



Los Predictores Psicosociales del *Bullying* Discriminatorio Debido al Estigma Ligado a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) y la Discapacidad

Antonio J. Rodríguez-Hidalgo^a, Anabel Alcívar Pincay^b, Ana María Payán^a, Mauricio Herrera-López^c y Rosario Ortega-Ruiz^a

^aUniversidad de Córdoba, España; ^bUniversidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Manta, Ecuador; ^cUniversidad de Nariño, San Juan de Pasto, Colombia

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historia del artículo:
Recibido el 4 de diciembre de 2019
Aceptado el 10 de mayo de 2020
Online el 14 de diciembre de 2020

Palabras clave:
Bullying
Predictores
Necesidades educativas especiales
Discapacidad
Discriminación

Keywords:
Bullying
Predictors
Special educational needs
Disabilities
Discrimination

RESUMEN

El *bullying* discriminatorio a causa de las diferencias en las necesidades educativas especiales o discapacidad amenaza el desarrollo saludable de los adolescentes. El estudio pretende conocer si la autoestima, la empatía y las habilidades sociales son predictoras de este *bullying* discriminatorio (agresión y victimización). Una muestra de 1,640 adolescentes de 11 a 20 años, 820 de España (48.8% hombres y 51.2% mujeres) y 820 de Ecuador (49.3% hombres y 50.7% mujeres), participaron cumplimentando una batería de cuestionarios de autoinforme. Los resultados de los modelos de ecuaciones estructurales muestran que en ambos países la autoconfianza predice negativamente la victimización y la agresión y el autodesprecio positivamente; la asertividad es un predictor positivo de la agresión y negativo de la victimización. Se observan diferencias entre ambos países en el papel de las habilidades sociales (comunicativas y de resolución de conflictos) y de la empatía. Se discuten los resultados en relación con la naturaleza de este *bullying* discriminatorio y los programas educativos preventivos.

Psychosocial predictors of discriminatory bullying based on the stigma towards special educational needs and/or disabilities (SEND)

ABSTRACT

Discriminatory bullying based on differences in special educational needs or disability threatens the healthy development of adolescents. The study aims to find out whether self-esteem, empathy, and social skills are predictors of this discriminatory bullying (aggression and victimization). A sample of 1,640 adolescents aged 11 to 20, of which half are from Spain (48.8% male and 51.2% female) and half from Ecuador (49.3% men and 50.7% women), participated in the study by completing a battery of self-report questionnaires. The results of the structural equation models show that in both countries victimization and aggression are predicted negatively by self-confidence and positively by self-deprecation; assertiveness is a positive predictor of aggression and a negative predictor of victimization. Differences are observed between the two countries in the role of social skills (communication and conflict resolution) and empathy. These results are discussed in relation to the nature of this discriminatory bullying and preventive educational programs.

El *bullying* es un abuso sistemático de poder entre el alumnado que provoca, o puede provocar, desde daño físico, psicológico y emocional, hasta social y/o educativo en sus protagonistas (Houchins et al., 2016; Menesini y Salmivalli, 2017). El agresor exhibe una posición social de superioridad con la finalidad de humillar a la víctima, a la que estas dinámicas abusivas colocan en situación de desventaja (Juvonen y Graham, 2014). Esta desventaja podría agrandarse si los implicados son escolares que ya sufren la discriminación o el estigma de ser chicos con necesidades especiales o algún tipo de discapacidad. En este sentido, una interesante línea de investigación actual se centra en el estudio comparado del *bullying* como fenómeno genérico,

también denominado *bullying* “tradicional” o “personal”, y del *bullying* “discriminatorio” (Downes y Cefai, 2019; Moore et al., 2019; Rodríguez-Hidalgo, Alcívar et al., 2019) o “debido al estigma social” (p. ej., Earnshaw et al., 2018) hacia la discapacidad o características diferenciales que tienen los escolares afectados por *bullying* como víctima o como agresor. Las diferencias entre iguales parecen desencadenar la violencia injustificada que todo *bullying* incluye (Garnett et al., 2014; Garnett et al., 2015; Rodríguez-Hidalgo et al., 2014). El *bullying* discriminatorio, o derivado de dicho estigma, contempla un comportamiento agresivo intencional, reiterado, como el resto de las conductas agresivas, pero parece que el desequilibrio

Cite this article as: Rodríguez-Hidalgo, A. J., Alcívar Pincay, A., Payán, A. M., Herrera-López, M. y Ortega-Ruiz, R. (2021). Los predictores psicosociales del *bullying* discriminatorio debido al estigma ligado a las necesidades educativas especiales (NEE) y la discapacidad. *Psicología Educativa*, 27(2), 187-197. <https://doi.org/10.5093/psed2020a22>

Correspondencia: ajrodriguez@uco.es (A. J. Rodríguez-Hidalgo).

ISSN: 1135-755X/© 2021 Colegio Oficial de la Psicología de Madrid. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

de poder que puede estar presente en este tipo de fenómeno discriminatorio se acentúa debido a características personales como los orígenes étnico-culturales, la orientación sexual, la identidad de género, la morfología corporal, la discapacidad o las necesidades educativas especiales (Downes y Cefai, 2019; Earnshaw et al., 2018; Rodríguez-Hidalgo et al., 2015; Salmon et al., 2018). Suelen ser mayoritariamente objeto de este fenómeno discriminatorio los miembros de grupos sociales estigmatizados, pero también se ha observado que algunos miembros del grupo social mayoritario o dominante manifiestan haberlo sufrido. Por ejemplo, se ha observado que algunos estudiantes que se reconocen como heterosexuales sufren victimización homofóbica (Rivers, 2011) o que algunos estudiantes que no manifiestan necesidades educativas especiales ni discapacidad (en adelante NEE/D) son objeto de insultos que se basan en el prejuicio hacia la discapacidad (Rodríguez-Hidalgo, Alcívar et al., 2019).

El alumnado que experimenta cualquier dificultad de aprendizaje que requiera una provisión educativa especial (Department of Education and Science, 1978) con independencia de si surge de la discapacidad o por alguna otra causa (Copeland, 1999; Dyson y Gallannaugh, 2008; UNESCO, 2005), con NEE/D, se encuentra más implicado en *bullying* tradicional o personal que el resto de sus compañeros (p. ej.: Ashburner et al., 2019; Falla y Ortega-Ruiz, 2019; Rose y Gage, 2017). Este hecho se atribuye a que características asociadas con discapacidades específicas o déficits de habilidades que se perciben como desviadas de la norma del grupo de pares se convierten en excusa para un comportamiento agresivo contra ellos (Rose y Espelage, 2012). Un estudio reciente concluye que tres de cada diez adolescentes se ven afectados por el *bullying* discriminatorio debido a las diferencias por padecer discapacidad o por manifestar alguna necesidad educativa especial (Rodríguez-Hidalgo, Alcívar et al., 2019). Otra investigación concluye que el *bullying* discriminatorio tiene consecuencias más graves que el *bullying* tradicional o personal (Salmon et al., 2018), así como efectos más prolongados y en algunos casos para toda la vida (Earnshaw et al., 2018). Un alto nivel de victimización discriminatoria se relaciona con un nivel bajo de asistencia, participación y rendimiento en la escuela (Ashburner et al., 2019), con un nivel bajo de satisfacción con la vida, equilibrio afectivo y bienestar psicológico (Chiu et al., 2018; Paul et al., 2018; Pérez-Garín et al., 2018) y, desgraciadamente, con un nivel elevado de ideación suicida (King et al., 2018). Esta línea de investigación incluye también la violencia discriminatoria con los escolares de orientación sexual diversa, como la victimización homofóbica (p. ej., Rodríguez-Hidalgo y Hurtado-Mellado, 2019).

Aunque el estudio de los factores individuales es siempre relevante (Rose y Gage, 2017), en el caso del *bullying* discriminatorio basado en el estigma hacia las NEE/D, además del análisis de dichos elementos parece importante atender a aquellos factores individuales que se refieren a la vida psicosocial de estos escolares. En muchos casos el nivel de estima propia, la dinámica relacional que implica la empatía, la competencia para la comunicación y la resolución de conflictos incluyen aspectos personales que en cierta medida dependen de la dinámica interpersonal en las que se ven envueltos estos chicos y chicas, en gran parte estigmatizados por sus compañeros, lo cual puede ser un factor agravante a tener en cuenta, ya que es conocido que la dinámica psicosocial próxima, o contexto inmediato, aporta claves para la comprensión del fenómeno del *bullying* y del *cyberbullying* (p. ej., López-Pradas et al., 2017; Zych, Farrington et al., 2019).

En los últimos años se ha avanzado mucho en la comprensión del *bullying* gracias al desarrollo de estudios transnacionales. Por ejemplo, recientes estudios comparativos entre países latinoamericanos y europeos (como Colombia-España o Ecuador-España) han contribuido a conocer aspectos que se mantienen en la dinámica del *bullying* y algunas diferencias existentes respecto a factores asociados (p. ej., Herrera-López et al., 2017; Rodríguez-Hidalgo, Pantaleón et al., 2019; Romera et al., 2017).

Para avanzar en la comprensión del *bullying* discriminatorio basado en el estigma hacia las NEE/D, también sería conveniente el desarrollo de estudios transnacionales entre países latinoamericanos y europeos siguiendo las mismas pautas metodológicas. Por ejemplo, los estudios comparados entre España y Ecuador son de gran interés. Aún teniendo estos países algunas raíces culturales comunes, una misma lengua y sistemas escolares similares, los niveles de diversidad étnico-cultural, de prejuicios hacia las personas consideradas diferentes y en especial hacia las personas con discapacidad y de estratificación socioeconómica son mayores en Ecuador que en España (Rodríguez-Hidalgo, Alcívar, et al., 2019). En función de estas diferencias se proponen posibles explicaciones a hechos como el de una mayor prevalencia observada de implicados en el *bullying* como agresores, agresores/víctimas y víctimas en Ecuador en comparación con la observada en España (Rodríguez-Hidalgo, Pantaleón et al., 2019).

Escolares con Necesidades Especiales y Discapacidad, *Bullying* y Autoestima

La mayoría de los estudios que han abordado la relación entre el nivel de autoestima y estar implicado en *bullying* han encontrado una relación entre el deterioro de la estima personal y la gravedad de la victimización (Ashburner et al., 2019; Chatzitheochari et al., 2016; Oldfield et al., 2017; Ulloa, 2017). Se ha establecido que tener baja autoestima es un predictor de la victimización (p. ej., Hernández y Gutiérrez, 2013). Respecto de los escolares con discapacidad, algunos investigadores postulan que a medida que aumenta la gravedad de la discapacidad disminuye la autoestima y aumenta la victimización (p. ej., Blood y Blood, 2004). En este sentido, Rose et al. (2016) observaron que altos niveles de autoestima se asociaban con niveles bajos de victimización, mientras que la baja autoestima se relacionaba con niveles altos de victimización. Igualmente, algunas de las víctimas de *bullying* con discapacidades manifiestan que su baja autoestima es la causa principal de su incapacidad para defenderse de sus agresores (Musil et al., 2014).

Respecto del comportamiento de agresión, los resultados son controvertidos y en general parece no estar tan relacionada con la baja autoestima. El metaanálisis de Tsaousis (2016) ha mostrado que la relación negativa entre la agresión y la autoestima era relativamente pequeña. Otros estudios señalan que la baja autoestima no predice la agresión en el *bullying* (p. ej., Hernández y Gutiérrez, 2013). Igualmente es conocido que hay agresores que destacan por tener un nivel elevado de autoestima y habilidades sociales (Martos y Del Rey, 2013). Un reciente estudio longitudinal ha mostrado que en adolescentes la alta autoestima estaba asociada a mayor probabilidad de perpetración de *bullying* y *cyberbullying* (Leemis et al., 2019). El estudio de Rose et al. (2017) examinó entre 971 adolescentes la relación entre autoestima y agresión, encontrando que no se puede afirmar que exista un distinto nivel de autoestima entre los escolares implicados en *bullying* y los que no lo están. Respecto al alumnado con NEE/D, muy pocas investigaciones han contemplado el estudio de la relación entre agresiones de *bullying* y la autoestima. En adolescentes con trastorno del espectro autista se ha observado que el nivel de autoestima no es diferente en los que agreden y los que son agredidos o no implicados en *bullying* (Chou et al., 2020). Sin embargo, sobre una muestra más amplia de adolescentes con múltiples tipos de discapacidad se ha observado que la baja autoestima tiene un efecto indirecto en la agresión a través de la victimización (Rose et al., 2016, 2017).

Por otro lado, la autoestima ha sido el factor central de la investigación educativa bajo el supuesto de que la intervención debe elevar la autoestima de los escolares como medida preventiva de su posible victimización (p. ej., Clarkson et al., 2019; Espelage et al., 2015; Ferrer-Cascales et al., 2019; Menesini y Salmivalli, 2017; Musil et al., 2014).

Escolares con Necesidades Especiales y Discapacidad, *Bullying* y Empatía

Se ha definido la empatía como la capacidad de registrar los sentimientos de los demás y ser solidario con los mismos. La empatía está compuesta por dos dimensiones que han sido verificadas: la empatía cognitiva, o capacidad de darse cuenta de lo que siente el otro, y la empatía afectiva, o capacidad de sentir vicariamente lo que el otro siente (Jolliffe y Farrington, 2006, 2011). En la investigación sobre *bullying* la medida de la empatía y su relación con el perfil de los implicados ha llegado a convertirse en un tema relevante. Jolliffe y Farrington (2011) observaron en adolescentes varones una asociación negativa entre el *bullying* y la empatía afectiva, pero no entre *bullying* y empatía cognitiva. Es creciente el número de estudios que evidencian que en la adolescencia la empatía es un predictor psicológico del *bullying* (p. ej., Espelage et al., 2017) y del *cyberbullying* (p. ej., Rodríguez-Hidalgo et al., 2018). Sin embargo, estudios actuales apuntan a que es necesario revisar y estudiar más profundamente la relación entre estas variables y su interrelación con otras (p. ej., Espelage et al., 2018; Zych, Ttofi et al., 2019).

Por otro lado, las víctimas parecen tener más dificultades para entender sus propias emociones y suelen desarrollar estrategias de afrontamiento poco adaptativas (González, 2017). En el estudio de van Noorden et al. (2015) la victimización está asociada negativamente con la empatía cognitiva pero no con la empatía afectiva. Sin embargo la revisión de estudios y metaanálisis de Zych, Ttofi et al. (2019) ha concluido que no puede afirmarse que exista una relación diferencial característica entre la victimización y la empatía.

Es conocido que los agresores presentan escaso autocontrol emocional y baja empatía (p. ej., Martos y Del Rey, 2013), siendo los que suelen mostrar niveles más bajos de empatía afectiva pero no de empatía cognitiva (Mitsopoulou y Giovazolias, 2015). Sin embargo, varios estudios han mostrado que la agresión se asociaba negativamente tanto con la empatía afectiva como con la empatía cognitiva, si bien esta relación es más fuerte con la primera (Jolliffe y Farrington, 2006; van Noorden et al., 2015; Zych, Ttofi et al., 2019).

Apenas existen estudios acerca de las posibles relaciones entre el *bullying*, la empatía y la discapacidad. Por ejemplo, parece que la reducción de la empatía cognitiva en personas autistas pone a estas en mayor riesgo de verse implicadas en *bullying*, tanto en agresión como en victimización (DeNigris et al., 2018). Sin embargo, los pocos estudios que se han publicado no contemplan el amplio espectro de la discapacidad, no son precisos y muestran resultados poco concluyentes (Falla y Ortega-Ruiz, 2019).

Por otro lado, en las investigaciones psicoeducativas la evidencia es que la mayoría de los programas de intervención educativa se dirigen al entrenamiento y la mejora de la empatía afectiva, lo que supone que los agresores y quizás las víctimas tienen dificultades en la capacidad de reconocer los sentimientos de los demás (Hicks et al., 2018). Silva et al. (2018) han puesto en evidencia que el entrenamiento de la empatía mejora el comportamiento de cortesía entre pares, así como el autocontrol emocional en la resolución de problemas interpersonales por vías no violentas, lo que tiene efectos notables en la reducción de la agresión y la victimización. En estudiantes con discapacidad se ha observado que un programa de intervención educativa con trabajo específico para estimular la empatía, entre otros aspectos, ha sido eficaz en la reducción de los niveles de agresión en *bullying* y no ha producido reducción de la victimización (Espelage et al., 2015).

Escolares con Necesidades Especiales, *Bullying* y Habilidades Sociales

Las habilidades sociales son rutinas cognitivas o conductas que permiten establecer o mantener buenas relaciones con los demás (Oliva et al., 2011). La investigación muestra que, en general, los

alumnos con discapacidad tienden a menores habilidades sociales y de comunicación que sus compañeros sin discapacidades (Espelage et al., 2016; Farmer et al., 2012; Lyons et al., 2016; Ratcliff et al., 2017). Quizás ello los expone a más situaciones de maltrato, violencia o aislamiento social y condiciona también su capacidad de evitación y denuncia (Beam y Mueller, 2017; Rose et al., 2011; Sullivan y Knutson, 2000). Las víctimas de *bullying* que tienen algún tipo de discapacidad a menudo tienen deficiencias en las habilidades sociales y de comunicación (Christensen et al., 2012); quizás todo se agrava porque estos chicos y chicas se mantienen aislados de la interacción social, aislamiento que aumenta el riesgo de victimización (Wright, 2017).

Se ha observado que las habilidades sociales y de comunicación son dos de los más notables predictores de la victimización del alumnado con discapacidad (Rose et al., 2011). La literatura sugiere que cuando la discapacidad se asocia con criterios diagnósticos que incluyen problemas de habilidades sociales, dificultades de comunicación y/o conductas internalizantes y externalizadoras se compromete en gran medida el riesgo de participación en *bullying* como víctima o perpetrador (Allely y Creaby-Attwood, 2016; Farmer et al., 2015; Zeedyk et al., 2014).

Por otro lado, los estudiantes que reciben programas de instrucción socioemocional, que incluye entre otras habilidades la de resolución de conflictos, suelen mejorar, reduciendo el número de incidentes intimidatorios y en general de victimización (Nickerson et al., 2019). Algunos estudios sugieren que para reducir las agresiones, los programas deben centrarse en enseñar habilidades sociales (Devlin et al., 2018; Gómez-Ortiz et al., 2017). En los últimos años los programas de aprendizaje socioemocional han mostrado tener éxito particularmente con escolares con discapacidades (Espelage et al., 2015, 2016; Rose y Gage, 2017; Rose et al., 2016).

En síntesis, la revisión de la literatura científica muestra que los estudiantes con necesidades especiales y/o discapacidad son un sector de la población escolar particularmente vulnerable a un fenómeno de violencia injustificada tan devastador para el bienestar y la calidad de la vida social como es el *bullying*. Sin embargo, la mayor parte de estos estudios se centran sobre el fenómeno genérico del *bullying* tradicional o personal o se han realizado sobre muestras que no superan los 450 sujetos y no contemplan la comparación transcultural (Falla y Ortega-Ruiz, 2019). Para avanzar más en esta línea emergente de investigación el presente estudio pretende superar estas limitaciones.

El Presente Estudio

Este estudio se centra en el *bullying* discriminatorio (agresión y victimización discriminatorias) que se produce en adolescentes, que expresan que han sido objeto de victimización debido al estigma social ligado a la discapacidad y/o a las necesidades educativas especiales o que han agredido a sus compañeros a causa de dicho estigma. Especialmente se centra en la comparación transnacional entre España y Ecuador siguiendo la línea emergente de estudios entre Latinoamérica y Europa que ha aportado grandes avances en el estudio de la violencia escolar (p. ej., Herrera-López et al., 2017; Rodríguez-Hidalgo, Pantaleón et al., 2019; Romera et al., 2017). La investigación tiene como finalidad el estudio del impacto que factores psicosociales de la personalidad que se sabe que forman parte de la dinámica interrelacional del *bullying*, como son las habilidades sociales, la autoestima y la empatía, tienen tanto en la victimización como en la agresión discriminatorias. El estudio ha trabajado con muestras transnacionales y utiliza un instrumento de registro restringido al *bullying* discriminatorio. Concretamente, los objetivos han sido:

- 1) Conocer si la autoestima, la empatía y las habilidades sociales son predictoras de la victimización discriminatoria.
- 2) Conocer si la autoestima, la empatía y las habilidades sociales son predictoras de la agresión discriminatoria.

- 3) Conocer las similitudes y diferencias, en cuanto a dicha predicción, de las muestras de escolares españoles y ecuatorianos.

A partir de la revisión de la literatura realizada, la investigación ha trabajado con las siguientes hipótesis:

- H1. La autoestima será un predictor negativo de la victimización discriminatoria, pero no lo será de la agresión discriminatoria.
- H2. La empatía no será predictora de la victimización discriminatoria, pero sí será predictora negativa de la agresión discriminatoria.
- H3. Las habilidades sociales serán predictoras negativas de la victimización discriminatoria, pero no lo serán de la agresión discriminatoria.

Método

Participantes

La muestra total fue incidental y estuvo conformada por 1,640 adolescentes escolarizados en España y Ecuador, de los cuales el 19.1% ($n = 157$) presentaban discapacidad y el 30.7% ($n = 254$) tenían necesidades educativas especiales. La muestra española estuvo compuesta por 820 adolescentes de Córdoba, estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y de Bachillerato; el 48.8% eran hombres (51.2% mujeres), con edades entre 11 y 19 años ($M = 14.87$, $DT = 1.72$). El 8.6% ($n = 71$) tenían alguna discapacidad (física = 0.6%, visual = 6.5%, auditiva = 0.7%, intelectual/cognitiva = 0.4%, del espectro autista = 0.2%, otra = 0.2%) y el 17.8% ($n = 147$) presentaban necesidades educativas especiales (altas capacidades = 5.7%, problemas emocionales = 6.3%, TDAH = 0.7%, enfermedades catastróficas = 3%, disgrafía = 0.4%, dislexia = 1.2%, discalculia = 0.1%, otras NEE = 0.4%). La muestra ecuatoriana estaba conformada por 820 adolescentes de Manabí, todos estudiantes de Educación Básica Superior y de Bachillerato; el 49.3% eran hombres (50.7% mujeres), con edades entre 11 y 20 años ($M = 14.76$, $DT = 1.95$). El 10.5% ($n = 86$) presentaban alguna discapacidad (física = 1.1%, visual = 7%, auditiva = 1.1%, intelectual/cognitiva = 0.5%, del espectro autista = 0.6%, otra = 0.2%) y el 12.9% ($n = 107$) necesidades educativas especiales (altas capacidades = 4.8%, problemas emocionales = 5%, TDAH = 0.4%, enfermedades catastróficas = 1%, disgrafía = 0.2%, dislexia = 0.4%, discalculia = 0.9%, otras NEE = 0.2%). Las escuelas participantes fueron seleccionadas aleatoriamente del listado de todas las que eran de carácter público y sustentadas con fondos públicos de las provincias de Córdoba (España) y Manabí (Ecuador).

Instrumentos

Para medir el *bullying* discriminatorio (agresión y victimización discriminatorias) basado en diferencias ligadas a las necesidades educativas especiales y la discapacidad se utilizó el *European Bullying Intervention Project Questionnaire - Special Education Needs Discrimination Version* (EBIPQ-SEND; Rodríguez-Hidalgo, Alcívar et al., 2019). Se trata de una adaptación del *European Bullying Intervention Project Questionnaire* (EBIPQ; Ortega-Ruiz et al., 2016) compuesto por 14 ítems (7 de victimización y 7 de agresión) tipo Likert con cinco opciones de respuesta desde 0 a 4, siendo 0 = *nunca*, 1 = *una vez o dos veces*, 2 = *una o dos veces al mes*, 3 = *alrededor de una vez por semana* y 4 = *más de una vez a la semana*. La adaptación del cuestionario consistió en incluir desde su introducción una leyenda previa que orienta al registro exclusivo de victimizaciones y agresiones de carácter discriminatorio basadas en las diferencias percibidas entre iguales por la tenencia de discapacidad y/o manifestar alguna necesidad educativa especial. Algunos de los ítems son: “en el colegio alguien me ha golpeado, me ha pateado o empujado porque tengo discapacidad o necesidad educativa especial”, “he insultado y he

dicho palabras groseras a alguien por tener discapacidad o necesidad educativa especial”.

Para medir la autoestima se utilizó la Escala de Autoestima de Rosenberg (RSES; Rosenberg, 1989). Este instrumento está compuesto por 10 ítems (cinco ítems para autoconfianza o autoestima positiva y cinco para autodesprecio o autoestima negativa) de tipo Likert con cuatro opciones de respuesta desde uno a cuatro, siendo 1 = *totalmente de acuerdo*, 2 = *en desacuerdo*, 3 = *de acuerdo* y 4 = *totalmente de acuerdo*. Algunos de los ítems son: “tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades” (autoconfianza) y “a veces me siento realmente inútil” (autodesprecio). La autoconfianza y el autodesprecio se contemplan como posibles variables predictoras del estudio: a) la autoconfianza, entendida como la dimensión/escala que trata los aspectos vinculados con saberse o sentirse competente en varios aspectos de la vida y b) el autodesprecio es la dimensión/escala que emplea términos peyorativos vinculados a la simpatía hacia sí mismo (Tafarodi y Milne, 2002).

Para medir la empatía se utilizó la Escala Básica de Empatía (BES; Jolliffe y Farrington, 2006, 2011) adaptada en su versión corta por Oliiva et al. (2011). Este instrumento está compuesto por nueve ítems (cinco para medir empatía cognitiva y cuatro para empatía afectiva) de tipo Likert con cinco opciones de respuesta desde uno a cinco, siendo 1 = *totalmente de acuerdo*, 2 = *en desacuerdo*, 3 = *ni de acuerdo, ni en desacuerdo*, 4 = *de acuerdo* y 5 = *totalmente de acuerdo*. Ejemplo de ítems son: “después de estar con un amigo que está triste, suelo sentirme triste” (empatía afectiva) y “a menudo puedo comprender cómo se sienten los demás antes que me lo digan” (empatía cognitiva).

Para medir las habilidades sociales se utilizó la escala de Oliiva et al. (2011). Este instrumento está compuesto por 12 ítems que se agrupan en tres dimensiones/escalas para medir distintos tipos de patrones de respuesta en las rutinas sociales (cinco ítems para habilidades comunicativas o relacionales, tres para asertividad y cuatro para resolución de conflictos) tipo Likert con siete opciones de respuesta desde uno a siete, siendo 1 = *totalmente falsa*, 2 = *falsa*, 3 = *algo falsa*, 4 = *ni falsa, ni verdadera*, 5 = *algo verdadera*, 6 = *verdadera* y 7 = *totalmente verdadera*. Algunos de los ítems son: “me da vergüenza hablar cuando hay mucha gente” (habilidades comunicativas o relacionales), “suelo felicitar a mis compañeros o compañeras cuando hacen algo bien” (asertividad) y “suelo mediar en los problemas entre compañeros” (resolución de conflictos).

Procedimiento

La investigación tuvo un diseño transversal, *ex post facto* retrospectivo, dos grupos, múltiples medidas (Montero y León, 2007). El Comité para el Control Ético de la Investigación de la Universidad de Córdoba (acogido a las normas de la declaración de Helsinki) autorizó el diseño y plan de trabajo empírico con los escolares. Se obtuvo el respectivo permiso de los directores de las escuelas y el consentimiento informado de las familias. Ya en la recogida de la información se explicó a los escolares el objetivo del estudio y se insistió en el carácter anónimo, confidencial y voluntario de su participación. El tiempo medio de cumplimentación de la batería fue de 40 minutos.

Análisis de datos

Para probar las propiedades psicométricas de las escalas utilizadas y sus dimensiones, inicialmente se calcularon los valores de consistencia interna mediante la omega de McDonald (ω) obtenidos con el programa Factor 9.2 (Lorenzo-Seva y Ferrando, 2006), dado que las variables eran ordinales y carecían de normalidad multivariante (Elosua-Oliden y Zumbo, 2008). Al respecto se consideran valores aceptables los que se encuentran entre .60 y .69 y óptimos los iguales

o superiores a .70 (Cortina, 1993). Posteriormente se analizaron para cada escala los ajustes de un análisis factorial confirmatorio (CFA).

Para poner a prueba las hipótesis de trabajo se realizaron análisis de modelos de ecuaciones estructurales (SEM) que permiten establecer la influencia y efectos, siendo estas aproximaciones idóneas de la relación multivariante entre las variables del modelo teórico. Tanto para el CFA como para el SEM se utilizó el método de estimación asintótico mínimos cuadrados no ponderados (LS), toda vez que los datos fueron ordinales, mostraron ausencia de normalidad multivariante y se asumieron las variables como categóricas, haciendo también uso de las matrices de correlaciones policóricas (Bryant y Satorra, 2012; Morata-Ramírez y Holgado-Tello, 2013). Los índices de ajuste adoptados fueron: chi-cuadrado de Satorra y Bentler (2001) ($\chi^2/S-B$), chi-cuadrado dividido por los grados de libertad (χ^2/gf) (≤ 3 óptimos, 3-5 aceptables), el índice de ajuste comparativo (CFI) ($\geq .95$), el índice de ajuste de no normalidad (NNFI) ($\geq .95$), el error de aproximación cuadrático medio (RMSEA) ($\leq .08$), el valor medio cuadrático de los residuos de las covarianzas (SRMR) ($\leq .08$) y el criterio de información de Akaike (AIC), utilizado para comparar modelos (mejor el de menor valor). Estos análisis se realizaron con el programa EQS 6.2 (Bentler y Wu, 2012). Para conocer la generalización del modelo entre países y la robustez de la estructura factorial se realizó un análisis de invarianza de configuración. El valor de referencia delta (Δ) de los índices de ajuste NNFI, CFI y SRMR debe ser menores o igual a .01 (Dimitrov, 2010) para comprobar que se mantiene la misma estructura de configuración.

Para analizar las relaciones entre variables y sus dimensiones, se calcularon y analizaron las correlaciones policóricas, en coherencia con el método de estimación asintótico aplicado.

El nivel de significatividad adoptado fue de .05.

Resultados

El *European Bullying Intervention Project Questionnaire - Special Education Needs Discrimination Version* (EBIPQ-SEND; Rodríguez-Hidalgo, Alcívar et al., 2019) obtuvo valores de consistencia interna óptimos, tanto para España ($\omega_{\text{victimización-SEND-Esp}} = .86$, $\omega_{\text{agresor-SEND-Esp}} = .88$) como para Ecuador ($\omega_{\text{victimización-SEND-Ecu}} = .86$, $\omega_{\text{agresor-SEND-Ecu}} = .89$, $\omega_{\text{total-SEND-Ecu}} = .92$). El CFA calculado en la muestra total de estudio presentó óptimos ajustes, $\chi^2/S-B = 410.44$, $\chi^2/S-B/(76) = 5.40$, $p < .000$, CFI = .96, NNFI = .97, RMSEA = .058, (90% CI [.052, .065]), SRMR = .07, AIC = 446.21.

La escala de autoestima de Rosenberg (1989) (RSES) para el caso de la muestra española mostró valores de consistencia interna aceptables ($\omega_{\text{autoconfianza-Esp}} = .68$, $\omega_{\text{autodesprecio-Esp}} = .61$, $\omega_{\text{total-Esp}} = .65$), mientras que para la muestra ecuatoriana fueron óptimos ($\omega_{\text{autoconfianza-Ecu}} = .70$, $\omega_{\text{autodesprecio-Ecu}} = .71$, $\omega_{\text{total-Ecu}} = .71$). El CFA calculado en la muestra total de estudio presentó óptimos ajustes, $\chi^2/S-B = 190.62$; $\chi^2/S-B/(46) = 4.14$, $p < .000$,

CFI = .98, NNFI = .96, RMSEA = .054 (90% CI [.051, .057]), SRMR = .07, AIC = 246.77.

Los valores de consistencia interna de la escala de empatía (BES; Jolliffe y Farrington, 2006, 2011) mostró valores óptimos para ambas muestras ($\omega_{\text{empatía-afectiva-Esp}} = .74$, $\omega_{\text{empatía-cognitiva-Esp}} = .76$, $\omega_{\text{total-Esp}} = .80$, $\omega_{\text{empatía-afectiva-Ecu}} = .90$, $\omega_{\text{empatía-cognitiva-Ecu}} = .83$, $\omega_{\text{total-Ecu}} = .93$). El CFA calculado en la muestra total de estudio presentó óptimos ajustes, $\chi^2/S-B = 212.58$, $\chi^2/S-B/(52) = 4.08$, $p < .000$, CFI = .96, NNFI = .96, RMSEA = .048 (90% CI [.042, .055]), SRMR = .06, AIC = 276.43.

Finalmente la escala de habilidades sociales de Oliva et al. (2011) mostró, para el caso de la muestra española, valores de consistencia interna aceptables ($\omega_{\text{hab-comunicación-Esp}} = .62$, $\omega_{\text{asertividad-Esp}} = .61$, $\omega_{\text{resolución/conflictos-Esp}} = .63$, $\omega_{\text{total-HS-Esp}} = .61$), mientras que para la muestra ecuatoriana fueron óptimos ($\omega_{\text{hab-comunicación-Ecu}} = .82$, $\omega_{\text{asertividad-Ecu}} = .83$, $\omega_{\text{resolución/conflictos-Ecu}} = .81$, $\omega_{\text{total-HS-Ecu}} = .90$). El CFA calculado en la muestra total de estudio presentó óptimos ajustes, $\chi^2/S-B = 283.91$, $\chi^2/S-B/(69) = 4.11$, $p < .000$, CFI = .96, NNFI = .96, RMSEA = .049 (90% CI [.042, .055]), SRMR = .07, AIC = 531.92.

En el análisis de correlaciones policóricas destacó en la muestra española la presencia de valores medio altos y directamente proporcionales entre agresión y victimización discriminatorias ($pcc = .52$, $p < .01$), la asertividad y las habilidades para comunicarse y relacionarse con los demás ($pcc = .41$, $p < .01$) y valores de correlación medio entre empatía afectiva y empatía cognitiva ($pcc = .38$, $p < .01$), además de inverso entre victimización discriminatoria y asertividad ($pcc = -.38$, $p < .01$) (ver Tabla 1).

En el caso de la muestra ecuatoriana se reconocen valores altos y directamente proporcionales entre la empatía afectiva y la empatía cognitiva ($pcc = .70$, $p < .01$), las habilidades para la comunicación y la asertividad ($pcc = .68$, $p < .01$), la victimización y la agresión discriminatorias ($pcc = .59$, $p < .01$), la empatía afectiva y las habilidades para comunicarse y relacionarse ($pcc = .58$, $p < .01$), las habilidades para la resolución de conflictos y las habilidades para comunicarse y relacionarse con los demás ($pcc = .57$, $p < .01$), las habilidades para la comunicación y la empatía cognitiva ($pcc = .55$, $p < .01$), la empatía afectiva con la resolución de conflictos ($pcc = .54$; $p < .01$) y la asertividad con la empatía cognitiva ($pcc = .50$, $p < .01$) (ver Tabla 2).

El modelo SEM postulado para explicar la implicación en *bullying* discriminatorio basado en diferencias ligadas a las necesidades educativas especiales y la discapacidad, a partir de la relación e influencia de la autoestima, las habilidades sociales y la empatía presentó ajustes adecuados, tanto para España, $\chi^2/S-B = 1072.71$, $\chi^2/S-B/(922) = 1.16$, $p < .000$, CFI = .96, NNFI = .96, RMSEA = .034 (90% CI [.030, .038]), SRMR = .06, AIC = 1771.29, como para Ecuador, $\chi^2/S-B = 4390.47$, $\chi^2/S-B/(922) = 4.76$, $p < .000$, CFI = .95, NNFI = .95, RMSEA = .060 (90% CI [.052, .066]), SRMR = .07, AIC = 2546.47.

El modelo obtenido para España mostró que las variables que determinan la implicación en "victimización discriminatoria" fueron de forma directa y proporcional el autodesprecio ($\beta = .80$, $p = .023$) y la

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y correlaciones policóricas (pcc) de la muestra española

Escala	M	DT	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Victimización discriminatoria	1.10	0.35	---								
2. Agresión discriminatoria	1.08	0.25	.52**	---							
3. Empatía cognitiva	3.43	0.94	.24*	-.13	---						
4. Empatía Afectiva	3.96	0.70	.13*	.07*	.38**	---					
5. Autoconfianza	2.73	0.35	-.36*	.36*	.10**	.15**	---				
6. Autodesprecio	2.43	0.43	.10**	.28*	.19**	.09*	.24**	---			
7. H. Comunicación y relaciones interpersonales	4.14	1.03	.22*	-.01	.24**	.05	.17	.24**	---		
8. H. Asertividad	5.01	1.15	-.38*	.26*	.31**	.15**	.16**	.23**	.41**	---	
9. H. Resolución de conflictos	4.77	1.28	-.15*	-.14**	-.11*	.31**	.08*	.12	.15**	.20**	---
Asimetría			5.27	5.29	-0.48	-0.99	-0.58	0.15	-0.07	-0.65	-0.64
Curtosis			34.36	39.67	-.14	1.77	3.24	0.87	-0.16	0.47	0.32

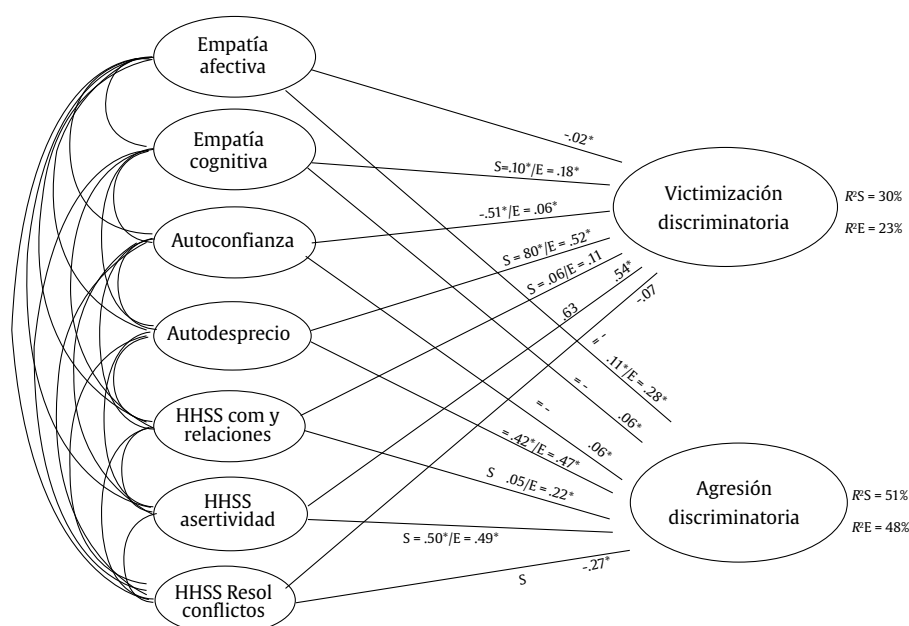
Nota. N = 820.

* $p < .05$, ** $p < .01$.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos y correlaciones policóricas (pcc) de la muestra ecuatoriana

Escala	M	DT	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Victimización discriminatoria	1.41	0.63	---								
2. Agresión discriminatoria	1.36	0.64	.59**	---							
3. Empatía cognitiva	2.90	1.21	.37*	.21*	---						
4. Empatía Afectiva	3.26	1.24	-.15**	-.27**	.70**	---					
5. Autoconfianza	2.74	0.59	-.19*	.09**	.16**	.19**	---				
6. Autodesprecio	2.43	0.43	.23*	.17*	.15**	.17**	.45**	---			
7. H. Comunicación y relaciones interpersonales	3.82	1.66	-.11**	.12*	.55**	.58**	.21**	.13**	---		
8. H. Asertividad	4.05	1.82	-.16*	.24*	.50**	.44**	.21**	.18**	.68**	---	
9. H. Resolución de conflictos	3.96	1.85	-.14**	-.16*	.46**	.54**	.20**	.12**	.57**	.48**	---
Asimetría			1.90	2.45	0.04	-0.45	-0.74	0.15	-0.10	-0.19	-0.11
Curtosis			3.91	6.82	-1.10	-0.94	0.79	0.87	-0.92	-0.99	-1.10

Nota. N = 820.

* $p < .05$, ** $p < .01$.**Figura 1.** SEM transcultural.Nota. R^2 = coeficiente de determinación; S = España; E = Ecuador* $p \leq .05$.**Tabla 3.** Invarianza configuracional por país

Modelo	χ^2 S-B	df	p	NNFI	CFI	RMSEA	SRMR	AIC	Δ NNFI	Δ CFI	Δ SRMR
Base w(población)	3861.81	922	.001	.95	.95	.055 [.052, .061]	.06	2851.25			
España	1072.71	922	.001	.96	.96	.034 [.030, .038]	.06	1771.29	.01	.01	.00
Ecuador	4390.47	922	.001	.95	.95	.060 [.052, .066]	.07	2546.47	.00	.00	.01

Nota. χ^2 S-B = chi-cuadrado Satorra-Bentler; df = grados de libertad; p = significatividad; NNFI = índice de ajuste de no normalidad; * $p < .05$, ** $p < .01$.

CFI = índice de ajuste comparativo; RMSEA = error de aproximación cuadrático medio; SRMR = valor medio cuadrático de los residuos de las covarianzas

AIC = criterio de información de Akaike; Δ = delta.

empatía cognitiva ($\beta = .10$, $p = .021$) y de manera inversa la asertividad ($\beta = -.63$, $p = .017$), la autoconfianza ($\beta = -.51$, $p = .041$) y las habilidades para la resolución de conflictos ($\beta = -.06$, $p = .011$). La implicación en “agresión discriminatoria” está determinada de manera directamente proporcional por el autodesprecio ($\beta = .42$, $p = .039$), la asertividad ($\beta = .50$, $p = .044$) y la empatía afectiva ($\beta = .11$, $p = .049$), y de manera inversa por la autoconfianza ($\beta = -.51$, $p = .008$) y las habilidades para la resolución de conflictos ($\beta = -.24$, $p = .021$). Estas relaciones de

influencia explicaron el 30% de la varianza (victimización discriminatoria) y el 51% en el caso de la agresión discriminatoria (ver Figura 1).

Por su parte, el modelo obtenido para Ecuador mostró que las variables que determinan la “victimización discriminatoria” de forma directa y proporcional eran el autodesprecio ($\beta = .52$, $p = .037$) y la empatía cognitiva ($\beta = .18$, $p = .005$) y de manera inversa la asertividad ($\beta = -.54$, $p = .043$), la autoconfianza ($\beta = -.06$, $p = .042$) y la empatía afectiva ($\beta = -.02$, $p = .038$). La “agresión discriminatoria” está

determinada de manera directamente proporcional por la asertividad ($\beta = .49, p = .018$), el autodesprecio ($\beta = .47, p = .033$) y las habilidades comunicativas relacionales ($\beta = .22, p = .030$) y de manera inversa por la empatía afectiva ($\beta = -.28, p = .040$), las habilidades para la resolución de conflictos ($\beta = -.27, p = .026$), la autoconfianza ($\beta = -.06, p = .043$) y la empatía cognitiva ($\beta = -.06, p = .039$). Estas relaciones de influencia explicaron el 23% de la varianza de la victimización discriminatoria y el 48% de la agresión discriminatoria (ver Figura 1).

El análisis de los valores delta (Δ) obtenidos para los ajustes CFI, NNFI y SRMR están dentro de los parámetros establecidos, lo que permite asumir la existencia de invarianza configuracional (ver Tabla 3).

Discusión y Conclusiones

Partiendo de la evidencia (Rose et al., 2016) del papel preponderante de la baja autoestima en la victimización en el *bullying* tradicional o personal, se esperaba que la autoestima fuera un predictor negativo de la victimización discriminatoria basada en diferencias ligadas a las necesidades educativas especiales y la discapacidad. Ese hecho se corrobora en este estudio, tanto en España como en Ecuador. En ambos países la victimización discriminatoria puede predecirse positivamente por el autodesprecio (o autoestima negativa) y negativamente por la autoconfianza (o autoestima positiva).

Se esperaba que la autoestima no fuera predictora de la agresión discriminatoria basada en diferencias ligadas a las necesidades educativas especiales y la discapacidad, puesto que algunos estudios previos ya habían concluido que la autoestima no predecía la agresión en *bullying* tradicional o personal (p. ej., Hernández y Gutiérrez, 2013; Rose et al., 2017). Sin embargo, tanto en España como en Ecuador el autodesprecio se ha revelado como un predictor positivo de la agresión discriminatoria y la autoconfianza ha resultado ser predictor negativo de la agresión discriminatoria, lo cual se aleja de las conclusiones de algunos estudios que describen la asociación entre alta autoestima y perpetración de agresiones en *bullying* tradicional o personal (p. ej., Leemis et al., 2019; Martos y Del Rey, 2013). A tenor de esta contradicción, quizás podría postularse que en el caso del *bullying* personal los agresores parecen tener un perfil mayoritario de elevada autoestima, de autoconfianza, cosa que no está presente en los agresores discriminadores de la discapacidad o las necesidades educativas especiales. Dicho de otra forma, los agresores de este *bullying* discriminatorio parecen más próximos al autodesprecio y la falta de confianza personal, que es expresión de una baja autoestima.

Respecto del papel de la empatía, según la literatura científica más reciente (Zych, Ttofi et al., 2019) se esperaba que no fuera predictora de la victimización discriminatoria. Sin embargo, tanto en España como en Ecuador no se corroboró esta hipótesis. En ambos países los datos ofrecen evidencia de que la empatía cognitiva predice la victimización discriminatoria: en la muestra española es un predictor positivo y en la ecuatoriana un predictor negativo. Por otro lado, la empatía afectiva es predictor negativo de la victimización discriminatoria en los escolares ecuatorianos, pero no muestra capacidad predictiva en los españoles. Estos aspectos relacionados con la empatía podría cuestionarse, por una parte, debido a que la empatía afectiva incluye elementos de desconexión emocional que hacen que los adolescentes eviten implicarse con las emociones de los demás, siendo más proclives al rol de agresor (Herrera-López et al., 2017) y, por otra, al factor cultural, que en el caso de la muestra ecuatoriana puede ser más relevante. Claramente este interesante hallazgo requiere más investigación, especialmente por el controvertido matiz cultural, ya que en la muestra española no se ha revelado.

Respecto de la agresión discriminatoria, se esperaba que la empatía fuera predictora negativa, lo que sería coherente con observaciones aportadas por recientes metaanálisis (p. ej., Zych, Ttofi et al., 2019) y esta hipótesis se corrobora solo parcialmente. La agresión discriminatoria la predice positivamente la empatía afectiva en España

y negativamente la empatía cognitiva en Ecuador. De nuevo este hallazgo abre preguntas de carácter cultural que exigen profundizar mediante otros estudios más detallados sobre cómo se actualizan los sentimientos empáticos en el ámbito de los escolares que se ven involucrados en *bullying* discriminatorio. Cabe cuestionarse qué lleva a los chicos y chicas a proyectar quizás sus propias percepciones sobre el valor cognitivo y emocional de los demás para que estos sentimientos resulten determinantes en su involucración como víctimas o como agresores de *bullying* discriminatorio. También preguntas como en qué sentido están percibiendo el dolor o el daño que se produce en los que son objeto de agresión (victimización) o ellos mismos como agentes de *bullying* discriminatorio de forma diferente en comunidades culturales distintas. Especialmente curiosa es la observación de que la empatía afectiva predice positivamente la agresión discriminatoria en España, que parece contradictoria con las observaciones de la mayor parte de estudios que relacionan negativamente la empatía afectiva con la agresión en *bullying* tradicional (Jolliffe y Farrington, 2006; van Noorden et al., 2015; Zych, Ttofi et al., 2019). Para desentramar esta paradoja, se considera que sería interesante profundizar en el estudio de variables que hacen singular la agresión discriminatoria, como lo es el nivel de prejuicios manifiestos y sutiles hacia las personas con NEE/D. Es posible que esta y otras variables puedan estar relacionadas con la predicción positiva de la agresión discriminatoria en base a la empatía afectiva. Hace falta más investigación a este respecto.

Sobre el papel de las habilidades comunicativas y sociales, con base en la conclusión del estudio de Rose et al. (2011), que destacaba el papel predictor de las mismas sobre la victimización del alumnado con discapacidad, se esperaba que dichas habilidades (comunicación relacional, asertividad y competencia para la resolución de conflictos) fueran predictoras negativas de la victimización discriminatoria. Esta hipótesis se corrobora para dos de las tres habilidades sociales medidas: la asertividad (predictor negativo tanto en España como en Ecuador) y las habilidades de resolución de conflictos (predictor negativo en España). Más sorprendente es encontrar que en ambos países las habilidades comunicativas relacionales no predigan la victimización discriminatoria. Ello es discordante con la observación de Rose et al. (2011). Es necesario tener en cuenta que la competencia de habilidades comunicativas y relacionales es socialmente compleja y algo difusa, ya que las tres subcompetencias estudiadas aquí son entidades complejas en sí mismas y es muy complicado establecer unos límites entre ellas. Es probable que los escolares que se involucran en *bullying* discriminatorio, sea como víctimas o como agresores, no dispongan de una clara competencia para, por ejemplo, la intervención oral y pacífica de conflictos. Quizás su propia discapacidad o incompetencia para asumir liderazgo social esté involucrada. En todo caso, más investigación a este respecto es también necesaria.

Respecto de la agresión discriminatoria, se esperaba que las habilidades comunicativas y sociales no serían predictoras de la agresión discriminatoria. Sin embargo, las tres habilidades sociales estudiadas mostraron poder predictor de esta agresión. Tanto en España como en Ecuador la asertividad es predictor positivo y las habilidades de resolución de conflictos son predictores negativos. Solo en Ecuador las habilidades de comunicación y relacionales son predictores positivos de la agresión discriminatoria. Es quizás interesante señalar que la asertividad, como competencia social más nuclear, está presente como predictor de la conducta de agresión discriminatoria. Cabe la pregunta inversa a lo dicho sobre la victimización: ¿son los chicos más asertivos y las chicas más asertivas quienes tienden a ser más agresivos o agresivas en *bullying* discriminatorio? Este hecho sería coherente con lo que ya se sabe que caracteriza a los agresores de *bullying* ordinario: son sociales, competentes y buscan el aplauso y la popularidad de los demás. Si es así, esta característica tan personal se mantiene en el *bullying* discriminatorio por razones de discapacidad.

En general, la comparación del modelo multivariante entre España y Ecuador permite concluir que el *bullying* discriminatorio, basado en las diferencias por discapacidad o necesidades educativas especiales,

muestra patrones similares, lo cual es corroborado además por la existencia de invarianza configuracional, que indica que no existen diferencias en el modelo teórico analizado. Así pues, en ambos países la autoestima es un predictor negativo de la victimización y la agresión discriminatorias y la asertividad es un predictor negativo de la victimización discriminatoria y positivo de la agresión discriminatoria. Las diferencias se observan con relación al papel de la empatía, las habilidades de comunicación y de resolución de conflictos. Es posible que estas diferencias se deban a elementos culturales que aquí no se han estudiado. Posiblemente los estilos y modos de socialización y educación en ambas comunidades estén modulando estilos de despliegue de estos factores de personalidad, que son bastante psicosociales. Pero, en síntesis, lo que este trabajo revela es que el papel predictor de la autoestima, la empatía y las habilidades sociales sobre el *bullying* discriminatorio parece más fuerte que el descrito hasta el momento por la literatura científica previa para el *bullying* ordinario o personal (p. ej., Espelage et al., 2017; Hernández y Gutiérrez, 2013). Esto quizás sea extensible a otras formas de *bullying* discriminatorio, como el homofóbico (Rodríguez-Hidalgo y Hurtado-Mellado, 2019) o el étnico-cultural (Rodríguez-Hidalgo et al., 2015) y aporte argumentos para sostener que el *bullying* discriminatorio hunde sus raíces en matices de la personalidad social que tienen una particular importancia en la dinámica relacional que acontece en el fenómeno del *bullying*. Ello nos lleva a resaltar que quizás el *bullying* discriminatorio merezca una atención especial tanto en el trabajo científico futuro como en el diseño e implementación de programas educativos preventivos y paliativos.

Este trabajo tiene algunas limitaciones metodológicas. El diseño trasversal, a pesar de estar indicado para la naturaleza de los objetivos propuestos, no permite extraer conclusiones causa-efecto. Sería conveniente que los estudios futuros fueran longitudinales, lo que permitiría profundizar en cómo afectan realmente a la dinámica del *bullying* discriminatorio los factores de riesgo y protectores. Por otro lado, el uso de autoinformes también constituye una limitación; en próximos trabajos sobre esta temática completaremos el autoinforme, el heteroinforme y entrevistas personales. En cambio, creemos que ha sido un acierto el uso de un instrumento específicamente diseñado para explorar el *bullying* discriminatorio, el EBIQ-SEND (Rodríguez-Hidalgo, Alcívar et al., 2019), que se ha revelado con capacidad para descubrir la complejidad de este tipo de agresión injustificada y victimización que agrava la ya injusta posición social de los chicos y chicas con discapacidad o alguna característica diferencial que les proporciona necesidades educativas especiales. Finalmente, hay que mencionar limitaciones referidas a su carácter transnacional: no se han controlado (dada la naturaleza incidental de las muestras) los factores culturales de una y otra comunidad (escolares españoles y ecuatorianos). Los resultados han revelado que la comparación rigurosa exige un control más detallado de dichos factores en los que nos proponemos incidir en trabajos posteriores. También sería conveniente en el futuro profundizar en el estudio de la predicción de las conductas de agresión y victimización discriminatorias basadas en las diferencias por NEE/D en función de que manifiesten o no NEE o discapacidad, incluso en función de cada NEE o discapacidad específica.

Finalmente, sobre las inferencias educativas que se derivan de este trabajo, es necesario destacar que las conclusiones del presente estudio refuerzan la necesidad de que los programas preventivos del *bullying* y la discriminación social ligada a la diversidad de los que no crecen ni se desarrollan en términos de equidad, por sus necesidades especiales o la discapacidad, incorporen la promoción de la autoestima, la empatía y las habilidades sociales como aspectos nucleares. En este sentido, los hallazgos sobre los factores predictores del *bullying* discriminatorio avalan la línea emergente de trabajo educativo inclusivo de los programas de aprendizaje socioemocional (SEL) que son también exitosos para los estudiantes con discapacidades (Espelage et al., 2015, 2016; Rose y Gage, 2017; Rose et al., 2016).

Extended Summary

Discriminatory or stigma-based bullying, that often accompanies schoolchildren with special educational needs and disabilities (SEND), intensifies the power imbalance that these individual vulnerabilities seem to bring to the psychosocial dynamics established by intimidation, mistreatment, and abuse among schoolchildren (Earnshaw et al., 2018; Rodríguez-Hidalgo et al., 2015; Salmon et al., 2018). This type of behavior could be considered a specific and differential form of common or traditional bullying, in which psychosocial factors of immediate context and general social culture could have relevance over other factors.

This study focuses on discriminatory bullying based on individual differences associated with a disability or special educational needs. Three out of ten teenagers are involved in this type of discriminatory bullying (Rodríguez-Hidalgo, Alcívar, et al., 2019), whose devastating effects impact the academic performance of these children and adolescents, as well as the general socializing process (Ashburner et al., 2019), psychological well-being (Chiu et al., 2018; Paul et al., 2018; Pérez-Garín et al., 2018), and suicidal ideation (King et al., 2018).

Knowledge of the psychosocial factors predicting discriminatory bullying can be of great value in the prevention and mitigation of this phenomenon (Rodríguez-Hidalgo, Alcívar, et al., 2019; Rose & Gage, 2017). Although there is a large body of research on bullying and special educational needs, previous studies have not used specifically designed instruments in their methodologies, such as the one being presented in this study.

On the other hand, there is no doubt that certain factors of social personality, that are particularly sensitive to the influence of the quality of interpersonal relationships, such as self-esteem, empathy, and in general the quality of communication and management of social life, have an impact on the involvement and preservation of the roles of victimization and unjustified aggression, upon which bullying can be structured. The literature review presented here has made such a description. Thus, low self-esteem has previously been associated with a tendency to become a victim of bullying. Previous research has described the aggressive behavior of those involved in bullying, empathy deficits, certain deficits in communicative competence and, in general, poor social skills, among victims and aggressors (e.g., Allely & Creaby-Attwood, 2016; Espelage et al., 2017; Farmer et al., 2015; Hernández & Gutiérrez, 2013; Jolliffe & Farrington, 2006; Rose et al., 2016; Rose et al., 2017; van Noorden et al., 2015; Zeedyk et al., 2014; Zych, Ttofi, et al., 2019).

On the other hand, educational programs to prevent bullying in adolescents, with and without disabilities or special educational needs, incorporate educational strategies as central elements to improve self-esteem (Espelage et al., 2015; Musil et al., 2014); empathy (Hicks et al., 2018; Silva et al., 2018) and social skills (Espelage et al., 2015; Espelage et al., 2016; Rose & Gage, 2017; Rose et al., 2016).

The aim of this research is to find out if these personality factors (self-esteem, empathy, and social skills) are predictors of discriminatory bullying based on differences due to disability or special educational needs (discriminatory victimization and aggression) among school adolescents, and also to contrast if there are cultural differences that are worthy of consideration, which would imply that part of these discriminatory behaviors are in some sense nuanced by general contextual factors, such as social stereotypes and culture. This has been examined by comparing the results of an identical study conducted with samples of adolescents in Spain and Ecuador. The total sample consisted of 1,640 adolescents with and without disabilities or special educational needs, enrolled in regular schools: 820 students in Ecuador (49.3% men and 50.7% women) in middle schools and high schools (mean age = 14.76, *SD* = 1.95) and 820 students in Spain (48.8% men and 51.2% women) in compulsory secondary education programs and high schools (mean age = 14.87, *SD* = 1.72). Participants completed a self-report battery consisting of

the following instruments: discriminatory bullying (discriminatory aggression and victimization) based on differences linked to special educational needs and disability, which was measured using the European Bullying Intervention Project Questionnaire-Special Education Needs Discrimination Version (EBIPQ-SEND; [Rodríguez-Hidalgo, Alcívar, et al., 2019](#)), which is an adaptation of the European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ; [Ortega-Ruiz et al., 2016](#)). Self-esteem was measured by the Rosenberg Scale (RSES; [Rosenberg, 1989](#)). Empathy was measured by the Basic Empathy Scale (BES; [Jolliffe & Farrington, 2006, 2011](#)), adapted in its short version by [Oliva et al. \(2011\)](#), and to measure social skills [Oliva et al.'s \(2011\)](#) scale was used. We performed structural equation model (SEM) analyses to assess the hypothetical-theoretical model of relationships and influences of variables such as empathy, self-esteem, and social skills, which together could explain the implications of discriminatory bullying.

The results of the structural equation models show that, both in Spain and Ecuador, victimization and aggression are negatively predicted by self-confidence and positively by self-deprecation, and assertiveness is a positive predictor of aggression and negative of victimization. However, there are differences between the two countries in the role of empathy and social skills.

The comparison of the predictive model between Spain and Ecuador allows us to conclude that discriminatory bullying, based on stigma towards special educational needs and disability, shows similar patterns in Spanish and Ecuadorian schools. However, there are clearly differential aspects as to the impact of social personality characteristics, that are closer to socio-cultural influence, such as the value attributed to empathy, as well as communication and conflict resolution skills.

Through the revision of a large body of previous research, this paper discusses the role that elements of social personality play as predictors of involvement in a type of discriminatory and exclusionary bullying that preys on school children who have observable vulnerabilities and special needs or disabilities, for whom solidarity and support should be expected, but social stigma and discrimination puts them at greater risk.

Specific educational programs should be designed and implemented taking into account the reading that schoolchildren in general make of their peers, which are present as prejudices or unfair discriminatory judgments and whose effects seem devastating for the victims and dangerous for the future of the balance and social adjustment of aggressors. In this sense, findings on predictors of discriminatory bullying support the emerging line of inclusive educational work of social and emotional learning programs (SEL), which are also successful for students with disabilities ([Espelage et al., 2015, 2016; Rose & Gage, 2017; Rose et al., 2016](#)).

Agradecimientos

Los coautores agradecen el apoyo de la Cátedra de Cooperación al Desarrollo de la Universidad de Córdoba, España.

Conflicto de Intereses

Los autores de este artículo declaran que no tienen ningún conflicto de intereses.

Referencias

- Allely, C. S. y Creaby-Attwood, A. (2016). Sexual offending and autism spectrum disorders. *Journal of Intellectual Disabilities and Offending Behaviour*, 7(1), 35-51. <https://doi.org/10.1108/JIDOB-09-2015-0029>
- Ashburner, J., Sagers, B., Campbell, M. A., Dillon-Wallace, J. A., Hwang, Y.-S., Carrington, S. y Bobir, N. (2019). How are students on the autism spectrum affected by bullying? Perspectives of students and parents. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 27-44. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12421>
- Beam, H. D. y Mueller, T. G. (2017). What do educators know, do, and think about behavior? An analysis of special and general educators' knowledge of evidence-based behavioral interventions. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 61(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2016.1164118>
- Bentler, R. M. y Wu, E. J. (2012). EQS for windows (Version 6.2) [statistical program for Windows]. Multivariate Software, Inc.
- Blood, G. y Blood, I. (2004). Bullying in adolescents who stutter: Communicative competence and self-esteem. *Contemporary Issues in Communication Science & Disorders*, 31, 69-79. https://doi.org/10.1044/cicsd.31_S.69
- Bryant, F. B. y Satorra, A. (2012). Principles and practice of scaled difference chi-square testing. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 19(3), 372-398. <https://doi.org/10.1080/10705511.2012.687671>
- Chatzitheochari, S., Parsons, S. y Platt, L. (2016). Doubly disadvantaged? Bullying experiences among disabled children and young people in England. *Sociology*, 50(4), 695-713. <https://doi.org/10.1177/0038038515574813>
- Chiu, Y. L., Kao, S., Tou, S. W. y Lin, F. G. (2018). Effects of heterogeneous risk factors on psychological distress in adolescents with autism and victimization experiences in Taiwan. *Disability and Rehabilitation*, 40(1), 42-51. <https://doi.org/10.1080/09638288.2016.1242173>
- Chou, W. J., Wang, P. W., Hsiao, R. C., Hu, H. F. y Yen, C. F. (2020). Role of school bullying involvement in depression, anxiety, suicidality, and low self-esteem among adolescents with high-functioning autism spectrum disorder. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.00009>
- Christensen, L. L., Fraynt, R. J., Neece, C. L. y Baker, B. L. (2012). Bullying adolescents with intellectual disability. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 5(1), 49-65. <https://doi.org/10.1080/19315864.2011.637660>
- Clarkson, S., Charles, J. M., Saville, C. W. N., Bjornstad, G. J. y Hutchings, J. (2019). Introducing KiVa school-based antibullying programme to the UK: A preliminary examination of effectiveness and programme cost. *School Psychology International*, 40(4), 347-365. <https://doi.org/10.1177/0143034319841099>
- Copeland, I. C. (1999). Normalisation: An analysis of aspects of special educational needs. *Educational Studies*, 25(1), 99-111. <https://doi.org/10.1080/03055699997990>
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? an examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98-104. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.1.98>
- DeNigris, D., Brooks, P. J., Obeid, R., Alarcon, M., Shane-Simpson, C. y Gillespie-Lynch, K. (2018). Bullying and identity development: Insights from autistic and non-autistic college students. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(3), 666-678. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3383-y>
- Department of Education and Science. (1978). *Special educational needs: Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people* (the Warnock report). Her Majesty's Stationery Office.
- Devlin, D. N., Santos, M. R. y Gottfredson, D. C. (2018). An evaluation of police officers in schools as a bullying intervention. *Evaluation and Program Planning*, 71, 12-21. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2018.07.004>
- Dimitrov, D. M. (2010). Testing for factorial invariance in the context of construct validation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 43(2), 121-149. <https://doi.org/10.1177/0748175610373459>
- Downes, P. y Cefai, C. (2019). Strategic clarity on different prevention levels of school bullying and violence: Rethinking peer defenders and selected prevention. *Journal of school violence*, 18(4), 510-521. <https://doi.org/10.1080/15388220.2019.1566915>
- Dyson, A. y Gallannaugh, F. (2008). Disproportionality in special needs education in England. *Journal of Special Education*, 42(1), 36-46. <https://doi.org/10.1177/0022466907313607>
- Earnshaw, V. A., Reisner, S. L., Menino, D. D., Poteat, V. P., Bogart, L. M., Barnes, T. N. y Schuster, M. A. (2018). Stigma-based bullying interventions: A systematic review. *Developmental Review*, 48, 178-200. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.02.001>
- Elosua-Olden, P. y Zumbo, B. D. (2008). Coeficientes de fiabilidad para escalas de respuesta categórica ordenada. *Psicothema*, 20(4), 896-901.
- Espelage, D. L., Hong, J. S., Kim, D. H. y Nan, L. (2018). Empathy, attitude towards bullying, theory-of-mind, and non-physical forms of bully perpetration and victimization among U.S. middle school students. *Child and Youth Care Forum*, 47(1), 45-60. <https://doi.org/10.1007/s10566-017-9416-z>
- Espelage, D. L., Rose, C. A. y Polanin, J. R. (2015). Social-emotional learning program to reduce bullying, fighting, and victimization among middle school students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 36(5), 299-311. <https://doi.org/10.1177/0741932514564564>
- Espelage, D. L., Rose, C. A. y Polanin, J. R. (2016). Social-emotional learning program to promote prosocial and academic skills among middle school students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 37(6), 323-332. <https://doi.org/10.1177/0741932515627475>
- Espelage, D. L., Van Ryzin, M. J. y Holt, M. K. (2017). Trajectories of bully perpetration across early adolescence: Static risk factors, dynamic

- covariates, and longitudinal outcomes. *Psychology of Violence*, 8(2), 141-150. <https://doi.org/10.1037/vio0000095>
- Falla, D. y Ortega-Ruiz, R. (2019). Los escolares diagnosticados con trastorno del espectro autista y víctimas de acoso escolar: una revisión sistemática. *Psicología Educativa*, 25(2), 77-90. <https://doi.org/10.5093/psed2019a6>
- Farmer, T. W., Petrin, R., Brooks, D. S., Hamm, J. V., Lambert, K. y Gravelle, M. (2012). Bullying involvement and the school adjustment of rural students with and without disabilities. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20(1), 19-37. <https://doi.org/10.1177/1063426610392039>
- Farmer, T. W., Wike, T. L., Alexander, Q. R., Rodkin, P. C. y Mehtaji, M. (2015). Students with disabilities and involvement in peer victimization. *Remedial and Special Education*, 36(5), 263-274. <https://doi.org/10.1177/0741932515572911>
- Ferrer-Cascales, R., Albaladejo-Blázquez, N., Sánchez-SanSegundo, M., Portilla-Tamarit, I., Lordan, O. y Ruiz-Robledillo, N. (2019). Effectiveness of the TEL program for bullying and cyberbullying reduction and school climate improvement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(4), 580. <https://doi.org/10.3390/ijerph16040580>
- Garnett, B., Masyn, K., Austin, S. B., Miller, M., Williams, D. R. y Viswanath, K. (2014). The intersectionality of discrimination attributes and bullying among youth: An applied latent class analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(8), 1225-1239. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-0073-8>
- Garnett, B., Masyn, K., Austin, S. B., Williams, D. R. y Viswanath, K. (2015). Coping styles of adolescents experiencing multiple forms of discrimination and bullying: Evidence from a sample of ethnically diverse urban youth. *Journal of School Health*, 85(2), 109-117. <https://doi.org/10.1111/josh.12225>
- Gómez-Ortiz, O., Romera-Félix, E.-M. y Ortega-Ruiz, R. (2017). Multidimensionality of social competence: Measurement of the construct and its relationship with bullying roles. *Revista de Psicodidáctica* (English Ed.), 22(1), 37-44. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15702>
- González, A. (2017). *Psicología y Antropología. Acoso escolar y necesidades educativas especiales* (tesis doctoral). Universidad de Extremadura. http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/6084/TDUEX_2017_Gonzalez_Contreras.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hernández, M. y Gutiérrez, M. I. (2013). Factores de riesgo asociados a la intimidación escolar en instituciones educativas públicas de cuatro municipios del departamento del Valle del Cauca. Año 2009. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 42(3), 238-247. [https://doi.org/10.1016/S0034-7450\(13\)70016-7](https://doi.org/10.1016/S0034-7450(13)70016-7)
- Herrera-López, M., Casas, J. A., Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R. y Del Rey, R. (2017). Validation of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire for Colombian adolescents. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 20(2), 117-125. <https://doi.org/10.1089/cyber.2016.0414>
- Herrera-López, M., Gómez-Ortiz, O., Ortega-Ruiz, R., Jolliffe, D. y Romera, E. M. (2017). Suitability of a three-dimensional model to measure empathy and its relationship with social and normative adjustment in Spanish adolescents: A cross-sectional study. *British Medical Journal Open*, BMJ-Open 7(9), 1-10. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2016-015347>
- 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>
- Houchins, D. E., Oakes, W. P. y Johnson, Z. G. (2016). Bullying and students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 37(5), 259-273. <https://doi.org/10.1177/0741932516648678>
- Jolliffe, D. y Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29(4), 589-611. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.08.010>
- Jolliffe, D. y Farrington, D. P. (2011). Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables? *Journal of Adolescence*, 34(1), 59-71. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.02.001>
- Juvonen, J. y Graham, S. (2014). Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims. *Annual Review of Psychology*, 65(1), 159-185. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115030>
- King, M. T., Merrin, G. J., Espelage, D. L., Grant, N. J. y Bub, K. L. (2018). Suicidality and intersectionality among students identifying as nonheterosexual and with a disability. *Exceptional Children*, 84(2), 141-158. <https://doi.org/10.1177/0014402917736261>
- Leemis, R. W., Espelage, D. L., Basile, K. C., Mercer Kollar, L. M. y Davis, J. P. (2019). Traditional and cyber bullying and sexual harassment: A longitudinal assessment of risk and protective factors. *Aggressive Behavior*, 45(2), 181-192. <https://doi.org/10.1002/ab.21808>
- López-Pradas, I. C., Romera, E. M., Casas, J. A. y Ortega-Ruiz, R. (2017). Cybergossip and cyberbullying during primary school years. *Psicología Educativa*, 23(2), 73-80. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2017.05.007>
- Lorenzo-Seva, U. y Ferrando, P. (2006). FACTOR: A computer program to fit the exploratory factor analysis model. *Behavioral Research Methods, Instruments and Computers*, 38(1), 88-91. <https://doi.org/10.3758/bf03192753>
- Lyons, G. L., Huber, H. B., Carter, E. W., Chen, R. y Asmus, J. M. (2016). Assessing the social skills and problem behaviors of adolescents with severe disabilities enrolled in general education classes. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 121(4), 327-345. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-121.4.327>
- Martos, A. y Del Rey, R. (2013). Implicación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en bullying. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 183-190.
- Menesini, E. y Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health and Medicine*, 22(sup1), 240-253. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>
- Mitsopoulou, E. y Giovazolias, T. (2015). Aggression and violent behavior personality traits, empathy and bullying behavior: A meta-analytic approach. *Aggression and Violent Behavior*, 21, 61-72. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.01.007>
- Montero, I. y León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862. Retrieved from http://www.aepc.es/ijchp/GNEIP07_es.pdf
- Moore, H., Astor, R. A. y Benbenishty, R. (2019). A statewide study of school-based victimization, discriminatory bullying, and weapon victimization by student homelessness status. *Social Work Research*, 43(3), 181-194. <https://doi.org/10.1093/swr/svz010>
- Morata-Ramírez, M. de los Á. y Holgado-Tello, F. P. (2013). Construct validity of likert scales through confirmatory factor analysis: A simulation study comparing different methods of estimation based on pearson and polychoric correlations. *International Journal of Social Science Studies*, 1(1), 54-61. <https://doi.org/10.1111/ijss.v1i1.27>
- Musil, B., Tement, S., Vukman, K. B. y Sostarić, A. (2014). Aggression in school and family contexts among youngsters with special needs: Qualitative and quantitative evidence from the TranSpace project. *Children and Youth Services Review*, 44, 46-55. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.06.005>
- Nickerson, A. B., Fredrick, S. S., Allen, K. P. y Jenkins, L. N. (2019). Social emotional learning (SEL) practices in schools: Effects on perceptions of bullying victimization. *Journal of School Psychology*, 73, 74-88. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.03.002>
- Oldfield, J., Humphrey, N. y Hebron, J. (2017). Risk factors in the development of behaviour difficulties among students with special educational needs and disabilities: A multilevel analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 87(2), 146-169. <https://doi.org/10.1111/bjep.12141>
- Oliva, A., Antolín Suárez, L., Pertegal Vega, M. Á., Ríos Bermúdez, M., Parra Jiménez, Á., Hernando Gómez, Á. y Reina Flores, M. C. (2011). *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven*. Junta de Andalucía, Consejería de Salud. Sevilla, España.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R. y Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 22(1), 71-79. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>
- Paul, A., Gallot, C., Lelouche, C., Bouvard, M. P. y Amestoy, A. (2018). Victimization in a French population of children and youths with autism spectrum disorder: A case control study. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 12(1), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s13034-018-0256-x>
- Pérez-Garín, D., Recio, P., Magallares, A., Molero, F. y García-Ael, C. (2018). Perceived discrimination and emotional reactions in people with different types of disabilities: A qualitative approach. *The Spanish Journal of Psychology*, 21, E12. <https://doi.org/10.1017/sjp.2018.13>
- Ratcliff, J. J., Lieberman, L., Miller, A. K. y Pace, B. (2017). Bullying as a source of posttraumatic growth in individuals with visual impairments. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 29(2), 265-278. <https://doi.org/10.1007/s10882-016-9523-z>
- Rivers, I. (2011). *Homophobic bullying: Research and theoretical perspectives*. Oxford University Press.
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Alcívar, A. y Herrera-López, M. (2019). Traditional bullying and discriminatory bullying around special educational needs: psychometric properties of two instruments to measure it. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(1), 142. <https://doi.org/10.3390/ijerph16010142>
- Rodríguez-Hidalgo, A. J. y Hurtado-Mellado, A. (2019). Prevalence and psychosocial predictors of homophobic victimization among adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(7), 1243. <https://doi.org/10.3390/ijerph16071243>
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Ortega-Ruiz, R. y Monks, C. P. (2015). Peer-victimisation in multi-cultural contexts: A structural model of the effects on self-esteem and emotions. *Psicología Educativa*, 21(1), 3-9. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2015.02.002>
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Ortega-Ruiz, R. y Zych, I. (2014). Peer victimization and ethnic-cultural peer victimization: Self-esteem and school relations between different cultural groups of students in Andalusia, Spain. *Revista de Psicodidáctica/Journal of Psychodidactics*, 19(1), 191-210. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.7909>
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Pantaleón, Y. y Calmaestra, J. (2019). Psychological predictors of bullying in adolescents from pluricultural schools: A transnational study in Spain and Ecuador. *Frontiers in Psychology*, 10, 1383. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01383>
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Solera, E. y Calmaestra, J. (2018). Psychological predictors of cyberbullying according to ethnic-

- cultural origin in adolescents: A national study in Spain. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 49(10), 1506-1522. <https://doi.org/10.1177/0022022118795283>
- Romera, E. M., Herrera-López, M., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R. y Gómez-Ortiz, O. (2017). Multidimensional social competence, motivation, and cyberbullying: A cultural approach with colombian and spanish adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48(8), 1183-1197. <https://doi.org/10.1177/0022022116687854>
- Rose, C. A. y Espelage, D. L. (2012). Risk and protective factors associated with the bullying involvement of students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 37(3), 133-148. <https://doi.org/10.1177/019874291203700302>
- Rose, C. A. y Gage, N. A. (2017). Exploring the involvement of bullying among students with disabilities over time. *Exceptional Children*, 83(3), 298-314. <https://doi.org/10.1177/0014402916667587>
- Rose, C. A., Monda-Amaya, L. E. y Espelage, D. L. (2011). Bullying perpetration and victimization in special education: A review of the literature. *Remedial and Special Education*, 32(2), 114-130. <https://doi.org/10.1177/0741932510361247>
- Rose, C. A., Simpson, C. G. y Preast, J. L. (2016). Exploring psychosocial predictors of bullying involvement for students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 37(5), 308-317. <https://doi.org/10.1177/0741932516629219>
- Rose, C. A., Slaten, C. D. y Preast, J. L. (2017). Bully perpetration and self-esteem: Examining the relation over time. *Behavioral Disorders*, 42(4), 159-169. <https://doi.org/10.1177/0198742917715733>
- Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent self-image* (rev. ed.). Wesleyan University Press.
- Salmon, S., Turner, S., Taillieu, T., Fortier, J. y Afifi, T. O. (2018). Bullying victimization experiences among middle and high school adolescents: Traditional bullying, discriminatory harassment, and cybervictimization. *Journal of Adolescence*, 63, 29-40. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.12.005>
- Satorra, A. y Bentler, P. M. (2001). A scaled difference chi-square test statistic for moment structure analysis. *Psychometrika*, 66(4), 507-514. <https://doi.org/10.1007/BF02296192>
- Silva, J. L. da, Oliveira, W. A. de, Carlos, D. M., Lizzi, E. A. da S., Rosário, R. y Silva, M. A. I. (2018). Intervention in social skills and bullying. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 71(3), 1085-1091. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0151>
- Sullivan, P. y Knutson, J. F. (2000). Maltreatment and disabilities: A population-based epidemiological study. *Child Abuse & Neglect*, 24(10), 1257-1273. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(00\)00190-3](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(00)00190-3)
- Tafarodi, R. W. y Milne, A. B. (2002). Decomposing global self-esteem. *Journal of Personality*, 70(4), 443-483. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.05017>
- Tsaousis, I. (2016). The relationship of self-esteem to bullying perpetration and peer victimization among schoolchildren and adolescents: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, 31, 186-199. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2016.09.005>
- Ulloa, L. (2017). *Preconcepciones de maltrato escolar y su relación con autoestima, autoeficacia y apoyo social en escolares agresores y víctimas de ambos sexos, de edades entre 12 y 19 años de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar-Chile* (tesis doctoral). Servicio de Publicaciones y Divulgación Científica. <http://hdl.handle.net/10630/12278>
- UNESCO. (2005). *Una educación de calidad para todos los jóvenes: reflexiones y contribuciones en el marco de la 47a Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO*. Ginebra, 8-11 de septiembre 2004. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141072_spa
- van Noorden, T. H. J., Haselager, G. J. T., Cillessen, A. H. N. y Bukowski, W. M. (2015). Empathy and involvement in bullying in children and adolescents: A systematic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(3), 637-657. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0135-6>
- Wright, M. F. (2017). Cyber victimization and depression among adolescents with intellectual disabilities and developmental disorders: The moderation of perceived social support. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 10(2), 126-143. <https://doi.org/10.1080/19315864.2016.1271486>
- Zeedyk, S. M., Rodriguez, G., Tipton, L. A., Baker, B. L. y Blacher, J. (2014). Bullying of youth with autism spectrum disorder, intellectual disability, or typical development: Victim and parent perspectives. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(9), 1173-1183. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.06.001>
- Zych, I., Farrington, D. P. y Ttofi, M. M. (2019). Bullying and cyberbullying: Protective factors and effective interventions. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 1-3. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.08.006>
- Zych, I., Ttofi, M. M. y Farrington, D. P. (2019). Empathy and callous-unemotional traits in different bullying roles: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 20(1), 3-21. <https://doi.org/10.1177/1524838016683456>