



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

TRABAJO FIN DE GRADO:

**CAMPAÑA DE SENSIBILIZACIÓN ESCOLAR PARA LA PREVENCIÓN DEL
ACOSO ESCOLAR AL ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO
DEL AUTISMO EN EL ENTORNO EDUCATIVO DE CASTILLA Y LEÓN A
TRAVÉS DE LA PRÁCTICA**

Grado en Educación Primaria (Mención Educación Especial)

Alumno: Sergio Turiño Vaca

Tutora: María Jiménez Ruiz

17 de junio de 2024

RESUMEN: Este Trabajo de Fin de Grado es el resultado de una propuesta didáctica que protagonizó la campaña del curso 2023/2024 sugerida por la Federación de Autismo Castilla y León (FACYL). Este plan de acción persigue el objetivo de prevenir el acoso hacia el alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) mediante la sensibilización y fomento de la empatía en el entorno escolar. Para ello, primero se ha realizado una revisión bibliográfica acerca de las temáticas clave para la propuesta: barreras educativas y sociales que existen en la inclusión del alumnado TEA y la prevención del acoso escolar como elemento fundamental. Posteriormente, se ha procedido a desarrollar un programa de prevención del acoso escolar hacia las personas con TEA, para llevar a cabo en diferentes etapas educativas, centrándonos en la parte más emocional del alumnado, luchando por educar en valores de una forma práctica, real y dinámica, despertando la sensibilidad de los mismos.

PALABRAS CLAVE: Trastorno del Espectro Autista; Acoso escolar, Barreras educativas; Educación Inclusiva; Sensibilizar; Empatía.

ABSTRACT: This Final Degree Project is the result of an educational didactic proposal that starred the 2023/2024 academic year campaign “#yoTEAcepto”. This proposal aims to prevent bullying towards students with Autism Spectrum Disorder (ASD) through awareness and empathy in the school environment. To this end, research was first conducted on key issues for the proposal, being educational inclusion, ASD from a general viewpoint and related to bullying and the educational and social barriers that exist to carry out such inclusion the main focuses of the proposal. Subsequently, we have proceeded to develop activities adapted to each educational stage focusing on the most emotional part of the students, striving to educate in values in a practical, real and dynamic way, awakening their sensitivity.

KEY WORDS: Autism Spectrum Disorder; School bullying; Educational barriers; Inclusive Education; Sensitizing; Empathy.

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN.....	5
2.	JUSTIFICACIÓN.....	7
3.	MARCO TEÓRICO	9
3.1.	INCLUSIÓN.....	9
3.1.1.	La inclusión en el ámbito educativo.....	9
3.1.2.	Cómo se percibe la inclusión educativa desde la LOMLOE	11
3.1.3.	Objetivos de Desarrollo Sostenible en educación inclusiva	12
3.1.4.	Diseño Universal del Aprendizaje	14
3.2.	ACOSO ESCOLAR.....	16
3.2.1.	Qué es el acoso escolar y cómo se manifiesta	16
3.2.2.	Figuras que intervienen en el acoso	18
3.2.3.	Respuesta educativa para prevenir y afrontar el acoso escolar	19
3.2.4.	Consecuencias del acoso escolar	22
3.3.	TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA	22
3.3.1.	Concepto	22
3.3.2.	Características	23
3.3.3.	El alumnado con TEA en el ámbito escolar.....	24
3.4.	BARRERAS DEL ALUMNADO TEA EN EL ENTORNO EDUCATIVO.....	26
3.4.1.	Conocimientos y actitudes docentes	27
3.4.2.	El acoso escolar en alumnado TEA.....	29
4.	PROPUESTA PRÁCTICA EDUCATIVA.....	32
5.	REFLEXIÓN.....	37
6.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	39

1. INTRODUCCIÓN

Las campañas que se realizan desde la Federación de Autismo contribuyen a identificar y solucionar problemáticas sociales dentro del contexto en el que nos situamos, educación y autismo. Según el estudio “Situación del alumnado con trastorno del espectro del autismo en España” realizado por la Confederación de Autismo España (2021), el 12% del alumnado TEA ha sido víctima de acoso escolar, mientras que, dentro de ese porcentaje, el 33,5% no sabe identificarse como víctima, especialmente las chicas. El acoso escolar puede manifestarse de muchas formas, aunque la más común es la marginación y exclusión social, la cual sufren el 32% de los chicos y el 37% de las chicas. El acoso no distingue por edades, siempre está presente, aunque se acentúa más al finalizar la Educación Primaria y Secundaria.

El alumnado TEA es un colectivo más vulnerable a la hora de sufrir acoso escolar debido a sus dificultades para relacionarse, comunicarse y socializar con sus iguales. De acuerdo con un estudio realizado por Barrera y Moliner (2023), las barreras que la sociedad impone a las personas con TEA, en este caso, dentro del ámbito educativo, se vinculan con las prácticas docentes (Black et al., 2015; Soto y Albornoz, 2020). Algunas investigaciones han demostrado que este alumnado se enfrenta a numerosos obstáculos que dificultan su proceso de aprendizaje (Nuske et al., 2019; Valdunquillo e Iglesias, 2015). Dado que el profesorado es uno de los agentes más influyentes dentro de la vida escolar de los alumnos, es propio elaborar estrategias más inclusivas y accesibles para todos. Este hecho supone un comienzo para superar barreras como la enseñanza basada en la memorización y el aprendizaje pasivo, promoviendo un ambiente educativo de calidad (Moriña y Orozco, 2023).

La educación inclusiva despega como un derecho humano indispensable que vela por conseguir el acceso de todas las personas a una educación de calidad. Para que esto se cumpla, las instituciones educativas deben contribuir y satisfacer las diferentes necesidades del alumnado y de la sociedad dentro del sistema educativo (García et al. 2019)

Para poder alcanzar y unirnos a la contribución de conseguir una inclusión lo más fiel posible, hemos elaborado un plan de acción “yoTEApoyo” basándonos en el diseño universal para el aprendizaje (DUA). El DUA aporta una serie de premisas que responden ante las necesidades educativas actuales incluyendo las aportaciones de las ramas de la

psicopedagogía, de la neurociencia y de la tecnología. El currículo académico desarrollado con las pautas del DUA favorece la diversidad dentro del aula (García et al. 2019). Según CAST (2011), sus principios fundamentales son:

1. ¿Qué aprendemos? El “QUÉ” del aprendizaje de cada uno de ellos. La manera de cada uno de comprender y procesar la información. No hay un medio de comunicación que sea universal y apto para todos, por tanto, es propio ofrecer diferentes opciones del acceso a la información. De tal modo, cada persona elegirá el más adecuado a sus preferencias, necesidades y capacidades.

2. ¿Cómo aprendemos? De acuerdo con Rose y Meyer (2002), las maneras en las que el alumnado interpreta y expresa los conocimientos adquiridos durante su aprendizaje también pueden ser muy diversas.

3. ¿Por qué aprendemos? El aprendizaje se ve influenciado por la implicación del alumnado, las emociones y la afectividad. Existe gran variedad de factores que pueden influir en la adquisición de conocimientos como pueden ser; factores neurológicos y culturales, el interés personal o el conocimiento previo.

2. JUSTIFICACIÓN

La Federación de Autismo Castilla y León (FACYL) solicitó a mi tutora la realización de un plan de acción con el título de “Campaña de sensibilización escolar para la prevención del acoso escolar al alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) en el entorno educativo de Castilla y León a través de la práctica”. Esta campaña forma parte de un proyecto que se viene realizando años anteriores con diferentes temáticas.

Gracias a la Junta de Castilla y León, esta propuesta se ha difundido a los diferentes centros escolares de la comunidad autónoma. La campaña se ha desarrollado a lo largo del mes de mayo de 2024. Los datos que se obtengan a partir de la práctica de este plan de acción servirán para aportarnos una visión de cómo ha funcionado y garantizar si la propuesta puede seguir utilizándose, en caso de que los datos sean positivos. Los docentes también pueden aportar sugerencias para poder mejorarla.

Como estudiante de Educación Especial, poder participar en este proyecto es una gran oportunidad para enriquecer mis conocimientos y tener un contacto cercano, directo y personal con esta rama de la educación. A nivel personal, se me permite investigar e innovar sobre actividades creativas bajo la tutorización de una persona experta en el campo, recibiendo una retroalimentación constante; mientras que, a nivel profesional, tengo la posibilidad de poner en práctica todo lo que he propuesto llevándolo a la realidad educativa de los centros. Los resultados que se obtengan del proyecto podrán servir de base para construir más herramientas que se utilicen para continuar el camino hacia la resolución del objetivo principal de la propuesta: Prevenir el acoso hacia el alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) mediante la sensibilización y empatía en el entorno escolar.

La manera de lograr este objetivo y empezar a trabajar en la prevención del acoso, es buscando la sensibilización hacia el alumnado con TEA. Para poder florecer en los estudiantes ese sentimiento, hemos incluido en el plan de acción actividades adaptadas a las distintas etapas educativas que explican en qué consiste el trastorno. Para ello, se ha utilizado material gráfico y un relato real que refleja la experiencia de una persona con TEA. Esto ha permitido mejorar la empatía del alumnado general hacia el alumnado con TEA. Finalmente, hemos debatido diversas cuestiones específicas y reflexivas acerca de lo trabajado.

La Federación de Autismo de Castilla y León (FACYL) y la Consejería de Educación de Castilla y León ha facilitado los recursos necesarios para llevar esto a cabo, tanto la difusión del plan como la aportación de materiales y bibliografía requeridos para el desarrollo del plan de acción.

La comunidad universitaria abarca un gran número de profesionales en diversas ramas con vocación para transmitir sus conocimientos y experiencias. Esta práctica se realiza teniendo en cuenta la realidad en la que vivimos, trabajando dentro de lo permitido con casos y circunstancias reales. En muchas ocasiones, el cuerpo de docentes trabaja junto al alumnado para aportar soluciones a problemas sociales.

Con relación al Real Decreto 1393/ 2007, de 29 de octubre, las competencias generales que se pretenden alcanzar en el presente Trabajo de Fin de Grado son:

COMPETENCIA GENERAL	MOMENTO EN QUE LA HE ALCANZADO
Demstrar poseer y comprender conocimientos referentes al Trastorno del Espectro del Autismo y el acoso escolar.	Para poder desarrollar el plan de acción de la campaña he tenido que leer artículos y revistas vinculados a este ámbito. Esto lo he realizado en todo momento. Antes y durante el desarrollo de la parte práctica y teórica.
Aplicar los conocimientos adquiridos al trabajo de una manera profesional y argumentada	Mientras seleccionaba y elaboraba las actividades, debatía con mi tutora y FACYL cuáles podrían ser las más indicadas y por qué.
Transmitir información, ideas, problemas y soluciones	Al realizar el planteamiento de cómo quería enfocar el contenido de la campaña, expuse la propuesta inicial. Al recibir feedback, hice las modificaciones pertinentes dando la forma que me solicitaron sin perder la esencia inicial.
Desarrollar habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores.	He aprendido que para poder realizar bien mi trabajo como futuro PT, necesito mantenerme actualizado de todas las técnicas y estrategias educativas que vayan innovando esta rama de la educación. Llegué a esta conclusión durante mis prácticas de Educación Especial.
Desarrollar un compromiso ético como profesional, que potencie la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables.	Durante toda mi carrera he tenido siempre presente la importancia que supone, como futuro docente y maestro, contar con unos valores éticos en sociedad que se fundamenten en el respeto, la comprensión y el amor. Todo lo que somos es lo que vamos a transmitir.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. INCLUSIÓN

3.1.1. La inclusión en el ámbito educativo

La educación inclusiva se puede definir de diferentes formas (Ainscow, Farrell y Tweddle, 2000; Dyson, 2001; Echeita, 2006. 2008, Escudero y Martínez, 2011).

Incluir es un reto que dentro de la educación ha sido motivo de grandes debates y controversias que surgieron en el camino de la lucha contra la exclusión, discriminación y desigualdad educativa existente dentro de los sistemas educativos mundiales (Plancarte, 2017). Un ejemplo que apoya este hecho, es el análisis del plan educativo nacional para Asia llevado a cabo por Ahuja (2005), en el que se concluye que la idea de educación inclusiva no se ha mencionado. Por otro lado, vemos que España se rige oficialmente por las declaraciones y principios de la educación inclusiva, aunque a la hora de la práctica se imponen normas y procedimientos de escolarización para el Alumnado Con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE) que implican la segregación de algunos de ellos en centros de educación especial, contradiciendo las opciones inclusivas que sus padres vienen defendiendo (Echeita, 2010).

Algunos países entienden la educación inclusiva como un método dedicado a comprender al alumnado con discapacidad dentro del ámbito educativo. No obstante, a nivel internacional se sopesa como una evolución que apoya y celebra la diversidad de todo el alumnado (UNESCO, 2001).

La UNESCO (2009) evoluciona en su concepto de Educación Inclusiva asumiéndolo como una estrategia para alcanzar la Educación para todos. Se basa en el fundamento de que la educación es un derecho humano básico que protagoniza una sociedad justa e igualitaria. En esta misma línea, propone que la educación inclusiva es permitir que la comunidad educativa y el alumnado se sientan cómodos ante la diversidad, concibiéndola como un desafío y oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender en lugar de considerarla un problema (UNESCO, 2005).

Partiendo de este concepto, se destacan cuatro elementos determinantes de la inclusión (Echeita y Ainscow, 2011) que constituyen la base de las contribuciones que ofrecen el estudio de Moya (2019):

- La inclusión como proceso de cambio que requiere evolucionar a lo largo del tiempo, sin limitarse a una ley o discurso puntual.
- La inclusión promueve la participación de toda la comunidad educativa en la sociedad.
- La inclusión establece una vía de eliminar barreras.
- La inclusión presta atención específica en aquel alumnado vulnerable.

La Conferencia Mundial de Salamanca sobre Necesidades Educativas especiales acuñó, hace 10 años, el concepto de educación inclusiva (UNESCO, 1994). En La Declaración de Salamanca se mantiene que la escuela ordinaria conforma “el medio más eficaz para combatir actitudes discriminatorias, ... construir una sociedad inclusiva y lograr la educación para todos” (UNESCO, 1994).

La Declaración de Salamanca confrontó la atención a la diversidad del alumnado en la escuela y propuso mirar a quienes presentaban dificultades de aprendizaje por diversas causas incluyendo condiciones de discapacidad, que tal como plantea Echeita (2006), forman “el grupo de alumnos más proclive a ser objeto de exclusión educativa” (p.43).

La Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, movilizó y sensibilizó a gobernantes, tomadores de decisiones, académicos, agencias cooperantes, familias y sociedades hacia un modelo educativo más justo y equitativo. Con sus principios establecidos como base, se introdujo una perspectiva de superación de las barreras que se apreciaban dentro del sistema educativo (Ainscow, 2004).

La Educación Inclusiva promueve y aporta los cambios que deben hacer todos los centros educativos con el fin de habilitar a todo el alumnado, independientemente de sus características individuales y de los contextos con los que interactúa, la disposición a una educación de calidad que haga mejorar sus aprendizajes. La inclusión focaliza su protagonismo en aquellos colectivos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar (Ainscow y Echeita, 2011).

Sopesando las acciones educativas desde la Declaración de Salamanca y su Marco de Acción, es correcto afirmar que ha habido una evolución encaminada a una educación más inclusiva. A nivel internacional es considerada un derecho básico y, mundialmente, se está intentando ofrecer una respuesta educativa encaminada en los principios de la

inclusión a todo el alumnado, independientemente de sus características o condiciones personales o sociales (Echeita y Ainscow, 2011).

3.1.2. Cómo se percibe la inclusión educativa desde la LOMLOE

De acuerdo con Martínez, De Haro y Escarbajal (2010), la educación ha sido objeto de preocupación tanto para los gobiernos como para los Organismos Internacionales responsables de garantizar el derecho a la educación, incluyendo el de las personas con discapacidad.

El sistema educativo español y de otros países, ha progresado mediante su legislación para adaptar sus enfoques educativos vinculados a la atención a la diversidad (De la Torre y Martín, 2020).

La LOMLOE (2020) va más allá y sostiene que es imprescindible velar por la construcción de entornos escolares inclusivos que aseguren la participación activa del alumnado durante su trayectoria educativa, sobre todo para aquellos casos de diversidad que se encuentren en riesgo de exclusión o en situación de vulnerabilidad: “La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades, también entre mujeres y hombres, que ayude a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad, de acuerdo con lo establecido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada en 2008, por España. (p. 13)”

La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMLOE) (Ley Orgánica 3/2020) habla en su preámbulo de una “formación integral” organizada desde cinco perspectivas que, resumidamente, son: los Derechos de la Infancia según lo establecido en la Convención de los Derechos del Niño de Naciones Unidas; la igualdad de género; un enfoque transversal orientado a que todo el alumnado tenga garantías de éxito en la educación; atender a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) según lo establecido en la agenda 2030; y para finalizar, atender el cambio digital que se está produciendo en nuestras sociedades.

El cumplimiento efectivo de los derechos de la infancia según se establece en la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas, la inclusión educativa y la puesta en acción de los principios del Diseño Universal de Aprendizaje forman parte de los principios y fines de la educación según lo establecido en la actual ley educativa (LOMLOE, 2020).

En Educación Primaria se hará hincapié en la atención personalizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo lo más pronto posible desde el diagnóstico de estas dificultades (LOMLOE, 2020).

Los centros educativos, partiendo del principio de la inclusión educativa, deben encaminar las propuestas curriculares a su alumnado (LOMLOE, 2020).

La escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo deberá realizarse teniendo como base los principios de inclusión y participación, calidad, equidad, no discriminación e igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo y accesibilidad universal para todo el alumnado. A fin de promover la equidad dentro del sistema educativo, se establecen planes de acción y objetivos en el capítulo segundo de la LOMLOE con la finalidad de suprimir las barreras que limitan el acceso, presencia, participación y aprendizaje de las personas, grupos, entornos sociales y áreas territoriales en situación de vulnerabilidad socioeducativa y cultural llevadas a cabo por las Administraciones educativas. De tal modo, se busca la manera de que el alumnado pueda acceder a una educación inclusiva en igualdad de condiciones (LOMLOE, 2020).

Por su lado, la integración de los ODS de la Agenda 2030, especialmente el número 4, se percibe en el preámbulo de esta ley como uno de los cambios más emblemáticos que se producen en la LOMLOE. En efecto, las cinco perspectivas que apreciamos al inicio de este punto son las que afirman la dedicación de esta nueva ley vigente por erigir una educación acorde a los principios de desarrollo sostenible establecidos por la ONU.

3.1.3. Objetivos de Desarrollo Sostenible en educación inclusiva

La conferencia de Naciones Unidas celebrada en junio de 2012, en Río de Janeiro para tratar temas acerca del desarrollo sostenible, fue el inicio del proceso aprobado en 2015 de los actuales Objetivos de Desarrollo Sostenible. Son 17 objetivos fraccionados

en 169 metas y evaluables debido a los 232 indicadores específicos. Estos ODS componen la base de la agenda mundial de desarrollo de 2030 (De Inza, 2019).

Según la perspectiva que aporta la Declaración de Incheon (2015), se opta por transformar la sociedad a través de la educación como principal impulsora del progreso y responsable del desarrollo de los ODS propuestos. A su vez, se involucra en una agenda educativa que abarca los principios de la integridad, ambición y exigencia. Esta visión se enmarca con el ODS 4 “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” y sus metas correspondientes.

El propósito es alcanzar en 2030 las siguientes metas:

- Una educación gratuita, equitativa y de calidad, que produzca resultados escolares pertinentes y eficaces.
- Accesible para todos en cuanto a servicios de atención y desarrollo inicial. Todo enfocado en la preparación para la educación primaria.
- Sin distinciones de género en lo que respecta el acceso a cualquier tipo de formación educativa.
- Producir más personas con las competencias técnicas y profesionales, así como de lectura, escritura y aritmética.
- Educar a las futuras generaciones en base a los ODS.
- Estructurar los centros para que respondan a todas las necesidades del alumnado.
- Aumentar el número de becas para que los estudiantes puedan disfrutar de una educación de calidad. Especialmente en los países más vulnerables y con recursos más limitados.
- Cooperación internacional dentro del cuerpo de docentes para una formación más enriquecida.

Los Estados Miembros en colaboración con la UNESCO y la orientación del Comité de Dirección de la EPT1, han sido los encargados del ODS 4-Educación 2030.

El proceso mencionado condujo a la aprobación de la Declaración de Incheon el 21 de mayo de 2015. Esta declaración supone el vínculo de la comunidad educativa en apoyo al ODS 4-Educación 2030 y su agenda prevista en ese mismo año para el Desarrollo Sostenible.

El Marco de Acción fue objeto de debate en el Foro Mundial sobre la Educación 2015 y sus premisas principales fueron aprobadas en la Declaración de Incheon. Esta propuesta instruye sobre cómo poner en práctica, en los niveles país/nacional, regional y mundial, el compromiso alcanzado en Incheon. Su propósito es congrega a todos los países y asociados en relación con el ODS relativo a la educación y sus metas conexas. De este modo, propone medidas para su seguimiento, en vista a certificar una educación inclusiva y equitativa de calidad y oportunidades de aprendizaje sin excepciones. Asimismo, esboza diferentes estrategias en las que los países podrían basarse para desarrollar técnicas y planes, teniendo en cuenta distintas realidades, contextos y capacidades.

De acuerdo con Heras et al., (2021) el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) ofrece un enfoque flexible e inclusivo para el diseño de currículos utilizando técnicas, estrategias y materiales que responde ante las necesidades del alumnado. Al adoptar este enfoque, se establece un entorno de aprendizaje que opta por alcanzar la equidad, la accesibilidad y la participación de todo el alumnado, lo que contribuye directamente a la consecución de los ODS.

3.1.4. Diseño Universal del Aprendizaje

Según el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST) (2018), el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un marco que lucha contra los currículos inflexibles. Estos currículos son los responsables, inconscientemente, de levantar barreras que obstaculizan el aprendizaje. Los grupos más vulnerables son los extremos: altas capacidades y alumnado con discapacidad.

Dentro del marco académico, se debe tener en cuenta que cada estudiante tiene sus particularidades. No todo el alumnado aprende de la misma manera ni al mismo ritmo, por tanto, un currículo estandarizado a una sola manera de aprender puede suponer una exclusión para los que no forman parte de este “promedio”.

El DUA contribuye en considerar esta variabilidad del alumnado al proponer flexibilidad en los objetivos, métodos, materiales y evaluación que permite responder a las necesidades presentadas por cada estudiante. Elaborando un currículo basándonos en el DUA, significa que desde el principio su desarrollo atiende las necesidades de todo el alumnado. Las pautas del DUA fomentan el desarrollo de diseños flexibles, con opciones

personalizables que abren las puertas a los estudiantes. Esto permite garantizarles un aprendizaje individualizado y adaptado a los conocimientos y habilidades de cada uno.

De acuerdo con Pastor et al. (2018), diseñar un currículo sin tener en cuenta las necesidades de nuestro alumnado, puede suponer un problema a largo plazo, cuando se quieran realizar adaptaciones necesarias para cubrir las dificultades que no se tuvieron en cuenta desde un inicio. Estas adaptaciones pueden resultar:

- Poco funcionales, puesto que, en vez de alcanzar el objetivo principal, hacen una función de parche que reduce los caminos hasta llegar a un objetivo diferente.
- Poco atractivas, ya que los estudiantes trabajarán con temáticas muy diferentes a las de sus iguales, lo cual desmotivará al alumnado haciéndole sentir excluido.
- Costosas en cuanto al esfuerzo y tiempo que debe dedicarse con cada estudiante para su diseño.

El CAST sugiere diseñar un currículo universal desde el principio:

«El currículo que se crea siguiendo el marco del DUA es diseñado, desde el principio, para atender las necesidades de todos los estudiantes, haciendo que los cambios posteriores, así como el coste y tiempo vinculados a los mismos sean innecesarios. El marco del DUA estimula la creación de diseños flexibles desde el principio, que presenten opciones personalizables que permitan a todos los estudiantes progresar desde donde ellos están y no desde donde nosotros imaginamos que están» (CAST, 2011: 3).

Las aportaciones que hace el DUA a la educación inclusiva son, por un lado, superar la dicotomía entre estudiantes con y sin discapacidad al reconocer que la diversidad afecta a todo el alumnado, ya que cada uno tiene diferentes capacidades que se desarrollan a ritmos distintos. Al proponer distintas opciones para acceder al aprendizaje, estamos dando libertad a los estudiantes para escoger la que más les puede ayudar a superar sus metas. Y por el otro, desplazar el foco de la discapacidad desde los alumnos hacia los materiales y los medios (Burgstahler, 2011). Cuando el alumnado en su totalidad no pueda acceder al currículo, significa que éste será discapacitante.

Los tres principios del DUA se desarrollan a partir de tres pautas y de varios puntos de verificación. Cada principio está relacionado con una de las tres redes cerebrales que se implican en el aprendizaje (Figura 1).

Principios del DUA (CAST, 2018):

- Proporcionar múltiples formas de implicación (el POR QUÉ del aprendizaje, principio III).
- Proporcionar múltiples formas de representación (el QUÉ del aprendizaje, principio I).
- Proporcionar múltiples formas de expresión (el CÓMO del aprendizaje, principio II).



Figura 1: Redes cerebrales y aprendizaje. Elaboración de Pastor et al. (2018) basada en Rose y Meyer (2002).

3.2. ACOSO ESCOLAR

3.2.1. Qué es el acoso escolar y cómo se manifiesta

De acuerdo con Sanmartín (2006), la violencia en la escuela ha adquirido un papel importante. Esta violencia deriva en lo que actualmente consideramos acoso, entendiéndolo como una actitud conflictiva y agresiva que sucede en los centros académicos causando daños físicos y psicológicos al resto del alumnado o profesorado.

Las conductas mencionadas pueden expresarse de diferentes formas, siendo en su mayoría a través de burlas, lenguaje obsceno, peleas y actos de vandalismo (Basile, 2004).

Según Olweus (2006), uno de los primeros expertos en la materia, sugiere definir violencia como un conjunto de conductas negativas, agresivas y reiteradas realizada por un sujeto o grupo hacia otro sujeto que no se suele defender por sí mismo. Esta situación protagoniza un conflicto que, como afirma Basile (2004), para evitarlo, la familia, la sociedad, la justicia y el sistema educativo deben comprometerse con él. De esta manera, Avilés (2002), comparte que dicho acoso es apoyado por los espectadores al mantener su silencio.

Piñuel y Oñate (2007) describen el acoso escolar como una forma de maltrato verbal y modal que sufre una persona por parte de otra, en este caso, de sus compañeros, atentando contra su persona con el fin de amenazarlo, asustarlo y someterlo contra su integridad.

Calderero et al. (2011), alegan la existencia de diferentes modos de acoso escolar (Tabla 1). El primero hace alusión a un acoso físico que se manifiesta mediante actitudes violentas que atentan directamente contra un individuo, en este caso, la víctima. El segundo aparece en forma de acoso psicológico, manifestado en forma de aislamiento social para la víctima, separándole del grupo, haciéndole el vacío y humillándole frente a sus compañeros. El objetivo principal a través de este modo es reducir la autoestima de la víctima haciéndole sentir inseguro. Las maneras para hacerlo, según Avilés (2006), es a través de agresión verbal con burlas, insultos o chantajes que desembocan en el aislamiento social del sujeto.

En esa misma línea, Rojas y Zarate (2012) hablan del acoso de tipo verbal, respectivo a las amenazas, insultos, burlas crueles sobre el físico o algún defecto visible, y también del acoso psicológico, referido a las agresiones que atentan contra la mente del acosado. Además, se han reconocido otras maneras en las que se realiza acoso, como puede ser el ciberacoso, definido como el uso de tecnologías actuales, en especial las redes sociales, para poder dañar, individual o en grupo a un sujeto de manera constante (Belsey, 2005).

Tipos	Descripción
Físico	Conductas dirigidas contra el cuerpo: patadas, golpes, empujones. Conductas indirectas dirigidas contra la propiedad; robar, ensuciar.
Verbal	Conductas como insultos, apodos, calumnias, burlas y hablar mal de otros.
Social	Conductas de aislamiento al estudiante del grupo; marginación e ignorancia.
Psicológicos	Afectan la autoestima, creando inseguridad y miedo.

Tabla 1: Tabla elaborada por Hernández y Saravia (2016)

3.2.2. Figuras que intervienen en el acoso

Se consideran víctimas de acoso escolar a quienes reciben agresiones o humillaciones por parte de otros estudiantes (Olweus, 1998).

Habitualmente, el perfil de las víctimas se caracteriza por su debilidad física o psicológica, baja autoestima, discapacidades, ansiedad o liderazgo pasivo. Esto provoca que las personas que ejercen el rol de víctima terminen por asumir la situación, llegando a creer que son inferiores que sus agresores y que merecen estar en esa circunstancia por ello (Davis y Davis, 2008; Cano y Luaces, 2009; Cerezo, 2009; Garaigordobil y Oñederra, 2010). Estas víctimas, además, son etiquetadas por sus compañeros como personas de bajo estatus escolar (Díaz-Aguado, 2004; Davis y Davis, 2008)

Los agresores pueden ser compañeros que comparten clase con sus víctimas, o estudiantes mayores que buscan a sus víctimas en cursos inferiores, donde encuentran un desfase de poder inclinado a su favor (Díaz-Aguado, 2004). En el primer caso, sus compañeros estiman que el agresor pertenece a un estatus social superior. Los docentes confirman que el alumnado que muestra un perfil agresor en términos de acoso escolar suele estar entre los populares de sus grupos dentro del colegio (Davis y Davis, 2008). Generalmente, los agresores cuentan con personas que promueven, ríen o celebran este comportamiento, convirtiéndose en co-acosadores (Cerezo, 2009).

De acuerdo con Olweus (1998), existen tres tipos de agresores:

- **Acosador asertivo.** Utiliza sus habilidades sociales y estatus dentro de la clase para persuadir a sus compañeros y que sigan las pautas que éste les impone.
- **Acosador poco asertivo.** Expresa sus conductas agresivas de manera directa.
- **Acosador víctima.** Es acosado por compañeros mayores y, en consecuencia, él acosa a compañeros más pequeños.

Los espectadores forman parte del acoso escolar y hay que tenerlos en cuenta a la hora de establecer estrategias o dinámicas de prevención. Cualquier persona que presencie esta práctica y no intercepte o notifique sobre ella, será considerado como observador y co-acosador. Su papel es crucial, ya que la reacción que manifiesten puede interferir en que la situación de acoso sea mayor o menor (Sentse et al., 2015).

Se identifican tres tipos de espectadores:

- **Observador agresivo o provocador.** Son aquellas personas que incitan y motivan al agresor a seguir en esa situación de acoso (Díaz-Aguado, 2004).
- **Observador neutro o pasivo.** Únicamente presencia el acto de agresión o intimidación, pero no se interpone ni toma cartas en el asunto. Esta pasividad suele ser por presión, inseguridad, indiferencia o temor en convertirse en víctima (Cerezo, 2009; Sentse et al., 2015; Díaz-Aguado, 2004).
- **Observador proactivo o asertivo.** Según estudios realizados en Finlandia (Sentse et al., 2015), estos espectadores son personas con alta popularidad en el aula que, sin temor a convertirse en agraviados, apoyan a la víctima y denuncian los actos de los agresores ante una situación de acoso.

3.2.3. Respuesta educativa para prevenir y afrontar el acoso escolar

El desarrollo socioemocional en el alumnado se fomenta mediante la construcción de vínculos sanos y positivos. Para lograrlo, es necesario contar con un equipo docente que posea una proactividad e implicación en competencias más allá de las académicas, involucrándose con el alumnado y el grupo.

Uno de los principales problemas que sustenta el acoso escolar, es la falta de herramientas y capacidades que los propios docentes presentan ante una situación

conflictiva en la que deben mediar con el alumnado. El equipo docente debe mostrar interés por atender, escuchar y solucionar los problemas interpersonales que se presentan en el aula.

Es necesario que los docentes conciban que involucrarse en mejorar y dirigir las relaciones entre los alumnos es parte de su labor en la escuela. Esto implica el diseño de estrategias metodológicas que promuevan la colaboración entre estudiantes, fomentando el respeto mutuo, la aceptación y la identificación de unos con otros con el fin de crear un ambiente seguro en el que prime la resolución de problemas. Con el fin de ayudar al alumnado que está sufriendo acoso escolar, se requiere de la asistencia de los adultos para organizar dinámicas y actividades que rompan el estereotipo que se le etiqueta a las víctimas.

Se ha comprobado que la competitividad y el individualismo colabora en establecer actitudes agresivas y violentas entre el alumnado, especialmente cuando la actividad que se realiza consiste en obtener un logro personal superando a otros o provocando que los demás no alcancen esa meta. Los sistemas competitivos e individualistas generan oscilación (Johnson et al., 2008).

De acuerdo con Serrano (2015), para poder realizar una buena intervención dentro de un ámbito concreto, es necesario conocer los factores de riesgo.

Los centros escolares cuentan con un plan de atención ante casos de acoso escolar regulado por las comunidades autónomas por los Decretos de Convivencia en los Centros Escolares. Asimismo, las Consejerías de Educación disponen de un protocolo base para actuar en estos casos. Habitualmente, se ponen en marcha cuando existen indicadores que muestren que se está dando un posible caso de acoso escolar. El equipo docente debe intervenir lo más pronto posible. Para ello, primero se certifica la seguridad de la víctima parándole los pies al agresor, precaviendo el contacto entre ambas partes. Después, la víctima en privado con la persona que está mediando en dicho contexto, debe determinar el grado de acoso al que está siendo sometido. Por otra parte, debe conversarse con el agresor. Siempre en diferentes espacios y momentos, evitando una mezcla y un posible enfrentamiento.

En las situaciones de violencia, es imprescindible contar con que no es viable la mediación, ya que dichos procedimientos deben basarse en un clima de igualdad de poder para establecer un acuerdo. En estos casos, hay un desequilibrio evidente.

Una vez recopilada la versión de la víctima y del agresor, es necesario conversar con los testigos, preguntarles acerca del caso de acoso, pero sin comprometer a la víctima, evitando toda pregunta que la relacione con ellos de manera directa. Finalmente, la persona encargada del caso debe tomar sanción en el centro académico contra las conductas que se han llevado a cabo, dependiendo de la gravedad de estas.

Independientemente de que cada centro pueda establecer un Plan de Convivencia diferente, la Administración educativa cuenta con un protocolo al que deben ceñirse. Estos planes deben contar con unos principios mínimos de intervención, tales como:

- a. **Principio de protección.** Es crucial tener constancia de que el propósito principal de intervenir en conflictos escolares es resolver la situación, garantizando la seguridad del alumnado y acabando con los casos de violencia.
- b. **Principio de eficacia.** En presencia de casos de violencia escolar, la manera de intervenir no debe ser precipitada, sino eficaz. La respuesta educativa que se da desde el centro debe ser reparadora, para reconstruir el posible daño causado a la víctima, y disciplinaria, sancionando de manera correctiva las conductas que se han seguido para considerar un caso de acoso, siempre con el fin de que no se repitan.
- c. **Principio de discreción y confidencialidad.** Solamente los encargados del caso deben tener acceso a la información de lo acontecido. El vital que, tanto para la víctima como para el agresor, exista un compromiso de confidencialidad para evitar futuras difamaciones.
- d. **Principio de generalización en la prevención.** Cuando el centro es informado de un caso de acoso escolar, debe hacer un llamado a la acción tutorial para plantear un plan de prevención que de paso a discutir habilidades sociales, empatía, autoestima, inteligencia emocional, etc. Siempre con el fin de favorecer la obtención de competencias emocionales.

- e. **Principio sistémico.** Las intervenciones que se realizan en el centro académico que involucre a menores, deben contar con el apoyo de las familias.

3.2.4. Consecuencias del acoso escolar

Conforme a la guía de actuación para profesorado y familia de acoso escolar (Hernández, 2017), el acoso en la escuela tiene consecuencias perjudiciales para el desarrollo socioemocional y cognitivo de la víctima. Tolerarlo provoca que el alumnado no progrese en la construcción de su autoconcepto, incluso puede repercutir en su etapa adulta. Entre dichas consecuencias, nos encontramos con:

- **Problemas en el aprendizaje.** El acoso provoca miedo a ir a la escuela, lo que aumenta la probabilidad de rechazo y puede llevar al cambio de centro educativo o abandono de la escuela.
- **Dificultades sociales.** Se reducen las relaciones sociales y se incrementa el aislamiento, siendo más difícil establecer vínculos amistosos.
- **Malestar emocional.** La víctimas de acoso escolar cuentan con más probabilidad de desarrollar trastornos emocionales y problemas de salud mental. La ansiedad, depresión, baja autoestima, estrés o ideación suicida son las más comunes.

3.3. TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

3.3.1. Concepto

La Asociación Americana de Psiquiatría publicó en 2013 una nueva versión del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, DSM 5. Tras arduos debates, la organización de dicho manual ha sido sujeta a modificaciones. Una de ellas, suprimir los diferentes subtipos del Trastorno Generalizado del Desarrollo (TDG), quedando englobados bajo el nombre de Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) lo que antes estaba clasificado como trastorno autista, síndrome de Asperger y trastorno generalizado del desarrollo no especificado (TGD no especificado) (Palomo, 2020).

El Trastorno del Espectro del Autismo puede definirse de la siguiente manera:

“El TEA es un trastorno del neurodesarrollo de origen neurobiológico e inicio en la infancia, que afecta el desarrollo de la comunicación social, como de la conducta, con la presencia de comportamientos e intereses repetitivos y restringidos. Presenta una

evolución crónica, con diferentes grados de afectación, adaptación funcional y funcionamiento en el área del lenguaje y desarrollo intelectual, según el caso y momento evolutivo.” (Zúñiga et al., 2017)

Respecto a su etiología como a su manifestación y evolución de los síntomas, puede decirse que es un trastorno complejo y heterogéneo (Zúñiga et al., 2017).

3.3.2. Características

El TEA se manifiesta de diferente forma en cada persona. Sin embargo, todas parten de una dificultad en el desarrollo de las habilidades sociales y comunicativas (en mayor o menor medida) y se muestran con intereses repetitivos y un comportamiento inflexible (Confederación Autismo España, 2024)

Las personas con TEA tienen afectado el neurodesarrollo desde las etapas prenatales, esto supone que el sistema nervioso desarrolle de una forma distinta al crecimiento típico. Por este motivo, el TEA no desaparece, aunque existe la posibilidad de que sus manifestaciones cambien durante la vida de la persona. Son varios los factores que influyen en la calidad de vida de la persona:

- Diagnóstico precoz y atención temprana.
- Individualización y adaptación de los recursos educativos. Se ha de tener en cuenta sus intereses y motivaciones, contexto familiar, habilidades, etc. Cada persona aprende de una manera diferente. Se debe fomentar más la flexibilidad y restringir los métodos rígidos.
- Apoyos que promuevan la participación e inclusión.
- Intervenciones estructuradas.
- Métodos intensivos y extensivos.
- Implicación de las familias.

A la hora de realizar una intervenciones para las personas con TEA, debemos tener en cuenta el contexto, necesidades y preferencias de la personas, es decir, su proyecto de vida. De igual manera, se debe contemplar la importancia de sus familias desde distintos puntos de vista.

Referido al nivel intelectual, las habilidades del alumnado pueden abarcar una discapacidad en grado medio, o por encima del mismo.

Las relaciones sociales se manifiestan, habitualmente, en aislamiento social, falta de interés por los demás, o en intentar acercarse a sus iguales de una forma poco convencional por no poseer las herramientas sociales necesarias para hacerlo teniendo en cuenta los pensamientos del resto (FACYL, 2024).

Según la Confederación de Autismo España (2024), las personas con autismo presentan estas dificultades debido a que las reglas sociales “no son escritas”.

En cuanto al nivel comunicativo, presentan dificultades en el lenguaje verbal y no verbal. Hay casos en los que la persona con TEA carece de toda manifestación del lenguaje hasta quienes son capaces de hablarlo con total fluidez, pero no sabe cómo ni en qué contexto utilizar las herramientas de comunicación (FACYL, 2024).

De acuerdo con la Confederación de Autismo España (2024), es aconsejable evitar los mensajes que no son literales (bromas, chistes, metáforas o ironías). También debemos expresar una comunicación no verbal correcta, distinguir qué temas de conversación son los adecuados en función de los intereses de la persona con TEA o el contexto en que nos situamos y usar un lenguaje acorde a las circunstancias.

Las personas con TEA disponen de intereses muy concretos y comportamientos repetitivos e inflexibles a los cambios. Necesitan apoyos que les enseñe a enfrentar situaciones diferentes y son muy rígidos y repetitivos en cuanto a sus patrones conductuales.

Algunas pueden mostrar alteraciones en el procesamiento de los estímulos sensoriales, siendo hiper o hiposensibles a los sonidos, olores, luces o texturas concretas.

3.3.3. El alumnado con TEA en el ámbito escolar

Según Frith (1989) y Rivière (1998), las personas con TEA sufren de complejas alteraciones en las principales áreas de desarrollo. Por ese motivo, requieren de apoyos sostenidos en un sistema integral, específico, flexible, que garantice un Proyecto de Vida para cada persona (Barthélemy et al., 2002).

Hoy en día, reconocemos cinco dilemas con relación a la atención del alumnado con TEA (De la Torre y Martín, 2020):

1. Las características que deben cumplir todos los centros escolares para asegurar una educación de calidad.

2. Instrucciones para regular el currículo general y específico.
3. Cuáles son las estrategias metodológicas más competentes para su aprendizaje.
4. Cómo evaluar el progreso de cada estudiante.
5. Maneras de incluir las respuestas a estas cuestiones en un centro ordinario.

Una guía para la integración del alumnado con TEA en Educación Primaria, sugerida por Gallego (2012), nos indica cómo debe ser la respuesta educativa respecto a:

Organización del entorno: Se optará por una estructuración ambiental y temporal con el fin de construir un entorno escolar adecuado que reduzca las dificultades que puedan obstaculizar la actividad académica del alumnado con TEA.

El Treatment and Education of Autistic and Related Communications Handicapped Children (TEACCH), (Watson et al., 1988) y el Proyecto de Estructuración Ambiental en el aula de Niños/as con Autismo (PEANA) (Tamarit et al., 1990) son programas que determinan la importancia del uso de indicadores visuales. La organización visual contribuye a facilitar el desarrollo de la planificación de las actividades al alumnado TEA, proporcionándole información clara y concisa acerca de qué debe hacer y cómo tiene que hacerlo. Esto provocará que su ansiedad disminuya. Asimismo, el uso de estos recursos puede verse reflejado en horarios visuales que indiquen las actividades y acontecimientos que sucederán a lo largo del día, aportándole seguridad.

Por otro lado, es favorable que los lugares principales del centro estén señalizados con pictogramas para contribuir en la autonomía del alumnado.

Soluciones dentro del aula: Existe una conexión entre un aula desorganizada y los problemas conductuales del alumnado. Una clase ordenada y estructurada es indicio de que el alumnado es conocedor de las normas básicas de convivencia. La actividad lectiva debe ser planificada y anticipada, el docente debe establecer rutinas. Adaptar el espacio y hacer modificaciones físicas en el aula y la ubicación del alumnado con TEA es imprescindible para fomentar su potencial.

Atención al alumnado: Para mantener la atención es conveniente que el alumnado esté cerca de la pizarra y del profesor. Esto evitará que haya distracciones tales como ruidos, luces u olores. El material debe estar adaptado evitando que aparezcan

estímulos irrelevantes para su aprendizaje, como un texto muy extenso o ilustraciones innecesarias.

Dirigido al alumnado TEA, se elaborará un horario y una agenda en la que aparezca de manera visual y organizada las tareas que sucederán a lo largo del tiempo. El material escolar con el que trabaje, para facilitar su organización, puede estar ordenado con códigos de color, colocando una pegatina de cada color relacionada con la asignatura. Es prudente evitar las improvisaciones. Cuando surja un cambio de rutina, se propone emplear un pictograma con una interrogación o un aspa cruzada de color rojo que indique este cambio (Velasco García, 2007).

3.4. BARRERAS DEL ALUMNADO TEA EN EL ENTORNO EDUCATIVO

Todos los sistemas educativos del mundo se enfrentan al mayor reto que suscita hoy en día: una educación inclusiva (Ainscow, 2020). Dentro de ese ámbito, es importante prestar especial atención a las dificultades que presenta el alumnado más vulnerable, teniendo en cuenta que esta preocupación implica a todo el alumnado (UNESCO/GER, 2020). Esto no es solamente una cuestión de justicia, también es una oportunidad identificar y derripar las barreras existentes que complican el avance a una educación inclusiva. El alumnado con TEA es considerado en mayor riesgo de exclusión (Goodal, 2018).

El profesorado junto a las familias, deben trabajar conjuntamente para alcanzar un aprendizaje funcional acompañado de un desarrollo integral para todos los niños. Al tenor de Ainscow et al.(2006), el proceso de inclusión corresponde a un cambio sistemático que ensalza la participación de todo el alumnado, independientemente de su condición, a través de estrategias innovadoras que buscan derribar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación del alumnado con TEA.

Un estudio cualitativo con docentes de una institución educativa elaborado por Arias et al. (2020), nos indica las barreras identificadas durante los procesos de Educación Inclusiva dirigidos a niños con TEA:

A. Barreras asociadas a los procesos de la formación profesional para la diversidad.

Una de las barreras a las que se enfrenta el alumnado con TEA a la hora de participar en una educación inclusiva, es la formación que tienen los docentes en cuanto a la diversidad.

A tenor de Frith (2003), es necesario que el equipo docente tenga la formación y conocimientos necesarios para preparar las intervenciones educativas dirigidas al ANCEE debido a la variabilidad y alteraciones que tienen los niños con TEA.

B. Barreras asociadas a la participación de cuidadores en los procesos de educación inclusiva.

La implicación de las familias de la persona con TEA debe ser activa para poder garantizar la inclusión dentro del marco educativo.

C. Barreras asociadas al uso de mediaciones, estrategias pedagógicas y didácticas para su uso en el aula de clase.

De la mano con la barrera mencionada anteriormente respecto a la formación del profesorado, las herramientas, materiales y recursos que utilizan durante su práctica educativa también van en función del conocimiento de cada docente. A lo largo del tiempo, se han podido compartir materiales y metodologías basadas en la experiencia, investigación propia y formaciones de diferentes docentes.

D. Barreras asociadas a factores culturales y socioeconómicos.

La idea generalizada que se tiene acerca de lo que es el TEA, sus patrones de comportamiento y los estereotipos establecidos por la sociedad (por tanto, referido al ámbito cultural) contribuyen en la creación de una fisura entre el alumnado y el sistema educativo.

3.4.1. Conocimientos y actitudes docentes

En España, el Sistema Educativo vela por la inclusión y diversidad de todo el alumnado dentro de la comunidad educativa, especialmente de aquellos grupos que son más vulnerables. Aunque esta noción de integración está amparada y dirigida por la Ley, para garantizar su consecución es necesario que se cumpla la implicación de factores personales y un componente actitudinal (Alemany y Villuendas, 2004). Esta inclusión se ejecuta de manera muy ilusoria, ya que, en realidad, son muchos los docentes que no saben cómo llevarla a cabo debido a que no precisan de las habilidades o formación necesaria para realizar una integración funcional (San Martín et al., 2020). El currículo establece una serie de criterios a favor de la inclusión que deben cumplir los centros, sin embargo, algunos carecen de los recursos necesarios para poder implantar las medidas requeridas (García, 2010). Esto provoca que existan aulas sin los recursos mínimos para

garantizar una educación de calidad al alumnado TEA, obstaculizando su aprendizaje (Álvarez et al., 2005).

Dentro de la inclusión educativa intervienen de manera distinguida la actitud y cualificación del equipo docente (Yon et al., 2018). Contar con una conducta basada en la diversidad será un factor determinante en la educación inclusiva. Es fundamental que el profesorado comprenda las actitudes hacia los estudiantes con TEA y el trabajo que deben realizar con ellos a la hora de planificar estrategias educativas adecuadas (Zambrano-Garcés y Orellana-Zambrano, 2018). De esta manera, existe la disyuntiva de que el equipo docente no cuente con el conocimiento necesario para trabajar con el alumnado TEA, llegando a causarles la impresión de que no les dedican el tiempo necesario o descuidan al resto de estudiantes. González (2023), ha realizado un estudio en la Comunidad de Madrid en el que se corrobora si las actitudes y percepciones del profesorado afectan negativamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje y, puedan interpretarse como barreras inmateriales que dificultan el camino hacia la inclusión (Rodríguez, 2015). Los resultados de dicho estudio nos señalan que una parte significativa del profesorado carece de los conocimientos suficientes sobre el TEA (48%) y percibe una falta de materiales adaptados en el aula ordinaria (57%). Asimismo, creen que los estudiantes con TEA necesitan de una atención personalizada (57%), pudiendo afectar al resto del alumnado (35%). Solamente un pequeño grupo de docentes piensa que la enseñanza actual está adaptada a las necesidades de este tipo de alumnado (35%).

Con relación al comportamiento, se llega al punto común de que los estudiantes con TEA presentan déficits en la comunicación (71%), habilidades sociales (92%) y juego simbólico (35%). Sin embargo, hay discrepancia en cuanto si son nerviosos o inquietos. Las respuestas abiertas muestran que la atención a los estudiantes con TEA y la posible desatención del resto del alumnado puede suponer una preocupación para el profesorado. También se destaca la falta de conocimientos y habilidades para abordar este trastorno, y se solicita formación y materiales específicos para facilitar su integración.

Toda la muestra (100%) ha manifestado satisfacción al trabajar con estudiantes con TEA y están abiertos a cambiar su actitud, abrir su mente y trabajar con especialistas para lograr una inclusión plena.

3.4.2. El acoso escolar en alumnado TEA

De acuerdo con Bueno (2020), la inclusión en el aula implica un ethos colectivo de cohesión social, aceptación y convivencia de los diferentes estándares que indican la “normalidad” y la “discapacidad”. A la hora de perseguir la inclusión del alumnado TEA en el aula, no debe buscarse solamente el acceso al aprendizaje, también la participación activa dentro del centro educativo: ¿me siento, formo y tomo parte de esta escuela?, es decir, responder con seguridad a la cuestión, ¿siento que se me reconoce, en términos de bienestar, pertenencia y voz? Aunque estamos centrando esta temática en el alumnado TEA, a la hora de la verdad es algo que repercute a gran parte del alumnado. Encontrarse con obstáculos que se interponen en su derecho de participación en una escuela más inclusiva es una barrera para cualquier persona.

Una de las principales barreras en esta participación, es el acoso escolar. Esto nos hace discurrir que el alumnado TEA es más vulnerable a sufrirlo. De acuerdo con Maïano et al. (2016), un metaanálisis colegió que el 44% de estas personas sufren acoso escolar. La mitad de ellos experimentaron acoso verbal y, se estima que 1 de cada 3 fueron víctimas relacionales y físicas. Con respecto al alumnado neurotípico, este colectivo triplica las posibilidades de sufrir acoso escolar.

Las víctimas de acoso escolar cuentan con un perfil diferente al que establecen los estándares sociales. La falta de sensibilidad, empatía y conocimiento hacia el alumnado TEA provoca que éstos últimos sean considerados un blanco fácil para convertirse en víctimas dentro de este contexto (CERMI, 2019), ya que cuentan con dificultad a la hora de comunicarse y establecer relaciones sociales (WHO, 2023), llegando, en ocasiones, a mostrar torpeza como consecuencia de complicaciones en la coordinación motora. Estos actos generan consecuencias negativas a corto y largo plazo, impactando en la salud física y mental y desempeño académico de la víctima (UNESCO, 1994).

Según el estudio realizado por Falla y Ortega-Ruiz (2019), apreciamos que el acoso escolar hacia el alumnado con TEA está por encima del 40%, alcanzando en algunos estudios al 94%, de acuerdo con la revisión de Schroeder et al. (2014). Evidentemente, por encima de los datos que nos ofrece una muestra de alumnado ordinario. El alumnado con TEA es más vulnerable a sufrir acoso en la escuela debido a que sus características psicosociales son distintas a las del alumnado ordinario,

especialmente en lo que respecta la comunicación y la interacción social. Además, Musalem y Castro (2015), nos indican en su estudio que existen evidencias de que el alumnado con trastornos psiquiátricos son blanco de mayores agresiones.

Tener una Necesidad Educativa Especial (NEE) es un factor de riesgo para convertirse en víctima. En comparación con aquellos que no tienen NEE, el riesgo es de 2 a 4 veces más para quienes sí. Existen 3 razones que lo justifican:

1. El alumnado con NEE cuenta con características diferentes.
2. Afronta dificultades en cuanto a la comunicación que los llevan a estar menos integrados socialmente.
3. Algunos pueden mostrar comportamientos problemáticos.

Dentro del TEA existe una amplia variabilidad, ya que cada persona cuenta con un grado de discapacidad intelectual y capacidades lingüísticas. Sin embargo, todas ellas cuentan con un punto común que afecta al trastorno en su conjunto: la comprensión social, la flexibilidad de comportamiento y pensamiento. Esto se ve reflejado en habilidades sociocomunicativas limitadas y en conducta e intereses restringidos. Las personas con TEA tienen una manera de comunicación e interacción distinta y tienden a mostrar los mismos patrones de conducta. Por encima de esto, son personas, sienten, ríen y sufren, igual que los demás, y aunque su forma de ver la vida sea distinta, hay que aprender a comprenderla y respetarla.

No está preestablecido que todo el alumnado TEA sufra acoso escolar. Aunque las características personales sean un factor, el contexto escolar en el que se encuentra la persona también lo es. Por consiguiente, toda persona que carezca del apoyo del grupo y exponga alguna vulnerabilidad, está expuesta a poder convertirse en víctima (Hernández, 2017).

Un estudio realizado por Cook et al. (2016) muestra los factores de riesgo que fomentan la posibilidad de convertir al alumnado en víctimas de acoso escolar (Figura 2) y cómo son las medidas que se pueden emplear para combatirlos (Figura 3).

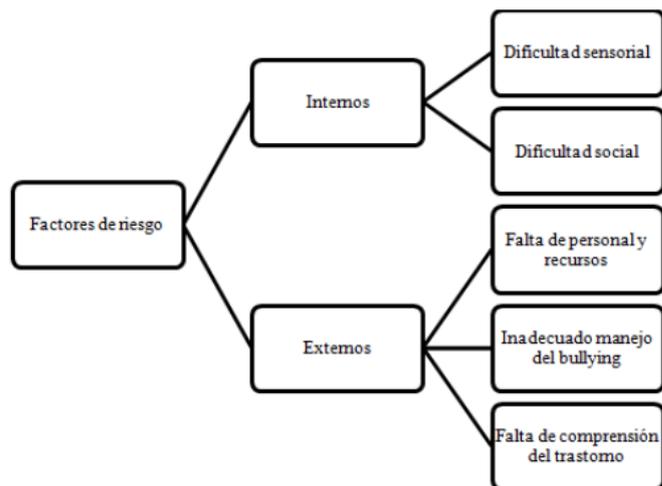


Figura 2: Factores de riesgo al acoso escolar en alumnado con TEA. Elaborado por Molina (2022) a partir de los datos recabados por Cook et al., (2016).

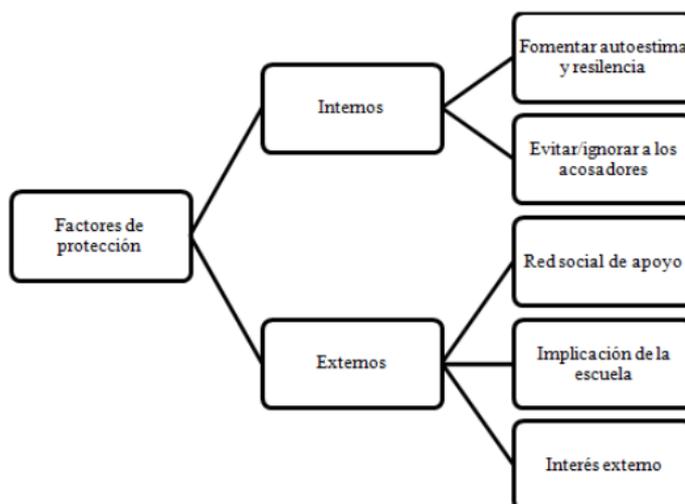


Figura 3: Factores de protección al alumnado con TEA víctima de acoso escolar. Elaborado por Molina (2022) a partir de los datos recabados por Cook et al., (2016).

4. PROPUESTA PRÁCTICA EDUCATIVA

Esta propuesta, tal y como se apunta en la introducción, vino a través de la FACYL hacia mi tutora y después ella me la propuso a mí. A su vez, es una campaña solicitada por la Consejería de Educación.

Para su desarrollo, primero hemos realizado un análisis bibliográfico acerca del acoso, el TEA, la inclusión y los recursos que podemos utilizar para alcanzar los objetivos propuestos. Partiendo de esta base, diseñé una propuesta inicial que había planteado con mi tutora, fue expuesta a la FACYL, que nos dio un feedback posterior para redirigir ciertas actividades a un plano más concreto relacionado con el acoso y el TEA. Una vez terminada la propuesta, fue aprobada por la Consejería de Educación y durante el mes de mayo se ha puesto en marcha en los centros de Castilla y León.

La elaboración de los materiales es propia, haciendo uso de “Canva” y basándome en el DUA para que las actividades estuviesen adaptadas desde un primer momento a cualquier persona. En concreto, me he basado en las siguientes pautas y principios, según CAST (2011):

- 1.2. Ofrecer alternativas para la información auditiva.
- 1.3. Ofrecer alternativas para la información visual.
- 2.1. Definir el vocabulario y los símbolos.
- 2.5. Ilustrar las ideas principales a través de múltiples medios.
- 3.2. Destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones entre ellas.
- 4.1. Proporcionar varios métodos de respuesta.
- 4.2. Proveer varias formas para interactuar con los materiales proporcionados.
- 4.3. Integrar el acceso a las herramientas y las tecnologías de asistencia.
- 5.1. Usar múltiples opciones de medios de comunicación.
- 5.2. Usar múltiples herramientas para la construcción y la composición.
- 5.3. Construir fluidez de aprendizaje con niveles graduados de apoyo para la práctica y la ejecución.
- 6.3. Facilitar la gestión de información y de recursos.
- 7.1. Optimizar la elección individual y la autonomía.
- 7.2. Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad.
- 8.3. Fomentar la colaboración y la comunidad.

La guía está elaborada en canva porque estaba destinada a los docentes de los diferentes centros de Castilla y León para su puesta en acción en el aula, por tanto, su diseño es más visual y gráfico (Figuras 4, 5, 6 y 7).



Figura 4: Portada elaborada por mí a través de Canva.

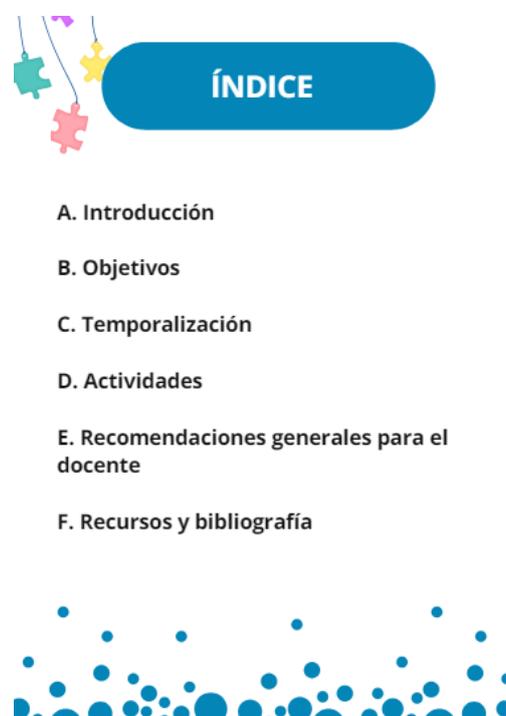


Figura 5: Índice elaborado por mí a través de Canva.



Figura 6: Objetivos elaborada por mí a través de Canva.

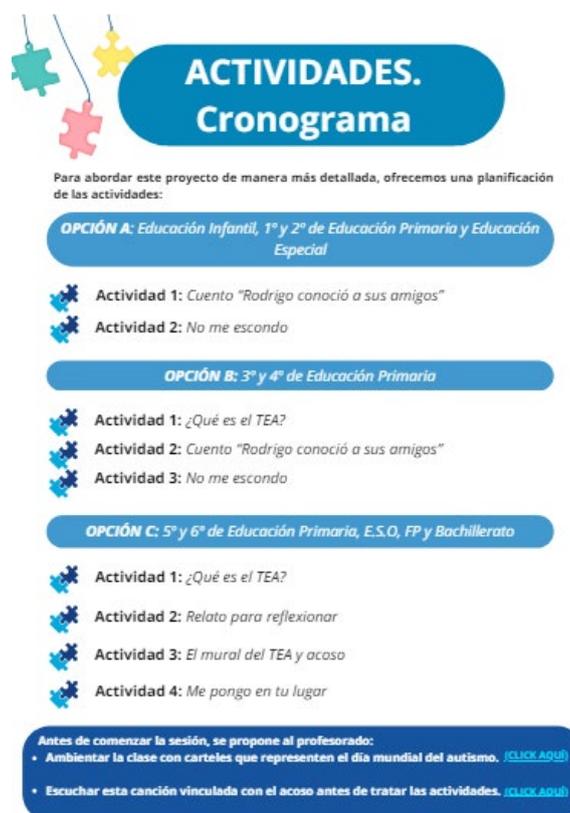


Figura 7: Cronograma de actividades elaborado por mí a través de Canva.

Enlace para acceder a la guía completa en su formato original: <https://bit.ly/3z4Cc8u>

De acuerdo con los datos estadísticos presentados desde la FACYL, la puntuación global media sobre 5, otorgada por los participantes ha sido de 4, 1. A continuación se presentan los datos de participación (Tabla 2) y, de manera gráfica las puntuaciones obtenidas en los diferentes ítems (Figuras 8-15)

PARTICIPANTES	RESULTADOS
Centros que han intervenido	72
Centros Urbanos	30
Centros Rurales	42
Alumnado	15.470

Tabla 2: Datos participantes de la propuesta (elaboración propia).



Figura 8: Gráfico de sectores elaborado por mí que evalúa el ítem "Puntuación global".

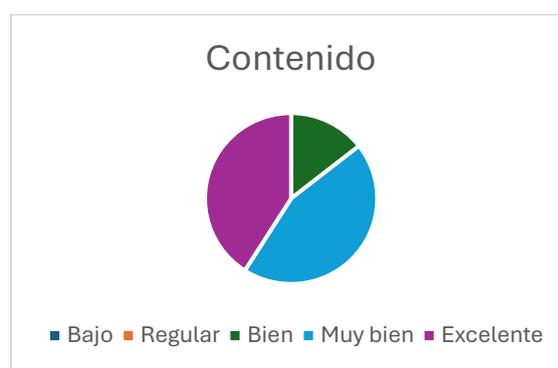


Figura 9: Gráfico de sectores elaborado por mí que evalúa el ítem "Contenido".



Figura 10: Gráfico de sectores elaborado por mí que evalúa el ítem "Materiales".

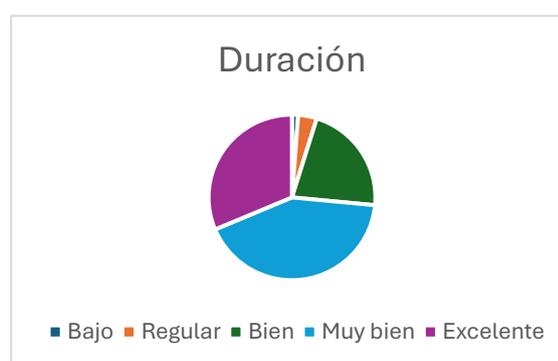


Figura 11: Gráfico de sectores elaborado por mí que evalúa el ítem "Duración".



Figura 12: Gráfico de sectores elaborado por mí que evalúa el ítem “Organización y Gestión de la actividad”.



Figura 13: Gráfico de sectores elaborado por mí que evalúa el ítem “Interés del alumnado”.

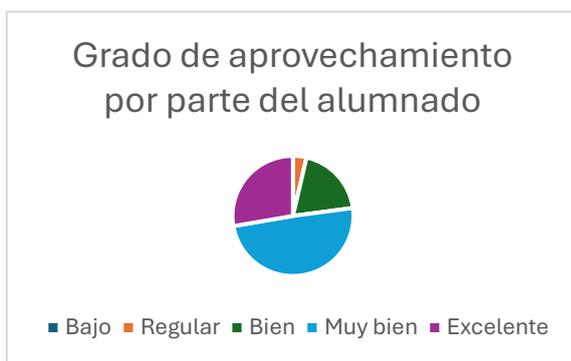


Figura 14: Gráfico de sectores elaborado por mí que evalúa el ítem “Aprovechamiento del alumnado”.



Figura 15: Gráfico de sectores elaborado por mí que evalúa el ítem “Cumplimiento de los objetivos”.

5. REFLEXIÓN

El programa de prevención “yoTEApoyo” persiguió el objetivo de prevenir el acoso hacia el alumnado con TEA mediante la sensibilización y empatía en el entorno escolar. Las actividades han sido planteadas desde una perspectiva emocional, empática e inclusiva. Por un lado, hemos ofrecido información sobre qué es el TEA, con el fin de romper los posibles prejuicios y etiquetas que el alumnado pudiese tener antes de ser informado sobre el trastorno. Por otro lado, ya teniendo una base de lo que es el TEA, buscamos la manera de conectar, a través de la práctica, al alumnado ordinario con el alumnado TEA mediante relatos y cuentos que explican una de las ínfimas maneras en las que el TEA puede manifestarse. Para finalizar la sesión, hemos llevado a cabo estrategias basadas en los debates y la interpretación, que ayudó al alumnado ordinario a empatizar con el TEA. De manera transversal, la guía no está centrada solamente en TEA, aunque sea el núcleo de nuestra propuesta, también lo está en el acoso escolar. Por tanto, hemos generado pequeños debates durante las actividades que contribuye en que el alumnado pueda identificar las distintas figuras que aparecen en el acoso escolar y cuál es la manera correcta de actuar ante estas situaciones.

La FACYL ha colaborado en recoger datos estadísticos sobre el desarrollo del programa y las opiniones de los docentes que lo han llevado a cabo. Esto nos permite llegar a una serie de conclusiones y propuestas de mejoras de cara a lanzar la propuesta el próximo curso:

- La propuesta podría plantearse al principio del curso para poder integrarla en el PGA y poder darle una continuidad a lo largo del año.
- Para el alumnado de Educación Infantil el concepto de TEA es muy abstracto y aún no cuentan con el desarrollo suficiente para poder comprenderlo.
- Implicar a las familias para poder ensalzar la importancia de tratar esta temática.
- El alumnado con TEA ha mostrado especial interés hacia los vídeos.
- Las actividades planteadas trabajan valores para la convivencia y el respeto hacia las diferencias. La actividad "No me escondo" ha servido como sociograma en las aulas para detectar problemas y buscar soluciones y compromisos consensuados. Los materiales sirven también para otros momentos.

Como futuro maestro de educación especial, poder contribuir en la elaboración de esta guía ha sido todo un reto a nivel personal, académico y profesional. He aprendido un montón de cosas nuevas acerca del TEA leyendo artículos y debatiendo con la FACYL y mi tutora en qué dirección debían ir encaminadas las actividades. Además, se me ha brindado la oportunidad de poder ponerlo en práctica con una muestra de estudiantes bastante amplia, recibiendo una retroalimentación real y objetiva de diferentes profesionales que me permite mejorar distintos aspectos que quizá no había considerado previamente. Este proyecto ha requerido de un importante grado de compromiso, ya que varias personas y profesionales dependían de que se cumpliesen los plazos establecidos a la hora de desarrollar tanto los materiales como la versión final del plan de prevención.

Aun con toda la colaboración aportada por los centros, el verdadero resultado sólo se verá reflejado a través del tiempo en una futura sociedad.

Al empezar mi carrera como maestro de Educación Primaria tenía marcada mi vocación. Empecé la especialidad con cierta incertidumbre y hambre de conocimiento que ha sido resuelto, de manera complementaria a las prácticas, con la coyuntura de este proyecto. Confío en que será el inicio de una amplia y constante formación profesional que me acompañará durante el transcurso de mi carrera.

«La educación desde el comienzo de la vida podría cambiar verdaderamente el presente y futuro de la sociedad» (M.Montessori).

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ahuja, A. (2005). EFA national action plans review study: Key findings. Bangkok:

UNESCO.

Ainscow, M. (2004). Salamanca 10 años después: ¿qué impacto ha tenido en el ámbito internacional? *Manchester: Universidad de Manchester*.

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16.

Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). Improving schools, developing inclusion.

En *Routledge eBooks*.

Ainscow, M., Farrell, P., y Tweddle, D. (2000). Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities. *International journal of inclusive education*, 4(3), 211-229.

Aleman Arrebola, I., y Villuendas Giménez, M. D. (2004). Las Actitudes del Profesorado hacia el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales Convergencia. *Revista de Ciencias Sociales*, vol. 11, núm. 34, enero-abril, 2004, pp. 183-215 Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México.

Convergencia. Revista de Ciencias Sociales, 11(34), 183-215.

Álvarez, M., Castro, P., Campo-Mon, M. Á., y Álvarez-Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17(4), 601-606.

Avilés, J. (2002). Intimidación y maltrato entre el alumno.

Avilés, J. (2006). El maltrato entre iguales (Bullying) I congreso virtual de educación en valores. *Universidad de Zaragoza, Zaragoza*.

- Barrera, M., y García, M. O. M. (2023). El DUA para Superar Barreras: La Voz del Alumnado Universitario con TEA. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(4), 111-131.
- Barthélemy, C. (2002). *Descripción del autismo*. Asociación Internacional Autismo-Europa.
- Basile, H. (2004). Violencia escolar. *Revista Sinopsis APSA*, 37(10), 28-30.
- Bejarano Gómez, A., Garzón Moreno, A. P., y Arias Huertas, P. A. (2020). Barreras en los procesos de Educación Inclusiva dirigidos a niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Horizontes pedagógicos*, (2).
- Belsey, B. (2005). Cyberbullying: An emerging Threta to the always on generation [en línea].
- Black, R. D., Weinberg, L. A., y Brodwin, M. G. (2015). Universal Design for Learning and Instruction: Perspectives of Students with Disabilities in Higher Education. *Exceptionality Education International*, 25(2).
- Bueno, C. B. (2020). Acoso escolar y autismo: ¿Construyendo entornos inclusivos? *Compartir*.
- Burgstahler, S. (2011). Universal design: Implications for computing education. *ACM Transactions on Computing Education (TOCE)*, 11(3), 1-17.
- Caballo, V. E., Arias, B., Calderero, M., Salazar, I. C., y Irurtia, M. J. (2011). Acoso escolar y ansiedad social en niños (I): análisis de su relación y desarrollo de nuevos instrumentos de evaluación. *Behavioral Psychology= Psicología Conductual*, 19(3), 591.
- Cano, T., y Luaces, V. (2009). Bullying: Violencia en adolescentes y jóvenes.

- Caro, M. D. M. (2021). Educación, Gobierno Abierto y progreso: los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el ámbito educativo. Una visión crítica de la LOMLOE. *Revista de educación y derecho*, (23).
- Cast, K. (2011). Universal Design for Learning Guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author. Center for Applied Special Technology. (2006). *Response-to-Instruction and Universal Design for Learning: How Might They Intersect in the General Education Classroom*.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International journal of psychology and psychological therapy*, 9(3), 383-394.
- Comité Español de representantes de personas con discapacidad (CERMI) (2019). El acoso y el ciberacoso escolar en el alumnado con discapacidad. Fundación ONCE para la cooperación e inclusión social de personas con discapacidad. *Recuperado de* <https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/Estudio%20Acoso%20Escolar.pdf>.
- Confederación Autismo España. (2021). Situación del alumnado con trastorno del espectro del autismo en España. *Autismo España*.
- Confederación Autismo España. (2024). ¿Qué es el autismo? Características y diagnóstico. *Autismo España*.
- Cook, A., Ogden, J., y Winstone, N. (2016). The experiences of learning, friendship and bullying of boys with autism in mainstream and special settings: A qualitative study. *British Journal of Special Education*, 43(3), 250-271.
- Davis, S. (2008). *Crecer sin miedo*. Editorial Norma.
- De Dios Torralba, J. M., Domínguez Narbaiza, S., y Escribano Burgos, L. (1990). Peana: proyecto de estructuración ambiental en el aula de niños autistas.

- De Inza, B. P. (2019). ¿Qué son los ODS? *bie3: Boletín IEEE*, (14), 51-63.
- De La Torre González, B., y Martín, E. (2020). La Respuesta Educativa al Alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) en España: Un avance Desigual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1).
- De Salamanca, D. (1994). Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. *Aprobada por aclamación en la ciudad de Salamanca. España.*
- Díaz-Aguado, M. J. (2004). Los docentes y los nuevos retos de la escuela. La prevención de la violencia y la exclusión social teachers and new challenges at school: violence prevention and social exclusion. *Psicología*, 10(2), 81.
- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades en la inclusión. In *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida: actas de las IV Jornadas de Investigación sobre personas con discapacidad. [Salamanca, 15-17 de mayo de 2001]* (pp. 145-160). Amarú.
- Echeita, G. (2006): Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones.
- Echeita, G. (2010). Alejandra LS o el dilema de la inclusión educativa en España. *P. Arnaiz, M^a D. Hurtado y FJ Soto (Coords.)*, 25, 1-13.
- Echeita, G., Verdugo Alonso, M. Á., Sandoval Mena, M., Calvo, I., Simón Rueda, C., López, M., y González Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de educación*.
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente.
- Escudero Muñoz, J. M., y Martínez Domínguez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista iberoamericana de educación*.

- Escudero Muñoz, J. M., y Martínez Domínguez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista iberoamericana de educación*.
- 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. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 25(2), 77-90.
- Federación Autismo. (2024). *Características del TEA - Federación Autismo*.
<https://autismocastillayleon.com/caracteristicas-del-tea/>
- Frith, U. (1989). *Autism: Explaining the enigma*. Blackwell publishing.
- Frith, U. (1992) *Autismo: Hacia una explicación del enigma*. (Vol. 256). Anaya-Spain.
- Garaigordobil, M., y Oñederra, J. A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European journal of education and psychology*, 3(2), 243-256.
- García, A. (2010). Programa de formación en el área de Autismo para docentes especialistas. *Revista de investigación*, 34(70), 29-42.
- González, P. (2023). Conocimiento y actitudes docentes como barrera de la inclusión educativa de alumnado con autismo.
- Goodall, C. (2018). 'I felt closed in and like I couldn't breathe': A qualitative study exploring the mainstream educational experiences of autistic young people. *Autism & Developmental Language Impairments*, 3, 1–16.
- Guzmán, S. E. Y., Ortega, S. E. C., Marín, G. D. J. H., Castillo, M. G. A., y Gómez, K. R. R. (2018). La inclusión de un estudiante con trastorno del espectro autista en educación superior. *Boletín Redipe*, 7(2), 64-85.
- Heras, M. G., Urcia, B. O., Rueda, E. A., Sánchez, A. C., Rueda, C. S., Preysler, J. B., ... y Rocca, R. (2021). Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) en Geología: DUAGEA. *Geotemas (Madrid)*, 18, 662-664.

- Hernández, J. M. (2017). *Acoso escolar y Trastorno del Espectro del Autismo (TEA): guía de actuación para profesorado y familias*. Confederación Autismo España.
- Hernández, R. M., y Saravia, M. Y. (2016). Generalidades del acoso escolar: Una revisión de conceptos. *Revista de investigación apuntes psicológicos*, 1(1).
- Johnson, D., Johnson, R. y Johnson, E. (2008). *Cooperation in the classroom*. The interaction Book Company.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Maiano, C., Normand, C. L., Salvas, M. C., Moullec, G., y Aime, A. (2016). Prevalence of school bullying among youth with autism spectrum disorders: A systematic review and meta-analysis. *Autism research*, 9(6), 601-615.
- Martínez, R., De Haro, R. y Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 149-164.
- Matellán, M. D. M. G. (2019). Guía para la integración del alumnado con TEA en Educación Primaria.
- Meyer, A., Rose, D. H., y Gordon, D. (2014). El diseño universal para el aprendizaje: Teoría y Práctica. *Wakefield, MA: REPARTO la publicación profesional*.
- Molina Franco, E. (2022). El acoso escolar en alumnado con Trastorno del Espectro Autista.
- Moriña-Díez, A., y Almario, I. C. O. (2023). Facilitadores para la inclusión: Claves para el éxito universitario. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 16(1), 31-45.
- Moya, E. C. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(1), 1-9.

- Musalem, B. R., y Castro, O. P. (2015). Qué se sabe de bullying. *Revista médica clínica las condes*, 26(1), 14-23.
- Nuske, A., Rillotta, F., Bellon, M., y Richdale, A. (2019). Transition to higher education for students with autism: A systematic literature review. *Journal of Diversity in Higher Education*, 12(3), 280.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Ediciones morata.
- Olweus, D. (2006). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. (3° Ed).
- Pastor, C. A., Sánchez, J. M., y Zubillaga, A. (2014). Diseño Universal para el aprendizaje (DUA). *Recuperado de: http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf*, 5-7.
- Pereira, V. G., Silveira, C., y Menézez, S. (2019). Nuevas estrategias de aprendizaje: dua en la educación inclusiva de niños con tea. *Educación inclusiva*, 79.
- Piñuel, I., y Oñate, A. (2007). *Mobbing escolar: Violencia y acoso psicológico contra los niños*. CEAC.
- Plancarte Cansino, P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado, núm. 260, de 30 de octubre de 2007. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/10/29/1393/con>
- Rivière, A. (1998). El tratamiento del autismo como trastorno del desarrollo: principios generales.

- Rodríguez, M. (2015). Actitudes hacia la discapacidad en alumnos de Magisterio de Educación Infantil. Propuestas de formación para una Educación Inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(3), 137-152.
- Rojas, C. y Zárate, A. (2012). Bullying escolar.
- Rose, D. H., y Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Association for Supervision and Curriculum Development, 1703 N. Beauregard St., Alexandria, VA 22311-1714 (Product no. 101042: \$22.95 ASCD members; \$26.95 nonmembers).
- San Martín Ulloa, C., Rogers, P., Troncoso, C., y Rojas, R. (2020). Camino a la educación inclusiva: barreras y facilitadores para las culturas, políticas y prácticas desde la voz docente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(2), 191-211.
- Sanmartín, J. (2006). *Violencia escolar*. Ariel
- 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, 1520-1534.
- Seldas, R. P. (2014). DSM-5: la nueva clasificación de los TEA. *Obtenido de <http://apacu.info/wpcontent/uploads/2014/10/Nueva-clasificaci%C3%B3n-DSMV.pdf>*.

- Sentse, M., Veenstra, R., Kiuru, N., y Salmivalli, C. (2015). A longitudinal multilevel study of individual characteristics and classroom norms in explaining bullying behaviors. *Journal of abnormal child psychology*, 43, 943-955.
- Serrano Sarmiento, Á. (2015). Reflexiones en torno a la respuesta educativa frente a la violencia escolar. *Edetania*, (47), 195-204.
- Sobre la Educación, F. M. (2015). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. *Incheon, República de Corea*.
- Soto, E. F., y Albornoz, E. R. (2020). Educación inclusiva: una referencia de investigación en las aulas de práctica docente universitaria. *Educere*, 24(77), 28-36.
- Sterzing, P. R., Shattuck, P. T., Narendorf, S. C., Wagner, M., y Cooper, B. P. (2012). Prevalence and correlates of bullying involvement among adolescents with an Autism Spectrum Disorder. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 166(11), 1058.
- UNESCO. (1994). World conference on special needs education: Access and quality.
- UNESCO. (2001). The open file on inclusive education.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. UNESCO.
- UNESCO. (2009). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Directrices sobre políticas de inclusión en la educación.
- UNESCO/GER. (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: inclusión y educación: todos y todas sin excepción.

- Valdunquillo Carlón, M. I., y Iglesias Rodríguez, A. (2015). Una puerta abierta a la inclusión en la Universidad: Experiencia con un alumno Erasmus con Síndrome de Asperger. *Revista de Educación Inclusiva*.
- Velasco García, C. (2007). Estructuración espacio-temporal de un aula específica de autismo. *Revista digital práctica docente*.
- Watson, L., Lord, C., Schaeffer, B., y Schopler, E. (1988). TEACCH. *Teaching spontaneous communication to autistic and developmentally handicapped children*. Irvington Publishers.
- World Health Organization: WHO. (2023). Autismo.
- Zambrano-Garcés, R. M. y Orellana-Zambrano, M. D. (2018). Actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar con niños con autismo. *Revista Killkana Sociales*, 2(4), 39-48.
- Zúñiga, A. H., Balmaña, N., y Salgado, M. (2017). Los trastornos del espectro autista (TEA). *Pediatría integral*, 21(2), 92-108.