



Acoso escolar en alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo: una revisión sistemática

Lucía Sedano García

Universidad de Almería

Mail: luciasedanogarcia6@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9087-7195>

Antonio Martínez Sánchez*

Universidad de Almería

Mail: ams820@ual.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1553-8148>

RESUMEN

El acoso escolar sigue siendo una problemática relevante en los centros educativos, especialmente para el alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). A pesar de los avances normativos en inclusión, este grupo presenta mayor vulnerabilidad debido a la falta de formación docente específica, la escasa sensibilización del entorno escolar y la insuficiente adaptación de los contextos educativos. Este estudio analiza la evidencia disponible sobre el acoso en este colectivo, identificando factores de riesgo, consecuencias asociadas y estrategias de prevención documentadas en la literatura reciente. Se llevó a cabo una revisión sistemática conforme a las directrices PRISMA, seleccionando 15 estudios empíricos publicados en Web of Science, Scopus, PubMed y Dialnet. Los resultados muestran una alta presencia de victimización entre alumnado con Trastorno del Espectro Autista, discapacidad intelectual y trastornos emocionales o conductuales, con múltiples formas de acoso y factores de riesgo personales y contextuales. Se evidencia que las estrategias basadas en educación emocional, empatía y participación de la comunidad educativa favorecen entornos más seguros e inclusivos. Los hallazgos aportan orientaciones prácticas para programas escolares integrales de prevención del acoso y refuerzan la necesidad de formación docente en atención a la diversidad, contribuyendo a una educación inclusiva y protectora para todo el alumnado.

Palabras clave: acoso escolar, necesidades específicas de apoyo educativo, prevención de la violencia, educación inclusiva, revisión sistemática.

Bullying in students with specific educational support needs: a systematic review

ABSTRACT

Bullying remains a significant problem in schools, especially for students with Specific Educational Support Needs (NEAE). Despite regulatory advances in inclusion, this group is more vulnerable due to a lack of specific teacher training, limited awareness within the school community, and insufficient adaptation of educational settings. This study analyzes the evidence of bullying in this group, identifying risk factors, associated consequences, and prevention strategies documented in recent literature. A systematic review was conducted according to the PRISMA guidelines, selecting 15 empirical studies published in Web of Science, Scopus, PubMed, and Dialnet. The results show a high prevalence of victimization among students with Autism Spectrum Disorder, intellectual disability, and emotional or behavioral disorders, with multiple forms of bullying and personal and contextual risk factors. Evidence suggests that strategies based on emotional education, empathy, and the involvement of the educational community foster safer

*Autor de correspondencia: ams820@ual.es

Recibido: 20/10/2025 – Aceptado: 07/02/2026

ISSN: 0210-2773

DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.23740>



and more inclusive environments. The findings provide practical guidance for comprehensive school-based bullying prevention programs and reinforce the need for teacher training in addressing diversity, thereby contributing to an inclusive and protective education for all students.

Keywords: bullying, specific educational support needs, violence prevention, inclusive education, systematic review.

1. Introducción

El acoso escolar constituye una problemática sociopedagógica de carácter estructural que afecta la estabilidad y los principios éticos de los sistemas educativos a nivel global. Se manifiesta mediante conductas de violencia intencionada que generan un impacto negativo y prolongado sobre el desarrollo emocional, la integración social y el rendimiento académico del alumnado (Caballo et al., 2011; Garaigordobil y Oñederra, 2010). A pesar del fortalecimiento de los marcos normativos y de las políticas orientadas a fomentar la convivencia positiva y la inclusión, la prevalencia del acoso escolar sigue siendo elevada, lo que representa un obstáculo para garantizar una educación de calidad (Olweus, 1993). En este contexto, se destaca que la ayuda entre iguales y la mejora del clima escolar, con la implicación activa de la comunidad educativa, son claves para prevenir y reducir el acoso (Martín-Criado y Casas, 2019).

La importancia de abordar este fenómeno se incrementa al considerar su distribución desigual. La evidencia indica que el alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) presenta una vulnerabilidad especialmente alta frente a la victimización y la exclusión social en el contexto escolar (Badger et al., 2024). Estos estudiantes registran tasas significativamente superiores de agresión y aislamiento en comparación con sus pares sin necesidades educativas especiales (Alcívar-Pincay et al., 2025; Carmona y Montanero, 2025; Monjas et al., 2014). Estudios españoles muestran patrones similares: estudiantes con discapacidad o trastornos del desarrollo sufren formas más persistentes de violencia relacional y exclusión (Álvarez-García et al., 2011), reflejando las limitaciones del sistema educativo para atender al alumnado con NEAE de manera adecuada (Ruiz Andrés, 2020).

Desde un enfoque conceptual, el acoso escolar se define por la intencionalidad de la conducta dañina, su repetición en el tiempo y, de manera central, la existencia de un desequilibrio de poder que coloca a la víctima en una situación de indefensión (Olweus, 1993). Sus manifestaciones incluyen la agresión directa, física o verbal, y modalidades indirectas o relacionales, como la exclusión, la difamación o el ciberacoso, que a menudo se entrelazan generando redes complejas de daño (Ttofi y Farrington, 2011; Lucas-Molina et al., 2018).

El clima escolar es uno de los factores más determinantes para comprender la aparición del acoso. Investigaciones en centros españoles muestran que una cultura escolar cohesionada, relaciones prosociales y normas claras de convivencia reducen la prevalencia de violencia entre iguales (López et al., 2018). Además, estudios latinoamericanos señalan que la percepción de justicia, el apoyo docente y la participación del alumnado contribuyen a disminuir la aparición de conductas agresivas (Garaigordobil y Oñederra, 2010). A este marco se suma el rol de la familia, que constituye un factor protector central frente al acoso escolar (Ortega-Ruiz, 2018).

Asimismo, las competencias socioemocionales actúan como factor protector. El alumnado con habilidades desarrolladas en empatía, resolución de conflictos y regulación emocional muestra menor probabilidad de sufrir o ejercer violencia (Gómez-Ortiz et al., 2020; Muñoz-Prieto, 2017). Esto resulta especialmente relevante para estudiantes con NEAE, quienes a menudo presentan dificultades en la interpretación de claves sociales o en la gestión emocional (González-Calatayud et al., 2021).

El profesorado desempeña un rol crucial en la detección temprana del acoso. Sin embargo, se tiende a identificar solo las manifestaciones más visibles, mientras que las formas relacionales o encubiertas suelen pasar desapercibidas, sobre todo en alumnado vulnerable (Ceballos-Vacas et al., 2021). Además, muchos docentes perciben una formación insuficiente en convivencia y atención a la diversidad (Fernández-Batanero et al., 2019), lo que limita la eficacia de los protocolos de intervención.

La etiología del acoso escolar es multifactorial, integrando factores individuales y contextuales. Elementos como el clima escolar, la cultura de aula, la eficacia de la gestión de la convivencia y la formación docente actúan como moduladores de la conducta agresiva (Ortega-Ruiz et al., 2016). El papel de los testigos también es determinante: actitudes pasivas o de refuerzo hacia el agresor contribuyen a la perpetuación de la victimización (Menesini y Salmivalli, 2017).

La vulnerabilidad del alumnado con NEAE se intensifica en el marco de la Ley Orgánica 3/2020 (artículo 73.1), que contempla la necesidad de apoyos pedagógicos, curriculares o personales específicos. Esto incluye a estudiantes con discapacidad intelectual, sensorial o del desarrollo, así como a quienes presentan dificultades de aprendizaje específicas o altas capacidades. Quienes presentan trastornos del neurodesarrollo o discapacidad enfrentan un riesgo especialmente elevado de agresión y exclusión (Díaz-Caneja et al., 2021; Falla y Ortega-Ruiz, 2019; González-Calatayud et al., 2021), acentuado por diferencias visibles, dificultades en la comunicación social, comportamientos atípicos y deficiencias en recursos especializados o formación docente (Augustine et al., 2022).

Las consecuencias del acoso escolar en alumnado con NEAE son graves y de largo alcance: aislamiento social, ansiedad, depresión, fobia escolar, disminución de la autoestima y, en casos extremos, abandono escolar (Menesini y Salmivalli, 2017). En la población escolar general, se ha documentado además ideación suicida y, en casos extremos, suicidio consumado (Holt et al., 2015; van Geel et al., 2014). La evidencia en NEAE es más limitada, aunque diversos estudios señalan mayor vulnerabilidad a problemas internalizados, especialmente en alumnado con TEA, discapacidad intelectual o trastornos emocionales y conductuales (Díaz-Caneja et al., 2021; Ding et al., 2024; González-Calatayud et al., 2021; Hammad et al., 2024). La relación específica entre acoso escolar e ideación suicida en este colectivo ha sido menos explorada, lo que dificulta establecer conclusiones equiparables a las existentes en población general.

Frente a esta realidad, la educación inclusiva debe concebirse como un compromiso ético y pedagógico integral que supere la mera presencia física en el aula y garantice equidad, participación real y protección activa. Para ello, son esenciales la formación especializada del profesorado, la implementación rigurosa de protocolos de actuación y la creación de entornos escolares seguros y accesibles (Carrillo-Tejero y Bascón-Jiménez, 2023). Asimismo, los centros deben fomentar una cultura que valore la diversidad, la empatía y la responsabilidad colectiva (Ramírez Apolo et al., 2024). La evidencia empírica subraya que estrategias basadas en la educación emocional (Muñoz-Prieto, 2017) y en formatos de intervención lúdica son especialmente efectivas (Caballo et al., 2011).

A pesar del creciente interés por el acoso escolar y su impacto en la convivencia educativa, la mayoría de las revisiones sistemáticas existentes se centran en la población escolar general, prestando atención limitada y poco diferenciada al alumnado con NEAE. La escasez de revisiones específicas, la necesidad de actualización de datos recientes y el interés por analizar factores de vulnerabilidad, consecuencias y estrategias de intervención justifican plenamente esta revisión.

El presente estudio tiene como objetivo analizar la frecuencia y características del acoso escolar en alumnado con NEAE, identificando factores de vulnerabilidad, consecuencias en las víctimas y estrategias de prevención e intervención implementadas. En la Tabla 1 se presentan las temáticas, los objetivos específicos y las preguntas de investigación del estudio.

Tabla 1
Temáticas, preguntas de investigación y objetivos específicos

Temática	Pregunta de Investigación	Objetivo Específico
Evidencia del acoso escolar en alumnado con NEAE	¿Cuál es la presencia del acoso escolar en el alumnado con NEAE?	Examinar la evidencia disponible del acoso escolar en estudiantes con NEAE.
Factores de vulnerabilidad en alumnado con NEAE	¿Qué factores aumentan la vulnerabilidad del alumnado con NEAE frente al acoso escolar?	Identificar los principales factores personales y contextuales asociados al riesgo de victimización.
Consecuencias del acoso escolar	¿Qué efectos tiene el acoso escolar en el desarrollo académico, emocional y social de las víctimas con NEAE?	Analizar las consecuencias del acoso escolar en el desarrollo integral del alumnado con NEAE.
Estrategias de prevención e intervención	¿Qué estrategias educativas han demostrado eficacia para prevenir o intervenir en el acoso escolar hacia alumnado con NEAE?	Evaluar las estrategias de prevención e intervención documentadas en la literatura reciente.

2. Método

2.1. Diseño de investigación

Esta investigación adopta una metodología de revisión sistemática, cuyo objetivo es recopilar, analizar y sintetizar estudios empíricos recientes que abordan la incidencia del acoso escolar entre estudiantes con NEAE. Para garantizar el rigor metodológico, se utiliza la guía PRISMA 2020 (Page et al., 2021). En este sentido, permite un análisis crítico de estudios primarios para extraer conclusiones significativas y facilita la identificación de la evidencia existente, la evaluación de su validez y la presentación de los hallazgos de forma estructurada.

2.2. Criterios de inclusión y exclusión

En la Tabla 2 se detallan los criterios de elegibilidad para garantizar pertinencia y calidad metodológica del estudio.

Tabla 2
Criterios de inclusión y de exclusión

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
C1: Estudios empíricos (cuantitativos, cualitativos o mixtos) que analicen acoso escolar en alumnado con NEAE.	Estudios teóricos, revisiones secundarias, conferencias o protocolos.
C2: Participantes entre 3 y 18 años (educación infantil, primaria o secundaria).	Estudios centrados en adultos o universitarios.
C3: Publicaciones entre 2019 y 2024	Publicaciones anteriores a 2019.
C4: Publicaciones en español o inglés.	Publicaciones en otros idiomas.
C5: Texto completo disponible o resumen extendido suficiente.	Estudios sin acceso a texto completo ni información esencial.

2.3. Estrategias de búsqueda

Los términos de búsqueda fueron adaptados a cada base de datos. Los descriptores que se utilizaron se presentan en la Tabla 3. La búsqueda se realizó entre el 15 de marzo y el 30 de abril de 2025. Se llevó a cabo en cuatro bases de datos de relevancia científica: PubMed, Scopus, Web of Science (WoS) y Dialnet.

Tabla 3
Términos de búsqueda en bases de datos

Base de datos Términos utilizados	
PubMed	("bullying" OR "school violence") AND ("special educational needs" OR "children with disabilities" OR "autism spectrum disorder" OR "intellectual disability" OR "learning disabilities" OR "ADHD")
Scopus	("bullying" OR "school violence", "bullied" OR "bullying victimization" OR "victim* of bullying") AND ("special needs" OR "autism" OR "intellectual disability" OR "developmental disorder")
WoS	("bullying" OR "peer victimization", "bullied" OR "bullying victimization" OR "victim* of bullying") AND ("special educational needs" OR "disability" OR "autism" OR "dyslexia" OR "ADHD")
Dialnet	("acoso escolar" OR "bullying") AND ("necesidades específicas de apoyo educativo" OR "NEAE" OR "discapacidad" OR "trastorno del espectro autista" OR "diversidad funcional")

2.4. Proceso de selección de estudios

Tras la búsqueda inicial, se recuperaron 367 estudios de las cuatro bases de datos. Se aplicó el filtrado automático y eliminación de duplicados mediante Mendeley, reduciéndose a 58 estudios. Dos revisores independientes evaluaron títulos y resúmenes, aplicando los criterios de inclusión y exclusión. Las discrepancias se resolvieron mediante consenso, con un coeficiente de concordancia Kappa = 0,86, indicador de alta fiabilidad interevaluador. Luego, se realizó una revisión del texto completo para verificar el cumplimiento de los criterios. Se descartaron estudios duplicados, irrelevantes o de acceso restringido, quedando 13 estudios válidos. Mediante revisión de referencias se identificaron dos estudios adicionales, alcanzando un total de 15 estudios incluidos. El flujo completo se presenta en el diagrama PRISMA 2020 (Figura 1).

2.5. Evaluación de la calidad

Cada uno de los estudios seleccionados fue sometido a una evaluación rigurosa mediante la herramienta Critical Appraisal Skills Programme (CASP). El análisis se centró en aspectos clave para garantizar la solidez metodológica y la validez de los resultados, incluyendo: (a) la claridad de los objetivos y la coherencia del diseño metodológico, (b) la descripción y representatividad de la muestra, (c) la adecuación de los instrumentos empleados y (d) la transparencia en los procedimientos analíticos y en la presentación de los hallazgos. La calidad metodológica de los estudios fue moderada a alta, destacándose un mayor rigor en aquellos artículos publicados en revistas indexadas en Scopus y WoS.

2.6. Extracción de datos

Para sistematizar la información de cada estudio seleccionado se empleó el software Microsoft Excel. La extracción de datos se realizó en el mes de mayo de 2025. Se definieron las siguientes variables de análisis: autoría, fecha, país, objetivos de investigación, características metodológicas y de la muestra y, los principales hallazgos de cada investigación. La Tabla 4 presenta un resumen de los estudios incluidos, mostrando las características principales de cada investigación, tales como el país de procedencia, tipo de muestra, instrumento utilizado y variables analizadas.

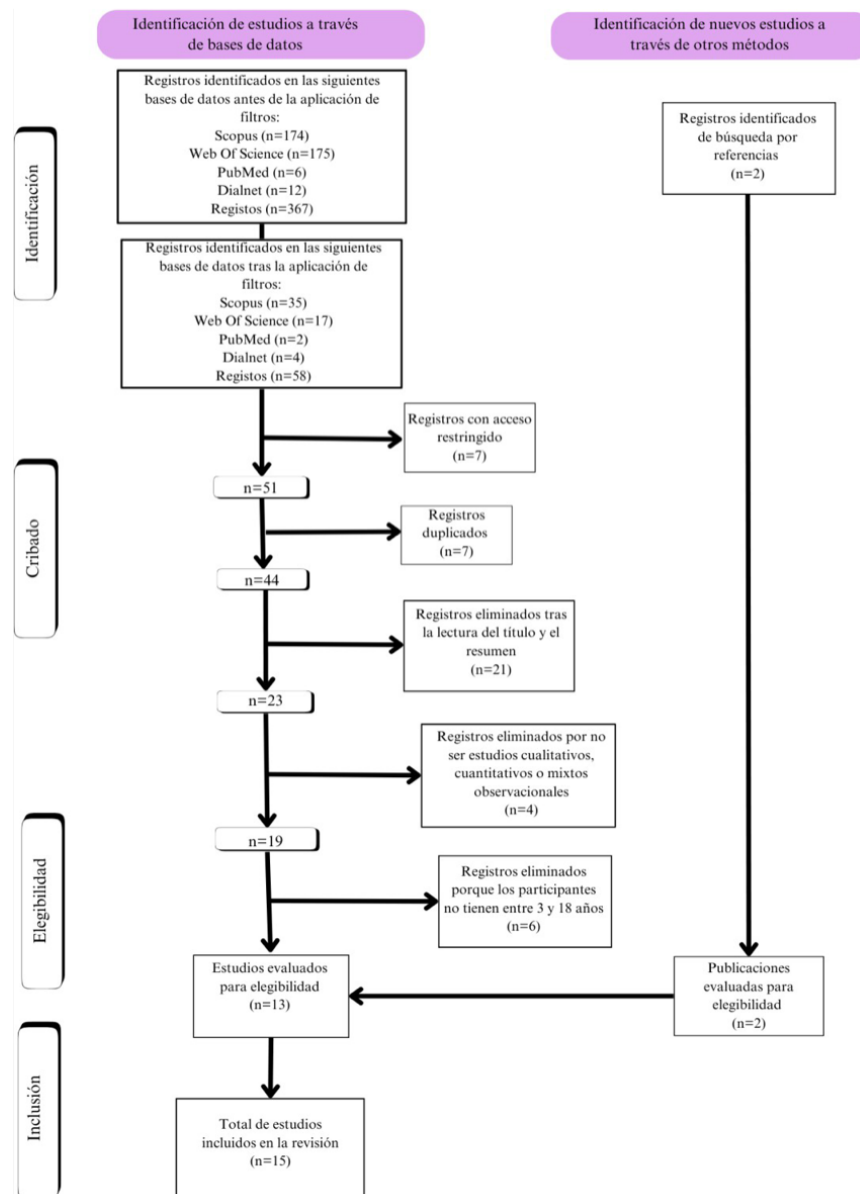


Figura 1. Diagrama de flujo del proceso de selección de estudios (PRISMA 2020)

Tabla 4

Características metodológicas de los estudios incluidos en la revisión

Autor/es y año	País	Objetivos	Método y muestra
Castro-Álvarez et al. (2023)	España	Estudiar experiencias de acoso en alumnado con diversidad funcional.	Entrevistas semiestructuradas y grupo de discusión (N=5).
Ding et al. (2024)	Taiwán	Explorar riesgo acumulativo y acoso en alumnado con TEA.	Datos SNELS (N=508 estudiantes con TEA).
Eroglu y Kilic (2020)	Turquía	Analizar tipologías de acoso en alumnado con TEA, DI y DT.	Escalas CARS y WISC-R (N=131 con NEE).
Espada et al. (2020)	Ecuador	Determinar frecuencia de acoso en contexto rural.	Cuestionarios (N=123 estudiantes y docentes).

→

Autor/es y año	País	Objetivos	Método y muestra
Iyanda (2021)	Estados Unidos	Examinar acoso en alumnado con MEDB.	Encuesta NSCH (N=23.494 estudiantes).
Guisado Ruiz y Hernández de la Torre (2022)	España	Evaluar educación emocional como prevención.	Cuestionario EBIPQ (N=37 estudiantes).
Hammad et al. (2024)	Arabia Saudí	Analizar acoso, depresión y ansiedad en sordos.	Escalas de abuso y ansiedad (N=186 estudiantes).
Lekhal y Karlsen (2024)	Noruega	Estudiar acoso en educación especial.	Cuestionario (N=2756 estudiantes).
Li et al. (2022)	Singapur	Analizar percepción sobre inclusión en educación física.	Encuesta online (N=219 estudiantes).
Lu et al. (2022)	Taiwán	Examinar clima escolar y acoso en alumnado TEA.	Escalas y cuestionario (N=184 estudiantes).
Rodríguez et al. (2021)	Estados Unidos	Acoso y salud mental en alumnado TEA.	Modelos estructurales (N=1000 niños con TEA).
Rodríguez-Hidalgo et al. (2021)	España y Ecuador	Relacionar empatía, autoestima y acoso escolar.	Modelos estructurales y cuestionario (N=1640 adolescentes).
Subasno et al. (2023)	Indonesia	Evaluar programa Educare para prevención.	Estudio cuasi-experimental (N=120 estudiantes).
Zhang et al. (2021)	China	Acoso en menores rurales con padres migrantes.	Escalas (N= 831 estudiantes).
Zhang et al. (2024)	China	Acoso y ansiedad en alumnado con dislexia.	Escalas (N=92 estudiantes).

3. Resultados

3.1. Evidencia del acoso escolar en alumnado con NEAE

La presencia del acoso escolar es más elevada en el alumnado con NEAE que en sus pares sin estas necesidades. La evidencia empírica muestra que los estudiantes con TEA, discapacidad intelectual o del desarrollo, así como aquellos con trastornos emocionales o conductuales, presentan un mayor riesgo de victimización (Ding et al., 2024; Eroglu y Kilic, 2020; Iyanda, 2021). Estos hallazgos coinciden con investigaciones que muestran que los estudiantes con dificultades en la comunicación social, comportamientos atípicos o necesidades de apoyo intensivo son especialmente vulnerables a sufrir acoso escolar (Ding et al., 2024; Eroglu y Kilic, 2020; Hammad et al., 2024; Iyanda, 2021; Lu et al., 2022).

Diversos estudios confirman que este alumnado experimenta múltiples formas de acoso, incluyendo agresiones físicas, insultos, burlas, exclusión social y manipulación relacional (Castro-Álvarez et al., 2023; Zhang et al., 2024). En algunos casos, la victimización adopta formatos complejos que combinan distintas modalidades de abuso, intensificando el impacto sobre la vida escolar del alumnado con NEAE (Rodríguez-Hidalgo et al., 2021). La literatura revisada señala que los estudiantes con TEA son el grupo más afectado en términos de frecuencia e intensidad del acoso, seguido de quienes presentan discapacidad intelectual, sensorial o trastornos del comportamiento (Espada et al., 2020; Guisado Ruiz y Hernández de la Torre, 2022). Además, investigaciones recientes indican que el acoso persiste incluso en centros que promueven prácticas inclusivas, lo que confirma que la mera presencia de alumnado con NEAE en aulas ordinarias no garantiza su protección frente a dinámicas de rechazo o agresión (Carrillo-Tejero y Bascón-Jiménez, 2023). Este patrón también se observa en contextos internacionales, reforzando la interpretación del acoso hacia alumnado con NEAE como un fenómeno persistente y estructural (Lu et al., 2022; Subasno et al., 2023).

Los factores que incrementan la vulnerabilidad a ser víctima combinan dimensiones individuales y contextuales. A nivel personal, dificultades en la comunicación social, limitaciones en habilidades sociales, conductas atípicas o una baja percepción de competencia favorecen la posición de indefensión frente al acoso (Ding et al., 2024; Rodríguez et al., 2021; Zhang et al., 2024). Por ejemplo, en alumnado con TEA, la dificultad para interpretar claves sociales aumenta la exposición a agresiones directas e indirectas (Hammad et al., 2024; Lu et al., 2022).

A nivel contextual, un clima escolar negativo, la falta de formación docente en inclusión y convivencia, la escasa coordinación entre profesionales y la presencia de testigos pasivos o que refuerzan al agresor contribuyen a consolidar la victimización, especialmente en estudiantes con desventajas sociales o comunicativas (Carrillo-Tejero y Bascón-Jiménez, 2023; Castro-Álvarez et al., 2023; Espada et al., 2020). Además, la insuficiencia de recursos especializados y la falta de apoyos estables incrementan la dependencia del alumnado vulnerable de su entorno inmediato, limitando su capacidad para enfrentar situaciones de acoso (Eroglu y Kilic, 2020; Iyanda, 2021).

Por otro lado, se identifican factores protectores que reducen la vulnerabilidad de las víctimas con NEAE, entre ellos: habilidades socioemocionales desarrolladas (empatía, regulación emocional y resolución de conflictos), autoconfianza, percepción de apoyo docente y familiar, y entornos escolares positivos con normas claras de convivencia y participación activa del alumnado (Guisado Ruiz y Hernández de la Torre, 2022; Rodríguez-Hidalgo et al., 2021; Subasno et al., 2023). Estos factores promueven la resiliencia y contribuyen a disminuir tanto la frecuencia como el impacto del acoso escolar en las víctimas.

3.2. Factores de vulnerabilidad y protección en alumnado con NEAE frente al acoso escolar

La intensidad y modalidad del acoso escolar en alumnado con NEAE depende en gran medida del tipo de necesidad educativa. Por ejemplo, los estudiantes con TEA presentan un mayor riesgo de acoso relacional debido a dificultades en la interpretación de claves sociales, mientras que aquellos con discapacidad intelectual o trastornos emocionales enfrentan agresiones verbales y físicas con mayor frecuencia (Hammad et al., 2024; Iyanda, 2021).

Los factores que incrementan la vulnerabilidad del alumnado a ser víctima de acoso escolar combinan dimensiones individuales y contextuales. Entre los factores individuales se encuentran las dificultades en la comunicación social, las limitaciones en habilidades sociales, las conductas atípicas o la baja percepción de competencia, que favorecen una posición de indefensión frente al acoso (Ding et al., 2024; Rodríguez et al., 2021; Zhang et al., 2024). En particular, en estudiantes con TEA, la dificultad para interpretar claves sociales incrementa la exposición a agresiones directas e indirectas (Hammad et al., 2024; Lu et al., 2022). Por otro lado, los factores contextuales incluyen un clima escolar negativo, la falta de formación docente en inclusión y convivencia, la escasa coordinación entre profesionales y la presencia de testigos pasivos o que refuerzan al agresor, elementos que contribuyen a consolidar la victimización, especialmente en estudiantes con desventajas sociales o comunicativas (Carrillo-Tejero y Bascón-Jiménez, 2023; Castro-Álvarez et al., 2023; Espada et al., 2020). Asimismo, la insuficiencia de recursos especializados y la ausencia de apoyos estables incrementan la dependencia del alumnado vulnerable, reduciendo su capacidad para enfrentar situaciones de acoso (Eroglu y Kilic, 2020; Iyanda, 2021).

Entre los factores protectores, destacan habilidades socioemocionales desarrolladas (empatía, regulación emocional y resolución de conflictos), autoconfianza, percepción de apoyo docente y familiar, y entornos escolares positivos con normas claras de convivencia y participación activa del alumnado (Guisado Ruiz y Hernández de la Torre, 2022; Rodríguez-Hidalgo et al., 2021; Subasno et al., 2023). Estos elementos promueven resiliencia y contribuyen a reducir tanto la frecuencia como el impacto del acoso escolar en las víctimas.

3.3. Consecuencias del acoso escolar en las víctimas con NEAE

El acoso escolar tiene un impacto significativo en el alumnado con NEAE, y la evidencia indica que los testigos desempeñan un papel clave en la dinámica del bullying. Los estudios revisados muestran que la respuesta de los compañeros frente al acoso puede modular la intensidad y duración del impacto en las víctimas (Carrillo-Tejero y Bascón-Jiménez, 2023; Subasno et al., 2023). Así, los testigos no solo son observadores, sino agentes que pueden favorecer la protección o, por el contrario, reforzar la victimización.

Desde la perspectiva psicológica, las víctimas con NEAE presentan efectos directos del bullying, incluyendo ansiedad, depresión, estrés, fobia escolar y baja autoestima, siendo más pronunciados en alumnado con TEA o trastornos emocionales (Ding et al., 2024; Hammad et al., 2024; Zhang et al., 2024). La evidencia confirma que estas manifestaciones son consecuencias reales de la victimización, y no simples asociaciones.

En el ámbito académico, se observa un deterioro del rendimiento escolar: dificultades de concentración, desmotivación, mayor ausentismo y menor participación en actividades del aula (Castro-Álvarez et al., 2023; Espada et al., 2020). En casos de acoso persistente, especialmente donde los recursos y respuestas institucionales son insuficientes, existe riesgo de abandono escolar temprano (Iyanda, 2021). La implicación de los testigos puede influir en estos resultados: su intervención activa puede reducir el estrés y mejorar la participación de la víctima.

Socialmente, las víctimas experimentan aislamiento, pérdida de interacciones positivas y mayor dependencia de adultos para resolver conflictos (Eroglu y Kilic, 2020; Rodríguez et al., 2021). Los testigos que adoptan comportamientos proactivos fomentan la integración y reducen la sensación de vulnerabilidad, mientras que la pasividad del grupo puede amplificar los efectos negativos del acoso.

Algunos estudios identifican variables asociadas al acoso, como ansiedad o baja autoestima, en alumnado con NEAE (Rodríguez et al., 2021; Zhang et al., 2024). Aunque no siempre se establece si estas variables son causa o consecuencia del acoso, la evidencia confirma impactos negativos claros en el bienestar emocional y social de las víctimas, validando su consideración como consecuencias del bullying.

3.4. Estrategias de prevención e intervención

La prevención del acoso escolar en alumnado con NEAE requiere un enfoque integral que considere tanto factores individuales como contextuales. El rol de los testigos emerge como componente central, ya que la actitud de los compañeros puede reforzar o disminuir la victimización. Intervenciones que fomentan la empatía y la defensa activa de la víctima han demostrado reducir significativamente la incidencia del acoso (Zhang et al., 2024). Capacitar a los estudiantes para que se conviertan en aliados activos constituye una estrategia eficaz, alineada con la evidencia internacional sobre bullying, reforzando que los testigos son agentes clave en la protección de las víctimas.

Tras este enfoque, diversas investigaciones destacan la eficacia de programas de educación emocional que mejoran la empatía, la autorregulación y las habilidades sociales del alumnado con NEAE (Guisado Ruiz y Hernández de la Torre, 2022; Hammad et al., 2024). En estudiantes con TEA o dificultades socioemocionales, estas intervenciones contribuyen a reducir conflictos y mejorar la convivencia (Ding et al., 2024; Lu et al., 2022).

Los programas inclusivos orientados a fortalecer el clima escolar, como el Educare Program (Subasno et al., 2023), han mostrado resultados positivos, promoviendo relaciones cooperativas y aumentando la sensación de pertenencia del alumnado vulnerable, ayudando a reducir dinámicas de exclusión y consolidando un entorno escolar más seguro.

Otro componente esencial es la formación especializada del profesorado, que permite la identificación temprana de señales de victimización y la aplicación de estrategias de apoyo adaptadas a las necesidades de los estudiantes con NEAE (Carrillo-Tejero y Bascón-Jiménez, 2023; Espada et al., 2020). De manera complementaria, los centros deben contar con protocolos claros y mecanismos de coordinación eficaces entre docentes, equipos de orientación y familias (Castro-Álvarez et al., 2023; Iyanda, 2021).

Finalmente, se reconoce la importancia de la participación familiar en las estrategias preventivas (Ortega-Ruiz, 2018) y el uso de intervenciones lúdicas y cooperativas para abordar la ansiedad social y mejorar la integración del alumnado (Caballo et al., 2011).

4. Discusión

4.1. Evidencia del acoso escolar en alumnado con NEAE

Los hallazgos de esta revisión confirman que el acoso escolar afecta con mayor frecuencia al alumnado con NEAE en comparación con estudiantes sin necesidades educativas especiales. Los estudiantes con TEA, discapacidad intelectual, trastornos del desarrollo o trastornos emocionales y conductuales presentan mayor exposición a agresiones directas, indirectas y relacionales (Ding et al., 2024; Eroglu y Kilic, 2020; Hammad et al., 2024; Iyanda, 2021; Lu et al., 2022; Zhang et al., 2024).

Esta mayor frecuencia se observa a nivel internacional, en distintas etapas escolares, y también en contextos inclusivos, lo que indica que la mera integración en aulas ordinarias no garantiza protección frente a dinámicas de rechazo o agresión (Carmona y Montanero, 2025; Carrillo-Tejero y Bascón-Jiménez, 2023; Espada et al., 2020; Monjas et al., 2014; Subasno et al., 2023). La distribución desigual de la victimización refleja tanto las características individuales como las condiciones del entorno educativo, reforzando la necesidad de esta revisión, dada la escasez de estudios específicos sobre ACNEAE y la necesidad de actualizar la evidencia (Tofí y Farrington, 2011; Ruiz Andrés, 2020).

4.2. Factores de vulnerabilidad y protección frente al acoso en alumnado con NEAE

Los resultados confirman que los factores de vulnerabilidad para ser víctima combinan dimensiones individuales y contextuales. Entre los factores individuales, destacan las dificultades en comunicación social, limitaciones en habilidades sociales, conductas atípicas y baja percepción de competencia (Ding et al., 2024; Rodríguez et al., 2021; Zhang et al., 2024). Por ejemplo, alumnado con TEA presenta mayor riesgo de acoso relacional debido a dificultades en la interpretación de claves sociales, mientras que estudiantes con discapacidad intelectual o trastornos emocionales enfrentan agresiones verbales y físicas con mayor frecuencia (Augustine et al., 2022; Falla y Ortega-Ruiz, 2019; Hammad et al., 2024; Iyanda, 2021).

Entre los factores contextuales, se incluyen un clima escolar negativo, la falta de formación docente en inclusión y convivencia, escasa coordinación entre profesionales y la presencia de testigos pasivos o que refuerzan al agresor (Carrillo-Tejero y Bascón-Jiménez, 2023; Castro-Álvarez et al., 2023; Espada et al., 2020; Menesini y Salmivalli, 2017). La insuficiencia de recursos especializados y la ausencia de apoyos estables aumentan la dependencia del alumnado vulnerable de su entorno inmediato, limitando su capacidad de afrontar el acoso (Eroglu y Kilic, 2020; Iyanda, 2021).

Los factores protectores incluyen habilidades socioemocionales desarrolladas, autoconfianza, percepción de apoyo docente y familiar, y entornos escolares positivos con normas claras de convivencia y participación activa (Garaigordobil y Oñederra, 2010; Guisado Ruiz y Hernández de la Torre, 2022; Rodríguez et al., 2021; Salmivalli et al., 2011; Subasno et al., 2023). La evidencia subraya que la atención simultánea a factores individuales y contextuales es esencial para la prevención efectiva y para promover entornos escolares seguros e inclusivos.

4.3. Consecuencias del acoso escolar en las víctimas con NEAE

Las víctimas con NEAE experimentan impactos psicológicos, académicos y sociales claros, incluyendo ansiedad, depresión, estrés, fobia escolar, baja autoestima, deterioro del rendimiento académico, aislamiento social y dependencia de adultos (Castro-Álvarez et al., 2023; Ding et al., 2024; Eroglu y Kilic, 2020; Espada et al., 2020; Hammad et al., 2024; Rodríguez et al., 2021; Zhang et al., 2024).

Si bien en la población general las consecuencias más graves de ser víctima incluyen ideación suicida y suicidio consumado (Menesini y Salmivalli, 2017), no se han encontrado datos específicos sobre estas consecuencias extremas en alumnado con NEAE, lo que evidencia la necesidad de más estudios centrados en este grupo. La victimización prolongada puede exacerbar déficits previos, disminuir la motivación académica y la autoconfianza, aumentando la dependencia de adultos y limitando la autonomía social (García

Fernández et al., 2015; González-Calatayud et al., 2021). En los estudios revisados, estas manifestaciones se describen como efectos derivados de la experiencia de victimización, aunque en algunos casos la naturaleza transversal de los diseños no permite establecer relaciones causales firmes. No obstante, la convergencia de los hallazgos respalda su consideración como consecuencias relevantes del acoso escolar en víctimas con NEAE, más allá de simples variables asociadas.

4.4. Estrategias de prevención e intervención

La prevención y la intervención requieren un enfoque integral y sistémico, que combine intervenciones grupales, educación emocional, formación docente y participación familiar (Ortega-Ruiz et al., 2016; Ortega-Ruiz, 2018).

El rol de los testigos es central: programas que fomentan la empatía y la defensa activa de la víctima, como el método KiVa, reducen la frecuencia del acoso (Salmivalli et al., 2011). Intervenciones grupales favorecen la cooperación, la empatía y la inclusión, proporcionando beneficios tanto a alumnado con NEAE como a sus compañeros, y reforzando factores protectores (Caballo et al., 2011; Muñoz-Prieto, 2017).

Programas de educación emocional y habilidades socioemocionales, dirigidos a alumnado con TEA o dificultades socioemocionales, contribuyen a mejorar la convivencia y reducir conflictos (Ding et al., 2024; Guisado Ruiz y Hernández de la Torre, 2022; Lu et al., 2022). Intervenciones inclusivas que fortalecen el clima escolar, como el Educare Program, fomentan la cooperación, la pertenencia y la disminución de dinámicas de exclusión (Subasno et al., 2023).

La formación docente, la coordinación con equipos de orientación y la implementación rigurosa de protocolos son esenciales para identificar la victimización de manera temprana y aplicar estrategias adaptadas a cada estudiante (Carrillo-Tejero y Bascón-Jiménez, 2023; Castro-Álvarez et al., 2023; Espada et al., 2020; Fernández-Batanero et al., 2019; Iyanda, 2021). La integración de prácticas restaurativas y enfoques de comunidad educativa refuerza la protección y mejora el clima escolar.

4.5. Limitaciones de los estudios revisados

A pesar de la calidad metodológica de los estudios incluidos, esta revisión presenta limitaciones importantes. Se incluyeron únicamente publicaciones en español e inglés y en un periodo reciente (2019-2024), lo que pudo excluir investigaciones relevantes en otros idiomas o periodos previos.

La heterogeneidad de diseños metodológicos y la amplitud del rango de edades de los participantes dificulta la comparación cuantitativa y limita la generalización de los hallazgos. La predominancia de estudios transversales impide analizar la evolución del acoso escolar a lo largo del tiempo. Finalmente, la escasez de investigaciones sobre subgrupos específicos dentro de las NEAE restringe la identificación de perfiles diferenciados de riesgo y vulnerabilidad.

5. Conclusiones

El acoso escolar hacia el alumnado con NEAE constituye un desafío estructural para los sistemas educativos, cuya persistencia evidencia limitaciones importantes en la consolidación de una escuela verdaderamente inclusiva. Los hallazgos muestran un fenómeno complejo que trasciende las características individuales del alumnado y se inscribe en dinámicas escolares, relacionales y organizativas que demandan respuestas educativas más sólidas y sostenidas.

En primer lugar, la evidencia sintetizada confirma que el alumnado con NEAE continúa enfrentando un riesgo elevado de ser víctima de acoso escolar. Aunque las manifestaciones y los factores asociados presentan matices según el tipo de necesidad educativa, el patrón general apunta hacia una vulnerabilidad sostenida que se ve reforzada por apoyos insuficientes, escasa sensibilización hacia la diversidad y prácticas docentes que aún no integran plenamente los principios de la inclusión. Este escenario subraya la necesidad de que los centros educativos fortalezcan sus políticas y estructuras de apoyo, especialmente en lo relativo a la atención socioemocional y la convivencia.

En segundo lugar, las consecuencias asociadas al acoso escolar revelan un impacto significativo tanto en el bienestar emocional como en la trayectoria académica y social del alumnado con NEAE. Estas experiencias erosionan la participación, la equidad y las oportunidades de aprendizaje, generando brechas que pueden persistir en el tiempo. De este modo, la prevención del acoso debe concebirse como un componente esencial de la garantía del derecho a la educación inclusiva, y no como una intervención complementaria.

En relación con las estrategias de intervención, se pone de manifiesto que las propuestas más efectivas son aquellas que adoptan un enfoque sistémico, integrando la educación emocional, la empatía, el aprendizaje cooperativo, la formación docente y la implicación activa de las familias y del alumnado. La consistencia de estos enfoques en distintos contextos sugiere que su incorporación en los planes de convivencia y en los proyectos educativos puede favorecer mejoras sostenibles en la cultura escolar.

Desde una perspectiva académica y aplicada, este estudio ofrece una contribución relevante al sintetizar los avances más recientes en torno al acoso escolar en alumnado con NEAE, proporcionando una visión articulada que puede informar el diseño de políticas públicas, programas formativos y líneas de investigación emergentes. Entre las prioridades futuras destacan la necesidad de estudios

longitudinales que permitan analizar la evolución del acoso en distintos perfiles de NEAE, así como evaluaciones sistemáticas de intervenciones para determinar su impacto real a largo plazo en la convivencia y el bienestar del alumnado.

En conclusión, avanzar hacia la erradicación del acoso escolar en contextos inclusivos requiere un compromiso colectivo que articule políticas educativas, prácticas docentes y participación comunitaria. Garantizar entornos seguros, equitativos y libres de violencia no solo constituye una responsabilidad ética, sino también una condición indispensable para que todo el alumnado pueda aprender, convivir y desarrollarse plenamente.

Referencias

- Alcívar-Pincay, G. A., Mendoza Cevallos, A. R., y Corral Joza, K. E. (2025). Bullying hacia estudiantes con necesidades educativas especiales: reflexiones críticas y retos para la inclusión. *Revista Científica Multidisciplinaria SAPIENTIAE*, 8(18), 60-80. <https://doi.org/10.56124/sapientiae.v8i18.004>
- Álvarez-García, D., Núñez, J. C., Rodríguez, C., Álvarez, L., y Dobarro, A. (2011). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Violencia Escolar - Revisado (CUVER). *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 59-83.
- Augustine, L., Bjereld, Y., y Turner, R. (2022). The Role of Disability in the Relationship Between Mental Health and Bullying: A Focused, Systematic Review of Longitudinal Studies. *Child Psychiatry & Human Development*, 55(4), 893-908. <https://doi.org/10.1007/s10578-022-01457-x>
- Badger, J. R., Nissar, A., y Hastings, R. P. (2024). School-based antibullying approaches for children and young people with special educational needs and disabilities: A systematic review and synthesis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 24(3), 742-757. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12665>
- Caballo, V. E., Calderero, M., Carrillo, G. B., Salazar, I. C., y Iruetia, M. J. (2011). Acoso escolar y ansiedad social en niños (II): Una propuesta de intervención en formato lúdico. *Psicología Conductual/Behavioral Psychology*, 19(3), 611-626.
- Carmona, Á., y Montanero, M. (2025). Bullying and social exclusion of students with special educational needs in primary education schools. *Social Sciences*, 14(7), 430. <https://doi.org/10.3390/socsci14070430>
- Carrillo-Tejero, S., y Bascón-Jiménez, M. (2023). La formación docente y el bullying discriminatorio. Análisis de una realidad. *Revista CENTRA de Ciencias Sociales*, 2(2), 47-70. <https://doi.org/10.54790/rccs.39>
- Castro-Álvarez, R., Gómez-Marí, I., y Tárraga-Mínguez, R. (2023). "Mamá, me quiero ir de este colegio". Un análisis de las experiencias de acoso escolar de estudiantes con diversidad funcional. *Educatio Siglo XXI*, 41(1), 107-128. <https://doi.org/10.6018/educatio.506341>
- Ceballos-Vacas, E. M., Rodríguez-Ruiz, B., y Rodríguez-Hernández, J. A. (2021). Fundamentación, descripción y análisis del cuestionario situacional de estrategias y metas de resolución de conflictos escolares. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 37, 83-97. https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.37.05
- Díaz-Caneja, C. M., Martín-Babarro, J., Abregú-Crespo, R., Huete-Diego, M. Á., Giménez-Dasí, M., Serrano-Marugán, I., y Arango, C. (2021). Efficacy of a Web-Enabled, School-Based, Preventative Intervention to Reduce Bullying and Improve Mental Health in Children and Adolescents: Study Protocol for a Cluster Randomized Controlled Trial. *Frontiers in Pediatrics*, 9, 628984. <https://doi.org/10.3389/fped.2021.628984>
- Ding, J. L., Lv, N., Wu, Y. F., Chen, I. H., y Yan, W. J. (2024). The hidden curves of risk: A nonlinear model of cumulative risk and school bullying victimization among adolescents with autism spectrum disorder. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 18, 17. <https://doi.org/10.1186/s13034-023-00694-9>
- Eroglu, M., y Kilic, B. G. (2020). Peer bullying among children with autism spectrum disorder in formal education settings: Data from Turkey. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 75, 101572. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101572>
- Espada, R. M., Sánchez, S., y Sánchez, R. Á. (2020). El acoso escolar en estudiantes con necesidades educativas especiales en una zona rural de Ecuador. *Tendencias Pedagógicas*, 37, 31-42. <https://doi.org/10.15366/tp2021.37.004>
- Falla, D., y Ortega-Ruiz, R. (2019). Los Escolares Diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista y Víctimas de Acoso Escolar: una Revisión Sistemática. *Psicología Educativa*, 25(2), 77-90. <https://doi.org/10.5093/psed2019a6>
- Fernández-Batanero, J. M., Sañudo, B., Montenegro-Rueda, M., y García-Martínez, I. (2019). *Physical Education Teachers and Their ICT Training Applied to Students with Disabilities: The Case of Spain*. *Sustainability*, 11(9), 2559. <https://doi.org/10.3390/su11092559>
- Garaigordobil, M., y Oñederra, J. A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 243-256. <https://doi.org/10.30552/ejep.v3i2.55>
- García Fernández, C. M., Romera Félix, E. M., y Ortega Ruiz, R. (2015). Factores explicativos del acoso cara a cara y del ciberacoso en una muestra de alumnos de primaria. *Psicothema*, 27(4), 347-353. <https://doi.org/10.7334/psicothema2015.35>
- Gómez-Ortiz, O., Zea, R., Ortega-Ruiz, R., y Romera, E. M. (2020). Percepción y Motivación Social: Elementos Predictores de la Ansiedad y el Ajuste Social en Adolescentes. *Psicología Educativa*, 26(1), 49-55. <https://doi.org/10.5093/psed2019a11>
- González-Calatayud, V., Roman-García, M., y Prendes-Espinosa, P. (2021). Knowledge About Bullying by Young Adults With Special Educational Needs With or Without Disabilities (SEN/D). *Frontiers in Psychology*, 11, 622517. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.622517>

- Guisado Ruiz, M., y Hernández de la Torre, M. E. (2022). El acoso escolar en niños con diversidad funcional. Atención educativa mediante la educación emocional. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(2), 115-129.
- Hammad, M. A., Al-Otaibi, M. N., y Awed, H. S. (2024). Child maltreatment among deaf and hard-of-hearing adolescent students: Associations with depression and anxiety. *Frontiers in Psychology*, 15, 1287741. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1287741>
- Holt, M. K., Vivolo-Kantor, A. M., Polanin, J. R., Holland, K. M., DeGue, S., Matjasko, J. L., Wolfe, M., y Reid, G. (2015). Bullying and suicidal ideation and behaviors: A meta-analysis. *Pediatrics*, 135(2), e496-e509. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-1864>
- Iyanda, A. E. (2021). Bullying Victimization of Children with Mental, Emotional, and Developmental or Behavioral (MEDB) Disorders in the United States. *Journal of child & adolescent trauma*, 15(2), 221-233. <https://doi.org/10.1007/s40653-021-00368-8>
- Lekhal, R., y Karlsen, L. (2024). Bullying of students who receive special education services for learning and behaviour difficulties in Norway. *International Journal of Inclusive Education*, 28(8), 1372-1389. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1991487>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, del 30 de diciembre de 2020.
- Li, C., Haegele, J. A., McKay, C., y Wang, L. (2022). Including students with physical disabilities in physical education in Singapore: Perspectives of peers without disabilities. *European Physical Education Review*, 28(1), 137-150. <https://doi.org/10.1177/1356336X211025871>
- López, V., Torres-Vallejos, J., Ascorra, P., Villalobos-Parada, B., Bilbao, M., y Valdés, R. (2018). Construction and validation of a classroom climate scale: A mixed methods approach. *Learning Environments Research*, 21(3), 407-422. <https://doi.org/10.1007/s10984-018-9258-0>
- Lu, H. H., Chen, D. R., y Chou, A.-K. (2022). The school environment and bullying victimization among seventh graders with autism spectrum disorder: A cohort study. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 16, 22. <https://doi.org/10.1186/s13034-022-00456-z>
- Lucas-Molina, B., Pérez-Albéniz, A., y Fonseca-Pedrero, E. (2018). The potential role of subjective wellbeing and gender in the relationship between bullying or cyberbullying and suicidal ideation. *Psychiatry Research*, 270, 595-601. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.10.043>
- Martín-Criado, J. M., y Casas, J. A. (2019). Evaluación del efecto del Programa “Ayuda entre Iguales de Córdoba” sobre el fomento de la Competencia Social y la Reducción del Bullying. *Aula Abierta*, 48(2), 221-228.
- Menesini, E., y Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22(sup1), 240-253. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>
- Monjas, M. I., Martín-Antón, L. J., García-Bacete, F.-J., y Sanchiz, M. L. (2014). Rechazo y victimización al alumnado con necesidad de apoyo educativo en primero de primaria. *Anales de Psicología*, 30(2), 499-511. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.158211>
- Muñoz-Prieto, M. M. (2017). Desarrollar la inteligencia emocional para prevenir el acoso escolar. *EA, Escuela Abierta*, 20(1), 35-46. <https://doi.org/10.29257/EA20.2017.04>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.
- Ortega-Ruiz, R. (2018). *Acoso entre iguales (bullying) y familia: la parentalidad positiva como factor de protección*. Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030, España.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., y Casas, J. A. (2016). La Convivencia Escolar: Clave en la predicción del Bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 91-102. <https://doi.org/10.15366/riee2013.6.2.004>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S.,... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, 71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Ramírez Apolo, L. M., Mayorga Román, M. G., y Tibán Huilca, S. F. (2024). Acoso escolar en la unidad educativa “Las Américas”, situación actual y estrategias de prevención. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 8(18), 46-54. <https://doi.org/10.53877/rc.8.18.20240701.5>
- Rodríguez, G., Drastal, K., y Hartley, S. L. (2021). Cross-lagged model of bullying victimization and mental health problems in children with autism in middle to older childhood. *Autism*, 25(1), 90-101. <https://doi.org/10.1177/1362361320947513>
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Alcívar Pincay, A., Payán, A. M., Herrera-López, M., y 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>
- Ruiz Andrés, R. (2020). Dificultades y contradicciones en la respuesta educativa para los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE). *Aula*, 26, 149-168. <https://doi.org/10.14201/aula202026149168>
- Salmivalli, C., Kärnä, A., y Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 405-411. <https://doi.org/10.1177/0165025411407457>
- Subasno, Y., Sri Jumilah, B., Vianti Desa, M., Irwan Yulius, M., Kurnia Mariani, Y., Goa, L., y Noiman Derung, T. (2023). The Effectiveness of The Educare Program in Improving Pro-Social Attitudes to Prevent Bullying in Inclusive Schools. *European Journal of Educational Research*, 12(3), 1377-1391. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.12.3.1377>
- Ttofi, M. M., y Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(4), 27-56. <https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>

- van Geel, M., Vedder, P., y Tanilon, J. (2014). Relationship Between Peer Victimization, Cyberbullying, and Suicide in Children and Adolescents: A Meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 168(5), 435-442. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2013.4143>
- Zhang, H., Zhou, H., y Cao, R. (2021). Bullying Victimization Among Left-Behind Children in Rural China: Prevalence and Associated Risk Factors. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(15-16), NP8414-NP8430. <https://doi.org/10.1177/0886260519843287>
- Zhang, S., Ming, X., Zhang, M., Zeng, D., Zhou, X., y Zhang, X. (2024). The Relationship Between Campus Bullying and Anxiety in Chinese Students With or Without Developmental Dyslexia: The Moderating Role of Self-Confidence. *Dyslexia*, 31, e1794. <https://doi.org/10.1002/dys.1794>