anales de Pediatría*, 89(6), 361-368. <https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2018.02.009>.

Forrest, C. L., Gibson, J. L., i St Clair, M. C. (2021). Social functioning as a mediator between developmental language disorder (DLD) and emotional problems in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 1221. <https://doi.org/10.3390/ijerph18031221>.

Fujiki, M., Brinton, B., Isaacson, T., i Summers, C. (2001). Social behaviors of children with language impairment on the playground: A pilot study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32(2), 101-113. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2001/008\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2001/008)).

Fundación Mutua Madrileña y Fundación Anar (2022). *La opinión de los estudiantes. IV Informe de prevención del acoso escolar en centros educativos*.

Hankin, B. L., i Abramson, L. Y. (2001). Development of gender differences in depression: An elaborated cognitive vulnerability-transactional stress theory. *Psychological Bulletin*, 127(6), 773-796. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.127.6.773>.

Hawker, D. S. J., i Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(4), 441-455. <https://doi.org/10.1017/S0021963099005545>.

Hymel, S., i Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An Introduction. *American Psychologist*, 70(4), 293-299. <https://doi.org/10.1037/a0038928>.

Ibáñez-Rodríguez, A., Ahufinger, N., Ferinu, L., García-Arch, J., Andreu, L., i Sanz-Torrent, M. (2021). Social, emotional, and specific language bullying in developmental language disorder. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 41(1), 40-48. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2020.03.017>.

Kljakovic, M., i Hunt, C. (2016). A meta-analysis of predictors of bullying and victimisation in adolescence. *Journal of Adolescence*, 49, 134-145. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.03.002>.

Knox, E., i Conti-Ramsden, G. (2003). Bullying risks of 11-year-old children with specific language impairment (SLI): Does school placement matter? *International Journal of Language and Communication Disorders*, 38(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/13682820304817>.

Knox, E., i Conti-Ramsden, G. (2007). Bullying in young people with a history of specific language impairment (SLI). *Educational and Child Psychology*, 24(4), 130-141. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2007.24.4.130>.

Lev-Wiesel, R., Nuttman-Shwartz, O., i Sternberg, R. (2006). Peer rejection during adolescence: Psychological long-term effects—a brief report. *Journal of Loss and Trauma*, 11(2), 131-142. <https://doi.org/10.1080/15325020500409200>.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Lloyd-Esenkaya, V., Forrest, C. L., Jordan, A., Russell, A. J., i Clair, M. C. S. (2021). What is the nature of peer interactions in children with language disorders? A qualitative study of parent and practitioner views. *Autism & Developmental Language Impairments*, (Jan-Dec), 6, 239694152110053. <https://doi.org/10.1177/23969415211005307>.

Luciano, S., i Savage, R. S. (2007). Bullying risk in children with learning Difficulties in Inclusive Educational Settings. *Canadian Journal of School Psychology*, 22(1), 14-31. <https://doi.org/10.1177/0829573507301039>.

McCabe, P. C. (2005). Social and behavioral correlates of preschoolers with specific language impairment. *Psychology in the Schools*, 42(4), 373-387. <https://doi.org/10.1002/pits.20064>.

Mok, P. L. H., Pickles, A., Durkin, K., i Conti-Ramsden, G. (2014). Longitudinal trajectories of peer relations in children with specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(5), 516-527. <https://doi.org/10.1111/JCPP.12190>.

Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G., i Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 57(11), 1247-1257. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12573>.

Øksendal, E., Brandlistuen, R. E., Wolke, D., Helland, S. S., Holte, A., i Wang, M. V. (2021). Associations between language difficulties, peer victimization, and bully perpetration from 3 through 8 years of age: Results from a population-based study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 64(7), 2698-2714. https://doi.org/10.1044/2021_JSLHR-20-00406.

Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9(1), 751-780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>.

Sako, E. (2016). The emotional and social effects of dyslexia. *European Journal of Interdisciplinary Studies*, 2(2), 175-183. <https://doi.org/10.26417/ejis.v4i2.p233-241>.

Sureda-Garcia, I., Valera-Pozo, M., Sanchez-Azanza, V., Adrover-Roig, D., i Aguilar-Mediavilla, E. (2021). Associations between self, peer, and teacher reports of victimization and social skills in school in children with language disorders. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.718110>.

Turunen, T., Poskiparta, E., i Salmivalli, C. (2017). Are reading difficulties associated with bullying involvement? *Learning and Instruction*, 52, 130-138. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.05.007>.

Valera-Pozo, M., Adrover-Roig, D., Pérez-Castelló, J. A., Sanchez-Azanza, V. A., i Aguilar-Mediavilla, E. (2020). Behavioral, emotional and school adjustment in adolescents with and without developmental language disorder (DLA) is related to family involvement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6), 1949. <https://doi.org/10.3390/ijerph17061949>.

Valera-Pozo, M., Buil-Legaz, L., Rigo-Carratalà, E., Casero-Martínez, A., i Aguilar-Mediavilla, E. (2016). Habilidades sociales en preadolescentes con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 36(2), 55-63. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2015.03.002>.

Valera-Pozo, M., Flexas, A., Servera, M., Aguilar-Mediavilla, E., i Adrover-Roig, D. (2021). Long-Term Profiles of Bullying Victims and Aggressors: A Retrospective Study. *Frontiers in Psychology*, 12, 631276. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.631276>.

Ziegenfusz, S., Paynter, J., Flückiger, B., i Westerveld, M. F. (2022). A systematic review of the academic achievement of primary and secondary school-aged students with developmental language disorder. *Autism and Developmental Language Impairments*, (Jan-Dec), 7, 1-33. <https://doi.org/10.1177/23969415221099397>.

