

EL BULLYING EN EL MARCO DE LA ESCUELA INCLUSIVA: REVISIÓN SISTEMÁTICA

Bullying in the Context of Inclusive Education: A Systematic Review

María Gloria Gallego-Jiménez¹

ORCID: 0000-0003-4498-8869

Luis Manuel Rodríguez Otero²

ORCID: 0000-0002-1748-9303

Patricia Solís García³

ORCID: 0000-0002-2962-5819

^{1 3}Universidad Internacional de la Rioja, España.

²Universidad Autónoma de Sinaloa, México.

Correos: gloriagallegojimenez@gmail.com; luismaotero@yahoo.es; patricia.solis@unir.net

Recibido: 04/09/2020

Aceptado: 24/12/2020

Resumen: El objetivo del presente estudio es aportar una revisión de la literatura científica con el objetivo de ofrecer una definición del constructo de educación inclusiva y su posicionamiento y marco de intervención frente a casos de *bullying*. Para ello, se presenta una revisión sistemática de las bases de datos SciELO, ERIC, Dialnet, TESEO, DOAJ, Jum, Refseek, REDIB, EBSCO, Scopus y La Referencia, que arrojó un total de 73 artículos. Los resultados revelan la relación entre los aspectos formativos de la comunidad educativa en materia de educación inclusiva con los procesos de intervención y los posicionamientos ético-políticos. Estos, cuando se ejecutan de forma coherente y bajo un esquema predefinido y colegiado, sirven como medio para favorecer la inclusión y prevenir la violencia entre pares.

Palabras clave: *bullying*; educación inclusiva; acoso escolar; violencia entre pares; escuela y sociedad; prevención.

Abstract: *The objective of this study is to provide a review of the scientific literature with the aim of offering a definition of the construct of inclusive education and its positioning and intervention framework in the event of bullying. For this, a systematic bibliographic review is approached through the SciELO, ERIC, Dialnet, TESEO, DOAJ, Jum, Refseek, REDIB, EBSCO, Scopus and La Referencia databases, identifying a total of 73 articles. The results reveal the relationship between the formative aspects of the educational community in the field of inclusive education with intervention processes and ethical-political positions. These, when executed consistently and under a predefined and collegiate scheme, serve to favor inclusion and prevent peer violence.*

Keywords: *bullying; inclusive education; school bullying; peer violence; school and society; prevention.*

Introducción

Gracias a una firme apuesta de las organizaciones internacionales por la inclusión educativa (UNESCO, 2015, 2017) puede afirmarse que actualmente la mayoría de los países presentan un perfil de alumnado más heterogéneo en las aulas ordinarias que hace unas décadas (Boyle y Anderson, 2020). Si bien no encontramos una definición única de inclusión, ya que este concepto reúne diferentes acepciones (Ainscow, 2003), en palabras de Booth y Ainscow (2002) se refiere a “un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes” (p. 58). De este modo, la promoción de la educación inclusiva ha demostrado ser un desafío (Saloviita, 2020) y aún ningún país ha logrado construir un sistema escolar que esté a la altura de los ideales e intenciones de la inclusión, tal como la definen diferentes organismos internacionales (Haug, 2017).

La educación inclusiva busca favorecer un entorno escolar “sensible a las necesidades y demandas específicas de todos los alumnos que les permita el aprendizaje significativo de los contenidos curriculares, pero también desarrollar sus habilidades sociales y emocionales” (González-Rojas y Triana-Fierro, 2018, p. 203). Se trata por tanto de un enfoque de la educación inclusiva que, basándose en la atención a la diversidad y la personalización de la educación, fomenta en cierta manera las relaciones humanas (López, 2004 en Leiva, 2017). El clima en el aula es uno de los factores determinantes en el desarrollo de las prácticas inclusivas (Santos, Sardinha y Reis, 2016) ya que se trata de un proceso educativo basado en la equidad y la justicia social. De esta forma se podría garantizar un clima enriquecedor, acogedor y grato en todas las aulas reduciendo así el acoso escolar (Quesada, 2018).

Sin embargo, y pese a que todas las instituciones y agentes están trabajando para garantizar la equidad y la aceptación de la diversidad, parece que estamos presenciando una despersonalización educativa cada vez más acusada, provocando procesos a través de los cuales se favorece el acoso escolar (Bandrés, 2015; Molina y De Luca, 2009; Moya, 2016), observándose en la actualidad un mayor crecimiento de casos de *bullying* (Espelage y Hong, 2019; Hicks, Jennings, Jennings, Berry y Green, 2018). Es decir, conductas de persecución física o psicológica que realiza un alumno o grupo de alumnos contra otro de forma reiterada, con el objeto de producir un daño a partir de un desequilibrio de poder, ya sea físico, psicológico o social (Olweus, 1983). Ireland (2014) amplía la definición de Olweus y expone cinco características que definen el *bullying*: la conducta es agresiva, intencionada, repetitiva, implica un desequilibrio de poder y no

es, de ningún modo, provocada por la víctima. Asimismo, podemos categorizar este comportamiento en cuatro grupos generales de abuso: físico, verbal, relacional-social y ciberacoso. Urra (2018) indica cómo el abuso físico implica violencia física de cualquier tipo, en contraposición el abuso verbal comporta actos verbales que llevan a menospreciar o a discriminar al acosado con insultos, apodos, amenazas y burlas. Especifica el abuso relacional-social a aquellas acciones realizadas para excluir, ignorar, apartar del grupo de iguales a la víctima. Por último, indica el *cyberbullying* como el acoso utilizando las tecnologías como internet, el teléfono móvil, redes sociales para acosar de manera indirecta y, a veces, anónima.

Las tasas de prevalencia difieren considerablemente de un país a otro. En España esta tasa se cifra en torno al 11.45 % para el *bullying* en general, siendo más alta para el *bullying* "tradicional" que para el *cyberbullying* (García-García, Ortega, De la Fuente, Zaldívar y Gil-Fenoy, 2017). En el contexto de Latinoamérica, Herrera-López, Romera y Ortega-Ruiz (2018) realizan un estudio bibliométrico y reportan una prevalencia media del 29,31 % para el *bullying* y porcentajes entre el 2,5 y el 42,5% para el *cyberbullying*, siendo el tipo de acoso más frecuente el verbal, seguido del psicológico y el físico (Garaigordobil, Mollo-Torrico y Larrain, 2018).

La literatura sobre acoso escolar con frecuencia resalta la importancia del clima escolar para reducir la violencia y crear un ambiente escolar seguro (Espelage y Hong, 2019; Karakiozis y Papakitsos, 2018).

Si se entiende la educación inclusiva como un modelo sin exclusiones (Parrilla, 2002), acogiendo a todos y atendiendo a la diversidad del alumnado de un modo dinámico e integral (Ainscow, 2005a, 2005b), se debería reconocer el derecho inalienable de la persona. Por este motivo, se debe dar una reducción de maltrato, ya que la inclusión promueve cambios sistemáticos a nivel educativo para implementar ciertos valores preestablecidos (Booth y Ainscow, 2002).

La falta de personalización del proceso de aprendizaje se debe a varios motivos o circunstancias, entre las cuales se encuentran: la masificación de las aulas, una formación del profesorado alejada de la realidad educativa actual (Gallego-Jiménez, Rodríguez y Solís, 2020; Sharma, Armstrong, Merumeru, Simi y Yared, 2019) y una inadecuada percepción de que la diversidad la componen únicamente los estudiantes con dificultades (González-Rojas y Triana-Fierro, 2018; León, 2018). Todo ello redundando directamente sobre la motivación y el interés de los estudiantes (López, 2003), pero también sobre la calidad de la enseñanza, los resultados de

aprendizaje y el clima de aula que se obtiene (Schuelka, Braun y Johnstone, 2020); dificultando la consecución de un entorno educativo inclusivo real.

Este paradigma educativo, como se ha comentado previamente, tanto a nivel teórico como práctico, debería facilitar y promover habilidades sociales que ayuden al respeto y a la solidaridad mutua. Por esta razón, el presente trabajo se plantea realizar una revisión sistemática con el objetivo de ofrecer una definición del constructo de educación inclusiva y su posicionamiento y marco de intervención frente a casos de *bullying*. Para ello, primeramente, se indaga si dicho concepto comprende la misma perspectiva dentro de la literatura internacional o si bien existen diferencias significativas en la interpretación de su significado.

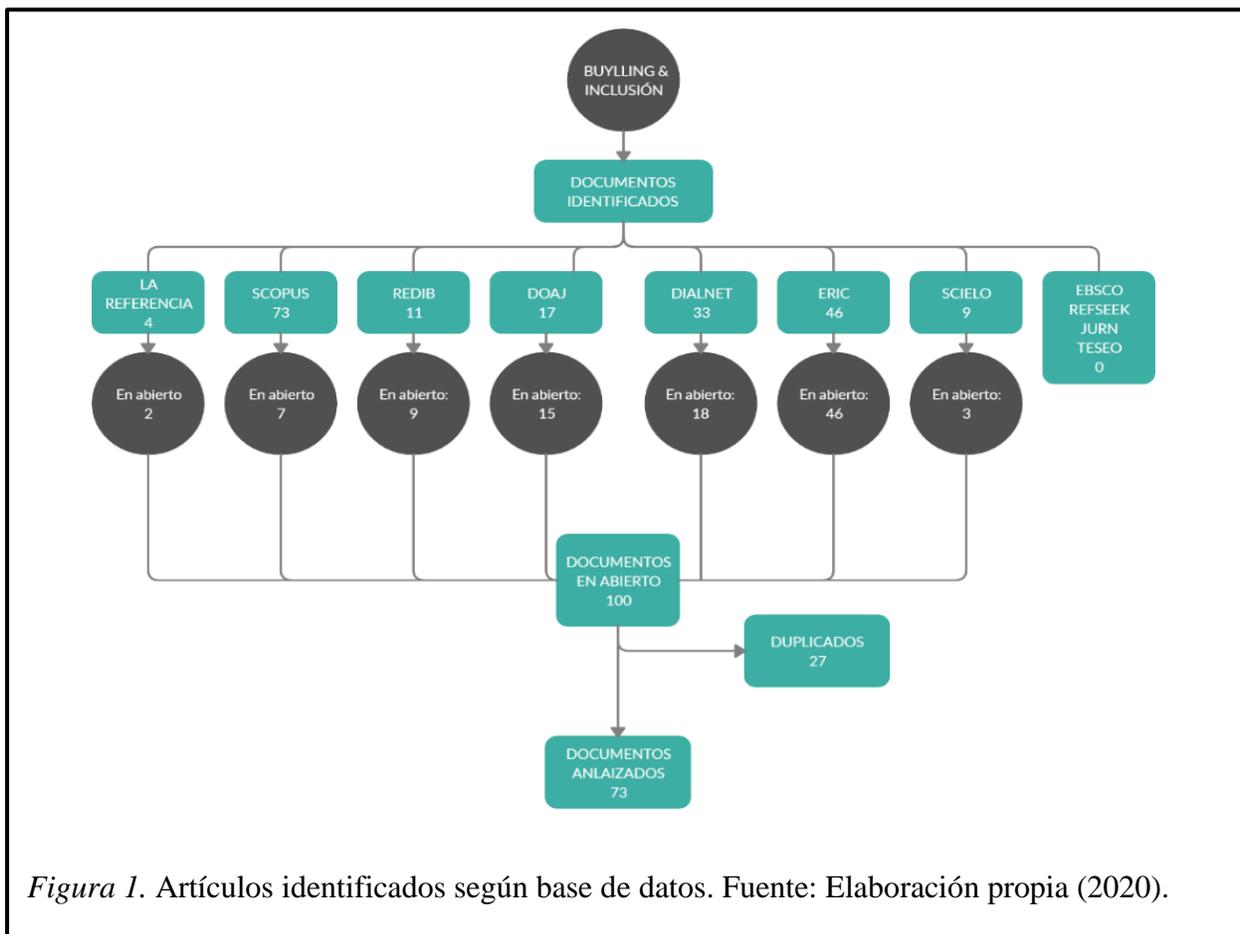
Método

Se realiza una revisión bibliográfica sistemática sobre la relación entre el *bullying* y la educación inclusiva siguiendo el procedimiento propio de las revisiones del sistema PRISMA (2009). Para esto se realiza un proceso de identificación, evaluación y síntesis en base a los documentos analizados, a través de un protocolo delineado, estandarizado y replicable (Guirao, 2015). Dicho proceso se aborda a través de la identificación de artículos científicos publicados entre enero de 2010 y mayo de 2019 indexados en las bases de datos Scielo, ERIC, Dialnet, TESEO, DOAJ, Jurn, Refseek, REDIB, EBSCO, Scopus y La Referencia. En la búsqueda se utilizaron como descriptores las palabras *bullying* e *inclusión*, en español, inglés y portugués.

Los criterios de inclusión utilizados para seleccionar los documentos fueron: (1) artículos publicados en el intervalo de años definido, (2) publicados en lengua inglesa, español, y portugués, (3) en acceso abierto, (4) cuya temática principal sea el *bullying* y se trate de forma directa o indirecta la educación inclusiva, (5) que aporten datos teóricos a través de revisiones narrativas o sistemáticas y (6) trabajos empíricos originales en los que se utilicen metodologías cualitativas, cuantitativas o mixtas. Una vez identificados los artículos, y a través del análisis del título, el resumen y el cuerpo, se extrajo de cada uno: (1) el autor/es, (2) el año de publicación, (3) el tipo de artículo (revisión bibliográfica —narrativa o sistemática— o investigación cualitativa, cuantitativa o mixta), (4) el contexto en el que se realizó la investigación, (5) la muestra participante y (6) las nociones a la educación inclusiva.

Para el análisis de datos se utilizó el programa NVIVO, realizando un análisis descriptivo de las variables año de publicación, tipo de artículo, muestra y contexto. Por otro lado, utilizando las palabras clave *bullying* e *inclusión* en el motor de búsqueda del programa se realizó un proceso minucioso de lectura de las referencias para abordar una categorización emergente de estas.

El número de documentos identificados inicialmente fue de 193, de los cuales 100 estaban en abierto. Tras aplicar los criterios de inclusión y eliminar los que estaban duplicados (27) se incluyeron en el análisis 73 artículos.



Resultados

Los artículos identificados refieren tanto a revisiones bibliográficas (15 narrativas y 6 sistemáticas) como a investigaciones empíricas (26 cualitativas, 23 cuantitativas y 3 mixtas), los cuales han sido publicados 3 en 2019, 10 en 2018, 18 en 2017, 9 en 2016, 7 en 2015, 9 en 2014,

2 en 2013, 5 en 2012, 2 en 2011 y 8 en 2010. En cuanto a la muestra que conforma los estudios se observa que el perfil más recurrente es el alumnado de diferentes niveles formativos y con necesidades especiales. Asimismo, España, Reino Unido y Estados Unidos representan los contextos en los que existe mayor interés sobre la temática.

Se presentan en primer lugar en la Tabla 1 las publicaciones obtenidas en la revisión, indicando autores, año, tipo de estudio, muestra, instrumento, contexto y conclusiones.

Tabla 1

Publicaciones identificadas en la revisión por orden cronológico

Autor (año)	Tipo de estudio	Muestra	Instrumento	Contexto	Conclusiones
Frances y Porter (2010)	Cualitativo	3 alumnos de Primaria	Estudio de caso	Reino Unido	En los centros en los que se lucha para conseguir una integración se rompen barreras y se consigue una mejor inclusión
Paulino y Pileggi (2010)	Cuantitativo	400 alumnos de Primaria	Cuestionario	Brasil	Necesidad de incorporar acciones formativas a docentes sobre el manejo de conflictos cotidianos
Humohrey y Symes (2010)	Cuantitativo	40 adolescentes con dislexia, 40 con Asperger y 40 SEN	Estudio de caso	Reino Unido	Los alumnos que reciben ayuda de los compañeros debido a la incorporación de programas de inclusión reportan menos frecuencia de <i>bullying</i>
Dessel (2010)	Cualitativo	Centros educativos (no especifica n°)	Estudio de caso	EE. UU.	Falta de formación docente en diversidad e implicaciones en el <i>bullying</i> . Interiorización de mitos y prejuicios en docentes
Nixon y East (2010)	Cualitativo	Escuelas Primaria (no especifica n°)	Estudio de caso	Reino Unido	Proyectos concretos de inclusión y medidas específicas de fomento de la creativas y la motivación reducen el <i>bullying</i>
Dykes (2010)	Revisión bibliográfica	No aplica	No aplica	EE. UU.	Falta de capacitación docente en área de diversidad sexual y de prácticas escolares inclusivas
Paredes, Sanabria, Ferrán y Moreno (2011)	Cuantitativo	1500 alumnos de Medicina	Cuestionario	Colombia	Necesidad de fomentar programas de prevención basados en la adquisición de habilidades interpersonales
León, Gómez, Castaño, López y García (2011)	Cuantitativo	620 alumnos de primaria	Cuestionario	España	Necesidad de llevar a cabo programas afectivo-sociales y cooperativos
López, Amaral, Ferreira y Barroso (2011)	Revisión bibliográfica	No aplica	No aplica	Portugal	El papel activo en la escuela, el buen desempeño escolar y la movilidad de los estudiantes se presentan como factores protectores ante el <i>bullying</i>
Garrett (2012)	Cuantitativo	Docentes de Bachillerato (no especifica n°)	Cuestionario	Reino Unido	La música es un medio para desarrollar estrategias de inclusión en el aula

Tabla 1
(Continuación)

Li y Rukavina (2012)	Cualitativo	47 docentes de Secundaria	Entrevistas	EE. UU.	Existe la necesidad de implementar políticas y reglas preventivas para eliminar las burlas relacionadas con el peso y crear ambientes de educación física inclusivos
Oravec (2012)	Revisión bibliográfica	No aplica	No aplica	Reino Unido	El mundo digital presenta una nueva vía de materialización del <i>bullying</i> ; pero también se presenta como un medio de prevención en el aula
Prieto (2012)	Cualitativo	1 estudiante víctima de bullying	Entrevista	México	Necesidad de crear regulaciones específicas sobre el acoso escolar y estrategias de visibilidad
Smith (2013)	Cuantitativo	276 estudiantes universitarios	Cuestionario	EE. UU.	Elevada prevalencia de <i>cyberbullying</i> . Alumnado instruido mediante educación inclusiva reporta menos violencia
Greytak, Kosciw y Boesen (2013)	Cuantitativo	409 alumnos de Secundaria transgénero y 6.444 cisgénero	Cuestionario	EE. UU.	3 de cada 4 recursos escolares ayudan y facilitan la prevención del <i>bullying</i> y la promoción de la inclusión
Bonell et al., (2014)	Revisión bibliográfica	No aplica	No aplica	EE. UU.	Necesidad de desarrollar políticas y procedimientos de prevención del acoso escolar
Allen, Roper y Lewis (2012)	Revisión bibliográfica	No aplica	No aplica	EE. UU.	Necesidad de desarrollar políticas y procedimientos de prevención del acoso escolar. Imprescindible la participación del profesorado
Montoya (2014)	Cuantitativo	145 alumnos de secundaria	Cuestionario	Perú	Influencia del factor intergeneracional. Necesidad de potenciar la integración social
Anderson (2014)	Revisión bibliográfica	No aplica	No aplica	Canadá	Necesidad de legislación específica. Importancia pedagogía inclusiva
Zablotsky, Bradshaw, Anderson y Law (2014)	Cuantitativo	1.221 padres con hijos TDA	Cuestionario	Reino Unido	Los niños en aulas de inclusión total registran más riesgo de <i>bullying</i> que los que están en entorno de educación especial
Sánchez y Escribano (2014)	Cualitativo	1 alumno de Primaria	Estudio de caso	España	Necesidad de formación en habilidades sociales tanto en víctimas como agresores
Brandão et col (2014)	Cualitativo	12 adolescentes	Entrevista	Brasil	Los procesos de construcción y deconstrucción de pensamientos y actitudes de forma participativas se presentan como herramientas clave en la prevención del <i>bullying</i>
Muñoz, Lucero, Cornejo, Muñoz y Araya (2014)	Cuantitativo	180 estudiantes, 193 apoderados y 21 docentes	Cuestionario	Chile	El sistema inclusivo favorece la convivencia escolar pacífica
Martxuera y Etxeberria (2014)	Revisión bibliográfica	No aplica	No aplica	España	Necesidad de implementar estrategias de prevención destinadas a todos los miembros de la comunidad educativa y promover la participación comunitaria

Tabla 1
(Continuación)

Folgearini y Schneider (2014)	Revisión bibliográfica	No aplica	No aplica	Brasil	Necesidad de un mayor diálogo entre docentes y agresores, a través del conocimiento mutuo y del desarrollo de un ambiente de respeto, confianza y espontaneidad
Meyer, Tylor y Peter (2015)	Cuantitativo	3400 profesores	Cuestionario	Canadá	La incorporación de contenidos sobre diversidad en el currículum y la formación específica al profesorado reducen los casos de <i>bullying</i>
De Chad, et col. (2015)	Cuantitativo	1055 alumnos con discapacidad	Cuestionario	EE. UU.	Alumnado con discapacidad sufre más <i>bullying</i> , especialmente emocional
Murphy (2015)	Cualitativo	67 jóvenes	Entrevistas	EE. UU.	Los colegios en los que se imparte educación inclusiva hay una mejora de la relación en la comunidad educativa y el profesorado favorece la integración
Falkmer, Anderson, Joosten y Falkmer (2015)	Revisión bibliográfica	No aplica	No aplica	Australia	La participación familiar en los procesos de educación inclusiva facilita tales procesos
Snapp, et col. (2015)	Cuantitativo	1232 alumnos de Secundaria	Cuestionario	EE. UU.	La incorporación de contenidos sobre diversidad e inclusión en el currículum contribuye a la disminución de los niveles de <i>bullying</i>
Mapurunga, Dumba y Musodza (2015)	Cualitativo	10 maestros, 10 alumnos de secundaria y 10 padres	Entrevistas	Zimbabwe	Falta de políticas para intervenir en la inclusión y formación de padres y docentes
Thornberg (2015)	Revisión bibliográfica	No aplica	No aplica	Suecia	La comprensión de los posicionamientos del resto de personas resulta indispensable para la prevención del <i>bullying</i>
Villamizar-Ibarra (2015)	Revisión bibliográfica	No aplica	No aplica	Colombia	Resulta esencial la formación en valores, la tolerancia social, la habilidad de convivir, el respeto a las diferencias culturales, racionales, religiosas, políticas, grupales y en la resolución de conflictos
Pérez, Ramos y Sobrino (2016)	Cuantitativo	168 docente de Secundaria	Cuestionario	España	Necesidad de formar a los docentes en metodologías que trabajen la convivencia
Potvin (2016)	Revisión bibliográfica	No aplica	No aplica	Canadá	La implicación de los equipos de dirección y docentes y la implementación de iniciativas antihomofobia resultan indispensable en la prevención del <i>bullying</i>
Van Leent y Ryan (2016)	Cualitativo	Profesorado de Primaria (no especifica el n°)	Cuestionario	Australia	Falta de formación en educación inclusiva en el profesorado. Uso de teorías pedagógicas constructivistas y fenomenológicas reportan medidas favorecedoras en lucha contra el <i>bullying</i>
Duque y Teixido (2016)	Revisión bibliográfica	No aplica	No aplica	España	La educación inclusiva es clave para la no discriminación y la prevención de la violencia

Tabla 1
(Continuación)

Sánchez (2016)	Revisión bibliográfica	No aplica	No aplica	España	La concienciación es una técnica que minimiza las situaciones de violencia. Necesidad de formar grupos de profesionales especializados
Graybill et al. (2016)	Revisión bibliográfica	No aplica	No aplica	EE. UU.	Las acciones de prevención del <i>bullying</i> tienen una mayor efectividad cuando se realizan conjuntamente de forma individual y grupal e incluyen aspectos sobre la comunicación de las emociones
Balli (2016)	Cualitativo	8 trabajadores sociales de escuelas	Entrevista	Albania	El trabajo social se centra en el bienestar de las personas al aumentar y desarrollar el potencial, por lo que va de la mano con la educación inclusiva
Rodríguez-Otero (2016)	Mixto	100 adolescentes de Secundaria	Cuestionario	México	El contexto social representa un factor determinante en las conductas antisociales. Necesidad de desarrollar políticas comunitarias inclusivas
López, Etxabe y Montero (2016)	Mixto	70 estudiantes, 63 progenitores y 73 docentes	Cuestionario	España	Necesidad de desarrollar la autonomía de los sujetos y potenciar el respeto y las habilidades para la vida adulta
Bissoto y Filho (2017)	Cualitativo	2 escuelas	Estudio de caso	Brasil	Necesidad de acciones educativas y prácticas gestoras que promuevan la valorización y el respeto
Salguero y Seva (2017)	Revisión bibliográfica	No aplica	No aplica	España	Necesidad de desarrollar protocolos específicos de atención a la diversidad específicamente sobre género y diferencias sexuales
Bannink (2017)	Cuantitativo	139 niños con espina bífida y sus familias	Entrevistas	Uganda	Para facilitar la inclusión las familias necesitan apoyo y la implementación de medidas de dotación de concienciación y estrategias específicas dirigidas a los diferentes actores comunitarios (docentes, personal sanitario, etc.)
Haeghele, Sato, Zhu y Avery (2017)	Cualitativo	5 universitarios ciegos	Entrevistas	EE. UU.	Entornos en los que se imparte educación inclusiva reflejan mejor autoimagen, mayores prácticas de deporte y menor nivel de <i>bullying</i>
Brydges y Mkandawire (2017)	Cuantitativo	Estudiantes con discapacidad (no específica n°)	Cuestionario	Nigeria	Existe un mayor nivel de discriminación en centros educativos en los que no se implementa un proyecto educativo inclusivo
Scandura, Picariello, Valerio y Amodeo (2017)	Cuantitativo	438 docentes de Secundaria	Cuestionario	EE. UU.	Necesidad de introducir formación específica sobre al profesorado sobre diversidad sexual, deconstrucción de estereotipos y prejuicios sexuales y de género. Necesidad de incluir políticas escolares inclusivas.
Dávila, Molina y Pérez (2017)	Cualitativo	20 alumnos y 20 profesores de Secundaria	Entrevistas	Puerto Rico	Necesidad de fomentar: dinámicas grupales, atención personalizada, relaciones interpersonales y educación emocional.

Tabla 1
(Continuación)

Dillenburg, Jordan, McKerr, Lloyd y Schubotz (2017)	Cuantitativo	3353 niños de Secundaria	Cuestionario	Reino Unido	Los compañeros de niños autistas que reciben educación inclusiva acogen mejor y defienden más a sus compañeros
Aranda et al., (2017)	Revisión bibliográfica	No aplica	No aplica	Colombia	Importancia de establecer estrategias de control e intervención basadas en la adquisición de habilidades sociales y la integración mediante metodologías participativas
Carrington et col (2017)	Cualitativo	10 alumnos con TDA	Entrevistas	Australia	Implicación política, de las familias y los docentes son esenciales en la prevención del <i>bullying</i> . Los programas de apoyo basados en las habilidades de comunicación reducen los niveles de <i>bullying</i> y facilitan la inclusión
Cruz (2017)	Cualitativo	1 alumno de Primaria	Estudio de caso	España	El juego teatral puede ser un recurso para trabajar las relaciones (sociales y personales) y desarrollar las habilidades sociales
Hoyos (2017)	Cuantitativa	280 personas LGTBI	Análisis documental (expedientes)	Colombia	La tolerancia y el fomento de la educación inclusiva ayuda a la integración social y a la buena convivencia
Wong (2017)	Cualitativo	17 jóvenes con autismo	Estudio de caso	Hong Kong	Las medidas de inclusión materializadas no son efectivas. Necesidad de implementar medidas de concienciación
Farrelly, O'Higgins y O'Leary (2017)	Revisión bibliográfica	No aplica	No aplica	Irlanda	Necesidad de formación en educación inclusiva por parte del profesorado y eliminación de tópicos que ejercen como barreras
Muniroha, Apriyantib, Musayarohe y Yulianad (2017)	Mixto	30 alumnos Secundaria	Entrevista y cuestionario	Indonesia	El aprendizaje colaborativo está habilitado para promover el cuidado, la empatía y la sensibilidad social
Downes (2017)	Revisión bibliográfica	No aplica	No aplica	Irlanda	Necesidad de desarrollar planes educativos que fomenten la resiliencia en el desarrollo e incluyan los aspectos sociales, emocionales y las necesidades educativas y físicas del alumnado
Henning et al., (2017)	Revisión bibliográfica	No aplica	No aplica	Asia	Necesidad de llevar a cabo un mayor monitoreo y evaluación de la eficacia de políticas y programas
Poblete y Galaz (2017)	Cualitativo	20 directivos/ docentes y 10 estudiante	Entrevista	Chile	La irregularidad migratoria se convierte en un factor favorecedor del <i>bullying</i> cuando los centros educativos no llevan a cabo medidas específicas
Winchell, Sreckovic y Schultz (2018)	Cualitativo	16 alumnos autistas	Estudios de caso	EE. UU.	Aprendizajes colaborativos y medidas de educación emocional reducen niveles de <i>bullying</i>
Pérez de Villarreal (2018)	Cuantitativo	Total población española	Datos INE	España	Necesidad de implementar programas de educación inclusiva especializados para niños con enfermedades raras

Tabla 1
(Continuación)

Steck y Perry (2018)	Cualitativo	7 centros de Secundaria	Estudio de caso	EE. UU.	Facilitar espacios que ayuden a crear y trabajar en un ambiente inclusivo, la concienciación y facilitar la heterogeneidad a través de la promoción de políticas y procesos inclusivos reduce el <i>bullying</i>
Ullman (2018)	Cualitativo	31 docentes de 9 colegios públicos	Entrevistas	EE. UU.	Efectividad del trabajo sobre políticas de género mediante acción de la comunidad educativa vinculada a la inclusión y la diversidad
Meyer y Keenan (2018)	Revisión bibliográfica	No aplica	No aplica	EE. UU.	El análisis legislativo en los centros educativos ha generado medidas específicas de prevención e inclusión
Rudoe (2018)	Cualitativo	12 mujeres lesbianas	Entrevistas	Reino Unido	En los centros en los que existen medidas de inclusión en las aulas hay una mayor comprensión sobre la diversidad sexual
Rudick y Dannels (2018)	Cualitativo	Alumnado de Secundaria (no específica n°)	Grupos de discusión	Reino Unido	Necesidad de implementar acciones basadas en herramientas teóricas y pedagógicas que han uso de comunicación y la instrucción
Arias-Sandoval (2018)	Revisión bibliográfica	No aplica	No aplica	Costa Rica	Necesidad de implementar acciones desde el enfoque pedagógico-comunitario participativo que involucre a la comunidad, las familias y las instituciones
Balderas, Tabugab y López (2018)	Cuantitativo	50 docentes y 25 progenitores	Entrevista	Filipinas	Necesidad de implementar acciones de monitoreo y seguimiento de las actividades desarrolladas en los centros educativos. Necesidad de elaborar proyectos colaborativos participativos
Whale, Cramer y Joinson (2018)	Cualitativo	20 jóvenes de Primaria y Secundaria	Entrevista	Reino Unido	Es necesario un mayor apoyo a los centros educativos para la implementación de programas específicos
Arini, Sunardi y Yamitah (2019)	Cuantitativo	40 alumnos con necesidades específicas	Entrevista	Indonesia	La instrucción efectiva en habilidades sociales y sociales son esenciales en la construcción de escuelas inclusivas
Menkin y Flores (2019)	Revisión bibliográfica	No aplica	No aplica	EE. UU.	La aceptación sobre la propia identidad favorece la inclusión y el éxito académico
Arpal (2019)	Cualitativo	Colegio de Educadores Sociales	Estudio de caso	España	Necesidad de potenciar la intervención del educador social en los programas interculturales

Fuente: Elaboración propia (2020)

A través del análisis realizado, tomando en consideración el contenido y las aportaciones de los artículos seleccionados, se han identificado 4 grandes metacategorías relativas a: (1) la formación, (2) la intervención, (3) los beneficios que tiene este tipo de educación tanto en el alumnado como en la comunidad y (4) los riesgos que implican el uso de ciertos posicionamientos. No obstante, destaca que en la mayoría de los artículos se hace alusión a la importancia de una

sociedad o una educación inclusiva que debería abordarse de diferentes maneras, como se especificará a continuación.

Dentro de la primera metacategoría (*formación*) se abordan 6 objetivos diferentes teniendo presente como eje central el *bullying*-inclusión: (1) tratar directamente el *bullying*, (2) potenciar las habilidades sociales, (3) promover la educación emocional, (4) conseguir una mejora en las relaciones interpersonales, (5) modificar el sistema educativo y (6) supeditar la ética. Se identifican 21 artículos de la revisión que hacen referencia explícita a la formación que debe recibir el profesorado, alumnado, docente, familias y la comunidad educativa para resolver o frenar el *bullying*: 10 estudios se centran en la formación de tutores y profesorado en habilidades sociales; 2 puntualizan sobre la educación emocional aspecto fundamental para evitar acoso escolar; 5 están centrados en el alumnado y 1 sobre el profesorado que a su vez atiende a la ética del docente; 2 artículos versan sobre las relaciones interpersonales y 1 estudio gira en torno al sistema educativo. Además, se debe matizar que Martxueta y Etxeberría (2014) no solo hacen énfasis en el profesorado, sino también en toda la comunidad educativa. Escribano y Martínez (2013) ponen énfasis más en la figura del tutor como agente de cambio, facilitador de habilidades sociales y como modelo referencial para los alumnos. Todos ellos citan el déficit de información y de recursos de la inclusión en la formación del profesorado y ven la necesidad de programas de prevención para promover más prácticas inclusivas.

Dentro de esta primera temática de formación, es preciso matizar que el estudio de Martín, Porro, Gil, Mancha, Gómez-Carmona y Gamonales (2018) demuestra el impacto de la educación inclusiva en los niños con discapacidad, en concreto en síndrome de Down. Afirman que debería eliminarse este estigma y facilitar una formación específica tanto al profesorado como a las familias. También, autores como Duque y Teixidó (2016) señalan que urge establecer una formación dirigida hacia el alumnado eliminando prejuicios de género, ya que provocan reacciones de acoso escolar. Paralelamente, autores como Bali (2016) focalizan sus estudios potenciando las habilidades sociales a través del teatro u otras actividades que ayuden a una comunicación entre los alumnos de forma pacífica.

Dentro de este mismo apartado, Aranda, Munevar, Vargas, Borda y Donado (2017) fomentan esas habilidades para establecer estrategias de control e intervención para disminuir la incidencia del *bullying* en una escuela inclusiva; al igual que el estudio de Dávila, Molina y Pérez (2017), quienes inciden en esas relaciones interpersonales a través de dinámicas de grupo. Por

último, concluyendo esta primera categoría, Muñoz, Lucero, Cornejo, Muñoz y Sarabia (2014) plantean cómo una comunidad inclusiva facilita unos aprendizajes de mediación que ayudan a la buena convivencia, aunque para ello se requiera formación en el docente.

En la segunda categoría se recoge la intervención que debería realizarse con el alumnado, con el profesorado, con las familias y en el centro educativo para trabajar el *bullying* a través de programas que existen dentro de una sociedad inclusiva. Este segundo bloque es el más extenso pues se agrupan un total de 51 artículos. Se ha querido empezar citando tres estudios: Arpal (2019) argumenta cómo la figura del educador social facilita la unión con el alumnado y coopera en casos de *bullying* y la investigación de Salguero y Seva (2017) sostiene cómo el trabajador social promueve acciones coordinadas y consensuadas para los protocolos de actuación ante el *bullying* de forma inclusiva. Además, en esta misma línea, se observa el estudio de Rodríguez-Otero (2016) que manifiesta la urgencia de los servicios sociales ya que son especialistas para el manejo de conductas antisociales que no ayudan entre los jóvenes.

En contraposición, los 48 estudios restantes se centran en tomar medidas con los diferentes agentes ya mencionados: el alumnado, el profesorado y las familias. La investigación de Steck y Perry (2018) suscita que el alumnado debe tomar conciencia y ser sensible ante cualquier tipo de discriminación y así se evitará el *bullying*. De esta forma, el estudio de Brandao, Silva, Almeida, Lima, Aquino y Monteiro (2014) recoge la problematización de la violencia entre los adolescentes y se propone la intervención de la educación en salud para la prevención. Paralelamente, Potvin (2016) realiza una revisión bibliográfica sobre el papel del alumnado para tomar medidas que le ayude a favorecer la inclusión de todo tipo de compañeros. Una revisión similar presenta Esperanza-Casado (2016) que indaga sobre las causas de los problemas de convivencia como puede ser el estilo de ropa que utilizan los alumnos. Sostiene que, a través de la atención inclusiva, se fomentan medidas que colaboran a mejorar un buen ambiente para todos. Cabe mencionar la revisión bibliográfica realizada por Henning, Zhou, Adams, Moir, Hobson, Hallet y Webster (2017) a través de 3278 artículos que versan sobre el acoso escolar dejando al margen la escuela inclusiva, a pesar de que se menciona muy solapadamente.

Dentro de esta segunda categoría, existen investigaciones como la de Bissoto y Filho (2017) que indica cómo los alumnos que crecieron en el sistema escolar regular no han adquirido competencias necesarias para la autonomía personal y, eso puede provocar reacciones de *bullying*, porque en la mayoría de los casos no se ha fomentado una escuela inclusiva.

Menkin y Flores (2019) sostienen que la inclusión enseña la aceptación y permite un entorno que garantiza el bienestar y el éxito social. Paralelamente, otras revisiones sistemáticas como la de Downes (2017) demuestran cuatro factores determinantes para que se lleven a cabo acciones violentas como son las variables sociodemográficas, las personales, las familiares y las escolares. López, Amaral, Ferreira y Barroso (2011) priorizan la movilidad de los estudiantes —es decir que detectan cómo las razones sociodemográficas provocan acoso escolar— al igual que menciona Downes (2017) aunque añade indicando que también es debido a necesidades cognitivas de alumnado y de las familias, frente al estudio de Allen, Roper. y Lewis (2012) que recogen recursos validados para ayudar a los alumnos a una buena integración y acogida ante aquellos alumnos que son de otra procedencia.

Paralelamente, otros estudios muestran la falta de recursos para ayudar al alumnado emigrante que, en ocasiones, se ve marginado y no se fomenta su participación por parte de toda la comunidad docente o del entorno social para integrarlos. Además, existe una investigación de Wong (2017) que recoge una experiencia en un colegio. Observa cómo 17 jóvenes con autismo estando en una escuela inclusiva perciben problemas al estar con los demás ocurriendo *bullying* y se determina cómo la inclusión por sí sola no es efectiva.

El interés de esta segunda metacategoría (intervención) está focalizado en el hecho de fomentar las relaciones del alumnado con todos los compañeros, de esta forma, se quieren potenciar las relaciones personales y sociales, la integración, la tolerancia, el respeto y la convivencia, la comunicación, la empatía, la equidad y la igualdad de género. Además, se tiene en cuenta la intervención con el alumnado como encontramos en el estudio realizado por Folgearini y Schneider (2014). Se trata de una revisión bibliográfica narrativa partiendo de la premisa del reconocimiento de los derechos y de la educación para la ciudadanía para evitar cualquier acoso escolar o *bullying*.

En relación con las medidas con el profesorado, se aglutinan las investigaciones que tratan sobre el uso pedagógico de la inclusión en diferentes campos: en el deporte se encuentra el artículo de Haegele, Sato, Takahiro, Zhu y Avery (2017); de la música Garrett (2012) y del uso de los medios digitales Oravec (2012). También, cobra especial interés el artículo de Carrington, Campbell, Saggars, Ashburner, Vicig, Dillon-Wallace y Hwang (2017) en el cual describen una serie de recomendaciones para que el profesorado aumente la comunicación con el alumnado y las

familias, de esta forma, se evitarán reacciones de *bullying* mediante una buena planificación de estrategias que faciliten la unión de ambas instituciones.

Dentro de esta segunda categoría se señalan las medidas que debería establecer el centro educativo. Por un lado, Murphy (2015) recoge experiencias de los colegios que tratan la inclusión desde una relación positiva con toda la comunidad educativa y, donde los profesores favorecen la integración de cualquier tipo de alumno beneficiándose de la diversidad que existe en las aulas. Por otro lado, estudios urgen la necesidad de llevar a cabo políticas escolares y procedimentales en los colegios (Anderson, 2014).

También se identifican 13 artículos que recogen los diferentes programas para ayudar a lograr una intervención adecuada y, así facilitar una prevención de posibles conflictos o acosos. A este respecto, se debe mencionar que la comunidad científica coincide en que la aplicación de programas de prevención es posible y eficaz (Matsubayashi y Ueda, 2011). A través del análisis de los 13 artículos se identifican 7 tipos de programas, los cuales tienen diferentes motivaciones para su aplicación como se observa en la Tabla 2.

Además, dentro de esta segunda categoría, existe una revisión bibliográfica de 28 artículos realizada por Falkmer, Anderson, Joosten y Torbjörn (2015) que centran su atención en la inclusión e integración de programas escolares que pretenden estimular la participación de la familia y el desarrollo de las relaciones familiares ante la diversidad del alumnado para prevenir el *bullying*. Detectan cómo los padres que están de acuerdo con la inclusión logran una mayor integración en los alumnos que presentan NEE y así se evita cualquier tipo de conflicto. Paralelamente, las investigaciones de Dillenburger, Jordan, McKerr, Lloyd y Schubotz (2017) demuestran en sus estudios cuantitativos la importancia de trabajar en grupos, aspecto que se fomenta en la inclusión, porque de esta forma mejoran las políticas de respeto evitando solo centrarse en casos de acoso escolar. En contraposición, los artículos como el de Chad, Espelage, Monda-Amaya, Shogren y Aragon (2015) detectan cómo los alumnos con alguna discapacidad obtienen un nivel alto de experiencias como víctimas ya que al sentirse inferiores suelen ser foco de *bullying*. Indican que la inclusión si se aplica correctamente puede llegar a ser efectiva para disminuir el *bullying*. En esta misma línea, Smith (2013) analiza la relevancia del *cyberbullying*, puntualiza que aquellos alumnos que han recibido algún acoso o *bullying* en la secundaria, suelen ser agentes posibles de *cyberbullying*.

Tabla 2

Programas identificados en la revisión

Autores	Programa	Objetivo de su aplicación
Dessel (2010)	Intercultural	Promover la diversidad social, lenguas, orientación sexual y bagajes socioculturales.
Poblete y Galaz (2017)	Intercultural	Aliviar la carga cultural de los alumnos y problemas derivados de la migración.
Prieto (2012)	Intercultural	Paliar una variedad de acciones asociadas a la agresión física que emana del vínculo cultural.
Montoya (2014)	Integración social	Promover estos programas para facilitar la unión entre los alumnos.
Frances y Potter (2010)	Integración social	Ayudar a romper barreras existentes logrando la inclusión.
Snapp, McGuire, Sinclair, Gabrion y Russell (2015)	Integración social	Facilitar la integración de todo tipo de alumnado cuando reciben la inclusión en el curriculum y lograr un menor índice de <i>bullying</i> .
Greytak, Kosciw, Boesen (2013)	Integración social	Fomentar esos recursos inclusivos logrando que los alumnos se sientan integrados.
León, Gómez, Castaño, López y García (2011)	Cooperación y afectivo-social	Lograr una mayor inclusión mediante los programas cooperativos que buscan el interés de compartir y conocerse.
Arias-Sandoval (2018)	Prevención violencia, no autoritario e integral	Construir propuestas participativas para atender de forma integral al problema.
Pérez de Villareal (2018)	Inclusión social	Contribuir a una mayor inclusión en la comunidad educativa.
Zablotsky, Bradshaw, Anderson y Law (2014)	Educación especial	Integrar a alumnos de Asperger o de otras NEE de tal forma que se logre inclusión real.
Muniroha, Apriyantib, Musayarohe y Yulianad (2017)	Diseño atractivo y aprendizaje colaborativo	Fomentar la colaboración y la interacción social de forma activa disminuyendo así el etiquetado y la intimidación de ciertos alumnos.
López, Extabe y Montero (2016)	Aprendizaje colaborativo	Desarrollar su autonomía y habilidades para la vida adulta.

Fuente: Elaboración propia (2020)

La tercera metacategoría hace alusión a los beneficios que obtiene el alumno cuando está en una escuela inclusiva, es decir sobre los beneficios que alcanza el estudiante si vive la inclusión en el aula, ya que esta promueve la acogida, la protección, la seguridad, el respeto y una mayor comprensión entre los propios compañeros, tal como puntualizan estudios como el de Rudo (2018); al igual que la importancia de generar confianza en uno mismo y con los demás como queda de manifiesto en el estudio de Humphrey y Symes (2010). También se debe mencionar el estudio cualitativo de Nixon y East (2010) que obtiene a través de un proyecto inclusivo beneficios para la creatividad y la motivación.

Este último artículo, Nixon y East (2010), abre la cuarta categoría de este estudio de revisión, es decir los riesgos que se detectan según el posicionamiento que la persona tenga. Los cuales se vinculan con el ámbito religioso, moral o autoritario. Este estudio aborda lo religioso, así como la investigación de Bissoto y Filho (2017) que se centra más en la moral al igual que Paulino y Pileggi (2010). Por último, el posicionamiento autoritario se ve reflejado en Arias-Sandoval (2018) fruto de su revisión sistemática.

Discusión y conclusiones

A pesar de la reiteración, es necesario reafirmar la importancia de centrar los esfuerzos de los diferentes protagonistas de los sistemas educativos para lograr una inclusión real en las aulas, semejante conclusión esbozan Dávila et al., (2017) y Winchell et al., (2018) poniendo el énfasis en el fomento de las relaciones interpersonales y la educación emocional, a este respecto Downes (2017) añade que así se logrará la resiliencia. Una inclusión que entienda la riqueza de la diversidad como agente de aprendizaje y que promueva una enseñanza personalizada centrada en las necesidades e inquietudes del alumnado. Una enseñanza que no olvide los aspectos sociales y emocionales de toda la comunidad educativa basada en el concepto de equidad y justicia entendiendo que en dicho modelo no tendría cabida el *bullying*.

A través del análisis de los diferentes estudios previos se ha podido comprobar que existen dificultades para que los investigadores y profesionales dedicados a la educación inclusiva y el *bullying* puedan realizar avances en el cuerpo de conocimiento que les ocupa. Estas dificultades vienen dadas por varios factores que han sido evidenciados a raíz de la presente investigación. Así se ha constatado cómo la vinculación entre ambos procesos está delimitada por la intervención de diferentes actores en cuanto a la formación que poseen al respecto (cuestión teórica), su perspectiva

ontológica, ético-política y la forma de proceder (aspectos técnico-metodológicos). Con respecto al primer punto, referente a la formación, numerosos estudios coinciden en apuntar que es necesario incrementar la formación docente para desterrar estereotipos y dotar de estrategias que garanticen un entorno inclusivo (Dessel, 2010; Farrelly et al., 2017; Mapurunga et al., 2015; Meyer et al., 2015; Paulino y Pileggi 2010; Villamizar-Ibarra, 2015).

Pese a que se considera que los filtros de búsqueda proporcionados por la base de datos ERIC, DIALNET, DOAJ, SCOPUS resultan suficientes para delimitar correctamente una búsqueda relativa al ámbito de la educación inclusiva y avances en el *bullying*. A partir de los resultados obtenidos en el presente estudio se observa una falta de claridad y precisión por parte de revistas científicas, revisores externos y autores a la hora de manejar y establecer unas palabras clave y descriptores adecuados al contenido de los artículos.

Por otra parte, el presente estudio ha puesto de manifiesto otra dificultad añadida para la comunidad científica, ya que la muestra estudiada en general presentaba una falta de referentes comunes a la hora de definir y fundamentar teóricamente la unión de ambos conceptos: inclusión y *bullying*. Esta situación agrava aún más la complejidad de realizar avances en el cuerpo de conocimiento sobre este tema, planteando varias cuestiones sobre las que sería necesario profundizar en futuros estudios profundizando acerca de si se tiene en cuenta la inclusión como la acogida con cada alumno y la atención personalizada.

No obstante, se ha podido constatar que los procesos formativos basados en la educación inclusiva coadyuvan a la minimización del estigma y los procesos devengados del etiquetaje, que a través de los procesos de socialización primaria (familia) y secundaria (entorno educativo), son caldo de cultivo para la existencia de situaciones discriminación. Asimismo, el trabajo desde una perspectiva intercultural, reconoce las diferentes formas culturales reduce las barreras existentes producto de los prejuicios y favorece la integración y la unión entre el alumnado. Por otro lado, el uso de propuestas participativas que fomentan el compartir y el conocerse también favorece los procesos de inclusión y desarrollan la capacidad de autonomía del alumnado. Es, por ello, que el conjunto de elementos citados, todos ellos rasgos distintivos de la educación inclusiva, son elementos que ayudan a hacer frente y a prevenir los casos de *bullying* (Carrington et al., 2017, Meyer et al., 2015; Nixon y East, 2010; Winchell et al., 2018).

Finalmente, es necesario reseñar las limitaciones existentes en la revisión sistemática presentada. En primer lugar, como se ha apuntado previamente la presente revisión no está

totalmente exenta de sesgo ya que, aunque se han aplicado criterios de inclusión y exclusión de los estudios rigurosamente, ha habido dificultades en cuanto a la idoneidad de los descriptores para definir correctamente el tema de estudio. En segundo lugar, no se ha incluido en esta revisión “literatura gris” (relativa a referencias bibliográficas, tesis doctorales, comunicaciones a congresos, informes institucionales, artículos publicados en revistas no indexadas etc.) que bien podría ser determinante en el campo de estudio. En tercer y último lugar, no se ha realizado una cuantificación de los efectos dado que no se ha llevado a cabo un metaanálisis, siendo esta una línea futura de investigación.

Referencias

- Ainscow, M. (2003). El desarrollo de las escuelas inclusivas. En *El fracaso escolar: una perspectiva internacional* (pp. 319-329). Alianza.
- Ainscow, M. (2005a). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of educational change*, 6(2), 109-124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Ainscow, M. (2005b). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de pedagogía*, (349), 78-83. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1284484>
- Allen, K.; Roper, R. y Lewis, C. (2012). Bully Prevention: Creating Safe and Inclusive Environments for Youth. *Journal of Youth Development*, 7(3), 65-76. <https://doi.org/10.5195/jyd.2012.130>
- Anderson, J. (2014). Providing a safe learning environment for queer students in Canadian schools: A legal analysis of homophobic bullying. *Journal of LGBT Youth*, 11(3), 212-243. <https://doi.org/10.1080/19361653.2013.879463>
- Aranda, D., Ruíz, P. J., Munevar, P., Pedraza, C., Vargas, V., Medina, E., Borda, R., Donado, L. (2017). Análisis ético-descriptivo del comportamiento social del bullying un fenómeno epidemiológico susceptible de ser moldeado matemáticamente para su prevención en intervención. *Boletín Redipe*, 6(2), 139-173 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6132055>
- Arias-Sandoval, L. (2018). Reflections on bullying in Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 383-401. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.19>
- Arpal, E. (2019). La educación social en la escuela desde el punto de vista de los profesionales de la educación social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 181-20 <http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/262522>
- Balderas, D., Tabuga, M. y Petilla, J. L. (2018). Roadmap for UN 2030 Education Agenda for Learners with Special Educational Needs of Department of Education, Pangasinan Division II, Philippines. *Journal of ICSAR*, 2(2), 120-128. <http://dx.doi.org/10.17977/um005v2i22018p120>.

- Bali, D. (2016). Role and challenges of school social workers in facilitating and supporting the inclusiveness of children with special needs in regular schools. *Academicus: International Scientific Journal*, 16(14), 148-157. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=413843>
- Bandrés, F. (2015). Tres problemas y tres soluciones para la Universidad española del siglo XXI. *CIAN-Revista de Historia de las Universidades*, 18(1), 55-78. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5124419>
- Bannink, F. (2017). 'I want to go outside at playtime', children's perspectives on inclusion in Uganda. In *Disability Studies International Conference*. <https://biblio.ugent.be/publication/8543833/file/8543834>
- Bissoto, M. L. y Filho, D. (2018). O fenômeno do bullying em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais: um estudo a partir do cotidiano escolar. *Revista Cocar*, 11(22), 327-346. <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1611>.
- Bonell, C., Allen, E., Christie, D., Elbourne, D., Fletcher, A., Grieve, R., & Viner, R. M. (2014). Initiating change locally in bullying and aggression through the school environment (INCLUSIVE): study protocol for a cluster randomised controlled trial. *Trials*, 15(1), 1-14. <https://doi.org/10.1186/1745-6215-15-381>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE): United Kingdom.
- Boyle, C. y Anderson, J. (2020). Inclusive education and the progressive inclusionists. En *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.151>
- Brandão, W., Silva, A. R. S., Almeida, A. J. D., Lima, L. S. D., Aquino, J. M. D., y Monteiro, E. M. L. M. (2014). Educational intervention on violence with adolescents: possibility for nursing in school context. *Escola Anna Nery*, 18(2), 195-201. <https://doi.org/10.5935/1414-8145.20140028>
- Brydges, C. y Mkandawire, P. (2017). Perceptions and concerns about inclusive education among students with visual impairments in Lagos, Nigeria. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(2), 211-225. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2016.1183768>
- Carrington, S., Campbell, M., Sagers, B., Ashburner, J., Vicig, F., Dillon-Wallace, J. y Hwang, Y. S. (2017). Recommendations of school students with autism spectrum disorder and their parents in regard to bullying and cyberbullying prevention and intervention. *International Journal of Inclusive Education*, 21(10), 1045-1064. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1331381>
- Dávila, O., Molina, M^a D., Pérez, A., (2017). Influencia del "bullying" y el "ciberbullying" en la motivación de los estudiantes de secundaria y su efecto en el rendimiento académico. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento Publicación en línea*, 17(2), 220-246. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6529952>
- De Chad, R. A., Espelage, D. L., Monda-Amaya, L. E., Shogren, K. A. y Aragon, S. R. (2015). Bullying and middle school students with and without specific learning disabilities: An examination of social-ecological predictors. *Journal of learning disabilities*, 48(3), 239-254. <https://doi.org/10.1177/0022219413496279>
- Dessel, A. (2010). Prejudice in schools: Promotion of an inclusive culture and climate. *Education and Urban Society*, 42(4), 407-429. <https://doi.org/10.1177/0013124510361852>

- Dillenburg, K., Jordan, J. A., McKerr, L., Lloyd, K. y Schubotz, D. (2017). Autism awareness in children and young people: Surveys of two populations. *Journal of Intellectual Disability Research*, 61(8), 766-777. <https://doi.org/10.1111/jir.12389>
- Downes, P. (2017). Conceptual foundations of inclusive systems in and around schools for early school leaving prevention: An emotional-relational focus. *Psihološka Istraživanja*, 20(1), 9-26. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=567397>
- Duque, E. y Teixidó, J. (2016). Bullying and Gender. Prevention from School Organization. *Revista Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 6(2), 176-204 DOI: <http://dx.doi.org/10.17583/remie.2016.2108>
- Dykes, F. (2010). Transcending Rainbow Flags and Pride Parades: Preparing Special Education Preservice Educators to Work with Gay and Lesbian Youth. *SRATE Journal*, 19(2), 36-43. <https://eric.ed.gov/?id=EJ948696>
- Escribano, A. y Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Madrid, España: Narcea.
- Espelage, D. L. y Hong, J. S. (2019). School climate, bullying, and school violence. En M. J. Mayer & S. R. Jimerson (Eds.), *School safety and violence prevention: Science, practice, policy* (pp. 45–69). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000106-003>
- Esperanza-Casado, F. J. (2016). La problemática convivencial en nuestros centros educativos ¿Qué podemos hacer? *Avances en Supervisión Educativa*, (2). Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/196>
- Falkmer, M., Anderson, K., Joosten, A. y Falkmer, T. (2015). Parents' perspectives on inclusive schools for children with autism spectrum conditions. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(1), 1-23. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2014.984589>
- Farrelly, G., O'Higgins Norman, J. y O'Leary, M. (2017). Custodians of silences? School principal perspectives on the incidence and nature of homophobic bullying in primary schools in Ireland. *Irish Educational Studies*, 36(2), 151-167. <https://doi.org/10.1080/03323315.2016.1246258>
- Folgearini, M. y Schneider, C. (2015). O despertar do fenômeno bullying nas instituições de ensino superior brasileiras. *Revista eletrônica pesquiseduca*, 6(11), 267-277. <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/308>
- Frances, J. y Potter, J. (2010). Difference and Inclusion: Beyond Disfigurement--The Impact of Splitting on Pupils' Social Experience of Inclusive Education. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 15(1), 49-61. <https://doi.org/10.1080/13632750903512423>
- Gallego-Jiménez, G., Rodríguez, L. M. y Solís, P. (2020). Hacia una educación inclusiva y personalizada: opiniones e ideario educativo del profesorado. *Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva*, 4(1), 47-70. <http://www.revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/130>
- Garaigordobil, M., Mollo-Torrico, J. P. y Larrain, E. (2018). Prevalencia de Bullying y Cyberbullying en Latinoamérica: una revisión. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 11(3), 1-18. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.11301>

- García-García, J., Ortega, E., De la Fuente, L., Zaldívar, F., y Gil-Fenoy, M. J. (2017). Systematic review of the prevalence of school violence in Spain. *Procedia-social and behavioral sciences*, 237, 125-129. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.052>
- Garrett, M. L. (2012). The LGBTQ component of 21st-century music teacher training: Strategies for inclusion from the research literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 31(1), 55-62. <https://doi.org/10.1080/13632750903512423>
- González-Rojas, Y. y Triana-Fierro, D.A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y educadores*, 21(2), 200-218. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>
- Greytak, E. A.; Kosciw, J. G. y Boesen, M. J. (2013). Putting the "T" in "Resource": The Benefits of LGBT-Related School Resources for Transgender Youth. *Journal of LGBT Youth*, 10(1-2), 45-63. <https://doi.org/10.1080/19361653.2012.718522>
- Guirao, J. A. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *ENE, Revista de Enfermería*, 9(2). <http://ene.enfermeria.org/ojs>
- Haegle, J. A., Sato, T., Zhu, X. y Avery, T. (2017). Physical education experiences at residential schools for students who are blind: A phenomenological inquiry. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 111(2), 135-147. <https://doi.org/10.1177/0145482X1711100205>
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Henning, M. A., Zhou, C., Adams, P., Moir, F., Hobson, J., Hallett, C., & Webster, C. S. (2017). Workplace harassment among staff in higher education: a systematic review. *Asia Pacific Education Review*, 18(4), 521-539. <https://doi.org/10.1007/s12564-017-9499-0>
- Herrera-López, M., Romera, E. M. y Ortega-Ruiz, R. (2018). Bullying y Cyberbullying en Latinoamérica. Un estudio bibliométrico. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(76), 125-155. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_serial&pid=1405-6666&lng=es&nrm
- Hicks, J., Jennings, L., Jennings, S., Berry, S. y Green, D. A. (2018). Middle school bullying: Student reported perceptions and prevalence. *Journal of Child and Adolescent Counseling*, 4(3), 195-208. <https://doi.org/10.1080/23727810.2017.1422645>
- Humphrey, N. y Symes, W. (2010). Perceptions of social support and experience of bullying among pupils with autistic spectrum disorders in mainstream secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 77-91. <https://doi.org/10.1080/08856250903450855>
- Ireland, J.L. (2014). *Bullying among prisoners: evidence, research and intervention strategies*. Taylor & Francis.
- Karakiozis, K. y Papakitsos, E. C. (2018). School Mediation Programmes and Incidents of In-School Violence and Bullying. *Research Journal of Education*, 4(3), 44-50. [https://www.arpgweb.com/pdf-files/rje4\(3\)44-50.pdf](https://www.arpgweb.com/pdf-files/rje4(3)44-50.pdf)
- Leiva, J.J. (2017). Estilos de aprendizaje y educación intercultural en la escuela. *Tendencias pedagógicas*, 29, 211-228. <https://doi.org/10.15366/tp2017.29.009>

- León, J. M. (2018). *La influencia de las actitudes de los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales en República Dominicana* (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco, España.
- León, B.; Gómez, T. F.; Castaño, E.; López, V. y García, M. (2011). Análisis del acoso escolar en centros educativos de primaria en Extremadura. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 561-571. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832328058>
- Li, W. y Rukavina, P. (2012). Including overweight or obese students in physical education: A social ecological constraint model. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83(4), 570-578. <https://doi.org/10.1080/02701367.2012.10599254>
- López, R.; Amaral, A. F.; Ferreira, J. y Barroso, T. (2011). Fatores implicados no fenómeno de bullying em contexto escolar: revisão integrada da literatura. *Revista de Enfermagem Referência*, 3(5), 153-162. <http://dx.doi.org/10.12707/RIII1169>
- López, A. L., Etxabe, E. y Montero, D. (2016). Views of students with disabilities about their experience in secondary education in the Basque Country, Spain. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 1090-1094. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12254>
- Martín, J. Porro, C., Gil, Ó., Mancha, D., Gómez-Carmona, C. D. y Gamonales, F. (2018). Inclusión de los alumnos con Síndrome de Down en el Aula de Educación Infantil. *Publicaciones didácticas*, 100, 339-349. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v20i2.41665>
- Martxueta, A. y Etxeberria, J. (2014). Claves para atender la diversidad afectivo-sexual en el contexto educativo desde un enfoque global escolar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 121-128. <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/13862>
- Matsubayashi, T. y Ueda, M. (2011). The effect of national suicide prevention programs on suicide rates in 21 OECD nations. *Social science & medicine*, 73(9), 1395-1400. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2011.08.022>
- Menkin, D. y Flores, D. D. (2019). Transgender students: advocacy, care, and support opportunities for school nurses. *NASN school nurse*, 34(3), 173-177. <https://doi.org/10.1177/1942602X18801938>
- Meyer, E. J. y Keenan, H. (2018). Can policies help schools affirm gender diversity? A policy archaeology of transgender-inclusive policies in California schools. *Gender and Education*, 30(6), 736-753. <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1483490>
- Meyer, E. J., Taylor, C. y Peter, T. (2015). Perspectives on gender and sexual diversity (GSD)-inclusive education: Comparisons between gay/lesbian/bisexual and straight educators. *Sex Education*, 15(3), 221-234. <https://doi.org/10.1080/14681811.2014.979341>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G. y The PRISMA Group (2009). "Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and MetaAnalyses: The PRISMA Statement". *PLoS Medicine*, 6, e1000097. [doi:10.1371/journal.pmed1000097](https://doi.org/10.1371/journal.pmed1000097).
- Molina, D. L. y De Luca, C. (2009). Orientación integral en los centros educativos y en el aula. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(19), 1449-1460. <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v7i19.1329>
- Montoya, J. (2014). Inteligencia emocional como estrategia de afrontamiento frente el Bullying. *Revista Entornos*, (27), 57-65. <https://doi.org/10.1177/1942602X18801938>

- Moya, P. (2016). El Operativo Aprender: ¿calidad educativa? *El Toldo de Astier*, 13, 56-64.
- Muniroha, N., Apriyantib, M., Musayarohc, S. y Yulianad, S. (2017). The positive impact of collaborative learning for student with intellectual disability in inclusive school. *Journal of ICSAR*, 1(1), 68-71. <http://dx.doi.org/10.17977/um005v1i12017p068>.
- Muñoz, M. T., Lucero, B., Cornejo, C., Muñoz, P. y Sarabia, A. (2014). Convivencia y clima escolar en una comunidad educativa inclusiva de la Provincia de Talca, Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(2), 16-32. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/497/923>
- Murphy, M. (2015). How Organisational Culture Influences Teachers' Support of Openly Gay, Lesbian and Bisexual Students. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 15(3), 63-275. <https://doi.org/10.1080/14681811.2015.1004571>
- Nixon, D. y East, S. (2010). Stirring it up or stirring it in? Perspectives on the development of sexualities equality in a faith based primary school. *Educational Action Research*, 18(2), 151-166. <https://doi.org/10.1080/09650791003740600>
- Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behavior in adolescent boys. *Human development. An interactional perspective*, 1, 353-365.
- Oravec, J. A. (2012). Bullying and mobbing in academe: Challenges for distance education and social media applications. *Journal of Academic Administration in Higher Education*, 8(1), 49-58. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1140983>
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 327(1), 11-29. <http://files.educaespecialentretodos.webnode.es/200000006-4fb1d502f5/origem%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20inclusiva.pdf>
- Paulino, L. R. y Pileggi, T. (2010). Até quando? Bullying na escola que prega a inclusão social. *Educação (UFES)*, 35(3), 449-464. <https://doi.org/10.5902/198464442354>
- Pérez de Villarreal, M. (2018). Design of Rare Disease Based Knowledge Model Net (RDKMN) in Schools Attended by Affected Students, as an Inclusive and Didactic Tool. *Universal Journal of Educational Research*, 6(7), 1575-1585. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060718>
- Pérez, A., Ramos, G., y Sobrino, M. S. (2016). Formación del profesorado de educación secundaria obligatoria para la prevención e intervención en acoso escolar. Algunos indicadores. *Educar*, 52(1), 51-70. <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342143463004.pdf>
- Poblete, R. M. y Galaz, C. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 239-257. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300014>
- Potvin, L. (2016). Radical heterosexuality: Straight teacher activism in schools: Does ally-led activism work? *Confero: Essays on Education, Philosophy and Politics*, 4(1), 9-36. <https://doi.org/10.3384/confero.2001-4562.160614>
- Prieto, M. T. (2012). A violência que toca a todos nós: uma perspectiva a partir da história do maltrato na escola. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 20(75), 243-260.

- Quesada, L. (2018). La exclusión: una realidad presente en los centros educativos de la Dirección Regional de Educación de Occidente, San Ramón, Alajuela, Costa Rica. *Pensamiento Actual*, 18(30), 156-166. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6488777>
- Rodríguez-Otero, L. M. R. (2016). *El arraigo de las violencias: la violencia intragénero*. Grañén Porrúa.
- Rudick, C. K. y Dannels, D. P. (2018). “Yes, and...”: continuing the scholarly conversation about anti-LGBT bullying in K-12 education. *Communication Education*, 67(4), 528-531. <https://doi.org/10.1080/03634523.2018.1503311>
- Rudoe, N. (2018). Lesbian and gay teachers and sexuality education policy enactment in schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 39(6), 926-940. <https://doi.org/10.1080/01596306.2017.1310085>
- Scandurra, C., Picariello, S., Valerio, P. y Amodio, A. L. (2017). Sexism, homophobia and transphobia in a sample of Italian pre-service teachers: The role of socio-demographic features. *Journal of Education for Teaching*, 43(2), 245-261. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1286794>
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Salguero, J. M. y Seva, M. (2017). Protocolo de actuación en los centros educativos ante la incorporación de alumnado trans. *Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva*, 1(1), 95-107. <https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/226>
- Sánchez, R. y Escribano, T. (2015). Cómo abordar la situación de marginación entre pares femeninos. Un estudio de caso en el tercer ciclo de Educación Primaria. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 647.
- Santos, G. D., Sardinha, S. y Reis, S. (2016). Relationships in inclusive classrooms. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 950-954. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12238>
- Schuelka, M. J., Braun, A. M. y Johnstone, C. J. (2020). Beyond Access and Barriers: Inclusive Education and Systems Change. *FIRE: Forum for International Research in Education*, 6(1). <https://doi.org/10.32865/fire202061198>
- Sharma, U., Armstrong, A. C., Merumeru, L., Simi, J. y Yared, H. (2019). Addressing barriers to implementing inclusive education in the Pacific. *International Journal of Inclusive Education*, 23(1), 65-78. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1514751>
- Smith, J. A. (2013). Cyberbullying Presence, Extent, & Forms in a Midwestern Post-secondary Institution. *Information Systems Education Journal (ISEDJ)*, 11(3), 52-78. <http://proc.edsig.org/2012/pdf/1945.pdf>
- Snapp, S. D., McGuire, J. K., Sinclair, K. O., Gabrion, K. y Russell, S. T. (2015). LGBTQ-Inclusive Curricula: Why Supportive Curricula Matter. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 15(6), 580-596. <https://doi.org/10.1080/14681811.2015.1042573>
- Steck, A. K. y Perry, D. (2018). Challenging heteronormativity: Creating a safe and inclusive environment for LGBTQ students. *Journal of school violence*, 17(2), 227-243. <https://doi.org/10.1080/15388220.2017.1308255>
- Thornberg, R. (2015). The social dynamics of school bullying: The necessary dialogue between the blind men around the elephant and the possible meeting point at the social-ecological square. *Confero: Essays on Education, Philosophy and Politics*, 3(2), 161-203. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A890041&dswid=-7437>

- Ullman, J. (2018). Breaking out of the (anti) bullying 'box': NYC educators discuss trans/gender diversity-inclusive policies and curriculum. *Sex Education*, 18(5), 495-510. <https://doi.org/10.1080/14681811.2018.1431881>
- UNESCO. (2015). *Marco de Acción de Incheon. La educación transforma vidas*. Documento adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación. Incheon (República de Corea), 19-22 de mayo de 2015. París, Francia: UNESCO.
- UNESCO. (2017). *La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos*. Informe de seguimiento de la educación en el mundo. París, Francia: UNESCO.
- Urra, J. (2018). *La huella del silencio. Estrategias para la prevención y confortamiento del acoso escolar*. Madrid, España: Morata.
- Van Leent, L., y Ryan, M. (2016). The changing experiences of primary teachers: Responding to scenarios involving diverse sexualities. *International journal of inclusive education*, 20(7), 711-725. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1111443>
- Villamizar-Ibarra, J. (2015). La violencia en la escuela. *ECOMATEMATICO*, 6(1), 116-124. <https://doi.org/10.22463/17948231.469>
- Whale, K., Cramer, H. y Joinson, C. (2018). Left behind and left out: The impact of the school environment on young people with continence problems. *British journal of health psychology*, 23(2), 253-277. <https://doi.org/10.1111/bjhp.12284>
- Winchell, B. N., Schultz, T. R. y Sreckovic, M. A. (2018). Preventing bullying and promoting friendship for students with ASD: Looking back to move forward. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 53(3), 243-252.
- Wong, S. W. (2017). Challenges Encountered by 17 Autistic Young Adults in Hong Kong. *Support for Learning*, 32(4), 375-386. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12181>
- Zablotsky, B., Bradshaw, C. P., Anderson, C M. y Law, P. (2014). Risk Factors for Bullying among Children with Autism Spectrum Disorders. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 18(4), 419-427. <https://doi.org/10.1177/1362361313477920>

Contribución autoral

a) Concepción y diseño del trabajo; b) Adquisición de datos; c) Análisis e interpretación de datos; d) Redacción del manuscrito; e) revisión crítica del manuscrito.

M. G. G-J. ha contribuido en a, b, e; L. M. R. O. ha contribuido en c y P. S. G. ha contribuido en d y e.

Editora científica responsable

Mag. Florencia de León