



Entre la inclusión y la agresión: una revisión sistémica sobre violencia escolar en estudiantes con autismo

Between inclusion and aggression: a systemic review of school violence against students with autism

Entre a inclusão e a agressão: uma revisão sistêmica sobre a violência escolar em alunos com autismo

ARTÍCULO DE REVISIÓN



Shirley Katherine Ignacio Delgado 
skignacioid@ucvvirtual.edu.pe

Universidad César Vallejo. Trujillo, Perú

Escanea en tu dispositivo móvil
o revisa este artículo en:

<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i40.1183>

Artículo recibido 5 de agosto 2025 | Aceptado 25 de septiembre 2025 | Publicado 3 de octubre 2025

RESUMEN

La presente investigación trata sobre la violencia escolar en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA): sus formas de manifestarse y sus consecuencias en las dimensiones emocional, social y académica. Se ha llevado a cabo una revisión sistemática, siguiendo el método PRISMA 2020, en un total de 25 artículos científicos que se hallaron entre el 2015 y el 2024. Se desarrolló desde las bases de datos PubMed y Scopus. Los resultados de esta revisión reflejan que el alumnado con TEA sufre acoso escolar en altas medidas (acoso verbal, acoso físico, acoso por exclusión social) así como de acoso por parte del profesorado, y que las consecuencias son graves (depresiones, ansiedad, pensamientos suicidas y bajo rendimiento académico). Además, se ve que hay un círculo vicioso (dificultades en lo social versus victimización) y que la falta de políticas que garanticen la inclusión hace que se siga reproduciendo esta situación. Para finalizar, se indica que, es urgente llevar a cabo la implantación de estrategias de prevención para la atención integral para garantizar una educación en la que tanto el alumnado como los docentes se sientan seguros e incluidos; en definitiva una educación que siga las orientaciones del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.

Palabras clave: Violencia escolar; Trastorno de espectro autista; Estudiantes; Autismo

ABSTRACT

This research examines school violence against students with Autism Spectrum Disorder (ASD), focusing on its manifestations and consequences across emotional, social, and academic dimensions. A systematic review following the PRISMA 2020 methodology was conducted, analyzing 25 scientific articles published between 2015 and 2024 from PubMed and Scopus databases. The findings reveal that students with ASD experience high rates of bullying (verbal, physical, and social exclusion) as well as teacher harassment, with severe consequences including depression, anxiety, suicidal ideation, and poor academic performance. The study identifies a vicious cycle between social difficulties and victimization, exacerbated by insufficient inclusive policies that perpetuate this situation. The research concludes by emphasizing the urgent need to implement comprehensive prevention strategies and support systems to ensure safe, inclusive educational environments for both students and educators - ultimately aligning with the principles of Sustainable Development Goal 4.

Key words: School violence; Students; Autism Spectrum Disorder; Autism

RESUMO

Esta pesquisa aborda a violência escolar em estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA): suas manifestações e consequências emocionais, sociais e acadêmicas. Foi realizada uma revisão sistemática utilizando o método PRISMA 2020, com um total de 25 artigos científicos publicados entre 2015 e 2024, a partir das bases de dados PubMed e Scopus. Os resultados desta revisão mostram que estudantes com TEA vivenciam altos níveis de bullying (bullying verbal, bullying físico, bullying por exclusão social), bem como bullying por parte de professores, e que as consequências são graves (depressão, ansiedade, ideação suicida e baixo rendimento escolar). Além disso, evidencia-se a existência de um ciclo vicioso (dificuldades sociais versus vitimização) e que a ausência de políticas que garantam a inclusão perpetua essa situação. Por fim, destaca-se a urgência na implementação de estratégias de prevenção para um atendimento integral, visando assegurar uma educação na qual tanto alunos quanto professores se sintam seguros e incluídos; em suma, uma educação alinhada às diretrizes do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4.

Palavras-chave: Violência escolar; Transtorno do espectro autista; Estudantes; Autismo

INTRODUCCIÓN

La violencia hacia estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) constituye un fenómeno de gran amplitud en el sistema educativo actual. Diversos estudios han mostrado que estos estudiantes experimentan tasas mucho más altas de acoso escolar que sus compañeros neurotípicos, a causa de su dificultad para interpretar las normas sociales que no están explícitamente verbalizadas, y para comunicarse adecuadamente, lo que se traduce en un aumento de su vulnerabilidad en las prácticas escolares (Campbell et al., 2017; Falla y Ortega, 2019). Además, conductas repetitivas relacionadas con el TEA y las respuestas emocionales intensas que experimentan ante el acoso ayudan a perpetuar su situación de victimización y exclusión (Gkatsa, 2024).

Vinculándose de esta manera con el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4: Educación de calidad, ya que este objetivo promueve entornos de aprendizaje inclusivos y seguros para toda la población (Naciones Unidas, 2015). Esta investigación, al abordar la violencia que soportan los alumnos con TEA, busca erradicar el acoso escolar para hacer desaparecer una de las barreras educativas para la equidad.

A nivel internacional, la violencia escolar tiene consecuencias desproporcionadas para los alumnos con TEA. En un estudio emprendido en Estados Unidos se estima que el 63% de los alumnos con TEA han sido víctimas de acoso escolar, cifra que

se aleja notablemente de la media concerniente a alumnos neurotípicos (Chen y Schwartz, 2012). De una forma paralela, la comparación de 28 países europeos indica que los estudiantes con TEA tienen hasta un 50% más de probabilidades de ser víctimas de exclusión social y de agresión física respecto a otros escolares (Due et al., 2005). En Australia, los estudios evidencian que entre un 47% y un 94% de los estudiantes con TEA sufren bullying; desde comentarios insultantes hasta agresiones físicas, a ciberacoso, en función de la escolaridad y el índice de acoso escolar (Carter, 2009). Estas cuestiones son alarmantes y más cuando se sabe que, el bullying no solo repercute sobre el bienestar emocional de los afectados, sino que también interfiere sobre la capacidad de aprender e integrarse socialmente (Espelage et al., 2017).

Para los estudiantes con autismo, la violencia escolar en el Perú es un problema muy importante, es una señal de que la formación de estrategias del sistema educativo es muy escasa. Un tiempo de diez meses en el 2023, el sector educativo reveló 10,347 casos de violencia escolar de los que muchos de estos estudiantes tienen necesidades educativas especiales y entre los que se encuentran los estudiantes del espectro autista, es una señal de un sistema que no puede evidenciar el espíritu de la inclusión (Infobae, 2023). A pesar de los avances respecto de la política de inclusión, existen limitaciones en la formación de docentes y en la adecuación de recursos (Sánchez y Cáceres, 2022).

Asimismo, el hecho de que no se realice una sensibilización por las aulas o formación inclusiva lo que hace es reproducir un estigma que marca el bienestar emocional y desarrollo académico (Baquerizo-Sedano et al., 2023).

La violencia escolar es un fenómeno que afecta profundamente el bienestar y desarrollo de los estudiantes, siendo particularmente grave en los casos de los y las estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), en cuanto vulneran derechos fundamentales de las/los estudiantes en el contexto de su inclusión y de su desarrollo emocional y académico. Así pues, la presente investigación se interesa en responder a la pregunta: ¿cuál es el impacto de la violencia escolar en escolares con trastorno del espectro autista?, aportando evidencia que motive la implementación de políticas inclusivas y estrategias de intervención en el contexto escolar.

Numerosos trabajos e investigaciones han cubierto la problemática tratada, Lendínez (2016), indica que, tres de cada cuatro estudiantes con autismo han sufrido bullying. Se recogen como los principales tipos de violencia la de insultos de un 76% de los encuestados, y, por otro lado, de comentarios negativos de un 74%; así mismo, el 62% se siente ignorado y excluido en el aula, ya sea porque no les dejan participar en actividades o porque se les aísla socialmente; de forma que el 38% de los estudiantes experimenta incluso violencia física. Mientras, Lecaros (2024), enfatiza que las dificultades en la

interacción social propias de las personas que la padecen son un factor que las hace más vulnerables a recibir agresiones y exclusiones en las diversas formas que pueden llevarse a cabo. Además, Falla y Ortega (2019), dentro del análisis se observa que en 2018 solo se contaban ocho investigaciones sobre violencia escolar en niños con TEA. De hecho, el 10,34% de las investigaciones se aproximaron al contexto de escolarización primaria, mientras que, la etapa de secundaria parece acentuar el interés investigador de alta proporción (34,48%), con cuatro investigaciones que abordan ambos tramos educativos (primaria y secundaria, 13,79%) y, por último, seis investigaciones (20,69%) que poseen un grado de generalidad mayor.

La violencia escolar que sufren los estudiantes que presentan TEA constituye un fenómeno de una complejidad tal que se ha dado cuenta de él desde múltiples enfoques. Desde la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura, la violencia escolar puede explicar que las acciones agresivas son aprendidas mediante la observación e imitación de modelos que persisten en el entorno dentro del cual nos movemos (Bandura, 1977). Los alumnos que presentan TEA, ante las deficiencias en habilidades sociales de las que adolecen, se convertirían en sujetos más propensos a ser utilizados como diana de la violencia adquirida. Por su parte, La Teoría de la Victimización aborda las connotaciones de cualidades individuales que pueden aumentar el riesgo, potencialmente muy alto, de acosar a las

víctimas. Los estudiantes con TEA, adversos a la comunicación y la interacción con otros, tienden a ser considerados como diferentes de toda generalidad y, al tener mayor riesgo de ser acosados (Falla y Ortega, 2019).

La investigación tiene como punto de partida la alta vulnerabilidad de los estudiantes con TEA en relación a la violencia escolar, la cual no solo afecta su bienestar emocional, sino que compromete las oportunidades de desarrollo social, académico y, por ende, el ejercicio del derecho a la educación inclusiva y equitativa (Fisher y Taylor, 2016; Schroeder et al., 2014). Si bien ha aumentado el interés por el análisis de la inclusión educativa, se sigue reflejando la vida de estudiantes con TEA a partir de tasas de victimización mucho más altas que el resto de sus compañeros (Humphrey y Hebron, 2015; Zablotsky et al., 2014), lo cual pone en evidencia la distancia que queda para implementar políticas y estrategias de prevención de la violencia escolar.

Esto, además de evidenciar un déficit en la preparación de los agentes educativos y sociales en relación a la exclusión, como es el caso del Perú, donde no existen investigaciones específicas que persigan objetivos relacionados con la población escolar. Estudiar la población escolar con TEA es importante, ya que, tal y como comentan Schroeder et al. (2014), los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista pueden presentar tasas de acoso escolar hasta tres veces más que sus compañeros

sin ninguna condición. Es decir, es urgente dar pie a la documentación y la evidencia científica relacionada con los patrones de conducta, las causas que los subyacen y los contextos socioculturales a los efectos de dar pie a la investigación de la problemática. Se tiene como objetivo general conocer cuál es el impacto de la Violencia en las escuelas con trastorno del espectro autista, además los específicos: Identificar las formas de violencia escolar más frecuentes que experimentan los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), analizar las consecuencias emocionales, sociales y académicas de la violencia escolar en estudiantes con TEA.

METODOLOGÍA

El presente estudio es de diseño teórico y un diseño de revisión sistemática dado su propósito de analizar la evidencia disponible sobre violencia escolar hacia personas autistas en el sistema educativo, lo que permite sintetizar estudios recientes para ofrecer una mirada integradora sobre la violencia en contextos escolares y las intervenciones usadas para atenuarla. El diseño bajo el que se ha seguido es el de PRISMA 2020, que asegura un análisis riguroso y que, además, se puede reproducir (Page et al., 2021). Este diseño ha sido muy utilizado en la exploración de temáticas educativas y sociales complejas como la inclusión (Scott et al., 2023).

La población objeto de estudio estuvo constituida por artículos de carácter científico que fueran publicados entre 2015 y 2024, que tomaran problemáticas de violencia escolar en estudiantes con autismo, además de estudios asociados al impacto de violencia y acoso escolar en estudiantes con TEA, estas depositadas en bases de datos académicas indexadas como PubMed, Scopus, Science y PsycINFO. La muestra fue seleccionada siguiendo un muestreo no probabilístico, guiado por criterios de inclusión y exclusión. Los criterios de inclusión se referían a aquellos artículos de investigaciones empíricas en inglés o español, descriptivas que versaran sobre “violencia en el sistema escolar” “estudiantes con autismo” “autismo” “acoso escolar” “violencia en el autismo”, y sus variantes en los idiomas previamente mencionados. Se excluyeron definiciones narrativas, artículos duplicados o artículos con limitaciones metodológicas severas. Dicha estrategia garantiza la calidad y pertinencia de los datos unificados (Freeman et al., 2024).

Se utilizó la técnica de análisis documental cuya finalidad consiste en examinar y evaluar, de manera sistemática los estudios seleccionados. Se utilizó una lista de cotejo adaptada de PRISMA 2020 para garantizar homogeneidad en la recogida de datos, incluido criterios como la adecuación de los

objetivos del estudio, la validez de los instrumentos y el rigor metodológico (Bowen, 2009; Page et al., 2021). Los datos extraídos se recogieron y se organizaron en la matriz de análisis que incluyó información sobre los autores, los objetivos, las metodologías, los resultados. Este aspecto hizo posible recoger patrones de información relevantes en la producción, así como vacíos de la literatura contribuyendo al análisis complejo de la problemática (Scott et al., 2023).

El procedimiento de la revisión se ejecutó en cuatro fases. Primero, se establecieron la pregunta de investigación y los objetivos, a partir de los que se definieron el tipo y diseño, tras esto se plantearon las estrategias de búsqueda concretas mediante palabras clave, como “school violence” “Bullying” “autism” y “Bullying in autistic students”. En segundo lugar, se llevó a cabo un tamizaje de los títulos y los resúmenes para seleccionar los relevantes. Seguidamente, se realizó la evaluación crítica de los trabajos completos con ayuda de la lista de cotejo. Finalmente, los datos se organizaron en una matriz de análisis que posibilitaba la interpretación narrativa y temática y lo cual permitió encontrar factores de riesgo y propuestas para mejorar la inclusión de los alumnos autistas en el sistema escolar (Freeman et al., 2024; Scott et al., 2023).

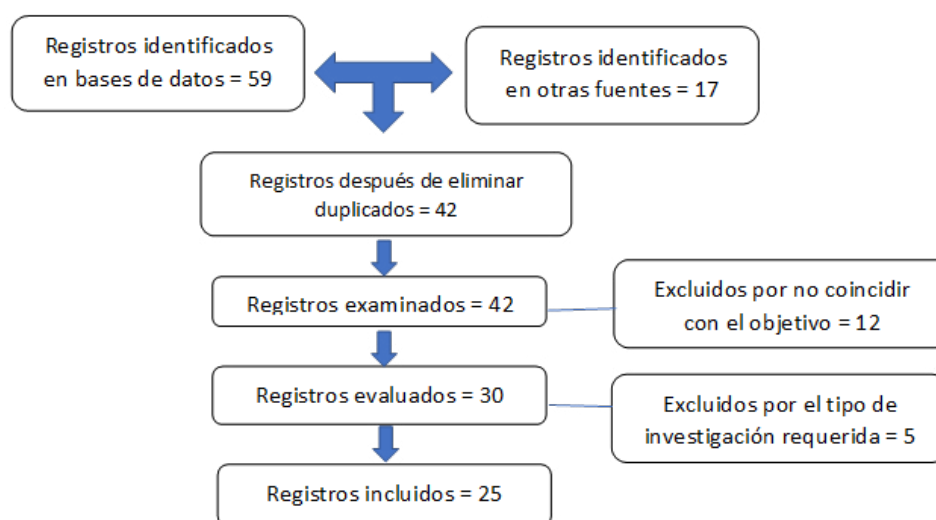


Figura 1. Diagrama de recolección de datos.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

La presente sección expone los principales hallazgos derivados del análisis sistemático de la literatura sobre la violencia escolar en estudiantes con autismo, abordando sus manifestaciones, factores asociados y consecuencias en el ámbito educativo y socioemocional. Los resultados se organizan en torno a las dimensiones más

recurrentes identificadas en los estudios revisados, permitiendo comprender la interacción entre los procesos de inclusión escolar y las experiencias de agresión que enfrentan estos estudiantes. Asimismo, se destacan las tendencias empíricas y vacíos de investigación que orientan futuras intervenciones y políticas inclusivas en el contexto educativo.



Figura 2. Distribución por año de publicación.

En la Figura 2 se observa que, la mayor cantidad de estudios identificados se realizó en el año 2016 con un total de 8 ejemplares, mientras que en 2021 no se pueden ubicar estudios referidos a las variables en estudio.



Figura 2. Distribución de investigaciones por el diseño empleado.

Se evidencia el dominio de la ejecución de investigaciones de diseño descriptivo cuantitativo, más del 50% del total de los estudios recabados corresponden a este modelo, seguido de los estudios de caso con 4 ejemplares.

Tabla 1. Formas de violencia escolar más frecuentes que experimentan los estudiantes con TEA.

Autor y año	Procedencia	Forma de violencia
Lin et al. (2020)	Taiwán	Acoso docente (verbal y emocional), exclusión social, síntomas de depresión y ansiedad, pensamientos suicidas.
Núria Voltas et al. (2023)	España	Exclusión social, manipulación social, bloqueo social, problemas internalizantes (ansiedad, depresión).
Tipton-Fisler et al. (2018)	Estados Unidos	Acoso físico y verbal, exclusión social, aumento de la gravedad del acoso con la edad.
Gerrit van Schalkwyk et al. (2018)	Estados Unidos	Acoso verbal, físico y relacional, ansiedad social.
Novin et al. (2018)	Países Bajos	Comportamientos de acoso relacionados con ira y miedo, victimización que genera más ira y vergüenza.
Elian Fink et al. (2017)	Países Bajos	Acoso verbal, físico y relacional, problemas emocionales y de conducta.

Autor y año	Procedencia	Forma de violencia
Campbell et al. (2017)	Estados Unidos	Acoso tradicional (físico y verbal), ciberacoso, exclusión social.
Paula Morales Hidalgo et al. (2024)	España	Intimidación, exclusión social, comportamientos restrictivos e intensos.
Fisher y Taylor (2016)	Estados Unidos	Acoso verbal (burlas, ridiculización), físico (empujones, robos), relacional (ignorar, exclusión).
Junttila et al. (2023)	Finlandia	Victimización por rasgos de TEA (torpeza, falta de "sentido común"), exclusión social.
Danielle Ung et al. (2016)	Estados Unidos	Victimización relacional (ignorar, exclusión), victimización abierta (verbal, física), ciberacoso.
Rebecca D. Pfeffer (2017)	Estados Unidos	Agresiones físicas y emocionales, acoso verbal, maltrato psicológico.
Mei-Ni Hsiao et al. (2016)	Taiwán	Victimización relacional y abierta, problemas sociales y conductas agresivas.
Ryan Adams et al. (2016)	Estados Unidos	Provocación, victimización verbal, ser ignorado, victimización física.
Eeske van Roekel et al. (2016)	Países Bajos	Roles múltiples en acoso (víctima, agresor, defensor), exclusión social.
Sander Begeer et al. (2016)	Países Bajos	Acoso verbal y físico, menor conducta defensiva en estudiantes con TEA.
Jonathan A. Weiss et al. (2016)	Canadá	Victimización frecuente (verbal, física), asociada con ansiedad y estrés parental.
Cristan Farmer et al. (2016)	Estados Unidos	Agresión reactiva (respuesta a provocación), hostilidad, acoso verbal.
Rodríguez et al. (2020)	Estados Unidos	Victimización crónica, asociada con problemas de salud mental internalizados y externalizados.
Wn-ho Yoon et al. (2024)	Corea	Abuso físico y verbal, marginación, ridiculización, cultura escolar discriminatoria.
Marina Ochi et al. (2020)	Japón	Acoso escolar asociado con rechazo escolar, dificultades de adaptación.
Danequa L. Forrest et al. (2020)	Estados Unidos	Victimización por dificultades sociales y emocionales (adaptación social, resistencia al cambio).
Natalie Libster et al. (2022)	Estados Unidos	Acoso verbal y físico, diferencias de género en las causas del conflicto.
Anna Cook et al. (2020)	Reino Unido	Exclusión por compañeros, respuestas emocionales intensas (ira, tristeza) al acoso.
Chou W. J. et al. (2019)	Taiwán	Victimización verbal y relacional, perpetración de acoso, déficits en comunicación social.

La Tabla 1 presenta las formas de violencia escolar más comunes a las que se enfrenta el alumnado con TEA, se encuentra como más común el acoso escolar, la exclusión social y la intimidación. Mostraron que los jóvenes con TEA reportaban índices más altos de acoso escolar. Esto

pone de manifiesto que el alumnado con TEA puede verse más perjudicado por sus dificultades para manejar las emociones o las situaciones sociales. Los resultados sugieren un círculo vicioso en el que las emociones negativas aumentan el riesgo de acoso y viceversa.

Tabla 2. Consecuencias emocionales, sociales y académicas de la violencia escolar en estudiantes con TEA.

Autor y año	Procedencia	Forma de violencia
Conductas de acoso en adolescentes con TEA (2017).	Cuantitativo, descriptivo	Emocionales: Problemas emocionales y de conducta. Sociales: Asociación con problemas con pares. Académicas: No especificadas.
Prevalencia del acoso en estudiantes con TEA (2018).	Longitudinal, cuantitativo	Emocionales: Mayor riesgo de ansiedad y depresión. Sociales: Exclusión social. Académicas: No especificadas.
Victimización autopercebida en preadolescentes con TEA (2024).	Cuantitativo, descriptivo	Emocionales: Problemas emocionales y conductuales. Sociales: Comportamientos restrictivos. Académicas: No especificadas.
Experiencias de victimización en adolescentes con TEA (2016).	Cualitativa, estudios de caso	Emocionales: Trauma emocional. Sociales: Dificultad para integrarse. Académicas: Necesidad de herramientas específicas de prevención.
Rasgos de TEA y victimización por acoso (2023).	Cuantitativa, descriptiva	Emocionales: Mayor vulnerabilidad emocional. Sociales: Exclusión por torpeza o falta de "sentido común". Académicas: No especificadas.
Relación entre victimización y características psicológicas en TEA (2016).	Cuantitativa correlacional	Emocionales: Soledad, ansiedad/depresión. Sociales: Habilidades sociales reducidas. Académicas: No especificadas.
Victimización en una muestra nacional de jóvenes con TEA (2017).	Cuantitativa descriptiva	Emocionales: Agresiones y maltrato psicológico. Sociales: Polivictimización (múltiples formas de acoso). Académicas: No especificadas.
Psicopatologías como mediadoras entre TEA y acoso (2016).	Cuantitativa descriptiva	Emocionales: Problemas sociales y conductas agresivas. Sociales: Victimización relacional. Académicas: No especificadas.
Victimización por pares y resultados educativos en TEA (2016).	Cuantitativa, descriptiva	Emocionales: Percepciones negativas del entorno escolar. Sociales: Menor sentido de pertenencia. Académicas: Problemas académicos reportados por la escuela.
Roles en el acoso de adolescentes con TEA (2016).	Cuantitativa, descriptiva	Emocionales: Menor preferencia social en víctimas. Sociales: Roles múltiples (víctima, agresor, defensor). Académicas: No especificadas.
Conductas de acoso en escuelas regulares vs. escuelas para TEA (2016).	Cuantitativa, comparativa	Emocionales: No diferencias en victimización autoinformada. Sociales: Menor conducta defensiva en TEA. Académicas: No especificadas.

Autor y año	Procedencia	Forma de violencia
Estrés parental y ansiedad en adolescentes con TEA víctimas de acoso (2016).	Cuantitativa descriptiva	Emocionales: Ansiedad severa vinculada al acoso. Sociales: Estrés parental como moderador. Académicas: No especificadas.
Agresión en niños con TEA vs. grupo clínico (2016).	Cuantitativa, comparativa	Emocionales: Agresión reactiva (respuesta a provocación). Sociales: Hostilidad. Académicas: No especificadas.
Modelo cruzado de victimización y salud mental en niños con TEA (2020).	Cuantitativa descriptiva	Emocionales: Aumento de problemas internalizantes. Sociales: Síntomas de TEA más graves vinculados a victimización. Académicas: No especificadas.
Estigmatización sistémica y acoso en estudiantes con TEA en Corea (2024).	Cualitativa, estudios de caso	Emocionales: Trauma por abuso físico/verbal. Sociales: Marginación y cultura escolar discriminatoria. Académicas: Falta de apoyo institucional.
Rechazo escolar y acoso en niños con TEA (2020).	Cuantitativa, transversal	Emocionales: Rechazo escolar temprano. Sociales: Dificultades de adaptación. Académicas: Asociación con bajo funcionamiento global (CGAS).
Síntomas de TEA y victimización por acoso (2020).	Cuantitativa	Emocionales: Vulnerabilidad por dificultades sociales. Sociales: Resistencia al cambio como factor de riesgo. Académicas: No especificadas.
Experiencias de victimización en niños autistas vs. no autistas (2022).	Cualitativa, estudios de caso	Emocionales: Mayor riesgo de acoso en TEA con menor gravedad de síntomas. Sociales: Diferencias de género en conflictos. Académicas: No especificadas.
Efecto de la exposición escolar en actitudes hacia el acoso y el autismo (2020).	Cualitativa, estudios de caso	Emocionales: Aumento de emociones negativas (ira, tristeza). Sociales: Mejora actitudes con contacto personal. Académicas: No especificadas.
Acoso escolar autoinformado y reportado por padres en TEA (2019).	Cuantitativa	Emocionales: Déficits en comunicación social vinculados a acoso. Sociales: Baja concordancia entre informes. Académicas: No especificadas.

La Tabla 2 presenta las secuelas emocionales, sociales y académicas de la violencia escolar en aquellos estudiantes con TEA. En lo que respecta a la dimensión emocional, los estudios no se contradicen y presentan una relación directa entre el acoso escolar y un incremento en síntomas de depresión, ansiedad y pensamientos suicidas. En cuanto a la dimensión social, los estudios afirman que el acoso escolar puede agravar las dificultades que presentan estos estudiantes

con las relaciones sociales. En lo que respecta a la dimensión académica se ven que todos los tipos de victimización se asociaban, de forma desproporcionada a los demás estudiantes, con resultados académicos negativos.

CONCLUSIONES

La revisión sistemática de la presente investigación muestra patrones escalofrantes en la violencia escolar que sufren los estudiantes

con TEA, presentando una situación en la que los modelos actuales en la inclusión educativa no salvaguardan a una población que es muy vulnerable, mostrando una paradoja alarmante: a medida que los sistemas educativos formalmente avanzan hacia la curricularización de la inclusión, las dinámicas de la victimización continúan y son bastante relevantes, sobre todo las de tipo institucional, porque desarrollan una necesidad estructural.

Uno de los aportes más importantes de este análisis es el hallazgo de muy malas interrelaciones entre las características neurocognitivas del TEA y los procesos de victimización, desgranando cómo las conductas repetitivas y las respuestas que muestran los que sufren el daño tienden a reproducir procesos de exclusión extrema, así como el propio hallazgo de ir a partir de modelos que abogan por enseñar e incluir a toda la población.

Las limitaciones metodológicas, sobre todo la reducción de los trabajos revisados a los que usaban el inglés, con la consiguiente exclusión de documentos en lenguas asiáticas o africanas, tienen implicaciones en la generalización de los resultados. Sin embargo, que se obtuviesen resultados similares en distintos contextos occidentales podría avalar su validez.

En definitiva, los resultados encuentran su sentido más allá del relato de la inclusión y encuentran su razón de ser en implementaciones: protocolos de detección precoz del alumnado

TEA que puedan ajustarse a la idiosincrasia de este colectivo, formación del profesorado en neurodiversidad, sistemas de evaluación que vayan más allá de la mera llegada del alumnado a las aulas ordinarias y se pregunten por la experiencia educativa vivida. La verdadera dificultad no es la inclusión del alumnado con TEA, sino transformar los entornos escolares para que la neurodiversidad sea convenientemente reconocida y preservada.

CONFLICTO DE INTERESES. La autora declara que no existe conflicto de intereses para la publicación del presente artículo científico.

REFERENCIAS

- Adams, R., Taylor, J., Duncan, A., y Bishop, S. (2016). Peer Victimization and Educational Outcomes in Mainstreamed Adolescents with Autism Spectrum Disorder (ASD). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(11), 3557-3566. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2893-3>
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Baquerizo-Sedano, M., Lucero, J., y Taype-Rondan, A. (2023). Autismo en Perú: estado actual. *Revista del Cuerpo Médico Hospital Nacional Almanzor Aguinaga Asenjo*, 16(2).
- Begeer, S., Fink, E., van der Meijden, S., Goossens, F., y Olthof, T. (2016). Bullying-related behaviour in community high schools versus high schools for autism: Self-report and peer-report. *Autism*, 20(7), 772-782. <https://doi.org/10.1177/1362361315597525>
- Bowen, G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Campbell, M., Hwang, Y.-S., Whiteford, C., Dillon-Wallace, J., Ashburner, J., Saggers, B., y Carrington, S. (2017). Bullying Prevalence

- in Students with Autism Spectrum Disorder. *Australasian Journal of Special Education*, 41(2), 101–122. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1161916>.
- Carter, B. (2009). El acoso escolar y sus implicaciones en el desarrollo socioemocional de los estudiantes. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 421–435.
- Chen, X., y Schwartz, D. (2012). Bullying and peer victimization: Cross-cultural perspectives and developmental implications. *Child Development Perspectives*, 6(1), 3–10.
- Chou W.-J., Hsiao R.C., Ni H.C., Liang S.H., Lin C.F., Chan H.L., Hsieh Y.H., Wang L.J., Lee M.J., Hu H.F., y Yen C.F. (2019). Self-reported and parent-reported school bullying in adolescents with ADHD in Taiwan. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 16(7), 1117. [10.3390/ijerph16071117](https://doi.org/10.3390/ijerph16071117)
- Cook, A., Ogden, J., y Winstone, N. (2020). The effect of school exposure and personal contact on attitudes towards bullying and autism in schools: A cohort study with a control group. *Autism*, 24(8), 2178–2189. <https://doi.org/10.1177/1362361320937088>
- Due, P., Holstein, B. E., Lynch, J., Diderichsen, F., Gabhain, S. N., Scheidt, P., y Currie, C. (2005). Bullying and symptoms among school-aged children: International comparative cross-sectional study. *European Journal of Public Health*, 15(2), 128–132.
- Espelage, D. L., y Hong, J. S. (2017). Cyberbullying prevention and intervention efforts.
- Falla, D., y Ortega, J. (2019). Los escolares diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista y víctimas de acoso escolar: una revisión sistemática. *Psicología Educativa*, 25(1), 1–8.
- Farmer, C. A., Kaat, A. J., Mazurek, M. O., Lainhart, J. E., DeWitt, M., Cook, E. H., Butter, E. M., y Aman, M. G. (2016). Confirmation of the factor structure and measurement invariance of the Children's Scale of Hostility and Aggression: Reactive/Proactive in clinic-referred children with and without autism spectrum disorder. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology*, 26(1), 10–18. <https://doi.org/10.1089/cap.2015.0098>
- Fink, E (2017). Child- and school-level predictors of children's bullying behaviour: A multilevel analysis in 648 primary schools.
- Fisher, M., y Taylor, J. L. (2016). Let's talk about it: Peer victimization experiences as reported by adolescents with autism spectrum disorder. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 20(4), 402–411. <https://doi.org/10.1177/1362361315585948>
- Forrest, D. L., Kroeger, R. A., y Stroope, S. (2020). Autism spectrum disorder symptoms and bullying victimization among children with autism in the United States. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(2), 560–571. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04282-9>
- Freeman, I. M., Tellez, J., y Jones, A. (2024). Effectiveness of school violence prevention programs in elementary schools in the United States: A systematic review. *Social Sciences*, 13(4), 222. <https://doi.org/10.3390/socsci13040222>
- Gkatsa, T., y Antoniou, I. (2024). Bullying and Autism Spectrum Disorder: Correlating the Victimization of High-Functioning Autism Students with Educational Practices in the Context of Inclusion in Primary Education. *International Journal of Bullying Prevention*, 6(3), 342–353. <https://doi.org/10.1007/s42380-024-00192-3>
- Humphrey, N., y Hebron, J. (2015). Bullying of children and adolescents with autism spectrum conditions: A "state of the field" review. *International Journal of Inclusive Education*, 19(8), 845–862. <https://doi.org/10.1080/1360316.2014.981602>
- Infobae (2023) Reportan más de 10 mil casos de violencia entre escolares durante el 2023. <https://n9.cl/mho0l>
- Junttila, M., Kielinen, M., Jussila, K., Joskitt, L., Mäntymaa, M., Ebeling, H., y Mattila, M.-L. (2023). The traits of Autism Spectrum Disorder and bullying victimization in an epidemiological population. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 32(1), 1–10. [10.1007/s00787-023-02228-2](https://doi.org/10.1007/s00787-023-02228-2)

- Lecaros, K. (2024). Impacto de la violencia escolar en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(2), 45-60.
- Lendínez, M. (2016). Acoso escolar en alumnos con Trastorno del Espectro Autista. *Revista de Psicología y Educación*, 11(3), 123-135
- Libster, N., Knox, A., Engin, S., Geschwind, D., Parish-Morris, J., y Kasari, C., et al. (2022). Personal victimization experiences of autistic and non-autistic children. *Molecular Autism*, 13, Article 51. <https://doi.org/10.1186/s13229-022-00531-4>
- Lin, P.-C., Peng, L.-Y., Hsiao, R. C., Chou, W.-J., Yen, C.-F. (2020). Teacher Harassment Victimization in Adolescents with High-Functioning Autism Spectrum Disorder: Related Factors and Its Relationships with Emotional Problems. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(11), 4057. <https://doi.org/10.3390/ijerph17114057>
- Mei-Ni, H., Yueh-Ming, T., Yu-Yu, W., Wen-Che, T., Yen-Nan, C., Susan Shur-Fen, G (2016) Psychopathologies mediate the link between autism spectrum disorder and bullying involvement: A follow-up study. *Journal of the Formosan Medical Association*. 121(9). <https://doi.org/10.1016/j.jfma.2021.12.030>
- Morales, P., Voltas, N., y Canals, J. (2024). Self-perceived bullying victimization in pre-adolescents on the autism spectrum: EPINED study. *Autism*, 28(1), 1-12. [10.1177/13623613241244875](https://doi.org/10.1177/13623613241244875)
- Naciones Unidas (2015) Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://n9.cl/jxzqe3>
- Novin, S., Broekhof, E., y Rieffe, C. (2018). Bidirectional relationships between bullying, victimization and emotion experience in boys with and without autism. *Autism*, 22(7), 797-807. <https://doi.org/10.1177/1362361318787446>
- Ochi, M., Kawabe, K., Ochi, S., Miyama, T., Horiuchi, F., & Ueno, S. (2020). School refusal and bullying in children with autism spectrum disorder. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 14, 17. <https://doi.org/10.1186/s13034-020-00325-7>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pfeffer, R. D. (2018). Reframing human trafficking: From a criminal justice problem to a social justice issue. *Journal of Family Strengths*, 18(1).
- Rodríguez, G., Drastal, K., y Hartley, S. L. (2020). Cross-lagged model of bullying victimization and mental health problems in children with autism in middle to older childhood. *Autism*, 24(7), 1-12. <https://doi.org/10.1177/1362361320947513>
- Sánchez, G., y Cáceres, L. (2022). Inclusión educativa en el Perú: Avances y desafíos. *Revista de Educación e Inclusión*, 10(3), 45-58.
- Schroeder, J. H., Cappadocia, M. C., Bebko, J. M., Pepler, D. J., y Weiss, J. A. (2014). Shedding light on a pervasive problem: A review of research on bullying experiences among children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(7), 1520-1534. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-2011-8>
- Scott, M., Williams, P. J., y Black, M. H. (2023). Creating inclusive schools for autistic students: A scoping review on elements contributing to strengths-based approaches. *Educational Sciences*, 13(7), 709. <https://doi.org/10.3390/educsci13070709>
- Tipton-Fisler, L. A., Rodríguez, G., Zeedyk, S. M., y Blacher, J. (2018). Stability of bullying and internalizing problems among adolescents with ASD, ID, or typical development. *Research in Developmental Disabilities*, 80, 131-141. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.06.004>

- Ung, D., McBride, N., Collier, A., Selles, R., Small, B., Phares, V., y Storch, E. (2016). The relationship between peer victimization and the psychological characteristics of youth with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 30, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2016.09.002>
- Van Roekel, E., Scholte, R., y Didden, R. (2010). Bullying among adolescents with autism spectrum disorders: Prevalence and perception. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(1), 63-73. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0832-2>
- Van Schalkwyk, G., Smith, I. C., Silverman, W. K., y Volkmar, F. R. (2018). Brief Report: Bullying and Anxiety in High-Functioning Adolescents with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(5), 1819-1824. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3378-8>
- Voltas, N., Morales-Hidalgo, P., Hernández-Martínez, C., y Canals-Sans, J. (2023). Self-perceived bullying victimization in pre-adolescent schoolchildren with ADHD
- Weiss, J. A., y Fardella, M. (2018). Victimization and perpetration experiences of adults with autism. *Frontiers in Psychiatry*, 9, 203. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2018.00203>
- Yoon, W.-H., Seo, J., y Je, C. (2024). Korean autistic persons facing systemic stigmatization from middle education schools: Daily survival on the edge as a puppet. *Frontiers in Psychiatry*, 15, 1260318. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2024.1260318>
- Zablotsky, B., Bradshaw, C. P., Anderson, C. M., y Law, P. A. (2014). The association between bullying and the psychological functioning of children with autism spectrum disorders. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 35(1), 1-10. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000006>