



BULLYING HACIA ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: REFLEXIONES CRÍTICAS Y RETOS PARA LA INCLUSIÓN

Gloria Anabel Alcívar Pincay
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí
gloria.alcivar@uleam.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0003-0302-4297>

Auxiliadora Mendoza Cevallos
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí
auxiliadora.mendoza@uleam.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0003-3130-9943>

Karen Corral Joza
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí
karen.corral@uleam.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0002-8209-4084>

Autor para correspondencia: gloria.alcivar@uleam.edu.ec

Recibido: 13/08/2025

Aceptado: 22/09/2025

Publicado: 29/09/2025

RESUMEN

Este artículo analiza el *bullying* discriminatorio hacia estudiantes con necesidades educativas especiales y/o discapacidad como manifestación de capacitismo estructural. A partir de una revisión narrativa crítica de la literatura empírica internacional bajo el modelo socio-ecológico, se constata que: (a) la victimización entre este alumnado es de 1,5 a 4 veces mayor —y hasta 282 % superior cuando la discapacidad es el blanco explícito—; (b) el perfil víctima-agresor y los daños académicos, psicológicos y sociales resultan más severos y persistentes que en el acoso no discriminatorio; y (c) la pasividad de los espectadores consolida normas escolares que naturalizan la exclusión. El fenómeno se intensifica al confluir con otros ejes de estigma (género, etnia, orientación sexual, pobreza), demostrando que la vulnerabilidad proviene de desigualdades acumuladas y no de la diversidad funcional per se. Se concluye que las respuestas efectivas deben articularse en tres niveles simultáneos —estructural, interpersonal e intrapersonal— y que las políticas han de elaborarse con la participación directa del alumnado con NEE/D, para que la escuela transite de una lógica de gestión de “casos especiales” a un horizonte de justicia inclusiva.

Palabras clave: Bullying; discapacidad; Inclusión educativa; necesidades educativas especiales.

BULLYING TOWARDS STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS: CRITICAL REFLECTIONS AND CHALLENGES FOR INCLUSION

ABSTRACT

This article examines bias-based bullying against students with special educational needs and/or disabilities as an expression of structural ableism. Drawing on a critical narrative review of international empirical studies within a socio-ecological framework, we find: (a) victimisation rates 1.5-to-4 times higher—and up to 282 % higher when disability is the explicit target; (b) an over-representation of the bully-victim profile and more severe, lasting academic, psychological and social harm than in non-discriminatory bullying; and (c) the legitimising role of passive bystanders in school norms that normalise exclusion. When disability intersects with other stigmas (gender, ethnicity, sexual orientation, poverty), risk escalates, showing that vulnerability stems from cumulative inequities rather than functional difference itself. Effective intervention must operate simultaneously on structural, interpersonal and intrapersonal levels, while policy and protocols should be co-created with SEND students to move schools from “special-case management” toward an inclusive-justice paradigm.

Keywords: Bullying; disability; Educational inclusion; special educational needs.

INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa se ha consolidado en la última década como un imperativo ético y político de los sistemas escolares, en la medida en que promete garantizar el derecho de todos los estudiantes a participar y aprender en aulas comunes, respetando y valorando la diversidad humana (UNESCO, 2019).

Diversos informes internacionales subrayan que, cuando está bien concebida y se aplica con rigor pedagógico, la inclusión “puede mejorar los resultados de aprendizaje de todos” (UNESCO, 2023) y contribuir de manera decisiva a la construcción de sociedades más justas, equitativas y pacíficas (Ainscow et al., 2019; Arnaiz-Sánchez et al., 2023).

No obstante, la convivencia cotidiana en las escuelas revela tensiones persistentes entre el ideal inclusivo y la realidad: entre ellas, la violencia entre pares, particularmente el bullying, emerge como una barrera crítica para la participación plena de los estudiantes con necesidades educativas especiales y/o discapacidad (en adelante NEE/D).

Las investigaciones indican que estos escolares enfrentan al menos el doble de riesgo de ser victimizados que sus compañeros sin discapacidad (Blake, Kim, et al., 2016; Gage et al., 2021; Rose & Gage, 2017). Cuando la agresión se motiva explícitamente por la diferencia funcional -lo que la literatura denomina bullying discriminatorio o bias-based bullying- el impacto emocional, académico y social se intensifica, pues se denigra no solo la conducta o el rendimiento, sino la propia identidad del sujeto (Álvarez-Marín et al., 2022; Earnshaw et al., 2018; Pyżalski & Smith, 2022).

Estudios recientes en Estados Unidos revelan que la probabilidad de acoso se incrementa hasta en un 282 % cuando la discapacidad es el blanco directo de la agresión (Gage et al., 2021), y hallazgos similares se documentan en contextos europeos y latinoamericanos (Corbo et al., 2021; Díaz-Faes et al., 2023; Rodríguez-Hidalgo et al., 2019; Rodríguez-Hidalgo et al., 2021).

Comprender esta forma específica de violencia exige adoptar un enfoque ecológico que trascienda la interacción individual y reconozca las estructuras culturales y normativas que legitiman la exclusión (Hikmat et al., 2024; Rose et al., 2015, 2016). La escuela, lejos de ser un espacio neutral, reproduce estigmas históricos vinculados al capacitismo, la meritocracia y los valores de normalidad corporal y cognitiva (Chatzitheochari et al., 2016; Del Rey et al., 2022; Eisenberg et al., 2022; Juvonen & Graham, 2014). Así, el bullying discriminatorio funciona como un dispositivo que asigna identidades de “inferioridad” y consolida jerarquías de poder al interior del aula (Donghi, 2016; Eisenberg et al., 2024; Link & Phelan, 2001; Rosario Ortega-Ruiz et al., 2016).

En América Latina, las brechas de investigación sobre la temática siguen siendo amplias, aunque la evidencia disponible apunta a prevalencias de victimización que superan las medias europeas y norteamericanas (Garaigordobil & Machimbarrena, 2019; Herrera-López et al., 2018; Puma-Maque & Cárdenas-Zúñiga, 2023).

En Ecuador, por ejemplo, casi la mitad del alumnado declara haber sufrido algún tipo de acoso escolar (Chávez et al., 2021), mientras que los datos específicos sobre estudiantes con NEE/D son fragmentarios y, a menudo, invisibilizados en los reportes oficiales (Llorent et al., 2024).

De ahí que avanzar en la medición rigurosa del fenómeno, con instrumentos sensibles a la diversidad funcional y cultural, constituya un reto prioritario (Martínez-Santiago et al., 2023; Menesini & Salmivalli, 2017). Desde esta perspectiva, el presente artículo de reflexión se propone analizar las dinámicas del bullying discriminatorio hacia estudiantes con NEE/D, identificando sus raíces estructurales y sus manifestaciones en el espacio escolar.

El texto se organiza en tres secciones. Tras esta introducción, la sección de Reflexión aborda, los debates teóricos y las evidencias empíricas más relevantes sobre inclusión, estigmas y bullying discriminatorio. Finalmente, la Conclusión sintetiza los principales argumentos y plantea un llamado ético y político a transformar las estructuras escolares que perpetúan la violencia contra la diversidad humana.

BULLYING DISCRIMINATORIO HACIA LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

2.1 Inclusión educativa y el desafío de convivir en la diferencia

La inclusión se entiende como un proceso transformador que elimina barreras y valora la diversidad (UNESCO, 2019). Sin embargo, la escuela contemporánea vive una tensión permanente entre los discursos que proclaman “educación para todos” y las prácticas que aún jerarquizan la normalidad.



Ainscow (2011) describe este “déficit de convivencia inclusiva” como la distancia existente entre las políticas que promueven la participación plena y los hábitos institucionales que continúan clasificando, etiquetando y segregando.

En este escenario, el concepto de necesidades educativas especiales y/o discapacidad (NEE/D) aporta dos claves: (1) trasciende la discapacidad al enfocarse en los apoyos pedagógicos que cada estudiante requiere (Luque, 2009; Warnock, 1987); (2) desplaza la mirada desde la presunta “deficiencia” individual hacia la responsabilidad del entorno por eliminar barreras (Echeita & Ainscow, 2011).

Adoptar esta perspectiva implica reconocer que la diversidad funcional no es una excepción a gestionar, sino un componente intrínseco de cualquier aula (Oldfield et al., 2017). Allí radica el “desafío de convivir en la diferencia”: generar comunidades escolares capaces de ver la pluralidad como riqueza y no como amenaza.

2.2 Bullying: entre la agresión interpersonal y la violencia estructural

Dan Olweus (1994, 1997) definió el bullying como agresión repetida, intencional y con desequilibrio de poder, identificando tres rasgos nucleares: intencionalidad, asimetría y recurrencia. Estudios posteriores matizaron el requisito de repetición—un único episodio puede causar daño duradero cuando genera “miedo anticipatorio” (Juvonen & Graham, 2014)—y subrayaron la dimensión moral de la transgresión (Rosario Ortega-Ruiz, 2002).

El enfoque socio-ecológico amplía la mirada: el bullying es producto de la interacción entre micro-, meso-, exo- y macrosistemas (Bronfenbrenner, 1979; Hong & Espelage, 2012). En este entramado, los estigmas y prejuicios operan como guiones culturales que validan la burla hacia un compañero (Donghi, 2016; Falla & Ortega-Ruiz, 2019; Pappas, 2023). Así, insultar a un compañero con discapacidad no es solo un acto individual, sino la actualización cotidiana de normas capacitistas sostenidas por los medios, la política escolar y las expectativas familiares (Link & Phelan, 2001; Pyżalski & Smith, 2022). De ahí que el fenómeno combine agresión interpersonal y violencia estructural (Hikmat et al., 2024).

La investigación contemporánea muestra que el bullying no es un duelo «víctima-agresor», sino una dinámica grupal en la que los estudiantes adoptan posiciones variables según el contexto, la edad y el estatus que buscan dentro del grupo (Gumpel et al., 2014; Salmivalli et al., 1996). A grandes rasgos pueden distinguirse cuatro macroroles y varias sub-categorías:

Tabla 1. Roles de implicación en el bullying

Macro-rol	Sub-categorías clave	Rasgos característicos	Evidencia principal
Agresor	Cabecilla/líder Asistente Reforzador	Alta centralidad social; motivación por estatus y dominio; baja empatía afectiva.	Mitsopoulou & Giovazolias (2015); Olweus (2013)
Víctima	Víctima pasiva Víctima provocadora	Baja autodefensa; soledad; en provocadores hay impulsividad que desencadena contra-agresión.	Farmer et al. (2012); Guzman-Holst & Bowes (2021); Juvonen & Graham (2014)
Agresor-víctima (bully-victim)	—	Alternan agresión y victimización; elevada externalización e internalización; riesgo psicopatológico.	Walters (2020); Blake et al. (2016)
No implicado	Defensor Espectador reforzador Espectador indiferente	Testigos que apoyan a la víctima, al agresor o permanecen neutrales; su conducta modula la norma grupal y la «ley del silencio».	Graves et al.(2025); Salmivalli et al.(1996)

Como sugiere la investigación longitudinal, los roles descritos en la tabla no son compartimentos estancos, sino posiciones relativas que el alumnado puede abandonar o retomar según cambian las alianzas, la reputación y las normas implícitas del grupo.

Alrededor de un tercio de los estudiantes modifica al menos una vez su rol a lo largo de un curso académico; no obstante, quienes ejercen como líderes agresores y quienes encarnan el perfil de Agresor-víctima tienden a mantener una trayectoria mucho más estable, anclada a la búsqueda de estatus y al refuerzo que obtienen de la dinámica grupal (Ryoo et al., 2017). Esta movilidad —o su ausencia— revela que el bullying es un proceso adaptativo dentro de la ecología escolar y no solo una etiqueta fija para ciertos individuos.

Ahora bien, la clave invisible del sistema es el amplio contingente de espectadores indiferentes. Su silencio opera como un sello de validación simbólica: la agresión se vuelve “normal” porque nadie la cuestiona.

De este modo, la inacción del observador no es neutral, sino que legitima jerarquías capacitistas, racistas o sexistas ya instaladas en el macrosistema escolar (Hong & Espelage, 2012). Esa legitimación cotidiana prepara el terreno para que el poder se ejerza a través de múltiples tipos de bullying: desde la agresión física directa hasta formas relacionales más sutiles o la amplificación digital del ciberacoso, todas ellas engranadas en la misma lógica de dominio-sumisión que el espectador, aun sin actuar, contribuye a sostener.

Olweus (1994) distinguió victimización directa (cara a cara) e indirecta (sin confrontación abierta). La literatura actual amplía el catálogo en función de modalidad, medio y motivación:

Tabla 2. Formas de bullying

Categoría	Descripción	Ejemplos escolares	Notas diferenciales
Física	Daño corporal o amenaza explícita.	Golpes, patadas, empujones, encerrar en el baño.	Alta visibilidad; disminuye con la edad.
Verbal	Uso de lenguaje para herir.	Insultos, apodos, burlas sobre tartamudez, dislexia o apariencia.	Frecuente en etapas intermedias.
Relacional/Social	Daño a la reputación o exclusión del grupo.	Difundir rumores, aislar de juegos, “ghosting” en grupo de WhatsApp.	Predomina en niñas y en agresión de TEA.
Daño a la propiedad	Sustracción o destrucción de pertenencias.	Rayar silla de ruedas, romper audífonos, esconder cuadernos adaptados.	Impacto económico y simbólico.
Ciberacoso	Uso de TIC para hostigar de forma síncrona o asíncrona.	Memes humillantes, doxxing, exclusión de foros de clase.	Anonimato, desinhibición en línea
Bullying basado en prejuicios	Agresión motivada por identidad (discapacidad, género, raza, orientación, peso...).	Parodiar movimientos de parálisis cerebral; insultos racistas; “maricón” en redes.	Mayor severidad psicológica; impacto en pertenencia y rendimiento



El mapa de roles —con su movilidad y sus silencios— se articula, además, con la intersección de modalidades de acoso. Un mismo episodio puede combinar agresión física, relacional y exposición digital: por ejemplo, grabar la paliza a un compañero y publicarla en redes sociales convierte un acto físico en un hecho cibernético, multiplicando audiencias y prolongando la humillación en el tiempo (Kowalski et al., 2019). Esta convergencia eleva la intensidad del daño y refuerza los desequilibrios de poder que ya legitima la pasividad del espectador.

2.3 Bullying discriminatorio por NEE/D: una forma específica de exclusión

El tránsito desde el bullying tradicional al bullying discriminatorio por necesidades educativas especiales y/o discapacidad (NEE/D) supone un cambio conceptual de fondo: mientras el primero suele anclarse en desequilibrios circunstanciales de poder (p. ej., diferencia de estatus momentáneo, número de aliados, fuerza física), el segundo se alimenta de jerarquías sociales estables que definen quién cuenta como “normal” y quién queda fuera de ese patrón legítimo (Rodríguez-Hidalgo et al., 2021; Rodríguez-Hidalgo et al., 2019). En otras palabras, lo que se castiga ya no es una torpeza ocasional o la falta de popularidad del momento,

sino una identidad públicamente devaluada, codificada a través de narrativas capacitistas que el propio sistema educativo reproduce —a veces sin intención consciente— en su organización, currículo y expectativas de desempeño (Earnshaw et al., 2018; UNESCO, 2023). Esta lectura conecta directamente con la discusión previa sobre roles y normas grupales: cuando el grupo aprende, explícita o implícitamente, que ciertas diferencias funcionales equivalen a menor valor social, el desequilibrio de poder queda estructurado de antemano, antes incluso de que ocurran incidentes concretos.

Desde esta perspectiva, la motivación del agresor difiere cualitativamente entre los dos fenómenos. En el bullying general puede bastar la oportunidad situacional, la búsqueda



de estatus o la diversión transgresora que refuerza lazos dentro del subgrupo dominante. En cambio, en el bullying por NEE/D el móvil se ancla en el prejuicio capacitista: se agrede porque la víctima encarna una diferencia percibida como deficitaria o impropia del ideal de “alumno competente” que impregna la cultura escolar (Aljabri et al., 2023; Pyżalski & Smith, 2022; Ratcliff et al., 2017).

El poder, por tanto, no se limita a la superioridad física o a la popularidad inmediata; deriva de normas culturales y expectativas institucionales que naturalizan la exclusión de quienes requieren apoyos, ritmos diferenciados o adaptaciones curriculares (Hong et al., 2024; Rose et al., 2016; Simpson et al., 2016). Así, las relaciones de dominio-sumisión descritas históricamente en la literatura del bullying (Ortega-Ruiz, 2002) adquieren aquí un soporte estructural: la categoría “discapacidad” opera como marcador social que legitima la asimetría (Corbo et al., 2021; Houchins et al., 2016; Antonio Rodríguez-Hidalgo et al., 2021).

Estas asimetrías se traducen en manifestaciones específicas que exceden las conductas agresivas visibles. Por supuesto, aparecen burlas abiertas al uso de apoyos —el lector de pantalla, el audífono, la silla de ruedas, la presencia de un maestro/a sombra—, pero el repertorio discriminatorio va más allá (Ball et al., 2022; Rose et al., 2009). Es frecuente el acoso relacional persistente: exclusión sistemática de proyectos de grupo, aislamiento en el recreo o rotación intencional de compañeros para impedir vínculos estables.

Se observan microagresiones capacitistas en forma de comentarios condescendientes (“¡Qué bien que hayas hecho eso tú solito!”), sobreprotección humillante que comunica incapacidad crónica, o “elogios” exagerados que reafirman la dependencia (Corbo et al., 2021; Pérez-Garín et al., 2018; Rose et al., 2015). El espacio digital amplifica este patrón: la difusión selectiva de vídeos que exageran estereotipos sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA) o la discapacidad intelectual (DI),

la creación de memes que ridiculizan tics motores, o la circulación de capturas de pantalla que exhiben errores lingüísticos asociados a dificultades de aprendizaje son



expresiones de ciberacoso asentadas en el estigma funcional (Wright, 2017). Estas modalidades no suelen aparecer aisladas; con frecuencia coexisten, reforzándose mutuamente en circuitos presenciales-virtuales.

La evidencia cuantitativa confirma que el alumnado con NEE/D está sobrerrepresentado en la victimización. Metaanálisis y estudios poblacionales han estimado que estos estudiantes tienen entre 1,5 y 4 veces más probabilidades de sufrir acoso que sus pares sin discapacidad, variación que depende del tipo de medida, del nivel educativo y de la visibilidad de la condición (Hartley et al., 2015). Cuando la agresión hace referencia explícita a la discapacidad o a los apoyos requeridos, el riesgo se dispara: análisis de bases de datos escolares nacionales en EE. UU. mostraron incrementos relativos de hasta el 282 % en la probabilidad de victimización motivada por discapacidad (Gage et al., 2021).

Además, el perfil agresor-víctima —estudiantes que sufren acoso y responden con conductas agresivas— alcanza proporciones particularmente altas en este colectivo; la literatura sugiere que la frustración acumulada ante el rechazo y la incomprensión puede derivar en estallidos reactivos que los colocan simultáneamente como blanco y fuente de agresión (Blake, Zhou, et al., 2016). En este entramado, la espectación indiferente cobra un peso crítico: cuando quienes observan no intervienen, el silencio funciona como aval social de normas capacitistas preexistentes y ayuda a sedimentar la exclusión sistémica (Hong & Espelage, 2012).

El riesgo no se distribuye de manera uniforme entre todos los estudiantes con NEE/D. Opera una lógica interseccional: la vulnerabilidad aumenta cuando la discapacidad o NEE se intersecta con otras identidades también estigmatizadas -género no normativo, orientación sexual diversa, pertenencia étnica minoritaria, color de piel, peso corporal, estatus migratorio- (Haeghele et al., 2021; Lawrence et al., 2023). Investigaciones sobre jóvenes LGBTQ+ con discapacidad documentan tasas de acoso que pueden triplicar las de sus pares sin esa combinación de identidades, ilustrando cómo los prejuicios se acumulan y multiplican (Amos et al., 2023; King et al., 2018). Del mismo modo, el bajo



estatus socioeconómico suele asociarse a escuelas con menos recursos, ratios más altas y menor disponibilidad de apoyos especializados, condiciones que amplifican la exposición a contextos violentos y reducen las oportunidades de respuesta institucional eficaz (Del Rey et al., 2022; Malecki et al., 2020; Rose et al., 2016; Swearer & Hymel, 2016).

Las consecuencias del bullying por NEE/D son contundentes y, con frecuencia, más severas que las derivadas del bullying no motivado por la diferencia funcional (Mulvey et al., 2018; Salmon et al., 2018). En el plano académico, se asocia con mayores niveles de ausentismo, caída sostenida del rendimiento, participación reducida en actividades de aula y, en secundaria, abandono prematuro de la escolaridad ordinaria (Elts et al., 2024; Llauradó & Estévez, 2024).

En el plano psicológico, las tasas de ansiedad, depresión y sintomatología de estrés postraumático (TEPT) superan consistentemente las observadas en estudiantes sin discapacidad expuestos a bullying, y los síntomas tienden a prolongarse más en el tiempo (Álvarez et al., 2022; Griffin et al., 2019; Paul et al., 2018; Pérez-Garín et al., 2018; Yang et al., 2022). Socialmente, se instala un círculo de exclusión-baja autoestima-pérdida de apoyos: el rechazo erosiona la autovaloración; la baja autoestima reduce la búsqueda de ayuda y la capacidad de defensa; la falta de redes incrementa la revictimización, cerrando un ciclo difícil de romper (Hebron et al., 2017; Malecki et al., 2020; Sweidan et al., 2024).

Romper ese ciclo exige, primero, superar las barreras a la denuncia. Numerosas víctimas con NEE/D señalan que su palabra recibe escasa credibilidad: los adultos minimizan (“seguro lo malinterpretó”, “es solo una broma”), atribuyen el conflicto a rasgos de la discapacidad o dudan de la intencionalidad del agresor (Griffin et al., 2019).

CONCLUSIONES

El acoso dirigido al alumnado con necesidades educativas especiales y/o discapacidad (NEE/D) constituye un fenómeno cualitativamente distinto del bullying “clásico”, pues se alimenta de un capacitismo estructural que convierte la diferencia funcional en



marcador estable de inferioridad. Esta lógica devaluadora sitúa a los estudiantes con NEE/D en desventaja dentro de todos los roles de la dinámica —víctima, agresor-víctima y, en menor medida, agresor— y se agrava cuando la discapacidad se entrecruza con otras formas de estigma. Las consecuencias trascienden el plano individual (mayor ausentismo, bajo rendimiento, síntomas internalizantes y revictimización) y erosionan la promesa de la inclusión al perpetuar brechas que las políticas educativas dicen combatir.

Superar este escenario exige una respuesta integrada que abandone la lógica remedial centrada en la víctima y actúe de forma simultánea en tres niveles. En el estructural, es imprescindible revisar normativas, flexibilizar currículos y aplicar diseño universal para desactivar los sesgos que privilegian la homogeneidad, incorporando de manera transversal una visión positiva de la discapacidad y los derechos humanos.

En el interpersonal, debe promoverse un clima cooperativo sostenido por testigos activos y prácticas restaurativas, enriquecido con experiencias formativas, testimonios directos y espacios de socialización equitativos que fortalezcan la comunidad escolar. Y en el intrapersonal, toda la población estudiantil —con el liderazgo docente— ha de desarrollar autoestima, empatía y habilidades sociales que transformen la diversidad en oportunidad, no en amenaza. Solo articulando estas tres capas se logrará el tránsito de una gestión de “casos especiales” a una cultura escolar de justicia inclusiva, donde ningún estudiante deba negociar su derecho a aprender y a ser respetado.

Agradecimientos:

Este artículo se enmarca en el proyecto de investigación «Inclusión y respuesta educativa a las necesidades educativas especiales en la Zona 4 de Ecuador», impulsado por el grupo INADDE - Inclusión y Atención a la Diversidad para el Desarrollo, adscrito a la Carrera de Educación Especial de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (2011). Responding to the challenge of equity within education systems. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, 73-87.



- Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2019). Editorial: the Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 671-676. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>
- Aljabri, A. S., Bagadood, N. H., & Sulaimani, M. F. (2023). Bullying of female students with intellectual disability in mainstream schools: Personal experiences from Saudi Arabia. *International Journal of Educational Research Open*, 5(September), 100287. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100287>
- Álvarez-Marín, I., Pérez-Albéniz, A., Lucas-Molina, B., Martínez-Valderrey, V., & Fonseca-Pedrero, E. (2022). Development and Validation of a Brief Version of the European Bullying and Cyberbullying Intervention Project Questionnaires (EBIP-Q and ECIP-Q). *Psicothema*, 4(34), 571-581. <https://doi.org/10.7334/psicothema2022.156>
- Álvarez, I., Pérez-Albéniz, A., Lucas-Molina, B., Martínez Valderrey, V., & Fonseca-Pedrero, E. (2022). Acoso escolar en la adolescencia: impacto en el ajuste socio-emocional y conductual. *Revista de Psicodidáctica*, 27(2), 141-148. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.02.002>
- Amos, N., Hill, A. O., Lyons, A., Bigby, C., Carman, M., Parsons, M., & Bourne, A. (2023). Factors Associated With Experiences of Harassment or Abuse Among Lesbian, Gay, Bisexual, Trans, Queer, and Asexual Young People With Disability in Australia. *Journal of Interpersonal Violence*. <https://doi.org/10.1177/08862605231216690>
- Arnaiz-Sánchez, P., De Haro-Rodríguez, R., Caballero, C. M., & Martínez-Abellán, R. (2023). Barriers to Educational Inclusion in Initial Teacher Training. *Societies*, 13(2), 31. <https://doi.org/10.3390/soc13020031>
- Ball, L., Lieberman, L., Haibach-Beach, P., Perreault, M., & Tirone, K. (2022). Bullying in physical education of children and youth with visual impairments: A systematic review. *British Journal of Visual Impairment*, 40(3), 513-529. <https://doi.org/10.1177/02646196211009927>
- Blake, J. J., Kim, E. S., Lund, E. M., Zhou, Q., Kwok, O. M., & Benz, M. R. (2016). Predictors of Bully Victimization in Students With Disabilities: A Longitudinal Examination Using a National Data Set. *Journal of Disability Policy Studies*, 26(4), 199-208. <https://doi.org/10.1177/1044207314539012>
- Blake, J. J., Zhou, Q., Kwok, O.-M., & Benz, M. R. . (2016). Predictors of Bullying Behavior, Victimization, and Bully-Victim Risk Among High School Students With Disabilities. *Remedial and Special Education*, 37(5), 285-295. <https://doi.org/10.1177/0741932516638860>



- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano: experimentos de la naturaleza y el diseño* (MA: Harvar).
- Chatzitheochari, S., Parsons, S., & Platt, L. (2016). Doubly Disadvantaged? Bullying Experiences among Disabled Children and Young People in England. *Sociology*, 50(4), 695-713. <https://doi.org/10.1177/0038038515574813>
- Chávez, C., Cebotari, V., Benítez, M. J., Richardson, D., Hiu, C., & Zapata, J. (2021). School-related violence in Latin America and the Caribbean: Building an evidence base for stronger schools. *Innocenti Working Papers*, 1-68. <https://doi.org/https://doi.org/10.18356/25206796-2021-02>
- Corbo, E., Palladino, B. E., & Menesini, E. (2021). Bullying and disability: A literature review about characteristics, consequences and prevention strategies. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 25(2), 191-216. <https://doi.org/10.1449/100101>
- Del Rey, R., Espino, E., Ojeda, M., & Mora-Merchán, J. A. (2022). Bullying. En *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (pp. 591-608). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119679028.ch32>
- Díaz-Faes, D. A., Codina, M., & Pereda, N. (2023). Experiences of Bias Victimization Among People With Intellectual Disabilities. *Journal of Interpersonal Violence*, 38(15-16), 9423-9437. <https://doi.org/10.1177/08862605231165772>
- Donghi, E. (2016). Discriminatory bullying: Psychological well-being and victims' social adjustment. *Maltrattamento e Abuso all'Infanzia*, 18(1), 9-28. <https://doi.org/10.3280/mal2016-001002>
- Earnshaw, V. A. V. A., Reisner, S. L. S. L., Menino, D. D. D. D., Poteat, V. P. P., Bogart, L. M. L. M., Barnes, T. N. T. N., & Schuster, M. A. M. A. (2018). Stigma-based bullying interventions: A systematic review. *Developmental Review*, 48, 178-200. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.02.001>
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12(1988-8430), 26-46. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita_TEJUELO_2011.pdf?sequence=1
- Eilts, J., Rademacher, A., & Wilke, J. (2024). Bullying in adolescents : Co-occurrence of bullying roles and associations with special educational needs Bullying in adolescents: Co-occurrence of bullying roles and associations with special educational needs. *Empirische Sonderpädagogik*, December. <https://doi.org/10.2440/003-0029>



- Eisenberg, M. E., Gower, A. L., Brown, C., Nam, Y. S., & Ramirez, M. R. (2022). School-Based Diversity Education Activities and Bias-Based Bullying Among Secondary School Students. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(17-18), NP15992-NP16012. <https://doi.org/10.1177/08862605211025016>
- Eisenberg, M. E., Lawrence, S. E., Eadeh, H.-M., Suresh, M., Rider, G. N., & Gower, A. L. (2024). Emotional Distress Disparities Across Multiple Intersecting Social Positions: The Role of Bias-Based Bullying. *Pediatrics*, 153(2). <https://doi.org/10.1542/peds.2023-061647>
- Falla, D., & 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>
- Farmer, T. W., Petrin, R., Brooks, D. S., Hamm, J. V., Lambert, K., & Gravelle, M. (2012). Bullying Involvement and the School Adjustment of Rural Students With and Without Disabilities. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20(1), 19-37. <https://doi.org/10.1177/1063426610392039>
- Gage, N. A., Katsiyannis, A., Rose, C., & Adams, S. E. (2021). Disproportionate Bullying Victimization and Perpetration by Disability Status, Race, and Gender: A National Analysis. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 5(3), 256-268. <https://doi.org/10.1007/s41252-021-00200-2>
- Garaigordobil, M., & Machimbarrena, J. M. (2019). Victimization and Perpetration of Bullying/Cyberbullying: Connections with Emotional and Behavioral Problems and Childhood Stress. *Psychosocial Intervention*, 28(2), 67-73. <https://doi.org/10.5093/pi2019a3>
- Graves, K. A., Mirielli, L. G., Ousley, C., & Rose, C. A. (2025). Literature Review and Content Analysis of Bullying Assessments: Are We Measuring What We Intend to? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 22(1), 29. <https://doi.org/10.3390/ijerph22010029>
- Griffin, M. M., Fisher, M. H., Lane, L. A., & Morin, L. (2019). In Their Own Words: Perceptions and Experiences of Bullying Among Individuals With Intellectual and Developmental Disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 57(1), 66-74. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-57.1.66>
- Gumpel, T. P., Zioni-Koren, V., & Bekerman, Z. (2014). An ethnographic study of participant roles in school bullying. *Aggressive Behavior*, 40(3), 214-228. <https://doi.org/10.1002/ab.21515>
- Guzman-Holst, C., & Bowes, L. (2021). Bullying and Internalizing Symptoms. En P. Smith & J. O'Higgins (Eds.), *The Wiley Blackwell Handbook of Bullying* (First, pp. 560-



- 579). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118482650.ch31>
- Haegele, J. A., Aigner, C., & Healy, S. (2021). Impact of weight and disability status on bullying victimisation and perpetration among youth. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 57(3), 383-387. <https://doi.org/10.1111/jpc.15230>
- Hartley, M. T., Bauman, S., Nixon, C. L., & Davis, S. (2015). Comparative Study of Bullying Victimization Among Students in General and Special Education. *Exceptional Children*, 81(2), 176-193. <https://doi.org/10.1177/0014402914551741>
- Hebron, J., Oldfield, J., & Humphrey, N. (2017). Cumulative risk effects in the bullying of children and young people with autism spectrum conditions. *Autism*, 21(3), 291-300. <https://doi.org/10.1177/1362361316636761>
- Herrera-López, M., Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., & Herrera, M. (2018). Bullying y Cyberbullying en Latinoamérica: un estudio bibliométrico. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE* (Vol. 23, Número 76). Consejo Mexicano de Investigación Educativa. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000100125&lng=es&nrm=iso
- Hikmat, R., Yosep, I., Hernawaty, T., & Mardhiyah, A. (2024). A Scoping Review of Anti-Bullying Interventions: Reducing Traumatic Effect of Bullying Among Adolescents. *Journal of Multidisciplinary Healthcare*, Volume 17, 289-304. <https://doi.org/10.2147/JMDH.S443841>
- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17(4), 311-322. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003>
- Hong, J. S., Lee, J. H., Rose, C. A., Marsack Topolewski, C. N., Daniels, D. E., & Grmusa, A. (2024). Bullying Involvement and Subtypes of Disabilities: Who is Likely to be Affected by What? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, October. <https://doi.org/10.1007/s10803-024-06547-4>
- Houchins, D. E., Oakes, W. P., & Johnson, Z. G. (2016). Bullying and Students With Disabilities: a Systematic Literature Review of Intervention Studies. *Remedial and Special Education*, 37(5), 259-273. <https://doi.org/10.1177/0741932516648678>
- Juvonen, J., & Graham, S. (2014). Bullying in Schools: The Power of Bullies and the Plight of Victims. *Annual Review of Psychology*, 65(1), 159-185. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115030>
- King, T., Aitken, Z., Milner, A., Emerson, E., Priest, N., Karahalios, A., Kavanagh, A., & Blakely, T. (2018). To what extent is the association between disability and



- mental health in adolescents mediated by bullying? A causal mediation analysis. *International Journal of Epidemiology*, 47(5), 1402-1413. <https://doi.org/10.1093/ije/dyy154>
- Kowalski, R. M., Limber, S. P., & McCord, A. (2019). A developmental approach to cyberbullying: Prevalence and protective factors. *Aggression and Violent Behavior*, 45(February 2018), 20-32. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.02.009>
- Lawrence, S. E., Watson, R. J., Eadeh, H. M., Brown, C., Puhl, R. M., & Eisenberg, M. E. (2023). Bias-based bullying, self-esteem, queer identity pride, and disordered eating behaviors among sexually and gender diverse adolescents. *International Journal of Eating Disorders*, May 2023, 303-315. <https://doi.org/10.1002/eat.24092>
- Link, B. G., & Phelan, J. C. (2001). Conceptualizing Stigma. *Annual Review of Sociology*, 27(1), 363-385. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.27.1.363>
- Llauradó, E. V., & Estévez, A. L. (2024). Bullying and intellectual disability from the perspective of students. *Journal of Intellectual Disabilities*, 28(2), 315-325. <https://doi.org/10.1177/17446295231154109>
- Llorent, V. J., Seade-Mejía, C., Vélez-Calvo, X., & Nasaescu, E. (2024). The Impact of Lockdown in Cyberbullying in Primary Education: Transitions of Cyberbullying and Bullying. *Journal of School Health*, 94(11), 1058-1068. <https://doi.org/10.1111/josh.13505>
- Luque, D. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXIX(3-4), 201-223.
- Malecki, C. K., Demaray, M. K., Smith, T. J., & Emmons, J. (2020). Disability, poverty, and other risk factors associated with involvement in bullying behaviors. *Journal of School Psychology*, 78, 115-132. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.01.002>
- Martínez-Santiago, J., Zych, I., & Rodríguez-Hidalgo, A. J. (2023). Bullying personal y étnico-cultural en la Amazonía peruana: prevalencia, solapamiento y predictores. *Revista de Psicodidáctica*, 28(2), 153-163. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2023.05.003>
- Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health and Medicine*, 22(sup1), 240-253. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>
- Mitsopoulou, E., & Giovazolias, T. (2015). Aggression and Violent Behavior Personality traits , empathy and bullying behavior : A meta-analytic approach ☆. *Aggression*



- and Violent Behavior*, 21, 61-72. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.01.007>
- Mulvey, K. L., Hoffman, A. J., Gönültaş, S., Hope, E. C., & Cooper, S. M. (2018). Understanding experiences with bullying and bias-based bullying: What matters and for whom? *Psychology of Violence*, 8(6), 702-711. <https://doi.org/10.1037/vio0000206>
- Oldfield, J., Humphrey, N., & Hebron, J. (2017). Risk factors in the development of behaviour difficulties among students with special educational needs and disabilities: A multilevel analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 87(2), 146-169. <https://doi.org/10.1111/bjep.12141>
- Olweus, D. (1994). Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171-1190. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: facts and intervention. *European Journal of psychology of Education*, Xli, 495-510.
- 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>
- Ortega-Ruiz, R, Sánchez, V., & Menesini, E. (2002). Bullying and moral disengagement: A cross-national comparison, Volencia entre iguales y desconexión moral: Un análisis transcultural. En *Psicothema*. <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-0036341369&partnerID=MN8TOARS>
- Ortega-Ruiz, Rosario. (2002). Lo mejor y lo peor de las redes de iguales: juego, conflicto y violencia. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 44, 93-113. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=249634%5Cnhttp://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/249634.pdf>
- Ortega-Ruiz, Rosario, Del-Rey-Alamillo, R., & Casas, J.-A. (2016). La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 91-102. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3406>
- Pappas, G. (2023). School Bullying and Cultural Otherness: Vulnerable Social Groups and Education. *Multidisciplinary Journal of School Education*, 12(1 (23)). <https://doi.org/10.35765/mjse.2023.1223.03>
- Paul, A., Gallot, C., Lelouche, C., Bouvard, M. P., & Amestoy, A. (2018). Victimization in a French population of children and youths with autism spectrum disorder: A case control study. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 12(1), 1-



13. <https://doi.org/10.1186/s13034-018-0256-x>

Pérez-Garín, D., Recio, P., Magallares, A., Molero, F., & García-Ael, C. (2018). Perceived Discrimination and Emotional Reactions in People with Different Types of Disabilities: A Qualitative Approach. *The Spanish Journal of Psychology*, 21, E12. <https://doi.org/10.1017/sjp.2018.13>

Puma-Maque, O. C., & Cárdenas-Zúñiga, M. del C. (2023). Bullying y cyberbullying en el contexto peruano (2017-2021): una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(1), 1-21. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.22.1.6163>

Pyżalski, J., & Smith, P. (2022). Nationality and ethnicity-based (cyber)bullying: how should we tackle this phenomenon in survey studies? *Psychology, Society & Education*, 14(3), 11-17. <https://doi.org/10.21071/psye.v14i3.15285>

Ratcliff, J. J., Lieberman, L., Miller, A. K., & Pace, B. (2017). Bullying as a Source of Posttraumatic Growth in Individuals with Visual Impairments. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 29(2), 265-278. <https://doi.org/10.1007/s10882-016-9523-z>

Rodríguez-Hidalgo, Antonio;, Alcívar Pincay, A., Payán, A. M., Herrera-López, M., & Ortega-Ruiz, R. (2021). Los Predictores Psicosociales del Bullying Discriminatorio Debido al Estigma Ligado a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) y la Discapacidad. *Psicología Educativa*, 27(2), 187-197. <https://doi.org/10.5093/psed2020a22>

Rodríguez-Hidalgo, Antonio, Alcívar, A., & Herrera-López, M. (2019). Traditional Bullying and Discriminatory Bullying Around Special Educational Needs: Psychometric Properties of Two Instruments to Measure It. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(1), 142. <https://doi.org/10.3390/ijerph16010142>

Rose, C. A., Espelage, D. L., & Monda-Amaya, L. E. (2009). Bullying and victimisation rates among students in general and special education: A comparative analysis. *Educational Psychology*, 29(7), 761-776. <https://doi.org/10.1080/01443410903254864>

Rose, C. A., & Gage, N. A. (2017). Exploring the Involvement of Bullying Among Students With Disabilities Over Time. *Exceptional Children*, 83(3), 298-314. <https://doi.org/10.1177/0014402916667587>

Rose, C. A., Simpson, C. G., & Pread, J. L. (2016). Exploring Psychosocial Predictors of Bullying Involvement for Students With Disabilities. *Remedial and Special Education*, 37(5), 308-317. <https://doi.org/10.1177/0741932516629219>



- Rose, C. A., Stormont, M., Wang, Z., Simpson, C. G., Preast, J. L., & Green, A. L. (2015). Bullying and Students With Disabilities: Examination of Disability Status and Educational Placement. *School Psychology Review*, 44(4), 425-444. <https://doi.org/10.17105/spr-15-0080.1>
- Ryoo, J. H., Wang, C., Swearer, S. M., & Park, S. (2017). Investigation of Transitions in Bullying/Victimization Statuses of Gifted and General Education Students. *Exceptional Children*, 83(4), 396-411. <https://doi.org/10.1177/0014402917698500>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22)
- Salmon, S., Turner, S., Taillieu, T., Fortier, J., & Afifi, T. O. (2018). Bullying victimization experiences among middle and high school adolescents: Traditional bullying, discriminatory harassment, and cybervictimization. *Journal of Adolescence*, 63(1), 29-40. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.12.005>
- Simpson, C. G., Rose, C. A., & Ellis, S. K. (2016). Gender Discrepancies and Victimization of Students With Disabilities. *Remedial and Special Education*, 37(5), 296-307. <https://doi.org/10.1177/0741932516646082>
- Swearer, S., & Hymel, S. (2016). Bullying and Discrimination in Schools: Exploring Variations Across Student Subgroups. *School Psychology Review*, 44(4), 504-509. <https://doi.org/10.17105/15-0133.1>
- Sweidan, A. T., El-Beialy, A. R., El-Mangoury, N. H., Mostafa, Y. A., & Dehis, H. M. (2024). Prevalence and factors influencing bullying among Egyptian schoolchildren. *Journal of Orthodontics*. <https://doi.org/10.1177/14653125241229455>
- UNESCO. (2019). Compromiso de Cali sobre Equidad e Inclusión en la Educación. En *Compromiso de Cali sobre Equidad e Inclusión en la Educación*.
- UNESCO. (2023). *La inclusion de educandos con discapacidad en entornos de aprendizaje de calidad. Herramienta de apoyo a los países en su avance hacia la educación inclusiva*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380256_spa?posInSet=24&queryId=89524416-2325-4327-86dc-b95fffe435a0
- Walters, G. D. (2020). Unraveling the Bidirectional Relationship Between Bullying Victimization and Perpetration: A Test of Mechanisms From Opportunity and



General Strain Theories. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 18(4), 395-411.
<https://doi.org/10.1177/1541204020922874>

Warnock, M. (1987). Encuentro sobre necesidades de educación especial. En *Revista de educación* (Extra 1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18611>

Wright, M. F. (2017). Cyber Victimization and Depression Among Adolescents With Intellectual Disabilities and Developmental Disorders: The Moderation of Perceived Social Support. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 10(2), 126-143. <https://doi.org/10.1080/19315864.2016.1271486>

Yang, D.-R., Tzeng, N.-S., & Lin, F.-G. (2022). Effect of Peer Victimization on the Long-Term Mental Health Status among Adults Users of Intellectual Disability Services: A Longitudinal Follow-Up Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(7), 4196. <https://doi.org/10.3390>