



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL /UVA

TRABAJO FIN DE GRADO:

**PROGRAMA DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA
ESCOLAR EN NIÑOS CON TEA**

Presentado por Saúl Blanco Fernández

**para optar al Grado de Educación Primaria por la Universidad
de Valladolid**

Tutelado por: Jesús Redondo Pacheco

Julio de 2025

Índice

RESUMEN	4
ABSTRACT	4
1. INTRODUCCIÓN	5
2. OBJETIVOS	7
3. JUSTIFICACIÓN	8
3.1. Justificación del trabajo a través de las competencias del título de Grado de Educación Primaria con Mención en Educación Especial:	9
3.1.1. Competencias Generales del Título de Grado en Educación Primaria:	9
3.1.2. Competencias Específicas de la Mención en Educación Especial	10
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	11
4.1. TRANSTORNO DEL ASPECTRO AUTISTA (TEA)	11
4.1.1. Origen e historia	11
4.1.2. Trastorno del Espectro Autista según el CIE-11 y el DSM-5	12
4.1.3. Etiología	15
4.1.4. Prevalencia	16
4.1.5. Comorbilidad	19
4.2. Acoso Escolar	19
4.2.1. Tipos de Acoso Escolar.	20
4.2.2. Actores del Acoso Escolar	21
4.2.3. Factores de Riesgo	23
4.2.4. Consecuencias del Acoso Escolar	26
4.3. Acoso Escolar y TEA	27
4.3.1. Factores de Riesgo: Características del TEA.	28
4.3.2. Incidencia del Acoso Escolar en Personas con TEA.	29
4.3.3. Educación Emocional y Educación Inclusiva para la Prevención del Acoso escolar	30
5. PROPUESTA EDUCATIVA	32
5.1. Objetivos	33

5.2. Temporalización.	33
5.3. Destinatarios.	34
5.4. Metodología.	34
5.5. Desarrollo de la Propuesta Educativa	36
5.5.1. Actividades a nivel familiar y a nivel de centro.	36
5.5.2. Actividades a nivel de centro.	37
5.5.3. Actividades a nivel de aula.	41
5.5.4. Actividades a nivel de alumnado con TEA.	48
5.6. Evaluación	52
5.6.1. Evaluación a nivel Familiar.	53
5.6.2. Evaluación a nivel de centro.	53
5.6.3. Evaluación a nivel de aula.	55
5.6.4. Evaluación a nivel del alumnado con TEA.	56
6. CONCLUSIONES	58
7. BIBLIOGRAFÍA	61
8. ANEXOS	70

RESUMEN

Las personas que presentan Trastorno del Espectro Autista (TEA) se caracterizan por presentar una serie de déficits en la comunicación, interacción e imaginación social, lo que provoca que sean rechazados socialmente por sus pares y que las pocas relaciones sociales que establecen sean de mala calidad, dando lugar a un problema de competencia social que provoca que sean más vulnerables a sufrir acoso escolar. Debido a todo esto, este trabajo tiene como objetivo dar visibilidad al fenómeno del bullying sobre personas TEA. Se ha decidido llevar a cabo una propuesta educativa de prevención del acoso escolar dirigida para todos los miembros de la comunidad educativa, creada a través de una revisión bibliográfica de las características, los factores de riesgo y las consecuencias de la violencia escolar en alumnos con TEA. La propuesta está formada por diez actividades cuyo destino es promover que se instaure una cultura de paz y respeto en los centros educativos e intentar reducir al máximo posible los casos de violencia escolar.

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista (TEA), acoso escolar, propuesta y prevención.

ABSTRACT

People with Autism Spectrum Disorder (ASD) are characterized by a series of deficits in communication, interaction and social imagination, which causes them to be socially rejected by their peers and the few social relationships they establish are of poor quality, resulting in a problem of social competence that makes them more vulnerable to bullying. Due to all this, this work aims to give visibility to the phenomenon of bullying on people with ASD. It has been decided to carry out an educational proposal for the prevention of bullying aimed at all members of the educational community, created through a literature review of the characteristics, risk factors and consequences of school violence in students with ASD. The proposal consists of ten activities aimed at promoting the establishment of a culture of peace and respect in schools and trying to reduce as much as possible the cases of school violence.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, bullying, proposal and prevention.

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo recopila información sobre la violencia escolar o bullying que sufren los niños con Trastorno del Aspecto Autista (TEA), y además muestra una serie de actividades que forman parte de un programa de prevención de la violencia escolar, adaptado a las necesidades que presentan los niños con TEA.

En primer lugar, Hernández-Rodríguez (2017) sugiere que, en la actualidad, el problema de la violencia escolar sigue siendo uno de los mayores rompecabezas de nuestra sociedad, y, sobre todo, hacia niños con TEA, donde los casos de violencia escolar se disparan, ya que el 46.3% de los niños con TEA que están escolarizados sufren bullying, frente al 10.6% de los estudiantes sin este tipo de discapacidad.

Por otro lado, Romero (2024) y UNICEF (2018) nos plantean que hay algo evidente que como sociedad no estamos haciendo bien, ya que, aunque vivimos en la época donde hay más inclusión y respeto hacia los demás, los casos de violencia y, sobre todo, los de violencia escolar, siguen creciendo.

Aunque la escuela es un lugar seguro donde debería prevalecer el respeto hacia los demás, esto no es del todo real, ya que es un espacio donde se está dando más importancia al rendimiento académico de los alumnos que al desarrollo social propio del alumno, y esto debería ser un motivo por el cual deberíamos protestar.

Ignorar estos actos violentos, significaría dejar a las víctimas solas y esto es inaceptable. Por ello, tanto los docentes en ejercicio como aquellos que están en formación deben ser instruidos en diferentes materias que les permitan detectar conductas violentas y erradicarlas a través de diferentes herramientas que, como sociedad, deberíamos proporcionar.

De acuerdo con Muñoz-Vidal (2009), hay que tener en cuenta y darle mucha importancia a que todos estos actos violentos se realizan dentro de un espacio donde los niños llevaban a cabo procesos de aprendizaje de los roles o papeles sociales de los individuos, funciones ocupacionales, roles familiares, como amplían sus relaciones sociales y sus conocimientos del mundo, adquiriendo de manera formal hábitos y comportamientos sociales.

Si no erradicamos estos actos de violencia en las escuelas y dejamos que los niños los normalicen nos puede salir muy caro en el futuro como sociedad, ya que estos niños crecerán y tendrán tan normalizada la violencia que la ciudadanía contemporánea de respeto e inclusión se volverá una población totalmente contraria a la que tenemos en la

actualidad. Por eso, debemos erradicar estos problemas de vehemencia de raíz, y esto pasa por intentar a través de todos los medios y recurso disponibles acabar con la crueldad en los centros educativos.

Debido a todo esto, este trabajo puede ser de gran utilidad, ya que, a través de la creación del programa de prevención del acoso escolar, se puede proporcionar a los docentes y a las familias las herramientas necesarias para intentar acabar de manera pacífica, dialogada y democráticamente con estos problemas de la violencia escolar sobre niños con TEA.

2. OBJETIVOS

El objetivo general que se espera lograr con este trabajo es:

Plantear un programa de intervención destinado a prevenir la violencia escolar en niños con TEA en Educación Primaria.

Los objetivos específicos serían los siguientes:

1. Profundizar en el concepto TEA, sus características y también sus diferencias que vienen recogidos en los manuales de diagnóstico (DSM-5 y CIE-11).
2. Conocer el concepto de bullying, los actores involucrados, el origen y las consecuencias de este fenómeno.
3. Concienciar a los agresores sobre las consecuencias que causan sus actos de violencia escolar sobre los niños con TEA.
4. Mejorar la convivencia entre iguales en los centros educativos a través de las actividades propuestas en el programa de prevención.

3. JUSTIFICACIÓN

La elección del tema se debe a mi profundo interés en la materia y a la ausencia de oportunidades previas para investigarlo o desarrollar trabajos relacionados.

La violencia escolar representa, en mi opinión, uno de los problemas más graves de nuestra sociedad. Lamentablemente, los casos de acoso escolar continúan en aumento, y aún que existen medidas concretas para intentar erradicar estas conductas, estas no están siendo eficaces. En este contexto, la posibilidad de desarrollar un trabajo que contribuya a concienciar a la sociedad sobre la gravedad de esta problemática y que, además, proporcione herramientas para diseñar estrategias de prevención, resulta sumamente gratificante.

Asimismo, Ferriols-Comes (2020) recoge que:

Es importante destacar que las personas con discapacidad, y en particular aquellas con TEA, presentan dificultades para formar y mantener relaciones sociales positivas con sus iguales, lo que hace que sean particularmente vulnerables al acoso escolar y la exclusión social (p.10).

Al presentar Necesidades Educativas Especiales (NEE), en muchos casos estos niños son percibidos como diferentes por sus compañeros, lo que provoca que se conviertan en un grupo especialmente vulnerable al bullying (Hernández-Rodríguez, 2017). Esta carencia de integración y la discriminación que padecen, a veces, provoca sensaciones de aislamiento e incluso una percepción equivocada de que no son apreciados como seres humanos en la sociedad (López de Turiso, 2024).

Todos estos problemas han servido de musa para la elaboración de este trabajo. Como futuro docente especializado en Educación Especial me afecta directamente que los niños con discapacidad sean víctimas de violencia escolar debido a sus condiciones ya que tengo muy claro que todas las personas deben ser tratadas con el mismo reconocimiento y respeto, independientemente de sus características. Es esencial una educación inclusiva y una sensibilización social para avalar una convivencia basada en la equidad y el respeto, lo que se busca aportar con este trabajo.

3.1. Justificación del trabajo a través de las competencias del título de Grado de Educación Primaria con Mención en Educación Especial

3.1.1. Competencias generales del Título de Grado en Educación Primaria

- Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio -la Educación- que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.

A través de este trabajo, se muestra que se han aprendido conocimientos sobre terminología educativa, principios y procedimientos empleados en la práctica educativas y técnicas de enseñanza-aprendizaje.

- Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio -la Educación-.

Al crear el programa de prevención de violencia escolar en niños con TEA, se ponen en práctica conocimientos sobre ser capaz de integrar la información y los conocimientos necesarios para resolver problemas educativos.

- Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.

Al recopilar información sobre el bullying sobre niños con TEA, se pone en valor la utilización de conocimientos sobre saber utilizar con eficacia procedimientos de búsqueda de información, tanto en fuentes primarias como en secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea.

- Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.

Con la realización de este trabajo se muestra un uso perfecto de las habilidades de comunicación escrita de nivel C1 en Lengua Castellana, de acuerdo con *el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*.

- Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

La creación de este trabajo refleja la capacidad para iniciarse en actividades de investigación como en la capacidad para actualizar los conocimientos en el ámbito socioeducativo.

- Que los estudiantes desarrollen un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.

La creación de este trabajo, pone de manifiesto que el fomento de valores democráticos, con especial incidencia en los de tolerancia, solidaridad, de justicia y de no violencia y en el conocimiento y valoración de los derechos humanos, el conocimiento de medidas que garanticen y hagan efectivo el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad y el desarrollo de la capacidad de analizar críticamente y reflexionar sobre la necesidad de eliminar toda forma de discriminación, directa o indirecta, en particular, la causada por una discapacidad.

3.1.2. Competencias específicas de la mención en Educación Especial

- Diseñar y colaborar con diferentes agentes en la planificación y desarrollo de respuestas educativas que atiendan las necesidades educativas de cada estudiante, teniendo en cuenta los fundamentos psiconeurológicos que afectan al aprendizaje y las relaciones humanas.

Con la realización de este trabajo, se pone de manifiesto la capacidad para detectar, discriminar e identificar los problemas emocionales, comunicativos, cognitivos, conductuales y sociales más frecuentes en el ámbito escolar, teniendo en cuenta diferencias individuales.

- Crear entornos de aprendizaje que faciliten procesos globales de integración escolar y trabajo colaborativo con el profesorado, familias y equipos psicopedagógicos.

La creación de este trabajo muestra el desarrollo de la capacidad para intervenir y asesorar a otros en el trabajo educativo ante la atención a la diversidad, el trabajo colaborativo y cooperativo con el resto del profesorado, los servicios psicopedagógicos y de orientación familiar, promoviendo la mejor respuesta educativa y la capacidad para asumir la respuesta a la diversidad como proceso global de todo el centro.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1. TRANSTORNO DEL ASPECTRO AUTISTA (TEA)

4.1.1. Origen e historia

La palabra autismo es un neologismo procedente del griego, donde el prefijo αὐτός (autos), que significa uno mismo, y el sufijo ισμός (ismós) que forma un sustantivo abstracto cuya acepción apropiada sería “internarse en uno mismo”. En 1908, el psiquiatra Eugen Bleuler, “utilizó por primera vez este término incluyéndolo en la monografía *Dementia praecox oder Gruppe der Schizophrenien* para el *Tratado de Psiquiatría* dirigido por Gustav Aschaffenburg (1866-1944) y publicado en Viena en 1911” (Garrabe de Lara, 2012, p. 257).

Posteriormente, en 1943, Leo Kanner publicó un artículo que se puede distinguir como el artículo fundacional del autismo actual: “*Autistic disturbances of affective contact*”, donde describía magistralmente el cuadro clínico del autismo, recogiendo las observaciones sobre 8 niños y 3 niñas que tenían en común una serie de características y donde describió por vez primera el autismo como un síndrome comporta-mental cuyos rasgos distintivos eran alteraciones del lenguaje, de las relaciones sociales y de los procesos cognitivos (Balbuena-Rivera, 2007). Un año más tarde, el pediatra Hans Asperger, publicó observaciones muy similares a las de Kanner, en las cuales recogía que estos niños eran muy capaces debido a estas capacidades y conductas diferentes respecto al resto de la población (Celis-Alcalá y Ochoa-Madrigal, 2022).

Por último, de acuerdo con Chara-Quiroz et al. (2018), por un lado, hay que destacar a Bruno Bettelheim, ya que fue el primero en emplear el término “Madre refrigeradora”, haciendo referencia al trato frío que recibió por parte de sus carceleros, lo que provocó un aislamiento y una negación del mundo exterior, creando un paralelismo con los síntomas del autismo. Aunque siempre se defendió el carácter innato del autismo, este término podía ser un factor que influyera de manera destacada en el autismo. Por otro lado, también hay que darle importancia a la pediatra Andrea Rett, que, en 1966, acuñó el término de “autismo de la niña”, declarando que este síndrome afecta prácticamente de manera exclusiva al sexo femenino y que aparece tras los dos años de vida, cuya evolución y sintomatología son muy diferentes e indiscutibles respecto a otros trastornos llamados “autísticos”.

4.1.2. Trastorno del Espectro Autista según el CIE-11 y el DSM-5

Tanto el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5), que pertenece a la clasificación de los Trastornos Mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría (APA), como la Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud (CIE-11), de la Organización Mundial de la Salud (OMS), son guías de diagnóstico donde se registran los elementos fundamentales, las descripciones y las particularidades de los distintos trastornos, ofreciendo un lenguaje común y consensuado entre los expertos, y, de esta manera, define los estándares que los determinan garantizando que el diagnóstico sea exacto y coherente (Linuesa-Ureña, 2022).

Para delimitar el concepto del TEA, la categoría diagnóstica empleada por ambos sistemas de clasificación difiere levemente, ya que el CIE-11 acuña el término autista con el nombre de “Trastorno del espectro autista” y lo establece dentro del grupo de “Trastornos del neurodesarrollo”, que se encuentra recogido en la categoría general de “Trastornos mentales, del comportamiento y del neurodesarrollo” (OMS, 2019), mientras que en el DSM-5, el autismo se recoge directamente en la categoría general de “Trastornos del neurodesarrollo” bajo el mismo nombre que se establece en el CIE-11 (APA, 2013). Hay que destacar, que, aunque ambos manuales presentan una unificación de criterios, hay una diferencia significativa entre ellos, ya que en el CIE-11 se detallan con más profundidad las diferencias entre autismo con y sin discapacidad intelectual que en el DSM-5 (Linuesa-Ureña, 2022).

También, hay que mencionar que, en la versión anterior del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, conocida como DSM-IV, el autismo se consideraba dentro del grupo de “Trastornos Generalizados del Desarrollo” (TGD) que se encontraba recogido en la categoría general de “Trastornos de inicio en la infancia, la niñez o la adolescencia” (APA, 1994). Debido a esto, algunos estudios siguen refiriendo al autismo como un TGD, pero esto no es importante, ya que lo importante es la persona que lo padece y no la etiqueta que se le establece (Hijosa-Torices, 2014).

- Criterios diagnósticos de TEA según el DSM-5.

En el DSM-5, se presentan los siguientes criterios para el diagnóstico del TEA (APA, 2013, pp. 50-51):

- A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos con textos, manifestado por lo siguiente, actualmente o por los antecedentes:
1. Las deficiencias en la reciprocidad socioemocional varían.
 2. Las deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social varían.
 3. Las deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones varían.
- B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos, actualmente o por los antecedentes:
1. Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos.
 2. Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal.
 3. Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés.
 4. Hiper- o hiporreactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno.
- C. Los síntomas deben de estar presentes en las primeras fases del período de desarrollo (pero pueden no manifestarse totalmente hasta que la demanda social supera las capacidades limitadas, o pueden estar enmascarados por estrategias aprendidas en fases posteriores de la vida).
- D. Los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual.
- E. Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o por el retraso global del desarrollo. La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro autista con frecuencia coinciden; para hacer diagnósticos de comorbilidades de un trastorno del espectro autista y discapacidad intelectual, la comunicación social ha de estar por debajo de lo previsto para el nivel general de desarrollo.

Otra diferencia notable que se aprecia entre el DSM-5 y su versión antigua, es que el DSM-5 incluye niveles de gravedad para las personas con TEA. En este, se establecen

tres niveles de gravedad, que varían dependiendo del nivel de apoyos que necesiten en comunicación social como en comportamientos restringidos y repetitivos (APA, 2013).

Figura 1

Niveles de gravedad del trastorno del espectro autista

<i>Categoría dimensional del TEA en el DSM5</i>	<i>Comunicación social</i>	<i>Comportamientos restringidos y repetitivos</i>
Grado 3 "Necesita ayuda muy notable"	Mínima comunicación social	Marcada interferencia en la vida diaria por inflexibilidad y dificultades de cambio y foco atención
Grado 2 "Necesita ayuda notable"	Marcado déficit con limitada iniciación o respuestas reducidas o atípicas	Interferencia frecuente relacionada con la inflexibilidad y dificultades del cambio de foco
Grado 1 "Necesita ayuda"	Sin apoyo <i>in situ</i> , aunque presenta alteraciones significativas en el área de la comunicación social	Interferencia significativa en, al menos, un contexto
Síntomas subclínicos	Algunos síntomas en este o ambas dimensiones, pero sin alteraciones significativas	Presenta un inusual o excesivo interés, pero no interfiere
Dentro de la normalidad	Puede ser peculiar o aislado, pero sin interferencia	No interferencia

Fuente: Asociación Americana de Psiquiatría (2013, p.52).

Debido a estos niveles de gravedad hay que darle mucha importancia a los déficits que presente la persona a la que se le va a realizar el diagnóstico, para no cometer errores.

- Criterios diagnósticos de TEA según el CIE-11

La OMS (2019) señala que el CIE-11, establece que, para que una persona sea diagnosticada con TEA, debe presentar estas dos características principales:

- A. Déficits persistentes en la capacidad de iniciar y sostener la interacción social recíproca y la comunicación social.
- B. Un rango de patrones comportamentales e intereses restringidos, repetitivos e inflexibles.

Además, los déficits deben ser lo suficientemente graves como para causar deterioro a nivel personal, familiar, social, educativo, ocupacional o en otras áreas

importantes del funcionamiento del individuo, y generalmente constituyen una característica persistente del individuo que es observable en todos los ámbitos, aunque pueden variar de acuerdo con el contexto social, educativo o de otro tipo. También, el CIE-11, reconoce que las personas con trastorno del espectro autista pueden presentar un amplio rango de variaciones en el funcionamiento intelectual y del lenguaje funcional; no obstante, este no ahonda en las posibles combinaciones entre estas dimensiones (párr. 11).

Tras el análisis de ambos manuales, se ha puesto de manifiesto que, aunque ambos aportan la misma información, el DSM-5 incluye datos mucho más amplios y precisos de los que aporta el CIE-11, ya que el primero incluye niveles de gravedad y el segundo no (Agudelo-Hernández y Delgado-Reyes, 2021), así como no aporta información más allá de los criterios diagnósticos generales y de una definición del déficit y sus distintas categorías (Vallejo-Ayuso, 2021).

4.1.3. Etiología

De acuerdo con lo que expone Aragón-Jiménez (2010), respecto a la etiología del TEA, aunque a lo largo del tiempo se hayan realizado múltiples investigaciones, hoy en día todavía no existe una causa única que evidencie la existencia del TEA. Al principio se culpabilizó a los padres como causantes del autismo en sus hijos, pero a partir de 1964, el Dr. Bernard Rimland acabó con el mito del origen emocional del trastorno y planteó la posibilidad del origen orgánico del autismo, lo que provocó que se empezara a investigar sobre estos aspectos, al mismo tiempo que se comenzó con el tratamiento psicoeducativo sobre los niños autistas. Debido a todo esto, surgen un gran número de teorías que Aragón-Jiménez (2010) relaciona con el autismo para poder aportar soluciones:

- Teoría de los Factores Heredables y Cromosómicos.

Expresa que el autismo podría ser un desorden heredable, debido a que el cerebro de una persona presenta anomalías en algunas de sus regiones respecto al cerebro de una persona sin autismo. Además, establece que el autismo podía ser una enfermedad debida a un trastorno genéticamente adquirido en la forma de un gen dominante, autosómico recesivo o una transmisión ligada al sexo, lo que da lugar a una conjunción de factores múltiples, en combinación con una alteración genética.

- Teoría de los Factores Ambientales.

Pone de manifiesto que el diagnóstico de muchas personas autistas es erróneo y que en verdad simplemente es una condición desconocida provocada por factores

ambientales (Origen por contacto viral, intoxicación por metales pesados, estrés, ácido fólico, etc.) similares al autismo.

- Teoría de los Factores Bioquímicos.

Declara que los niños autistas presentan altos niveles de serotonina lo que podrí producir trastornos de conducta.

- Teoría de Exceso de Opiáceos.

Pone de manifiesto que los síntomas del autismo son derivados del consumo excesivo de sustancias similares a los opiáceos (Deficiencia de Depitptidil Peptidasa, demorfina y sauvagina, opiáceos y secrenina, opiáceos y glutation y opiáceos y la inmunosupresión), y que cuyos efectos en el cerebro producen los síntomas del autismo.

- Teoría de Gluten/ Caseína/ Sprue Celiaco.

Refleja que hay cierta conexión entre la enfermedad celiaca y el autismo, ya que las personas que sufren esta enfermedad hacen que no puedan metabolizar cierto tipo de sustancias lo que provoca que se produzcan alteraciones en el estado de ánimo y en la conducta.

- Teoría de Teoría del Sulfato Libre.

Revela que las personas TEA presentan problemas de sulfuración, ya que presentan niveles bajos de sulfato libre en su plasma y deficiencias en la capacidad de la sulfur-transferasa, que pueden producir inhabilidad de combatir infecciones virales por una alteración en la inmunidad alterada por células.

- Teoría de la Metilación

Recoge que las personas TEA tienen problemas en la metilación (procedimiento metabólico importante), lo que provoca problemas en la protección del ADN, la promoción de la producción de la serotonina, el control del exceso de histamina y en otras funciones cerebrales.

Tras todas estas teorías aún no se ha conseguido determinar una causalidad etiológica única, pero se ha conseguido demostrar que para que aparezca el autismo tiene que haber un desajuste dentro del Sistema Nervioso Central (SNC).

4.1.4. Prevalencia

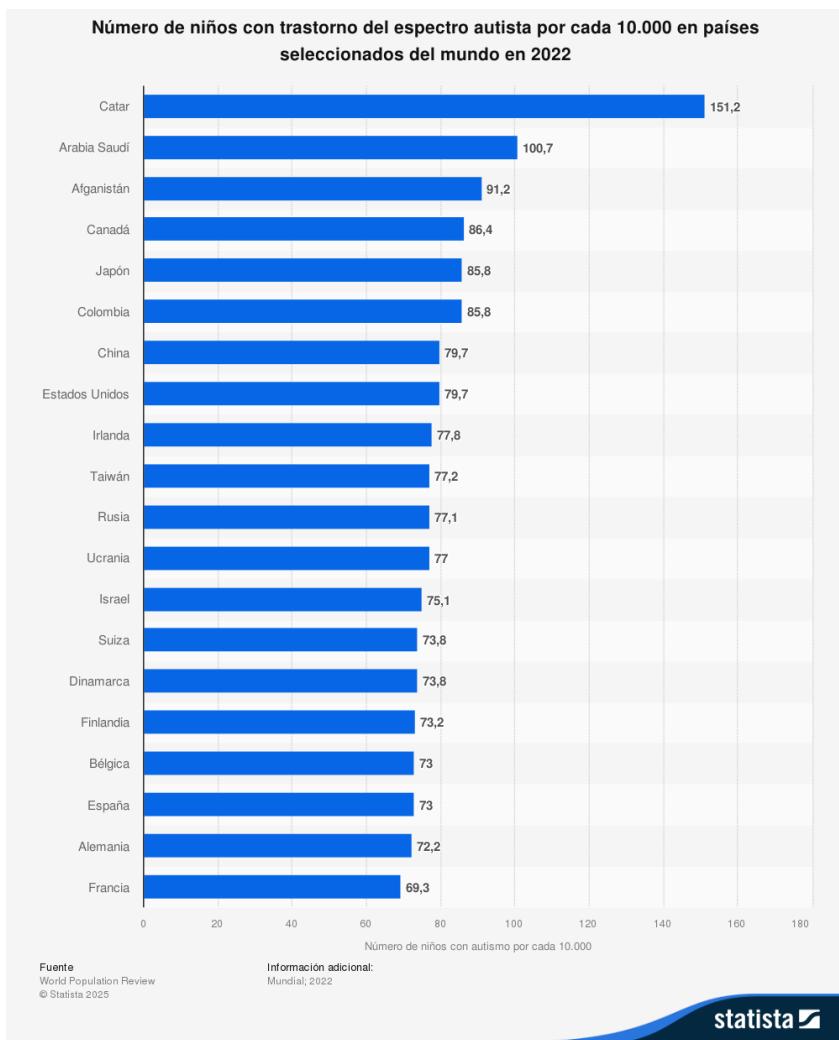
De acuerdo con Geralda et al. (2020), en los últimos años se ha observado un aumento en la prevalencia del TEA. Diversas publicaciones evidencian que este indicador

ha ascendido de 4-5 por cada 10.000 en la década de 1960 a cifras que superan los 260 por cada 10.000 en las primeras décadas del siglo XXI. Investigaciones epidemiológicas llevadas a cabo en las últimas décadas han indicado un incremento notable en la prevalencia del TEA, alcanzando tasas de hasta 1-2% en los niños en los últimos años. Por consiguiente, este fenómeno demanda una investigación más profunda y el desarrollo de hipótesis explicativas desde la perspectiva de la salud pública. Las variaciones en los resultados de la prevalencia del TEA son objeto de un constante debate.

Algunos estudios sugieren que el TEA presenta un aumento en su incidencia; en contraste, otras investigaciones subrayan que este incremento puede atribuirse a diversas razones de carácter metodológico, tales como modificaciones en los criterios diagnósticos, una mayor sensibilización y comprensión de la sintomatología por parte de los profesionales y familiares, así como el desarrollo de métodos de detección más eficaces. Sin embargo, independientemente de los problemas metodológicos que puedan existir, todos los estudios evidencian un aumento en la prevalencia durante los últimos 50 a 60 años.

Figura 2

Tasas de prevalencia del Trastorno del Espectro Autista a nivel mundial



Fuente: Statista Research Department (2025).

Aunque el TEA es un trastorno que afecta a nivel mundial, nos vamos a centrar en la prevalencia del autismo en España.

El alumnado TEA identificado en nuestro país ha aumentado un 8.07% (4.497 personas) en el último curso escolar (2020-21), produciéndose un incremento porcentual similar en el caso de niños 8% (3.732) y niñas 8.44% (765), aunque ha sido más acentuado en el caso de los primeros. Actualmente, son 60.198 los alumnos/as con autismo (50.372 niños y 9.826 niñas) que cursan la educación obligatoria. Todos estos datos, han sido extraídos del análisis que se ha realizado de los datos del curso 2020-2021, recientemente publicados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, y que confirma la tendencia al alza que venimos detectando en los últimos años (Confederación Autismo España, 2022).

4.1.5. Comorbilidad

De acuerdo con la APA (2019), el TEA repetidamente se asocia con un deterioro intelectual y con alteraciones estructurales del lenguaje (en otras palabras, incapacidad para entender y elaborar frases gramaticalmente adecuadas), dependiendo de cada caso. Muchos sujetos con TEA poseen síntomas psiquiátricos que no se incluyen en los principios diagnósticos del trastorno (alrededor del 70% de las personas con TEA podrían presentar un trastorno mental comórbido, mientras que el 40% dos o más trastornos mentales comórbidos). Cuando se cumplen los criterios del TDAH y del TEA, se tendría que efectuar los dos diagnósticos. Este principio parecido se aplica a los diagnósticos convergentes del TEA y del trastorno del desarrollo de la coordinación, trastorno de ansiedad, trastorno depresivo y distintos diagnósticos comórbidos (Laid et al., 2019). Las dificultades particulares del aprendizaje (lectoescritura y aritmética) son frecuentes, además de la alteración en el desarrollo de la coordinación. Las condiciones médicas frecuentemente vinculadas al TEA se registran bajo el indicador especificador “asociado con una conocida afección médica/genética o ambiental/adquirida” (APA, 2019, p. 59). Tales afecciones médicas son el estreñimiento, los problemas del sueño y la epilepsia, además de trastornos de la conducta alimentaria de la ingesta de alimentos. Así mismo, cabe indicar que las preferencias extremas y restringidas de alimentos pueden perdurar en el tiempo (Cermak et al., 2010).

4.2. Acoso escolar

El primer autor que definió el término de acoso escolar o *bullying* fue Olweus en 1973. Este autor destacó que se trata de una forma de violencia que ocurre entre compañeros, siendo por lo tanto un fenómeno común en contextos escolares. Este se produce cuando un estudiante es sometido a un trato hostil o es victimizado de manera reiterada por uno o más compañeros, lo que lo deja en una situación de indefensión. Además, aunque el *bullying* no es un fenómeno reciente, en la actualidad ha pasado a ser objeto de preocupación social debido a la atención mediática generada por el suicidio de algunas de las víctimas. Este comportamiento se manifiesta principalmente en el ámbito de la educación primaria y, aunque tiende a disminuir a medida que los individuos maduran, persiste el acoso en adultos (Armero-Pereira et al., 2011).

Olweus (1998, citado en Urra-Canales y Reyes-Torres, 2019, p. 110) señaló que “un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida

y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos”; así mismo, Christie (2005, citado en Urra-Canales y Reyes-Torres, 2019) concluye que “cualquier expresión oral o escrita, gesto, acto físico o cualquier otra forma que esté dirigida a causar angustia o dolor a uno o más estudiantes” (p. 110).

Por otro lado, Nicolás-Guardiola (2011), define el acoso escolar como un maltrato físico y/o psicológico que se realiza de manera intencional y continua sobre un alumno por parte de otro u otros, que se comportan de manera atroz con él, ya que tienen por objetivo dominarlo y atemorizarlo, para obtener algún beneficio o solo para saciar sus necesidades de agredir y destruir.

Por último, de acuerdo con la AEPAE (2022), para la OMS y la ONG Bullying Sin Fronteras, el acoso escolar es “cualquier forma de amenaza o agresión física, psicológica o sexual hacia un niño que este cursando cualquier etapa de la enseñanza obligatoria, de forma repetida causando deterioro, miedo y/o tristeza en la víctima o en un grupo de víctimas” (p. 12).

4.2.1. Tipos de acoso escolar

El acoso escolar puede producirse mediante conductas diferentes que merecen ser estudiadas de manera específica porque, a pesar de compartir los rasgos comunes de desequilibrio de poder, intencionalidad y reiteración, muestran también una especificidad que debe ser tenida en cuenta a la hora de interpretar sus consecuencias y deducir la mejor manera de intervenir (Martha-Musri, 2012).

Respecto a las distintas conductas que los acosadores dirigen hacia la víctima pueden diferenciarse los siguientes tipos:

- **Acoso escolar Físico:**

Se presenta cuando el niño es golpeado en la cabeza, cuando se le tira del cabello...en general, cuando la víctima sufre de forma directa cualquier tipo de agresión física. También se puede manifestar en forma indirecta a través del destrozo de materiales personales o de pequeños hurtos (Cepeda-Cuervo y Caicedo-Sánchez, 2013)

- **Acoso escolar Verbal:**

Las víctimas pueden sufrir este tipo de acoso a través de dos formas: de forma directa, por medio de vocear, burlarse, insultar y poner mote; y de forma indirecta, hablando mal a sus espaldas, hacer que lo oiga “por casualidad”, enviarle notas groseras, cartas ofensivas, hacer pintadas, difundir falsos rumores, etc. (Armero-Pereira et al., 2011).

- **Acoso escolar Social:**

Se caracteriza por pretender aislar o separar a la víctima del grupo, excluyéndola del resto de alumnos a través de la marginación o difusión de rumores maliciosos, creando así rechazo social hacia la víctima (Cañas-Prado, 2018).

- **Acoso escolar Psicológico:**

Se caracteriza por el empleo de la exclusión social por parte del agresor para dañar a la víctima. Esta exclusión la intenta lograr a través de dos vías: una vía directa y otra indirecta. De forma directa, a través de exclusión deliberada en actividades, impidiendo su participación. Y, de forma indirecta, ignorando, haciendo como si no existiera o fuera transparente (Armero-Pereira et al., 2011).

- **Cyberbullying:**

Este tipo de acoso esta realizado por una persona o por un grupo de personas, que a través del empleo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), ataca de manera medita y repetitiva a alguien que no puede defenderse por sí mismo. Está incluido en el acoso escolar, ya que al igual que el resto de los tipos de bullying, presenta conductas agresivas premeditadas, reiteradas y basadas en una relación asimétrica de control y poder-sumisión sobre otro. Este nuevo tipo de acoso también es conocido con otros términos como: *online bullying*, *electronic bullying*, *online harassment*, *internet bullying* y *cyber aggression* (Lucas-Molina et al., 2016).

Las características y alcance de los anteriores tipos de acoso escolar varían entre hombres y mujeres. Normalmente los hombres están más relacionados con el acoso escolar físico, que es más evidente y, por tanto, más simple de identificar. Por otra parte, las mujeres están más implicadas en el bullying verbal y social, con daños menos visibles y demostrables (Cano-Echeverri y Varga-González, 2018).

4.2.2. Actores del acoso escolar

Existen tres actores que intervienen en la dinámica del acoso escolar: el acosador o agresor, la víctima o agredido y los espectadores u observadores, cada uno de ellos presentando una serie de características y topologías propias:

- **Acosador o agresor.**

De acuerdo con Nicolás-Guardiola (2011), es común que los agresores muestren conductas antisociales e impulsivas, sean robustos físicamente y presenten insuficiente o nula empatía hacia las víctimas. Existen diferentes tipos de acosadores:

- Acosador inteligente. Tiene la capacidad de influir en los demás para desarrollar el acoso, ya que normalmente suelen ser “la figura líder del grupo”, ya que posee popularidad y presentan grandes habilidades sociales.
- Acosador poco inteligente. Presenta falta de autoestima y de confianza en sí mismo, ya que tiene dificultades en sus habilidades sociales y comportamientos antisociales. Debido a esto, amenaza y acosa de manera directa a otros.
- Acosador víctima. Es acosado por alumnos más mayores que él o en su propia casa y como consecuencia de esto, este acosa a alumnos más jóvenes que él. Es normal que estos no presenten ningún tipo de interés por las emociones y el sufrimiento de la víctima. Además, hay una clara falta de presencia de sentimientos como el remordimiento y la compasión.
- Víctima o agredido.

Son los niños que reciben las agresiones o humillaciones por parte de los agresores. Normalmente, no entienden por qué reciben ese tratamiento y debido a esto se sienten agobiados e incapaces de salir de esa situación. Es frecuente que presenten debilidad física o psicológica, baja autoestima, discapacidad, ansiedad, timidez o liderazgo pasivo. Son vistos por los compañeros como los más bajos en el estatus escolar y suelen ser los menos populares del centro. Se diferencian dos tipos de víctima dependiendo de cómo reaccionen frente al bullying (Cano-Echeverri y Varga-González 2018):

 - Víctimas pasivas o sumisas. Normalmente no se oponen o reprochan el acoso, aunque a veces manifiestan su miedo, vulnerabilidad y dolor. Algunas desconocen el motivo por el que son acosados mientras que otras la achacan a una peculiaridad suya, como obesidad, discapacidad, modos de expresión, condición de aprendizaje, origen étnico o condición socioeconómica diferente a la mayoría.
 - Víctimas activas, agresivas o provocadoras. Son aquellas que reaccionan con violencia ante el acoso escolar haciendo que su reacción sea de justificación de este, por el mismo agresor o por otros, haciendo que se cree un círculo vicioso que repita el maltrato y la humillación. Las reacciones y provocaciones de la víctima pueden ser de diferente tipo, como vehemencia física o verbal, amenazas o expresiones muy evidentes de dolor.
- Espectadores u observadores.

Los observadores son actores fundamentales en el acoso escolar y cualquier estrategia de prevención o mitigación debe tenerlos en cuenta. Se trata de quienes presencian el acto de acoso, pudiendo tener una participación activa junto al agresor o pasiva no participando en el maltrato, pero conociéndolo y aceptándolo. Por último, normalmente estos espectadores suelen apoyar al agresor con el fin de evitar convertirse ellos en la víctima (Álvarez-Mendoza, 2016).

Además, para conocer de manera más completa este grupo y acostumbrarse a sus características, los espectadores se agrupan en (Cuevas y Marmolejo-Medina, 2016):

- Observador activo. Pertenecen al grupo de amigos más cercano al agresor o a quienes, sin acosar de manera directa a la víctima, proporcionan al acosador retroalimentación positiva. Un ejemplo de estos, son aquellas personas que acuden a observar que está ocurriendo e inducen o animan el acoso a través de risas o gestos alentadores. Este grupo de observadores corresponde a los auxiliares y a los reforzadores.
- Observador pasivo. Son aquellas personas que se mantienen alejadas del acto del acoso por lo que ignoran lo ocurrido sin posicionarse a favor de la víctima o del agresor. A pesar de esto, permiten el bullying ya que su comportamiento es interpretado como una aprobación silenciosa de lo ocurrido.
- Observador proactivo. Son los que defienden a la víctima. Presentan conductas claramente contrarias a la intimidación, ya que defienden a la víctima, toman partido por ella, buscan ayudar a sus pares, profesores u otros adultos y tratan de detener los actos de bullying. Mitigan y merman el daño emocional que causan los agresores en las víctimas, ya que su apoyo y protección les brinda bienestar.

4.2.3. Factores de riesgo

Para comprender las razones del hostigamiento escolar, es imprescindible entender que las distintas formas de violencia poseen múltiples causas complejas, que se deben identificar para poder definir acciones y procedimientos que posibiliten prevenirlas y tratarlas. Las causas primordiales del bullying se relacionan con factores escolares, sociales, familiares e individuales (Cano-Echeverri y Varga-González, 2018):

- Factores individuales o personales.

En lo personal, normalmente, el acosador se considera superior al resto y, además, en ocasiones cuenta con el apoyo de otros agresores porque la víctima es incapaz de replicar las agresiones (Enríquez-Villota y Garzón-Velásquez, 2015).

Cuando una persona tiene baja autoestima, percibe su propia imagen y dignidad como algo negativo, volviéndolas más susceptibles a ser intimidadas; es decir, tienen más probabilidades de ser víctimas. Esto se da porque la persona no cuenta con los mecanismos necesarios para hacer frente al acoso, como, por ejemplo, buscar apoyo o buscar alternativas para salir de la situación (Garaigordobil y Oñederra, 2010).

Por otro lado, la inteligencia emocional, es una de las características personales más examinadas en los estudios sobre el bullying, ya que es un agente protector de “conductas problema” como la violencia, la impulsividad y el desajuste emocional y es considerada una variante que ayuda a reducir el impacto emocional de la violencia y a recomponer la estabilidad personal. Se ha observado que los niños que presentan altas puntuaciones en agresión física y/o verbal, animadversión e ira presentaron puntuaciones mucho menores en inteligencia emocional en relación con sus pares, y esto es debido a que hay una dificultad emocional provocada por la presencia de pensamientos negativos hacia los demás y sobre la vida en general. Además, esta “inestabilidad emocional”, se presenta como un fuerte agente de vaticinio respecto a la conducta agresiva, ya que las personas que presenten este problema carecen de los recursos necesarios para poder frenar su impulsividad y no los más predisuestos a no usar conductas prosociales (Nocito-Muñoz, 2017).

En este orden de ideas, Olweus (1993) realizó un estudio en el que concluyó que hay características físicas que presentan las personas y que aumentan la probabilidad de que sea víctima, como, por ejemplo, la obesidad, estaturas fuera de la media y la presencia de alguna discapacidad. Por lo que es importante señalar que las características físicas y biológicas de los estudiantes influyen significativamente en sus relaciones interpersonales. Esta temática será abordada con mayor profundidad en el apartado siguiente (TEA y Acoso Escolar).

- Factores Sociales.

La violencia que se observa en los medios de comunicación y los videojuegos puede producir que las personas se insensibilicen ante el sufrimiento de las víctimas y que se imiten estos actos violentos, sobre todo cuanto estos comportamientos son realizados por héroes o personajes fuertes, poderosos y triunfadores. Estas imágenes

pueden hacer que los niños interioricen valores culturales en los que esté bien visto el uso de la violencia para conseguir poder y dominio sobre otras personas. Por otro lado, el lugar donde se ubica el centro escolar y las características y valores de la sociedad y la cultura a las que pertenece el niño, toman especial relevancia, ya que, por ejemplo, se han hallado que entornos sociales violentos, los comportamientos de acoso escolar son más frecuentes (Cañas-Prado, 2018).

- Factores familiares.

La familia es el grupo primario más importante de la sociedad. Además, tiene la función de involucrarse en la educación formal e informal de los niños puesto que son el soporte para el cumplimiento de las tareas escolares y el desempeño académico de los estudiantes (Criollo-Vargas et al., 2019).

Las familias pueden ser determinantes, ya que despendiendo de los factores de protección o riesgo que proporcionen, el modelo de relación y autoridad que se desarrolla en su seno podrá ser diferente. Por un lado, hay muchas variables que influyen en la aparición de la violencia: la ausencia de un parent o, por el contrario, la presencia de uno violento, las tensiones matrimoniales, las situaciones socioeconómicas negativas o la mala organización en el hogar pueden contribuir a abrazar conductas agresivas en los niños (Baldry y Farrington, 2005). Así, los métodos que utilicen los padres para corregir a sus hijos que conlleven el seguimiento de reglas muy estrictas, dan lugar a que los niños crezcan sin iniciativa, con baja creatividad y con poca capacidad para tomar decisiones, dando lugar a que tengan conductas rebeldes y sea propenso a ser víctima. Por otro lado, un método totalmente contrario al anterior, es decir, muy permisivos, dan lugar a que los niños crezcan sin tener las reglas claras y sin saber las consecuencias frente al comportamiento inadecuado, haciendo de que presenten unas habilidades sociales inadecuadas, produciendo que sean propensos a ser agresores (Muñoz-Ruiz, 2016).

- Factores escolares.

En los centros escolares en los que hay un clima escolar negativo es más probable que aparezcan situaciones de acoso escolar. Este surge debido a que los alumnos no perciben apoyo del profesor, las normas son abusivas, estrictas y aplicadas de forma inconsistente, se impulsan valores competitivos e individualistas, se toleran formas de agresión y no se trabajan de forma directa los valores de aceptación, tolerancia y respeto mutuo (Cava y Musitu, 2002). Además, otro factor de riesgo para el acoso escolar, son las situaciones de aislamientos y rechazo social, ya que normalmente los agresores eligen

a los alumnos que se encuentran en estas situaciones para ser sus víctimas, ya que es menos probable que sean defendidos ya que se encuentran solos. Por último, son las propias competencias sociales las que van a mostrar el número de casos de bullying que se ocasionan en el centro escolar. Esto se produce ya que, si en el colegio no se trabaja el desarrollo de competencias en los alumnos (resolución de conflictos, colaboración en equipo respetando los puntos de vista e ideas de sus pares, reglas de convivencia, entre otras), hay una alta tasa de probabilidad de que aparezcan más situaciones de acoso escolar y de aislamiento social (Cañas-Prado, 2018).

4.2.4. Consecuencias del acoso escolar

De acuerdo con Cañas-Prado (2018), se producen efectos negativos para todos los agentes implicados en el acoso escolar:

- En la víctima. Al estar expuestos a situaciones muy estresantes, se afecta su bienestar psicológico, dando lugar a que manifiesten sentimientos de soledad, ansiedad, signos de depresión, baja autoestima, dificultades de insomnio, quejas somáticas, resistencia a ir a la escuela y, en los casos más graves, ideas vinculadas al suicidio. Aparte de los mencionados, también pueden presentar una escasa gratificación por la vida, un elevado nivel de infelicidad y un autoconcepto general desfavorable. Todos estos efectos pueden perdurar años tras haber padecido el acoso.

Los síntomas más repetidos y característicos en los casos de acoso escolar son: rechazo y temor repentinos a ir a la escuela, quejas constantes sobre dolores de estómago o cabeza, particularmente antes de ir a la escuela, problemas de ansiedad y nerviosismo excesivos, respuestas emocionales imprevistas, problemas de insomnio, sensaciones de desesperación y pérdida de interés en sus actividades preferidas, incapacidad para disfrutar y falta de energía, sensaciones de aislamiento y soledad, expresiones negativas sobre sí mismo y problemas recientes para concentrarse y mantener el foco en las actividades académicas.

- En los agresores. Aunque parezca que no, estos también las sufren. Con el tiempo, este puede ir perdiendo el apoyo del grupo de referencias sobre al que actúa al mismo tiempo que está aprendiendo a conseguir sus objetivos a través de la violencia, lo que da lugar a otras conductas problemáticas y de riesgo durante la edad adulta (conductas predelictivas o el consumo de sustancias ilegales).
- En los espectadores. Conocer situaciones de acoso en compañeros ya sean agresores o víctimas, puede producir sentimientos de culpabilidad (en caso de no ayudar a la víctima)

o de vulnerabilidad (en caso de temer ser ellos la víctima de futuras agresiones) y que su rendimiento académico se vea afectado.

En conclusión, cabe destacar que todas las personas que participan en el acoso escolar ya sean víctimas, agresores u observadores, sufren consecuencias. Aunque es cierto que el rol de víctima es el más afectado, ya que esto se debe a que las agresiones ejercidas sobre éstas afectan de forma negativa en su autoestima, dañando de la misma forma el autoconcepto, alterando su desarrollo escolar, dando pie al fracaso escolar (Vallejo-Ayuso, 2021).

4.3. Acoso escolar y TEA

Como se ha mencionado en el anterior apartado, el acoso escolar continúa siendo uno de los grandes problemas de convivencia en los centros educativos.

Los alumnos que presentan TEA se incluyen dentro de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE), que, a su vez, se encuentran dentro de los Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE). Algunos estudios han evidenciado que los alumnos ACNEAE son especialmente vulnerables a este tipo de fenómenos, convirtiéndose en el objeto del maltrato de compañeros crueles que aprovechan sus condiciones interpretando las como debilidades sociales de estos compañeros (Martos y del Rey, 2013). En particular, el alumnado TEA percibe defectos cualitativos significativos en la comunicación y en la interacción social. Además, muestran un patrón de intereses y conductas limitadas y reiteradas que los hace particularmente frágiles al bullying (Falla y Ortega-Ruiz, 2019).

Tras distintos estudios longitudinales, los alumnos ACNEE tienen entre dos y cuatro veces más probabilidades de ser victimizados que quienes no son ACNEE, y el riesgo de victimización depende del tipo de discapacidad presente, dando lugar a que cuyos alumnos con una discapacidad sensorial tienen menor riesgo mientras que aquellos que tengan un TEA presenta un riesgo siete veces mayor (Naylor et al., 2012, citados en Del Barrio y Van Der Meulen, 2015). Además, los alumnos con ACNEAE son más rechazados, ya que tienen peor reputación social (considerados como más agresivos, más aislados y menos prosociales), y el profesorado les atribuye menos competencia social (Monjas et al., 2014). Normalmente, se auto perciben menos competentes cognitivamente y menos aceptados por sus iguales, sin que se mencionen posibles diferencias en las actitudes hacia estos escolares según el tipo de necesidad de apoyo educativo que presenten (Herrera-González, 2020).

4.3.1. Factores de riesgo: características del TEA

En este apartado se mostrará más información concreta sobre las características de las personas con TEA, ya que, como se ha mencionado en el apartado anterior, existe más riesgo de que sean acosadas. Existen tres dimensiones básicas sintomáticas que definen el comportamiento autista, conocidas como la triada autista (Benites-Morales, 2010):

- Relación social. Los niños TEA presentan problemas para relacionarse de manera adecuada con el grupo, ya que su rigidez mental les dificulta adaptarse al entorno cambiante que se produce en las relaciones infantiles, y en la interacción con sus iguales provocando que los niños autistas no comprendan bromas, acuerdo, dobles sentidos, etc. No manifiestan disfrute en compartir objetos o intereses con otras personas y cuando son pequeños, no tienen predilección para establecer lazos de amistad al contrario de cuando son adultos, pero ambos siguen sin entender las normas sociales. Generalmente no son capaces de ser conscientes de los deseos, emociones e intenciones de los demás, lo que dificulta establecer relaciones sociales. Todo esto al no ser habitual entre los niños, hace que el niño autista sea víctima de burlas (Miguel-Correia, 2013).
- Comunicación social. Las personas con TEA presentan modificaciones en las habilidades de comunicación verbal, ya que algunos no tienen la capacidad de elaborar ningún tipo de lenguaje oral y necesitan la ayuda de Sistemas Alternativos de Comunicación (reemplazan el idioma oral cuando éste no es entendible o la persona no lo utiliza) o de Sistemas Aumentativos de Comunicación (asisten al lenguaje oral, como los pictogramas), a pesar de que algunos presentan las habilidades lingüísticas formales, pero con inconvenientes para poder usarlas en una comunicación recíproca o en el ambiente social en el que son imprescindibles. También presentan alteraciones en las habilidades de comunicación no verbal ya que experimentan dificultades a la hora de aplicar o extraer el significado de los gestos y expresiones faciales de otras personas y otros elementos relevantes para la interacción (el contacto ocular o la postura corporal). Estas características hacen que no sean capaces de extraer toda la información necesaria para llevar a cabo una buena comunicación dando lugar a que se produzcan situaciones de malentendido (Vidriales-Fernández et al., 2020).

- Restricciones de intereses. Presentan preocupaciones o intereses muy limitados y concretos, sobre todo por una o varias pautas estereotipadas desmesuradas. Necesitan mantener las rutinas, ya que, si se produce cualquier cambio en ellas, provocaría estados de ansiedad. Realizan movimientos corporales estereotipados como aleteo, balanceo, dar golpes y tienen un deseo importante sobre objetos físicos haciendo que se queden fascinados con ellos, debido al movimiento o la forma del objeto (APA, 2013). Además, reaccionan de una manera desmesurada a ruidos, ciertos sabores, texturas, olores (pueden tener el sentido del olfato muy desarrollado, lo que conlleve a crear una tendencia a oler los objetos) y al contacto físico, pero sobre todo al ruido y al contacto físico, ya que presentan hipersensibilidad al sonido (reaccionan de forma exagerada o con una sensación de malestar ante un sonido inesperado o desagradable) e hipersensibilidad táctil (evitan el contacto físico en cualquier parte del cuerpo, pero de una manera más exagerada en la cabeza y en la cara). Todo esto puede provocar que sufran crisis y que estas estén acompañadas de violencia física, lo que el castigo podría empeorar la situación (Miguel-Correia, 2013).

En conclusión, el conjunto de estos elementos evidencia la complejidad del TEA y la necesidad de comprensión, apoyo especializado y estrategias inclusivas que promuevan su desarrollo integral y su participación plena en la sociedad.

4.3.2. Incidencia del acoso escolar en personas con TEA

El bullying o acoso escolar es considerado como uno de los problemas que genera mayor preocupación en alumnos, padres de familia y docentes a nivel mundial (Lecaros-Márquez, 2024). A su vez, ha habido aumento significativo de situaciones de acoso escolar experimentado por el alumnado con TEA (Barrio y Van der Meulen, 2016), ya que el número de casos de acoso o bullying en niños/as con TEA es de 4 a 10 veces mayor que en el resto de la población. Además, este incremento se puede deber a una mayor precisión de los procedimientos e instrumentos de diagnóstico, la mejora de la formación de los profesionales o simplemente un aumento real de la incidencia de este trastorno (Lendínez-Extremera, 2016).

En este sentido, Hernández y Meulen (2010) llevaron a cabo un estudio con el objetivo de conocer la incidencia del acoso en el autismo y sus efectos en la inclusión. Esta investigación fue realizada en la Comunidad de Madrid, en diferentes institutos de Educación Secundaria, con un total de 440 alumnos participantes, de los cuales 21 eran

alumnos con TEA. Tras la finalización de la investigación, se obtuvieron los siguientes resultados:

- Tres cuartas partes de los alumnos encuestados con autismo afirman sufrir o haber sufrido acoso a lo largo de su escolarización. Además, este tipo de alumnado muestra sufrir acoso en mayor medida que el resto del alumnado.
- La mayoría de estos alumnos/as se sienten ignorados por el resto de sus compañeros debido a que son excluidos dentro del aula o no les dejan participar (un 52% de los casos), reciben insultos por parte de su grupo de iguales (76% de los casos), sus compañeros hablan mal de ellos (74% de los casos) y en ocasiones los agresores suelen utilizar contra ellos la violencia física (38% de los casos).
- La mayor parte de las agresiones suelen suceder en el recreo (un 68% de los casos), en los pasillos (en el 63% de los casos), en el aula con el docente ausente (un 53% de los casos), y en el aula con el docente presente (en el 21% de los casos).

Por último, en el estudio de Campbell et al. (2017) analizaron el acoso escolar en 208 estudiantes para evaluar las diferencias entre estudiantes neurotípicos (104) y estudiantes con TEA (104). Así, se halló que el porcentaje de alumnos con autismo víctimas de acoso escolar en las aulas ordinarias supera de forma significativa al porcentaje de alumnos con desarrollo típico (TEA, 64.9%, neurotípicos, 37.5%). Además, no se observaron diferencias significativas en el padecimiento de ciberbullying, ni en el desempeño del papel de acosador, lo que significa que los estudiantes con autismo ejercen el bullying con la misma frecuencia que sus compañeros neurotípicos.

4.3.3. Educación emocional y educación inclusiva para la prevención del acoso escolar

La educación emocional es una herramienta eficaz para reducir los porcentajes de acoso escolar, ya que ofrece a los niños la oportunidad de aprender a reconocer sus emociones y regularlas, aparte de facilitarles estrategias para responder de forma correcta ante situaciones complejas, como la violencia en los centros (Novas-Nieto, 2021).

En este sentido, Casassus (2017) define la educación emocional como:

un proceso educativo orientado al desarrollo de la conciencia y la comprensión emocionales. Así, la educación emocional se presenta en dos direcciones: hacia la conciencia de la experiencia emocional que le es única a esa persona, y que, por ello, revela el núcleo de su personalidad; y hacia la comprensión emocional que es el proceso intersubjetivo mediante el cual una persona se vincula con el campo

de la experiencia emocional de otra persona. El logro de la conciencia y comprensión emocional requiere del desarrollo de las competencias de apertura, conocimiento, interpretación, vinculación, regulación, modulación y conexión, por medio de escucha de la experiencia emocional (pp. 124-125).

Por ello, es fundamental que la educación emocional se incluya de manera transversal en el currículo, ya que tiene un impacto significativo en la reducción de los casos de acoso escolar en los diferentes niveles educativos. Además, refleja la necesidad de un enfoque multidimensional en la implementación de programas de educación emocional que abarque a todos los miembros de la comunidad educativa. También hay que destacar que la educación emocional no solo sirve para reducir las conductas de acoso como ya se ha mencionado, sino que también promueve el bienestar emocional y el desarrollo integral de los estudiantes (los beneficios de la educación emocional van más allá de la prevención del acoso escolar, ya que contribuyen a la formación de individuos emocionalmente inteligentes y resilientes que están mejor equipados para enfrentar los desafíos de la vida) (Moya-Carrera, 2023).

Por último, hay que destacar que la educación inclusiva busca fomentar un entorno escolar

sensible a las necesidades y demandas específicas de todos los alumnos que les permita el aprendizaje significativo de los contenidos curriculares, pero también desarrollar sus habilidades sociales y emocionales, por lo que tiene un enfoque que se basa en la atención a la diversidad y la personalización de la educación (González-Rojas y Triana-Fierro, 2018, p. 203),

ya que ésta es un conjunto de procesos destinado a acabar o reducir las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes (Gallego-Jiménez et al., 2021).

5. PROPUESTA EDUCATIVA

La escuela es la encargada de enseñar diferentes tipos de contenidos que se reflejan el currículum actual, sin embargo, existe un currículum oculto definido como un conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en la estructura y el funcionamiento de una institución, y constituye una fuente de aprendizajes para todas las personas que integran la organización (Cisterna-Cabrera, 2002).

El “currículum oculto” es una dimensión clave del sistema educativo, ya que demanda aspectos trascendentes de la vida escolar que resultan importantes para entender de manera global los procesos que se llevaban a cabo allí. Este factor influye en la elección de los contenidos de enseñanza, en los métodos de aprendizaje de los estudiantes, en la asimilación de las normas y valores que moldean la cultura de la institución y en las estrategias pedagógicas de los docentes. Este funciona de manera paralela y simultánea, ejerciendo un impacto considerable, aunque frecuentemente inadvertido a diferencia del currículum formal o explícito (Cisterna-Cabrera, 2002).

Hay que darse cuenta de que este “currículum oculto” afecta tanto a alumnos como a maestros.

La existencia de un clima educativo positivo constituye un factor determinante para fomentar el trabajo colaborativo y las relaciones interpersonales constructivas dentro de la comunidad educativa, ya que brindar entornos sociales donde el fomento de estrategias didácticas como el diálogo, la mediación, la concertación y la resolución asertiva del conflicto, contribuye a fomentar relaciones interpersonales basadas en el reconocimiento del ser humano desde su propia condición; en las que la institución escolar y la acción pedagógica asumen un papel fundamental en la formación y la evolución humana (Arredondo-Reyes, 2019). Los procesos vinculados al orden, la disciplina y el respeto requieren de una estructura organizativa que los sustente, la cual debe estar orientada hacia la consolidación de un clima escolar y áulico favorable. En este sentido, dicho clima debe sustentarse en principios que reconozcan la complejidad del individuo y que subrayen el carácter formativo y humanizador de la institución educativa (Gómez-Ocaña et al., 2002).

Desde el centro educativo, el equipo directivo, en coordinación con el profesorado, el personal educativo y el equipo de orientación, debe elaborar un protocolo sistemático de actuación, que consistirá en un conjunto de medidas preventivas y de

intervención frente al acoso escolar, las cuales deberán estar recogidas de manera detallada en el Plan de Convivencia Escolar.

5.1. Objetivos

Desde la identificación de la necesidad de actuar en la disminución del acoso escolar hacia el alumnado TEA, se presentan una serie de objetivos que son la base del diseño, desarrollo e implementación de la presente propuesta educativa, con la finalidad de favorecer la inclusión y el respeto en el entorno escolar.

- Generales.

- Realizar un programa de prevención de la violencia escolar para toda la comunidad educativa.
- Intentar prevenir el bullying en alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA), que realicen sus estudios en un centro educativo ordinario.

- Específicos.

- Concienciar a la sociedad sobre el fenómeno del acoso escolar.
- Poner en marcha las acciones necesarias para intentar disminuir el bullying en las aulas.
- Instaurar una comunicación activa entre la comunidad escolar.
- Informar y sensibilizar sobre el concepto del TEA.

5.2. Temporalización

La propuesta se desarrollará durante un curso escolar completo, es decir, desde septiembre hasta junio, ya que es conveniente educar desde la inclusión y el respeto desde el principio.

Para las actividades destinadas a nivel de aula e individual con alumnado con TEA, se hará un análisis previo del índice y las situaciones de acoso escolar que se produzcan en el centro y en cada aula, a través de la utilización de cuestionarios anónimos e individuales sobre la convivencia y el acoso escolar (ver anexo 10), entrevistas individuales con la utilización de un cuestionario creado por ISMEUANDES (Centro de Investigación de Salud Mental Estudiantil) y la Facultad de Educación de la Universidad de los Andes que está basado en los cuestionarios del bullying de Olweus (ver anexo 11), revisión de partes disciplinarios o de incidencias y observación directa por parte del profesorado en espacios como recreos, pasillos, gimnasio, etc. Debido a esto, las tareas

destinadas a estos niveles comenzarán en el mes de enero, ya que, tras los primeros cuatro meses de curso, se habrán establecido las relaciones entre iguales, y se podría extraer la información necesaria recogida por los dirigentes de las actividades en formato físico o electrónico, del análisis previo para diseñar estas actividades preventivas.

Por otro lado, como ya se ha mencionado en este trabajo, el TEA es muy heterogéneo, por lo que habrá que evaluar previamente tanto las características, como el nivel cognitivo y la edad del alumnado TEA, a través de una observación directa para las características de los estudiantes y para el nivel cognitivo se usarán los tests de inteligencia de Wechsler, en concreto los WISC-V (para niños de entre seis y dieciséis años), para adecuar todas las actividades a sus peculiaridades y responder a las necesidades que presente en cada una de ellas.

En conclusión, este programa tiene un carácter flexible, debido a que no se puede establecer una actuación concreta, ya que, para su realización hay que tener en cuenta muchas variables, que pueden dar lugar a que se tengan que realizar diferentes tipos de cambios.

5.3. Destinatarios

Como ya he mencionado, este programa va destinado a todos los miembros de la comunidad educativa, es decir:

- Profesionales educativos (maestros, pedagogos terapéuticos, orientadores, etc.).
- Alumnado sin Necesidades Educativas Especiales (NEE).
- Familias.
- Alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Por otro lado, como ya he indicado, hay que llevar a cabo las adaptaciones pertinentes teniendo en cuenta, tanto las características de los destinatarios como el índice y situaciones de bullying que se produzcan en el centro y en cada una de sus aulas, además del tipo de acoso que se produce y el curso donde se práctica, para que las intervenciones sean lo más eficaces posibles.

5.4. Metodología

La metodología empleada en este programa es una metodología activa, cooperativa y práctica, ya que los profesionales encargados de ponerlo en marcha son

conscientes que desarrollarlo de manera conjunta, es la forma más eficaz para intentar acabar con estas situaciones de acoso.

El programa se llevará a cabo en diferentes niveles: a nivel familiar, a nivel de centro, a nivel de aula y a nivel de los alumnos con TEA. Las actividades que forman parte de éste se han diseñado y planificado para intentar reducir con el acoso que por desgracia sufren los alumnos que presentan TEA, en las cuales trabajarán todas las personas que forman parte de la comunidad educativa.

Las actividades planificadas para el alumnado con TEA precisarán de una observación directa realizada por los profesores encargados de las actividades utilizando un cuaderno donde tendrán que apuntar las diferentes cualidades, lugares por los que se mueven y comportamientos que observen del alumnado TEA, mediante una serie de directrices como: hechos concretos (ejemplo: durante la actividad grupal, no mantuvo contacto visual con sus compañeros), frecuencia y contexto (si ocurre siempre, a veces, en qué situaciones como en el recreo, en las actividades grupales o en las tareas individuales), duración e intensidad (por ejemplo, balanceo del cuerpo durante 5 minutos cuando se frustró), interacciones con adultos y compañeros (por ejemplo: cómo inicia o responde a conversaciones, peticiones o normas), no etiquetando, ya que el cuaderno no es un diagnóstico, sino una herramienta de apoyo para derivar a profesionales cuando se observa un patrón persistente. Antes del desarrollo de las propias tareas, además contarán con un documento que reflejará los principales comportamientos que realizan los alumnos con TEA, para que así les resulte más fácil la observación (ver anexo 12).

Con ello, podremos conocer tanto sus características como el entorno en el que se encuentran (clima del aula) y, de esta forma, actuar basándonos en ello.

En cuanto a las propuestas que se realicen para las familias, tendrán por objetivo establecer una comunicación continua entre el centro y familia, donde los profesionales compartan información importante relacionada con el TEA o el acoso a los padres. Estas actividades se realizarán en las reuniones mensuales para los progenitores de los alumnos, sobre todo para aquellos cuyos hijos presenten TEA.

Por último, las tareas destinadas para el centro formarán parte de un Plan de Convivencia escolar de carácter preventivo que se creará tras la realización de estas actividades, y que servirá para que cualquier colegio que lo necesita, lo pueda usar e implantar.

5.5. Desarrollo de la propuesta educativa

5.5.1. Actividades a nivel familiar y a nivel de centro

- *Actividad 1: “Taller con padres y madres sobre el acoso escolar”*

Esta clase de actividades son muy beneficiosas, ya que fomentan la colaboración y la comunicación entre la escuela y las familias, reforzando el entorno de apoyo para los estudiantes. Además, estos talleres proporcionan a las familias que:

- Aprendan a reconocer señales de acoso en sus hijos, independientemente de si son víctimas, agresores u observadores.
- Obtengan las herramientas necesarias para dialogar con sus hijos sobre el respeto, la empatía y la resolución de conflictos.
- Tomen conciencia del papel que representan en la prevención del acoso escolar, fortaleciendo valores y actitudes positivas desde casa.
- Adquieran conocimientos sobre lo que es el TEA y sus características.
- Asimilen distintas formas de cómo tratar a niños con TEA.

Por último, estas actividades impulsan una comunidad educativa unida, en la que todos los agentes de la comunidad escolar comparten la responsabilidad de crear un entorno seguro y libre de violencia.

Tabla 1

Actividad de la propuesta educativa: “Taller con padres y madres sobre el acoso escolar”

Taller con padres y madres sobre el acoso escolar	
Destinatarios	Familiares de los alumnos con o sin TEA
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">- Informar y sensibilizar sobre el Trastorno del Espectro Autista.- Concienciar sobre el fenómeno del acoso escolar.- Establecer una comunicación activa entre el centro y las familias.
Descripción	<p>El taller comenzará con organizar grupos de cuatro personas. Una vez estén organizados, se le pedirá que respondan de manera voluntaria a las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿Qué saben del acoso escolar?• ¿Qué saben del TEA?• ¿Han comentado sus hijos o hijas algo que les haya dejado inquietos?• ¿Consideran que el bullying es un fenómeno muy extendido?• ¿Vivieron algo así en su infancia y/o adolescencia? <p>Una vez que todas las preguntas hayan sido respondidas, se comenzará con una exposición que contendrá contenidos sobre:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Qué es el acoso escolar, características, tipos, agentes implicados, consecuencias y las variables que influyen en este fenómeno. - Qué es el TEA, antecedentes, características diagnósticas, trastornos y síntomas asociados, prevalencia, sintomatología, niveles de gravedad, algunas de sus posibles causas y posibles señales a una temprana edad. <p>Primero se proyectará a través del ordenador, la información del TEA y después la del acoso escolar, se podrá parar en cualquier momento la exposición para resolver dudas. Tras esto, se darán algunos consejos para prevenir, actuar y cuando preocuparse (tanto para agresor como para víctima) respecto al acoso escolar.</p> <p>Por último, se le pedirá a cada participante del taller que lo valore, mediante las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Consideras que has aprendido algo? - ¿Qué aspectos positivos encuentras en este taller? - ¿Qué aspectos a mejorar podrías mencionar para este taller? - ¿Podrías hacer una valoración global del taller? <p>Por otra parte, se llevarán a cabo charlas informativas acerca del bullying protagonizadas por los docentes junto con la coordinación del equipo directivo. Estas se realizarán en el mismo sitio del centro educativo donde se realizó el taller, y todas las familias interesadas podrán asistir.</p>
Temporalización	1 sesión.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Personales: educadores y familiares - Materiales: ordenador, proyector, folios y bolis. - Espaciales: un aula que cuente con las dimensiones y los recursos necesarios para que se pueda realizar la actividad de manera correcta.

5.5.2. Actividades a nivel de centro

- *Actividad 1: “Alumnado Mediador”*

La creación de una comisión de convivencia en el centro educativo tiene como objetivo formar grupos de estudiantes que colaboren con el profesorado para promover un clima escolar formado por la confianza y el respeto en la comunidad escolar. Estos alumnos llevarán a cabo un papel activo en la acepción y apoyo de sus compañeros, especialmente en los procesos de integración y socialización del grupo.

Por otro lado, tendrá la responsabilidad de vigilar aquellos espacios y momentos en los que no hay presencia directa del profesorado (por ejemplo, en los cambios de clase, pasillos, patios o baños, etc.), con el fin de identificar posibles conductas de riesgo o situaciones conflictivas entre el alumnado.

Además, serán los encargados de comunicar cualquier información importante al equipo docente o a los profesionales del centro, permitiendo una evaluación adecuada de la situación y la toma de decisiones oportunas.

Por último, es importante señalar que esta comisión juega un papel fundamental en la inclusión de alumnos nuevos o en situación de vulnerabilidad, acompañándolos en los momentos en los que se encuentren solos o puedan sentirse en riesgo, colaborando así en la creación de una convivencia más inclusiva, solidaria y segura.

Tabla 2

Actividad de la propuesta educativa: “Alumnado Mediador”.

Alumnado Mediador	
Destinatarios	Todo el alumnado del centro, presenten TEA o no.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Mejorar la convivencia escolar con la participación del alumnado. - Involucrar al alumnado en la prevención del bullying. - Establecer una comunicación activa entre el grupo de convivencia y los docentes. - Detectar y reconocer situaciones de riesgo en el centro y en sus instalaciones.
Descripción	<p>Se iniciará con la creación de una comisión de convivencia en el colegio, constituido por alumnos del centro, que tiene como objetivo establecer agrupaciones de estudiantes que cooperen con el profesorado para promover un clima de confianza y respeto en la comunidad escolar. Estos alumnos aceptaran un papel activo en la acogida y amparo de sus compañeros, fundamentalmente en los procesos de socialización e integración dentro del grupo. El grupo de convivencia tendrá también la responsabilidad de supervisar aquellos espacios y momentos en los que no hay presencia directa del profesorado, como los cambios de clase, pasillos, patios o baños, con el fin de identificar posibles conductas de riesgo o situaciones conflictivas entre el alumnado.</p> <p>Además, serán los encargados de comunicar cualquier información relevante al equipo docente o a los profesionales del centro, permitiendo una evaluación adecuada de la situación y la toma de decisiones oportunas. Asimismo, este grupo jugará un papel fundamental en la inclusión de alumnos nuevos o en situación de vulnerabilidad, acompañándolos en los momentos en los que se encuentren solos o puedan sentirse en riesgo, contribuyendo así a una convivencia más segura, inclusiva y solidaria.</p>
Temporalización	Todo el curso (desde septiembre a junio)
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Personales: alumnado y educadores. - Espaciales: el patio del centro.

- Actividad 2: “*Todos somos únicos*”

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es un conjunto de tareas basadas en la resolución de preguntas o problemas a través de la implicación del alumno en procesos de investigación de manera relativamente autónoma que culmina con un producto final presentado ante los demás (Sánchez, 2015). Al trabajar en equipo para lograr un objetivo común, los alumnos aprenden a respetar diferentes puntos de vista, a colaborar y a resolver conflictos de forma constructiva. Este tipo de metodología ayuda a crear un ambiente inclusivo, en el que todos los estudiantes tienen el mismo papel activo y valioso dentro del grupo.

En conclusión, el ABP ayuda a prevenir el bullying ya que refuerza la convivencia positiva, el respeto mutuo y la cooperación, promoviendo vínculos más saludables y solidarios entre los estudiantes.

El proyecto que se va a realizar se basa en la creación de carteles que expliquen cómo ayudar y apoyar a compañeros con TEA y por qué es importante el respeto a la diferencia.

Tabla 3

*Actividad de la propuesta educativa: “*Todos somos únicos*”*

Todos somos únicos	
Destinatarios	Todo el alumnado del centro, presenten TEA o no.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer las características básicas del TEA. - Fomentar la empatía y el respeto hacia la diversidad. - Promover las habilidades de convivencia inclusiva. - Desarrollar la capacidad de comunicación visual y expresiva. - Potenciar el trabajo en equipo. - Reforzar la autoestima y la voz del alumnado en la transformación del entorno escolar.
Descripción	<p>La actividad se dividirá en cinco sesiones, y en cada una se realizarán diferentes tareas. A continuación, se reflejará lo que se realiza en cada sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sesión 1. <p>En esta sesión se reunirá a los alumnos por ciclos, y, en diferentes franjas horarias, se llevará a cabo el visionado de un video de sensibilización del TEA (este video será el mismo para todos los alumnos, tanto alumnos de 1º de primaria como de 6º de primaria). El nombre del video es “El caso de Lorenzo”.</p> <p>Tras el visionado del video, los maestros encargados de los grupos llevarán a cabo una pequeña reflexión, a través de preguntas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es el TEA?

- ¿Qué cosas pueden resultar difíciles para una persona con TEA?
- ¿Cómo se puede sentir un compañero que no es comprendido?

Una vez finalizada la reflexión, la primera sesión habrá finalizado.

- Sesión 2.

En esta sesión, el alumnado del centro se dividirá en dos grupos por clase. Una vez estén hechos los grupos, se comenzará a planificar los carteles que se van a realizar; para esto se le entregará a cada grupo una plantilla con una serie de preguntas, que le servirán de orientación, a saber:

- ¿Qué queremos comunicar?
- ¿A quién va dirigido nuestro cartel?
- ¿Qué mensaje claro daremos sobre cómo apoyar a compañeros con TEA?
- ¿Qué colores, imágenes o símbolos vamos a usar?

Cuando la sesión esté finalizando, los profesores irán revisando cada grupo para observar si los grupos ya tienen decidido qué quieren plasmar en su respectivo cartel.

- Sesiones 3 y 4.

Estas sesiones estarán destinadas a la creación de los carteles. Para ello, los profesores darán una serie de indicaciones sobre lo que debe incluir el cartel de manera obligatoria, éstas son:

- Incluir una frase principal.
- Añadir una imagen o símbolo que refuerce el mensaje.
- Utilizar colores que llamen la atención y refuerzen lo positivo.

Los maestros irán haciendo observaciones de vez en cuando para resolver dudas e incluso para ayudar con la elaboración del cartel, sobre todo en los grupos formados por alumnos de los primeros cursos de educación primaria.

- Sesión 5.

Por último, en esta sesión, se vuelven a agrupar al alumnado por ciclos y en diferentes franjas horarias acudirán al salón de actos para que cada grupo haga una breve presentación de su cartel. Una vez acabadas las presentaciones de cada grupo de cada ciclo, se llevará a cabo una reflexión final con preguntas como:

- ¿Qué hemos aprendido sobre el TEA?
- ¿Qué cosas podemos hacer cada día para ser más inclusivos?
- ¿Cómo cambiará esto nuestra forma de convivir?

Tras la reflexión final, y a modo de conclusión, los alumnos procederán a colocar los carteles en los pasillos o espacios comunes del centro.

Para todas las actividades se llevan a cabo adaptaciones para los alumnos TEA que participan en el. Estas son:

- Instrucciones visuales paso a paso.
- Posibilidad de trabajar individualmente si lo prefieren.
- Uso de pictogramas o imágenes ya preparadas.
- Apoyo adulto si hay dificultades de motricidad o planificación.

Video del cuento propuesto:

“El caso de Lorenz” <https://www.youtube.com/watch?v=GUfa7p5qqa0>

Temporalización	5 sesiones de 60 min cada una.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Personales: educadores y alumnado - Materiales: ordenador, altavoces, cartulinas, impresora, rotuladores, tijeras y pegamento. - Espaciales: salón de actos y un aula que cuente con las dimensiones y los recursos necesarios para que se pueda realizar la actividad de manera correcta.

5.5.3. Actividades a nivel de aula

Estas actividades están inspiradas en una serie de tareas dentro de un artículo en una página web, aunque estas actividades pertenecen a la “Guía para la prevención del acoso escolar y el ciberacoso” creada por Elizabeth Cañas Prado y Estefanía Estévez López en 2023.

- *Actividad 1: Role playing*

El role playing o juego de rol, consiste en interpretar un papel concreto en un escenario ficticio. Además, se trata de una técnica que nos permite adaptarnos a diferentes contextos y es realizada por niños y adultos, formando a los estudiantes para enfrentarse a situaciones nuevas y estableciendo una excelente herramienta de aprendizaje que posibilitará al alumnado iniciarse en la resolución de conflictos posteriores vinculados con roles familiares, tradicionales, sociales, etc. (Martínez-Pérez, 2015). En relación con el acoso escolar, este tipo de métodos educativos fomentan competencias socioemocionales como la empatía, disminuyendo la conducta violenta entre los alumnos.

Utilizarlo en las aulas como método de prevención del bullying puede resultar especialmente útil, ya que los estudiantes aprenden mediante la observación de historias de acoso escolar, sean ficticias o auténticas. Es decir, a través de la interpretación de una situación de acoso y su posible solución, el alumnado va obteniendo habilidades y competencias, tanto sociales como emocionales, que ayudan a convertir o transformar determinadas conductas.

Tabla 4

Actividad de la propuesta educativa: “Role playing”

	Role playing
Destinatarios	Alumnado con o sin TEA

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer el perfil de cada persona implicada en situaciones de acoso escolar. - Detectar las posibles que pueden desencadenar el bullying o evitarlo. - Reflexionar sobre las consecuencias físicas, emocionales y sociales que el acoso tiene para las víctimas. - Meditar acerca de las posibles soluciones ante el conflicto.
Descripción	<p>Se comienza pidiendo la colaboración de tres voluntarios (mínimo) para llevar a cabo la escena teatral. Después de esto, se les pedirá que cojan una tarjeta, que primeramente se habrán situado boca abajo para no poder ver el rol. Una vez que todos los voluntarios tienen su rol asignado, se debe pactar con el profesor qué situación de bullying se va a exponer. Esta sección es libre, ya que, como hemos mencionado, se puede seleccionar desde una circunstancia real que recientemente ocurrió en el centro educativo, hasta una situación ficticia.</p> <p>Una vez acabada la representación teatral, se les pedirá a todos los alumnos del aula, que, por un lado, reflexionen sobre las peculiaridades de cada uno de los actores que han participado en la representación de la situación de bullying y las posibles consecuencias (sociales, físicas y emocionales). Y, por otro lado, que planteen posibles actuaciones que representen soluciones al conflicto y modos de prevenirla. Estas soluciones pueden proponerse de forma general, o formulando sugerencias en base al papel que se desempeña. Es decir, preguntando, por ejemplo “¿Qué podría hacer la víctima u observador/a en este caso? ¿Cómo podrían intervenir los adultos?. Se permitirá que los estudiantes planteen preguntas y respuestas, iniciando un debate dirigido por el docente.</p>
Temporalización	2 sesiones, una para la elaboración del guion y las tarjetas y la otra para la realización de representación.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Personales: educadores y alumnos. - Materiales: un guion (de una historia de acoso escolar, que puede ser real o ficticia, creada por los alumnos) y tarjetas (hechas con cartulina) con los roles de víctima, agresor/a y testigo/a o espectador/a. - Espaciales: un aula que cuente con las dimensiones necesarias para que se pueda realizar la actividad de manera correcta.

- *Actividad 2: “Necesito decírtelo”*

No expresar las emociones puede hacer que se queden “dentro de ti” y que te hagan daño, por lo que es conveniente expresarlas y no esconderlas, sean emociones positivas o negativas. Hay distintas formas de expresarlas (positivas y negativas), pero expresarlas de manera inadecuada puede tener consecuencias negativas.

La asertividad es una forma adecuada de comunicar nuestras emociones, ya que nos permite expresar lo que se cree, se siente y se desea de forma directa y honesta, haciendo valer los propios derechos y respetando los derechos de los demás (Gaeta-González y Galvanovskis-Kasparane, 2009).

Tabla 5

Actividad de la propuesta educativa: “Necesito decírtelo”

Necesito decírtelo	
Destinatarios	Alumnos con o sin TEA de 5º o 6º de primaria.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a detectar las emociones. - Conocer opciones para expresar emociones de manera adecuada. - Trabajar la comunicación asertiva. - Reflexionar acerca de las consecuencias negativas que se producen al expresar de manera inadecuada las emociones.
Descripción	<p>Primero se les pedirá a los alumnos que hagan grupos de entre cinco y siete personas; una vez que ya estén listos los grupos, se le repartirá a cada miembro de los grupos el texto escrito y después será reproducido a modo de audio en un ordenador.</p> <p>Tras un par de escuchas del audio, el profesor planteará las siguientes preguntas:</p> <p>¿Qué sentimientos creéis que han vivido Marina, Blanca, Natalia y el grupo completo?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál ha sido la conducta más representativa de cada uno de los personajes principales? - ¿Piensas que alguna de las conductas es mejor que la otra? - ¿En vuestro caso huberais actuado de otra forma? - ¿Qué respuesta sería asertiva, es decir, que nos ayude en la resolución de los conflictos de forma correcta?

	Una vez que todos los grupos hayan respondido todas las preguntas en un folio, comenzará un debate para poner en común las respuestas de cada grupo, sobre todo aquellas en las que se puede observar con claridad cómo los participantes manejan ciertas emociones vinculadas a distintos comportamientos, y diferenciar las posibles discrepancias entre éstas.
Temporalización	1 sesión.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Personales: educadores y alumnado. - Materiales: ordenador, altavoces, folios, bolígrafos, un texto impreso con el dialogo de la historia y un audio con el diálogo de la historia. - Espaciales: un aula que cuente con los recursos y dimensiones necesarias para la realización correcta de la actividad.

- *Actividad 3: “¿Usamos prejuicios de manera justificada?”*

Los prejuicios son percepciones, creencias y actitudes, creadas y aprendidas, sobre imágenes estereotipadas, cuyo componente principal es evaluativo y emocional, conforme a expectativas. Además, son juicios y opiniones de carácter negativo aparentemente sin fundamento. Por último, se trata de una evaluación y valoración negativa y despectiva sin previo conocimiento de una persona perteneciente a un grupo o de todo el grupo como tal, teniendo una predisposición emocional negativa con base a creencias estereotipadas y atributos negativos (Fernández-Poncela, 2011).

Una vez que crecemos y comenzamos a socializar con otras personas, a menudo “etiquetamos” a las personas o damos opiniones sin pensar, y hace que, sin darnos cuenta, hagamos mucho daño y las personas sobre las que opinamos se pueden sentir verdaderamente mal. Por eso, es necesario que los jóvenes conozcan qué son los prejuicios y cómo se originan.

Tabla 6

Actividad de la propuesta educativa: “¿Usamos prejuicios de manera justificada?”

¿Usamos prejuicios de manera justificada?	
Destinatarios	Alumnos con o sin TEA, de 5º o 6º de Primaria.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Entender qué significan los prejuicios y cómo se infunden. - Pensar sobre los prejuicios que tenemos cada uno. - Sensibilización frente a los problemas de los demás.

	<ul style="list-style-type: none"> - Pensar en las emociones que puede experimentar el resto de personas debido a los prejuicios.
Descripción	<p>La actividad se dividirá en dos fases. En la primera fase se colocará una caja en el aula y se solicitará la cooperación de cinco o seis voluntarios. Una vez seleccionados los voluntarios, se le pedirá al resto del alumnado que se sienten formando un corro en el centro del aula. A los voluntarios se les solicitará que escriban en un trozo de folio o cartulina algunos de los prejuicios que hayan escuchado en los últimos días sobre algunos de sus compañeros. Lo óptimo es que se escriban tantos prejuicios como alumnos haya sentados en el aula. Después, se introducirán en la caja y dará por finalizada la primera fase.</p> <p>En la segunda fase se les pedirá a los voluntarios que cojan de manera aleatoria los prejuicios que hay dentro de la caja y que los vayan pegando en silencio en la espalda de los compañeros que están sentados en corro. Una vez que todos tienen un prejuicio pegado, se les explica que deben desplazarse sin restricciones por el salón de clases, observando, leyendo y comportándose según el prejuicio que se refleja en la etiqueta. No pueden decir lo que está escrito, sino que deben comportarse como lo que indica lo escrito en la etiqueta.</p> <p>Mientras que los alumnos se mueven por el aula, los voluntarios deben actuar de observadores y tomar nota sobre cómo son las actitudes, los comportamientos y las relaciones de sus compañeros. Dado que no poseen etiqueta, la postura de los observadores es imparcial, obteniendo una perspectiva más equitativa de lo que sucede.</p> <p>Cuando la actividad haya finalizado, los observadores tendrán que informar al profesor encargado de la actividad de los diferentes comportamientos que han observado durante la actividad. Posteriormente, tendrán que volver a hacer lo mismo, pero en este caso a los compañeros que tenían el prejuicio pegado en la espalda, para que tengan la oportunidad de compartir lo ocurrido durante la evolución del juego.</p> <p>En conclusión, los educadores explicarán que la mayor parte de las veces los prejuicios son los culpables del bullying; tras esto se llevará a cabo un pequeño debate con las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál es vuestra opinión sobre que se juzgue de esta manera a un compañero y sea razón para rechazarlo o marginarlo de diversas tareas? - ¿Cuál consideráis que es la causa de este prejuicio?

	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué sentimientos puede experimentar la persona que es objeto del prejuicio? - ¿Se considera adecuado emplear este tipo de prejuicio hacia una persona?
Temporalización	1 sesión.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Personales: alumnado y educadores. - Materiales: una caja, bolígrafos o rotuladores y cartulinas o folios. - Espaciales: un aula con los recursos y dimensiones necesarias para realizar la actividad de la mejor forma posible.

- *Actividad 4: “Sabemos identificar posibles situaciones de acoso”*

Aunque en los últimos años parece que ha incrementado la sensibilización sobre el acoso escolar, todavía existe un extenso desconocimiento y dificultad para detectar las señales que pueden hacernos identificar que se está observando una situación de bullying (Pérez-Carrillo, 2017).

Además, en determinadas ocasiones se observa una disminución de las manifestaciones de acoso escolar y de sus efectos adversos. Sin embargo, ninguna persona está exenta de ser víctima de este tipo de violencia, por lo que resulta imprescindible reconocer las señales de alerta, puesto que constituyen los primeros indicios de la situación de acoso. Es crucial identificar de manera temprana estas señales para actuar de manera adecuada desde las fases iniciales del problema.

En este sentido, todo esto deja claro que una detección temprana del acoso escolar permitirá solucionar las situaciones de acoso escolar que se puedan presentar.

Tabla 7

Actividad de la propuesta educativa: “Sabemos identificar posibles situaciones de acoso”

Sabemos identificar posibles situaciones de acoso	
Destinatarios	Educadores y alumnado con o sin TEA.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer las características fundamentales del bullying. - Comprender la distinción entre el acoso y otros tipos de conflictos que pueden surgir en el entorno educativo. - Evaluar diversas formas de acoso (físico, verbal o social).

	<ul style="list-style-type: none"> - Asistir en la identificación de las señales que faciliten el reconocimiento de cuándo se está produciendo acoso. - Fomentar la no aceptación de cualquier forma de hostigamiento.
Descripción	<p>El profesor encargado de dirigir la actividad realizará una presentación sobre los distintos tipos de acoso entre iguales que pueden producirse en el entorno escolar. Se expondrán distintos ejemplos de acoso reales o no, seleccionados por el educador, asegurándose de que representen diferentes tipos de acoso. Es importante subrayar que es aconsejable que los casos presentados promuevan también la implementación de la política de acoso cero, que se define como la no trivialización, justificación o aceptación de cualquier forma de acoso.</p> <p>Tras la exposición de los casos, se formarán grupos para que especifiquen el tipo de acoso de cada caso presentado y que propongan alternativas a estos tipos de comportamientos. Además, tendrán que elegir un portavoz para que explique:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los tipos de bullying que ha detectado. - Los indicios que los han llevado a creer que se trata de un acoso en la escuela. - Cualquier tipo de duda o tema que haya generado debate dentro del grupo o si quieren hacer alguna pregunta (discrepancias en la naturaleza del acoso u otros asuntos que estimen pertinentes compartir con el resto de la clase, como, por ejemplo, si alguna de las circunstancias ocurre con frecuencia en su colegio). <p>Una vez hayan expuesto todos los grupos, se abrirá un debate en el que participará todo el alumnado del aula, con el fin de hacer una serie de reflexiones sobre los distintos tipos de acoso y si les ha servido de algo las situaciones expuestas para comprender mejor el bullying. En este debate, el educador recolectará las contribuciones de los estudiantes para desarrollar proyectos futuros.</p> <p>Los videos propuestos son:</p> <p>“El Sándwich de Marina” (https://www.youtube.com/watch?v=f-8s7ev3dRM)</p> <p>“Se buscan valientes” (https://www.youtube.com/watch?v=3BnNdLxGNB8)</p> <p>“Por cuatro esquinas de nada” (https://www.youtube.com/watch?v=4Qj9rYf3Ohg)</p>

	<p><i>“No juegues conmigo”</i> <u>(https://www.youtube.com/watch?v=tIn4m5Tb8KA)</u></p>
Temporalización	1 sesión
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Personales: alumnado y educadores. - Materiales: folios, bolígrafos, ordenador, altavoces y los videos/cortos. - Espaciales: un aula con los recursos y dimensiones necesarias para realizar la actividad de la mejor forma posible.

5.5.4. Actividades a nivel de alumnado con TEA

Todas las actividades de este nivel están orientadas a la regulación de las emociones, ya que es el principal problema que presenta el alumnado con TEA en las aulas (Carranza, 2024). Dependiendo del nivel cognitivo y la memoria de los estudiantes con TEA podemos utilizar muchas técnicas para aprender a controlar las emociones y gestionar mejor los problemas. Para este programa hemos decidido utilizar las que menos capacidades cognitivas exigen, ya que así, las pueden realizar el alumnado con TEA de cualquier edad.

- *Actividad 1: “El semáforo de las emociones”*

Es una técnica que, mediante la práctica, ayudará a regular las emociones con tres instrucciones, basadas en los tres colores de los semáforos:

- Rojo (respiramos y hablamos sobre lo que nos ocurre).
- Amarillo (pensar sobre lo que podemos hacer para solucionar el problema).
- Verde (elegir la mejor solución para resolver el problema).

Además, estos colores estarán acompañados de una serie de pictogramas que representarán lo que significa cada color, con el fin de que los alumnos tengan más facilidad para comprender los colores y su significado.

Tabla 8

Actividad de la propuesta educativa: “El semáforo de las emociones”

El semáforo de las emociones	
Destinatarios	Alumnado con TEA
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Enseñar al niño a identificar sus emociones. - Fomentar la resolución de problemas cotidianos.

	<ul style="list-style-type: none"> - Enseñar la técnica del semáforo para favorecer la autorregulación emocional del niño/a. - Promover la reflexión antes de actuar.
Descripción	<p>La actividad comenzará con la explicación del profesor de lo que significa cada color y cada pictograma relacionado con los colores. Tras esto, los niños tendrán que crear su propio semáforo, y situar cada pictograma en el color correcto. Una vez que cada alumno ya tiene creado su semáforo y los pictogramas bien colocados, el profesor irá presentando situaciones (por ejemplo: “un amigo no quiere jugar contigo” o “es hora de apagar la tele”), y para cada una de éstas, los niños tendrán que ir apuntando en un folio cómo se sentiría (rojo), pensar qué opciones tiene (amarillo) y elegir una opción positiva (verde). Además, el profesor podrá ir guiando a los alumnos a través de preguntas como: ¿Qué sientes?, ¿Qué podrías hacer? o ¿Qué es lo mejor para ti y para los demás?. Por último, una vez que ya se hayan acabado de resolver todas las situaciones, el profesor animará a los niños a que use su semáforo cada vez que sienta una emoción fuerte, por lo que le pedirá que cree otro semáforo, para que uno lo pegue en su pupitre y el otro se lo lleve a casa y lo coloque en algún lugar visible.</p>
Temporalización	1 sesión
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Personales: educadores y alumnado - Materiales: folios, pinturas, la imagen del semáforo y los pictogramas correspondientes. - Espaciales: un aula con los recursos y dimensiones necesarias para realizar la actividad de la mejor forma posible.

- *Actividad 2: “El dado de las emociones”*

Esta actividad consiste en un dado (hecho de cartón) en el que cada cara representa una emoción básica. Al lanzar el dado, el niño debe hablar o actuar en función de lo que salga. Es una forma divertida de fomentar la educación emocional y el diálogo afectivo. Las emociones que se trabajarán en esta actividad serán:

- Alegría.
- Tristeza.
- Miedo.
- Enfado.
- Sorpresa.

- Calma.

Tabla 9

Actividad de la propuesta educativa: “El dado de las emociones”

El dado de las emociones	
Destinatarios	Alumnado con TEA
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer e identificar emociones básicas en uno mismo y en los demás. - Favorecer la expresión verbal o escrita de emociones. - Desarrollar estrategias sencillas para regular emociones negativas. - Estimular la empatía a través del juego.
Descripción	<p>La actividad comenzará con la creación del dado, es decir, hay que pegar los pictogramas en cada cara del dado. Posterior a ello, el profesor presentará el dado y explicará brevemente qué es una emoción y por qué es importante reconocer cómo nos sentimos (se nombran y explican las 6 emociones del dado con ejemplos del día a día como: “Alegria es cuando juego con mis amigos” o “Miedo es cuando hay una tormenta”). Cuando se haya acabado la explicación, cada niño, por turnos, lanzará el dado y con la emoción que salga, tendrá que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nombrar la emoción. - Contar una vez en la que se sintió así. - Responder las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué te hizo sentir así? • ¿Qué hiciste en ese momento? • ¿Qué podrías hacer la próxima vez? • ¿Qué te ayuda cuando sientes eso? <p>Por último, una vez que todos los niños que participen en la actividad ya hayan tirado al menos una vez el dado, el maestro hará una serie de preguntas (¿Cómo te has sentido al hablar de tus emociones?, ¿Qué emoción fue más difícil?, ¿Qué emoción fue más fácil?), para reforzar la idea de que todas las emociones son válidas y que podemos hablar sobre ellas sin miedo.</p> <p>Es importante mencionar que, si el alumno no es parlante o no quiere hablar, podrá nombrar la emoción, contar la situación y responder las</p>

	preguntas a través de pictogramas o de dibujos sobre escenas donde sintió esa emoción.
Temporalización	1 sesión.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Personales: alumnado y educadores. - Materiales: folios, pinturas, cola o pegamento, un dado grande de cartón y pictogramas que representen las emociones básicas. - Espaciales: un aula con los recursos y dimensiones necesarias para realizar la actividad de la mejor forma posible.

- *Actividad 3: “El tablero de las emociones”*

Es una actividad muy efectiva en el trabajo emocional con niños en el entorno escolar y en casa. Sirve para ayudarles a identificar, nombrar, expresar y regular sus emociones de una forma visual, interactiva y accesible. El tablero de emociones consiste en un recurso visual que muestra diferentes emociones básicas (mediante pictogramas) organizadas en una cartulina. Los niños lo usan para señalar o colocar su estado emocional actual, lo que fomenta la autorregulación, el autoconocimiento y la comunicación emocional. Las emociones que se van a trabajar son:

- Alegría.
- Tristeza.
- Miedo.
- Enfado.
- Sorpresa.
- Calma.

Tabla 10

Actividad de la propuesta educativa: “El tablero de las emociones”

El tablero de las emociones	
Destinatarios	Alumnado con TEA
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la identificación de emociones. - Estimular el uso del lenguaje emocional. - Promover un ambiente de respeto y comprensión en el grupo o en casa. - Permitir al adulto detectar estados emocionales que requieran atención o acompañamiento.

Descripción	<p>La actividad comenzará con la presentación del tablero con las emociones básicas por parte del profesor. Además, éste realizará una explicación breve del significado de cada emoción que aparece en el tablero. Una vez acabe la presentación y la explicación, cada alumno cogerá su imagen y la tendrá que colocar sobre la emoción que representa cómo se siente en ese momento y tendrá que explicar su elección (si el alumno no desea hablar, no se le fuerza, puede participar solo colocando su tarjeta). Tras colocar su imagen en el tablero y tras la explicación de su elección, tendrá que dibujar una escena que represente la emoción que ha seleccionado. Cada vez que un alumno acabe de colocar la imagen y el dibujo, el profesor dirá: “Gracias por decírnos cómo estás. Si necesitas algo durante el día, puedes decírmelo” (así se refuerza el mensaje de que todas las emociones son válidas y está bien compartir cómo nos sentimos).</p> <p>Por último, el profesor le entregará al alumno otro tablero de emociones y otra foto suya, para que se lo lleve a casa y lo utilice para expresar cómo se siente.</p> <p>Todo esto se realizará en la primera sesión en la primera hora de la mañana, luego se volverá a realizar en la segunda sesión al final de la mañana, para que tanto el profesor como el alumno vea si la emoción ha cambiado a lo largo de la mañana.</p>
Temporalización	2 sesiones, una en la primera hora de la mañana y la otra al final de la mañana.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Personales: educadores y alumnado. - Materiales: tablero de emociones de cartulina, pictogramas de las emociones, fotos con velcro de cada alumno, folios y pinturas. - Espaciales: un aula con los recursos y dimensiones necesarias para realizar la actividad de la mejor forma posible.

5.6. Evaluación

La evaluación de todas las actividades de la propuesta educativa se llevará a cabo con diferentes tipos de técnicas de evaluación, ya que éstas están destinadas a diferentes miembros de la comunidad educativa, por lo que no se puede emplear una única técnica. A continuación, se desarrollará de manera más detallada el proceso de evaluación de cada nivel de actuación:

5.6.1. Evaluación a nivel familiar

Para este nivel se utilizará una rúbrica que será rellenada por las familias de manera anónima, y se realizará en una reunión que se llevará a cabo al finalizar el curso con todas las familias del centro que han participado, tanto en el taller como en las reuniones mensuales, con el fin de que valoren y califiquen el trabajo y la implicación del centro.

El tipo de rúbrica empleada es la de una rúbrica analítica, ya que nos permite dividir el contenido en diferentes criterios y evaluarlos por separado. La rúbrica es la siguiente:

Tabla 11

Evaluación de la propuesta a nivel familiar.

	SÍ	NO	Opinión Personal (Opcional)
¿Cree que es útil el taller?			
¿Considera que las reuniones han contribuido significativamente a la concienciación sobre el TEA y el bullying?			
¿Ha despertado su interés sobre la problemática del bullying?			
¿Era consciente de los problemas que causa el acoso?			
¿Había oido hablar del TEA?			
¿Considera que el centro debería seguir realizando este proyecto?			

5.6.2. Evaluación a nivel de centro

La evaluación de las actividades de este nivel será realizada a través de dos rúbricas diferentes ya que las actividades realizadas son distintas.

Por un lado, para la actividad “*Todos somos únicos*”, se utilizará una rúbrica analítica, que será realizada por el profesor y se aplicará de manera individual a cada alumno (ver Tabla 12).

Tabla 12

*Evaluación de la propuesta a nivel de centro: “*Todos somos únicos*”*

	Excelente	Bueno	Satisfactorio	Necesita apoyo
--	-----------	-------	---------------	----------------

Comprensión del TEA	Demuestra una comprensión clara del TEA y expresa ideas profundas durante las reflexiones.	Muestra buena comprensión y responde con ideas relevantes.	Muestra comprensión básica del TEA; algunas respuestas son poco desarrolladas.	Tiene dificultades para comprender el concepto; necesita ayuda para responder.
Participación en reflexiones	Participa activamente en todas las reflexiones y aporta ideas constructivas.	Participa con regularidad y responde a la mayoría de las preguntas.	Participa ocasionalmente; necesita motivación para intervenir.	No participa o lo hace solo con ayuda directa.
Planificación del cartel	Planifica con claridad y creatividad; responde con profundidad a todas las preguntas guía.	Responde adecuadamente a la mayoría de las preguntas y estructura bien el trabajo.	Responde parcialmente; algunas ideas son vagas o poco organizadas.	Presenta dificultad para organizar las ideas y requiere mucha orientación.
Creatividad y calidad del cartel	El cartel es muy creativo, visualmente atractivo y transmite el mensaje con claridad.	El cartel es atractivo y transmite bien el mensaje.	El cartel cumple con los elementos mínimos, pero es poco llamativo o claro.	El cartel es incompleto o poco claro; requiere intervención constante.
Trabajo en grupo	Colabora activamente, respeta opiniones y contribuye al grupo de forma positiva.	Colabora adecuadamente y mantiene una actitud respetuosa.	Colabora de forma limitada o con actitud pasiva.	Tiene dificultad para trabajar en grupo; requiere apoyo constante.
Presentación oral del cartel	Habla con seguridad, claridad y expresa bien el mensaje del grupo.	Habla con claridad; el mensaje es comprensible.	Habla con ayuda o lee en voz baja; el mensaje es algo confuso.	No participa o necesita ayuda directa para comunicarse.
Inclusión de elementos obligatorios en el cartel	Incluye todos los elementos requeridos con creatividad.	Incluye todos los elementos requeridos adecuadamente.	Omite 1 de los elementos o lo incluye de forma básica.	Omite varios elementos o los incluye incorrectamente.

Hay que tener en cuenta que, para los alumnos con TEA, esta rúbrica puede aplicarse con flexibilidad, considerando las adaptaciones realizadas y valorando el esfuerzo, la comunicación alternativa y la participación individual.

Por otro lado, para la actividad “*Alumnado Mediador*”, la evaluación se llevará a cabo a través de una autoevaluación por parte de los alumnos mediante una ficha de reflexión personal, para trabajar la autorreflexión, la toma de conciencia del propio rol y la mejora continua. La ficha se pasará al alumnado al finalizar el curso (ver Anexo 9).

5.6.3. Evaluación a nivel de aula

En este nivel se utilizará una única rúbrica para evaluar las 4 actividades. Con ésta trataremos de conocer los conocimientos previos y el nivel que presentan los alumnos antes de realizar las actividades y los que luego poseen una vez finalizadas las actividades, por lo que esta rúbrica se realizará antes y después de las tareas para, así, poder medir el progreso de los alumnos. Además, se trata de una rúbrica con enfoque diagnóstico, es decir, no se busca calificar sino encontrar el punto de partida del alumno. Esta rúbrica es la siguiente:

Tabla 13

Evaluación de la propuesta a nivel de aula

	Nivel 1: Bajo	Nivel 2: Básico	Nivel 3: Intermedio	Nivel 4: Avanzado
Comprendión de roles y situaciones de acoso	No identifica claramente los roles (víctima, agresor/a, observador/a) ni las dinámicas de acoso.	Reconoce algunos roles y aspectos básicos de la situación de acoso.	Identifica con precisión los roles y comprende las interacciones entre ellos.	Comprende con profundidad las relaciones y consecuencias de cada rol; identifica matices.
Reconocimiento y análisis de emociones	Tiene dificultad para reconocer emociones propias o ajenas en las situaciones planteadas.	Reconoce algunas emociones, pero sin profundidad o sin asociarlas claramente a los hechos.	Reconoce y analiza adecuadamente las emociones en las situaciones expuestas.	Analiza emociones con profundidad, incluyendo causas, consecuencias y su gestión.
Reflexión crítica sobre los prejuicios y estereotipos	No reconoce los prejuicios ni comprende su impacto en el entorno escolar.	Identifica algunos prejuicios y empieza a relacionarlos	Reflexiona sobre los prejuicios y su papel en el acoso escolar.	Realiza una reflexión profunda y propone formas

		con dinámicas de exclusión.		de desmontar estereotipos.
Propuestas de actuación y resolución de conflictos	No propone soluciones o propone respuestas poco realistas o ineficaces.	Propone alguna solución simple para resolver el conflicto.	Ofrece varias propuestas realistas y argumentadas.	Propone soluciones asertivas, diversas y sostenibles, considerando prevención y actuación.
Participación y trabajo en equipo	Tiene dificultades para integrarse y aportar al grupo.	Participa de manera pasiva o puntual.	Participa activamente y colabora con su grupo.	Participa con iniciativa, escucha activamente y promueve la cooperación.

5.6.4. Evaluación a nivel del alumnado con TEA

Es importante indicar que la persona encargada de evaluar a los alumnos con TEA, tiene que ser una persona de referencia, ya que debe saber cómo se comporta, como es y cuáles son sus características, ya que es necesario para poder evaluarlo con eficacia.

Como las actividades de este nivel giran alrededor de un mismo contenido, se empleará una única rúbrica para todas. Se realizará una evaluación inicial y una final a través de la rúbrica (ver Tabla 14) antes de empezar las actividades y una vez ya han acabado, y así hallar el progreso que han obtenido los alumnos. Asimismo, se realizará una evaluación continua mediante la observación directa del alumno con TEA durante la realización de las actividades, para saber si hay que realizar alguna modificación o existe alguna dificultad.

La rúbrica está pensada como una herramienta observacional cualitativa, no competitiva, ya que se valora más el proceso que el resultado.

Tabla 14

Evaluación de la propuesta a nivel del alumnado con TEA

	Nivel 4: Consolidado.	Nivel 3: Funcional	Nivel 2: Inicial	Nivel 1: Emergente
Reconoce las emociones	Reconoce emociones propias y ajenas con autonomía y coherencia.	Identifica la mayoría de las emociones	Identifica algunas emociones básicas con	No identifica emociones o lo hace de forma muy

		básicas con poco apoyo.	apoyo visual y verbal.	limitada incluso con apoyo.
Asocia emociones con situaciones	Relaciona de forma clara y adecuada las emociones con diversas situaciones vividas o imaginadas.	Asocia emociones con situaciones conocidas, aunque necesita validación externa.	Con ayuda, logra asociar algunas emociones con experiencias o ejemplos.	No logra asociar la emoción con una situación concreta.
Expresión emocional (verbal o alternativa)	Se expresa de forma clara, ya sea oralmente o mediante sistemas aumentativos/alternativos (SAAC).	Utiliza recursos alternativos o el habla para comunicar cómo se siente con cierta autonomía.	Expresa emociones usando pictogramas, dibujos o frases con apoyo.	Tiene dificultades para expresar cómo se siente incluso con recursos visuales.
Participación en las actividades	Participa activamente, con iniciativa y disposición durante toda la actividad.	Participa con interés y comprensión, aunque aún necesita validación o recordatorios.	Participa con apoyo verbal, modelado o visual.	Participa solo si se le guía intensamente o muestra resistencia.
Resolución de conflictos emocionales	Elige respuestas positivas y adecuadas para gestionar sus emociones, con iniciativa.	Plantea una o más opciones para gestionar una emoción con acompañamiento.	Con ayuda, identifica una estrategia o solución sencilla.	No identifica opciones de respuesta o necesita resolución externa total.
Reflexiona sobre los posibles cambios emocionales	Identifica y comunica su cambio emocional a lo largo del día con autonomía.	Puede notar el cambio emocional y comunicarlo con apoyo visual.	Reconoce si su emoción ha cambiado, con ayuda directa.	No identifica si ha habido un cambio emocional o lo hace solo con insistencia.

6. CONCLUSIONES

Tras la realización del marco teórico y la creación de la propuesta educativa, es importante acabar el trabajo con una serie de conclusiones para seguir con la línea que se ha llevado a cabo a lo largo de este trabajo, remarcando los aspectos importantes destinados a mejorar la educación.

En conclusión, pienso que este tipo de propuestas educativas formadas por planes de prevención y actuación contra el acoso escolar, deberían implementarse en cualquier centro educativo (privado o público, ordinario o especial, de educación primaria o de educación secundaria, etc.), ya que es aspecto que he ido remarcando durante todo el trabajo. De todas formas, tampoco hay que olvidarse de Educación Infantil, ya que es una etapa en la que también es importante que la educación emocional tome un papel relevante debido a que puede ser una estrategia preventiva ante posibles conflictos de convivencia en un futuro.

De acuerdo con la anterior, tras la revisión bibliográfica para la creación de la propuesta educativa, se pone de manifiesto una carencia de actuación en algunos ámbitos de actuación, ya que la mayoría de las propuestas educativas que se han analizado, solo ponen énfasis en los alumnos con TEA y su familia, y se olvidan por completo de otros ámbitos como: el centro educativo donde está escolarizado el alumno, la propia aula del alumno o los espacios recreativos (patio, pasillos, etc.). Debido a esto, se ha realizado una propuesta educativa donde el grado de actuación sea igual en todos los ámbitos de actuación permitiendo actuar a nivel global.

Otra de las conclusiones es que los niños con TEA presentan un riesgo significativamente mayor de ser víctimas de acoso escolar debido a sus peculiaridades sociales, comunicativas y conductuales. Estas vulnerabilidades son frecuentemente confundidas por sus iguales y, en carencia de una formación docente adecuada, también por los adultos encargados de su educación. En este contexto, el sistema educativo tiene la responsabilidad de llevar a cabo planes de actuación preventiva que mediten la diferencia neurobiológica y promueve la convivencia basada en el respeto, la equidad y la empatía, y la propuesta educativa creada responde a este desafío, apostando por una actuación multinivel que implica a toda la comunidad escolar: familias, profesionales de apoyo, profesorado y alumnado.

Por otro lado, quiero destacar que los educadores y docentes no tienen que hacer oídos sordos y enfrentarse a esta problemática, usando diferentes técnicas educativas,

para lograr una verdadera educación inclusiva basada en la tolerancia y en el respeto. Además, la educación emocional, como se ha visto en el trabajo, es una herramienta importante de prevención y respuesta ante el acoso escolar, ya que enseñar a reconocer y gestionar emociones no solo previene conductas violentas, sino que fortalece la autorregulación, la autoestima y la cohesión grupal.

A modo personal, quiero mencionar que, como futuro maestro de Educación Especial, considero que somos nosotros los pedagogos terapéuticos, los que tenemos que ayudar a mejorar la vida de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, sobre todo los alumnos con TEA, ya que nuestro compromiso ético debe trascender la mera transmisión de contenidos para convertirse en un impulsor de inclusión real, capaz de diseñar entornos pedagógicos que respeten la dignidad de todos los alumnos. Para esto, debemos dotarlos de las estrategias sociales necesarias para que se puedan desarrollar completamente e intentar reducir el riesgo de exclusión social. Además, quiero destacar que, para llevar a cabo la propuesta creada, primero hay que analizar el contexto donde se vaya a aplicar o implementar, a través de la observación directa de las formas de relacionarse de los alumnos y actuar en base a este análisis. También quería dejar reflejado que como ya ha mencionado en el trabajo, en todo momento del desarrollo de la propuesta educativa el alumno con TEA debe estar acompañado por una persona de referencia para él (docente especialista, tutor y/o familias) que lo conozca bien y que sepa cuáles son sus características o el nivel del que parte. Con esto quiero reflejar que una buena formación de las familias y los educadores es esencial, ya que, si esta no es la adecuada, estos no sabrán como actuar para ayudarlos y apoyarlos en su desarrollo educativo y vital.

Por último, quiero destacar la importancia del trabajo en equipo, ya que es importante que todos los agentes involucrados en la realización de la propuesta colaboren entre ellos, es decir, una acción conjunta de pedagogos, maestros especialistas, orientadores junto con las familias. Este nos va a permitir alcanzar nuestros objetivos, satisfaciendo el amplio abanico de necesidades que presentan los alumnos, especialmente en el ámbito del acoso escolar sobre alumnos con Trastorno del Espectro Autista.

En definitiva, la prevención del acoso escolar en niños con TEA requiere una mirada transformadora y corresponsable que rompa con dinámicas excluyentes. Solo mediante un abordaje integral y sostenible, sustentado en la colaboración entre todos los actores educativos, será posible avanzar hacia una escuela que no tolere la violencia, que

celebre la diferencia, y que promueva con firmeza los principios de justicia social y dignidad humana.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Agudelo-Hernández, A. F. y Delgado-Reyes, A. C. (2021). Trastornos del neurodesarrollo: Una comparación entre el DSM-5 Y la CIE-11. *Revista Psicoespacios*, 15(27), 58-72. <https://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacios/article/view/1417/1592>
- Álvarez-Mendoza, K. F. (2016). Acoso escolar y habilidades sociales en adolescentes de dos instituciones educativas estatales de Ate. *Avances en Psicología*, 24(2), 205-215. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2016.v24n2.155>
- American Psychiatric Association (1994). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed). APA.
- Aragón-Jiménez, V. (2010). Etiología del autismo. *Revista Digital. Innovación y Experiencias Educativas*, 1-9. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_31/VIRGINIA_ARAGON_1.pdf
- Armero Pedreira, P., Bernardino Cuesta, B., y Bonet de Luna, C. (2011). Acoso Escolar. *Pediatria Atención Primaria*, 13(52), 661-670. <https://www.redalyc.org/pdf/3666/366638733014.pdf>
- Arredondo-Reyes, D. C. (2019). Las prácticas pedagógicas y su incidencia en la convivencia escolar. *Revista de Investigaciones de la Universidad Católica de Manizales*, 19(33), 1-2. <https://portal.amelica.org/ameli/journal/498/4982083012/>
- Asociación Americana de Psiquiatría. APA. (2013). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (5º edición). <https://www.federaciocatalanatdah.org/wp-content/uploads/2018/12/dsm5-manualdiagnsticoestadisticodelos-trastornosmentales-161006005112.pdf>
- Asociación Española para la Prevención del Acoso Escolar. (2022). SAE-España: 11.229 casos Graves de bullying. <https://aepae.es/sae-espana-11229-casos-graves-bullying>
- Barrio, C. D. y Van der Meulen, K. (2016). Maltrato por abuso de poder entre iguales en el alumnado con discapacidad. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 103-118. <https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/article/view/305/277>

- Balbuena-Rivera, F. (2007). Breve historia del autismo. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 27(100), 333-353.
<https://www.revistaaen.es/index.php/aen/article/view/16001/15860>
- Baldry, A. y Farrington, D. (2005). Protective factors as moderators of risk factors in adolescence bullying. *Social Psychology of Education*, 8, 263-284.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s11218-005-5866-5>
- Benites-Morales, L. (2010). Autismo, familia y calidad de vida. *Cultura: Revista de la Asociación de Docentes de la USMP*, 24, 1-20.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3701024>
- Campbell, M., Hwang, Y., Whiteford, C., Dillon-Wallace, J., Ashburner, J., Sagers, B., & Carrington, S. (2017). Bullying Prevalence in Students With Autism Spectrum Disorder. *Australasian Journal of Special Education*, 41, 101-122.
<https://doi.org/10.1186/s13034-020-00325-7>.
- Cano-Echeverri, M. M. y Varga-González, J. E. (2018). Actores del acoso escolar. *Revista Médica de Risaralda*, 24, 60-66.
<https://ojs2.utp.edu.co/index.php/revistamedica/article/view/14221/11101>
- Cañas-Prado, E. (2018). Acoso escolar: Características, factores de riesgo y consecuencias. *Revista Doctorado UMH*, 3, 1-11.
<https://revistas.innovacionumh.es/index.php/doctorado/article/view/635/986>
- Cañas-Prado, E. y Estévez-López, E. (2023). 6 Actividades contra el Acoso Escolar. *Acción familiar*. <https://accionfamiliar.org/6-actividades-contra-el-acoso-escolar/>
- Carranza, I. A. (2024). Procesamiento emocional en personas con trastorno del espectro autista (TEA). *Neuronup*. <https://neuronup.com/estimulacion-y-rehabilitacion-cognitiva/trastornos-del-neurodesarrollo/tea-trastornos-del-espectro-autista/procesamiento-emocional-en-personas-con-trastorno-del-espectro-autista-tea/>
- Casassus, J. (2017). Una introducción a la educación emocional. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 1(7), 121-130.
<https://www.revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/84/71>
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2002). *La convivencia en la escuela*. Barcelona, España: Paidós
- Celis-Alcalá, G., y Ochoa-Madrigal, M. G. (2022). Trastorno del espectro autista (TEA). *Revista de la Facultad de Medicina (México)*, 65, 7-20.
<https://doi.org/10.22201/fm.24484865e.2022.65.1.02>

- Cepeda-Cuervo, E. y Caicedo-Sánchez, G. (2013). Acoso escolar: Caracterización, consecuencias y prevención. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63(3), 1-7. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1075/2045>
- Cermak, S. A., Curtin, C., & Bandini, L. G. (2010). Food Selectivity and Sensory Sensitivity in Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, 110(2), 238-246. <https://PMC3601920/>
- Chara-Quiroz, F., Montesinos de la Cuba, L., Contreras-Ticona, L. M., Murillo-Mamani, D. J. y Ayala-Prado, H. J. (2018). Una breve historia del autismo. *Revistas de Psicología*, 8(2), 125-133. <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/138/134>
- Cisterna-Cabrera, F. (2002). Currículum Oculto: Los mensajes no visibles del conocimiento educativo. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 1(1), 41-56. <https://www.rexe.cl/index.php/rexe/article/view/281/287>
- Criollo-Vargas, M. I., Moreno-Ordóñez, R. P., Ramón Domínguez, B. L. y Cango-Patiño, A. E. (2019). Factores familiares, comunitarios y escolares que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes. *Polo del Conocimiento*, 5(41), 622-646. https://www.researchgate.net/publication/340388684_Factores_Familiares_comunitarios_y_escolares_que_afectan_el_aprendizaje_de_los_estudiantes
- Confederación Autismo España. (2025). El alumnado con autismo continúa aumentando por décimo año consecutivo. *Autismo.org*. <https://autismo.org.es/actualidad/noticias/el-alumnado-con-autismo-continua-aumentando-por-decimo-ano-consecutivo/>
- Cuevas, M. C. y Marmolejo-Medina, M. A. (2016). Observadores: un rol determinante en el acoso escolar. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 89-102. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-89612016000100008&script=sci_arttext
- Del Barrio, C., Almeida, A., van der Meulen, K., Barrios, A., y Gutiérrez, H. (2003). Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: SCAN Bullying. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 63-78. https://www.researchgate.net/publication/233676508_Representaciones_acerca_

- del_maltrato_entre_iguales_atribuciones_emocionales_y_percepcion_de_estrategias_de_cambio_a_partir_de_un_instrumento_narrativo_SCAN-Bullying_Representations_of_peer_victimizati
- Delors, J. (1998). *La educación encierra un tesoro* (1º Ed.). UNESCO-Santillana.
- Enríquez-Villota, M. F. y Garzón-Velásquez, F. (2015). El Acoso Escolar. *Saber, Ciencia y Libertad*, 10, 219-234. <https://www.redalyc.org/pdf/7369/736980919015.pdf>
- Falla, D. y Ortega-Ruiz, R. (2019). Los escolares diagnosticados con trastorno del espectro autista y víctimas de acoso escolar: una revisión sistemática. *Revista de los Psicólogos de la Educación*, 2, 77-90. <https://doi.org/10.5093/psed2019a6>
- Ferriols-Comes, I. (2020). *Programa Conócame: Concienciación y sensibilización sobre el TEA en el entorno escolar*. [Trabajo fin de grado, Universidad Católica de Valencia]. RIUCV-Repositorio Institucional Universidad Católica de Valencia. https://riucv.ucv.es/bitstream/handle/20.500.12466/1342/TFG%20Programa%20Con%C3%B3ceme.%20Inmaculada%20Ferriols%20Comes_compressed.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Fernández-Poncela, A. M. (2011). Prejuicios y estereotipos. Refranes, chistes y acertijos, reproductores y transgresores. *Revista de Antropología Experimental*, 1(11), 317-328. https://www.researchgate.net/publication/361225014_PREJUICIOS_Y_ESTEROTIPOS_Refranes_chistes_y_acertijos_reproductores_y_transgresores
- Gaeta-González, L. y Galvanovskis-Kasparane, A. (2009). Asertividad: Un Análisis Teórico-Empírico. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 14(2), 403-425. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29211992013.pdf>
- Gallego-Jiménez, M.G., Rodríguez-Otero, L.M., y Solís-García, P. (2021). El bullying en el marco de la escuela inclusiva: revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 14(1), 26-51. <https://doi.org/10.22235/pe.v14i1.2258>
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 243-256. <https://www.redalyc.org/pdf/1293/129315468008.pdf>
- Garrabe de Lara, J. (2021). El autismo. Historia y clasificaciones. *Salud Mental*, 35(3), 257-261. <https://www.scielo.org.mx/pdf/sm/v35n3/v35n3a10.pdf>
- Geralda, A., Valdez-Montero, C., Ortiz-Félix, R. E., y Gámez-Medina, M. E. (2020). Prevalencia del Trastorno del Espectro Autista: Una Revisión de la

- Literatura. *Jóvenes en la Ciencia*, 7, 1-7.
<https://www.jovenesenlaciencia.ugto.mx/index.php/jovenesenlaciencia/article/view/3204/2695>
- Gómez-Ocaña, C., Matamala-Salcedo, R. y Alcocel-Cardona, T. (2002). La convivencia escolar como factor de calidad. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado: REIFOP*, 5(1), 1-6.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1031421>
- González-Oliva, M. (2022). *Estudio sobre la Capacidad Cognitiva de las personas con Trastorno del Espectro Autista: posibles implicaciones a nivel legal*. [Trabajo fin de grado, Universidad Autónoma de Barcelona]. Depósito digital de documentos de la UAB. https://ddd.uab.cat/pub/tfg/2022/264044/TFG_mgonzalezoliva.pdf
- González-Rojas, Y. y Triana-Fierro, D.A. (2018). *Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales*. *Educación y educadores*, 21(2), 200-218. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>
- Hernández-Rodríguez, J.M. (2017). *Acoso escolar y Trastorno del Espectro del Autismo (TEA): guía de actuación para profesorado y familias*. Junta de Andalucía: Consejería de Inclusión Social, Juventud, Familias e Igualdad. https://www.observatoriodelainfancia.es/olia/esp/documentos_ficha.aspx?id=5484
- Hernández-Rodríguez, J. M. y Meulen, K. (2010). El maltrato por abuso de poder en el alumnado con trastorno del espectro autista y sus efectos sobre la inclusión. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 41(1), 23-40. <https://sid.usal.es/idocs/F8/ART14281/233-2%20Hernandez.pdf>
- Herrera-González, N. E. (2020). *Acoso Escolar en el Alumnado con Trastorno del Espectro Autista: Una Revisión Sistemática*. [Trabajo fin de Máster, Universidad de la Laguna]. RIULL. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/22820/ACOSO%20ESCOLAR%20EN%20ALUMNADO%20CON%20NECESIDADES%20ESPECIFICAS%20DE%20TRASTORNO%20DE%20ASPECTRO%20AUTISTA%20UNA%20VISION%20SISTEMATICA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hijosa-Torices, L. (2014). ¿TEA o TGD?. *Federación Autismo Madrid*. <https://autismomadrid.es/noticias/tea-o-tgd/>

- Laid, M. C., Kassee, C., Besney, R., Bonato, S., Hull, L., Mandy, W. Szatmari, P. y Ameis, S. H. (2019). Prevalence of co-occurring mental health diagnoses in the autism population: a systematic review and meta-analysis. *The Lancet Psychiatry*, 6(10), 819-829.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S2215036619302895>
- Lecaros-Márquez, K. P. (2024). Incidencia del acoso escolar en los niños y adolescentes con trastorno del espectro autista. *Sciencevolution*, 4(12), 65-74.
<https://revista.sciencevolution.com/index.php/sciencevolution/article/view/121/91>
- Lendínez-Extremera, M. (2016). Acoso y maltrato en el autismo. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 3(1), 166-182.
<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4261/3486>
- Linuesa-Ureña, S. (2022). DSM-5 y CIE-11, ¿Qué son y qué aportan al diagnóstico del TEA?. *Federación Autismo Madrid*. <https://autismomadrid.es/noticias/dsm-5-y-cie-11-que-son-y-que-aportan-al-diagnostico-del-tea/>
- López de Turiso, A. (2024). ¿Cuáles son las causas del acoso escolar? - UNICEF. *ONG Infancia | UNICEF mejor ONG para donar y ayudar a la infancia*.
<https://www.unicef.es/blog/educacion/acoso-escolar>
- Lucas-Molina, B., Pérez-Albéniz, A., y Giménez-Dasí, M. (2016). La Evaluación del Cyberbullying: Situación actual y Retos Futuros. *Papeles del Psicólogo*, 37, 27-35. <https://www.redalyc.org/journal/778/77844204004/html/>
- Martha-Musri, S. (2012). Acoso escolar y estrategias de prevención en educación escolar básica y nivel medio [Trabajo fin de grado, Universidad Tecnológica Intercontinental]. Repositorio Digital UTIC.
https://www.academia.edu/10434415/ACOSO_ESCOLAR_Y_ESTRATEGIAS_DE_PREVENCION_EN_EDUCACION_ESCOLAR_BASICA_Y_NIVEL_MEDIO_SILVIA_MARTHA_MUSRI
- Martínez-Pérez, D. (2015). *El role-playing, de la Escuela a la vida* [Trabajo fin de grado, Universidad de Valladolid]. UVaDOC.
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/15972/TFG-L%201114.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Martos, A. y del Rey, R. (2013). Implicación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en bullying. *Apuntes de Psicología*, 31, 183-190. <https://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/321/1311>
- Moya-Carrera, B. (2023). La importancia de la educación emocional en la prevención del acoso escolar. *Bastcorp International Journal*, 2(2), 25-35. <https://doi.org/10.62943/bij.v2n2.2023.30>
- Miguel-Correia, S. (2013). *Autismo: características e intervención educativa en la edad infantil*. [Trabajo fin de grado, Universidad de la Rioja]. Portal de la Investigación Repositorio Institucional. <https://www.studocu.com/es/document/universidad-de-la-rioja/ensenanza-y-aprendizaje-de-la-lengua-castellana-y-lectoescritura/caracteristicas-e-intervencion-educativa-en-la-edad-infantil-trabajo-grado-uni-rioja/24509047>
- Monjas, M. I., Martín-Antón, L. J., García-Bacete, F. J. y Sanchiz, M. L. (2014). Rechazo y victimización al alumnado con necesidad de apoyo educativo en primero de primaria. *Analés de Psicología/Annals of Psychology*, 30(2), 499-511. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.30.2.158211/161231>
- Muñoz-Ruiz, J. (2016). Factores de riesgo en el acoso escolar y el ciberacoso: Implicaciones educativas y respuesta penal en el ordenamiento jurídico español. *Revista Criminalidad*, 58(3), 71-86. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-31082016000300007
- Muñoz-Vidal, J. M. (2009). La Importancia de la Socialización en la Educación Social. *Revista Digital. Innovación y Experiencias Educativas*, 14, 1-9. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/JOSE%20MARIA_MUNOZ_1.pdf
- Nicolás-Guardiola, J. J. (2011). Acoso escolar. *Archivos de Criminología, Seguridad Privada y Criminalística*, 3(7), 1-8. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5255301>
- Nocito-Muñoz, G. (2017). Investigaciones sobre el acoso escolar en España: implicaciones psicoeducativas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 104-118. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19361>

- Novas-Nieto, I (2021). *La Educación Emocional para la Prevención del Acoso Escolar: Proyecto de Innovación Orientado al Alumnado de 6º Curso de Educación Primaria*. [Trabajo fin de máster, Universidad a Distancia de Madrid]. udiMundus.
- <https://udimundus.udima.es/bitstream/handle/20.500.12226/1127/TFM%20IRENE%20NOVAS%20NIETO.pdf?sequence=1>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishing.
- Organización Mundial de la Salud. (2019). *CIE-11 para estadísticas de mortalidad y morbilidad*. <https://icd.who.int/browse/2025-01/mms/es#437815624>
- Pérez-Carrillo, E. (2017). Detectar y frenar el bullying. *Educación para todos*, 1, 21. https://aepae.es/wp-content/uploads/2017/09/Revista_EducacionParaTodos_Junio2017.pdf
- Psiconeta. (2023). Cuestionario de acosador/víctima de Olweus revisado (OBVQ-R). *Psiconeta*. <https://psiconecta.org/wp-content/uploads/2023/05/OBQ-CUESTIONARIO-DE-EXPERIENCIAS-DE-BULLYING.pdf>
- Romero, R. (2024). Tenemos más casos de bullying escolar, pero el 97% de colegios no ha contratado psicólogos. *Saludconlupa*. <https://saludconlupa.com/noticias/tenemos-mas-casos-de-bullying-escolar-pero-el-97-de-colegios-no-ha-contratado-psicologos/>
- Sánchez, J.M. (2015). Qué dicen los estudios sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos. *Actualidad Pedagógica* 1(4), 1-4. <https://colorearte.cl/wp-content/uploads/2021/05/Aprendizaje-basado-en-proyectos.pdf>
- Statista Research Department (2025). Número de niños con trastorno del espectro autista por cada 10.000 en países seleccionados del mundo en 2022. *Statista. Autismo: prevalencia en niños en países seleccionados 2022* | Statista
- Universidad de Valladolid. (s.f.). *Competencias del Grado en Educación Primaria*. https://www.uva.es/export/sites/uva/2.docencia/2.01.grados/2.01.02.ofertaformativagrados/_documentos/edprimva2_competencias.pdf
- UNICEF. (2018). *La mitad de los adolescentes del mundo sufre violencia en la escuela*. <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/la-mitad-de-los-adolescentes-del-mundo-sufre-violencia-en-la-escuela>

- Urra-Canales, M. y Reyes-Torres, F. (2019). Bullying, Acoso Escolar. Definición, Prevalencia y Propuestas de Actuación. *Episteme: Revista de Divulgación en Estudios Socioterritoriales*, 11(2), 107-128.
<https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/episteme/article/view/6116/6047>
- Vallejo-Ayuso, C. (2021). *Bullying en las Personas con Trastorno del Espectro Autista. Programa de Intervención* [Trabajo fin de grado, Universidad de Valladolid]. UVaDOC. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/49133/TFG-G5046.pdf?sequence=1>
- Vidriales-Fernández, R., Gutiérrez-Ruiz, C., Sánchez-López, C. E., Plaza-Sanz, M., Hernández-Layna, C. y Verde-Cagiao, M. (2020). *El alumnado con trastorno del espectro del autismo en España. Autismo España - TEA, Trastorno del espectro autista.* https://autismo.org.es/wp-content/uploads/2021/01/alumnado_con_tea_distribucion_autonomica_y_modelos_educativos_nov_2020.pdf
- Vivanti, G. y Pagetti-Vivanti, D. (s.f.). *Los criterios de diagnóstico para el autismo. Autismo Europa.* <https://www.autismeurope.org/wp-content/uploads/2017/08/Los-criterios-de-diagn%C3%B3stico-para-el-autismo.pdf>

8. ANEXOS

Anexo 1: Taller con padres y madres sobre el acoso escolar. Actividad de la Propuesta Educativa a nivel familiar.

- *Capturas de algunos partes de las presentaciones:*
 - *Presentación sobre el acoso escolar:*
<https://www.educacion.navarra.es/documents/57308/57740/TALLER.pdf/1809abb5-f805-4e6f-98ea-6cb40db82569>



¿Qué es eso del bullying? (Desde ahora acoso)

- OLWEUS DICE QUE UN ALUMNO O ALUMNA ES AGREDIDO O SE CONVIERTA EN VÍCTIMA CUANDO ESTÁ EXPUESTO, DE FORMA REPETIDA Y DURANTE UN TIEMPO, A ACCIONES NEGATIVAS QUE LLEVA A CABO OTRO ALUMNO O VARIOS DE ELLOS. Nosotros podemos extender la idea a chicos y chicas –no sólo a alumnos y alumnas-, dado que no es un fenómeno que se dé exclusivamente en la escuela.



Características del acoso

- Debe existir una víctima.
- Debe existir desigualdad de poder. No hay equilibrio en cuanto a posibilidades de defensa.
- La acción agresiva debe ser repetida. Hay pues expectativas en la víctima de volver a ser atacada.
- Puede haber una persona acosadora o varias.



El agresor/La agresora

- **Puede ser cualquier persona.**
- Principalmente chicos (Olweus). Las chicas utilizan más elementos psicológicos, con intimidaciones sutiles y menos evidentes. (Smith)
- Temperamento agresivo e impulsivo.
- Deficiencias en habilidades sociales para comunicar y negociar sus deseos.
- Falta de empatía hacia el sentir de la víctima.
- Falta de sentimiento de culpabilidad.
- Falta de control de la ira.
- Interpreta sus relaciones con otras personas como fuente de conflicto y agresión hacia su persona.
- Violentos, autosuficientes , no mostrarían baja autoestima.
- Generalmente chicos. Fuertes físicamente.
- Suelen ser algún año mayores que sus compañeros y compañeras.
- Baja integración escolar.
- Menos populares que los adaptados pero más que sus víctimas.
- Menos contacto con las familias.
- Poco interesados por la escuela.



Consecuencias para la víctima

- Fracaso y dificultades escolares.
- Niveles altos y continuos de ansiedad.
- Insatisfacción.
- Fobia escolar.
- Personalidad insegura e insana.
- Bajada de autoestima. Autoimagen muy lesionada.
- Indefensión aprendida.
- Posibles cuadros depresivos.
- En situaciones graves conductas letales, auto o hetero.

- *Presentación sobre el Trastorno del Espectro Autista:*

<https://es.slideshare.net/slideshow/trastorno-espectro-autista-tea/72206368#20>

Trastorno del espectro autista (TEA).

Características diagnosticas

Desarrollo deficiente

una falta de reciprocidad social

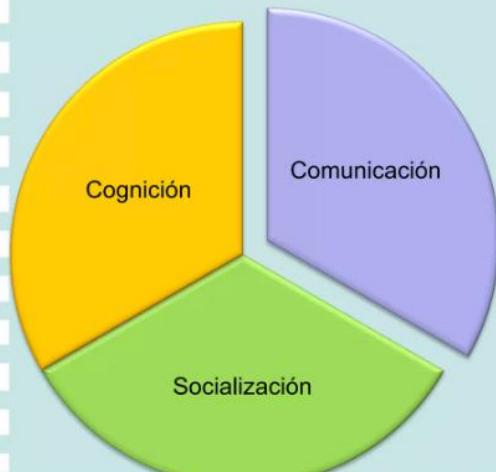
Falta de interés y disfrute

preocupación persistente por partes de objetos

un lenguaje idiosincrásico

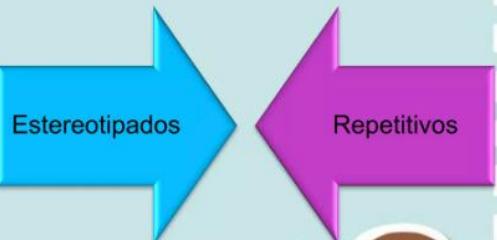
Trastorno del Espectro Autista

Trastorno generalizado del desarrollo que afecta las habilidades de:



fppt.com

Presencia de patrones de conducta



Trastorno del Espectro Autista

El TEA suelen diagnosticarse en los primeros 4 años de vida, sin embargo algunos médicos especialistas han reducido el tiempo a 6 meses.

El 70% de la población autista presenta otro tipo de trastornos, el mas común: **retraso mental leve**.



fppt.com

Preguntas frecuentes

- ¿Pueden ir a la escuela?
- ¿Qué pasa con el desarrollo de su sexualidad?
- ¿Pueden llegar a independizarse?
- ¿Qué hago, a dónde voy, tipos de tratamiento?



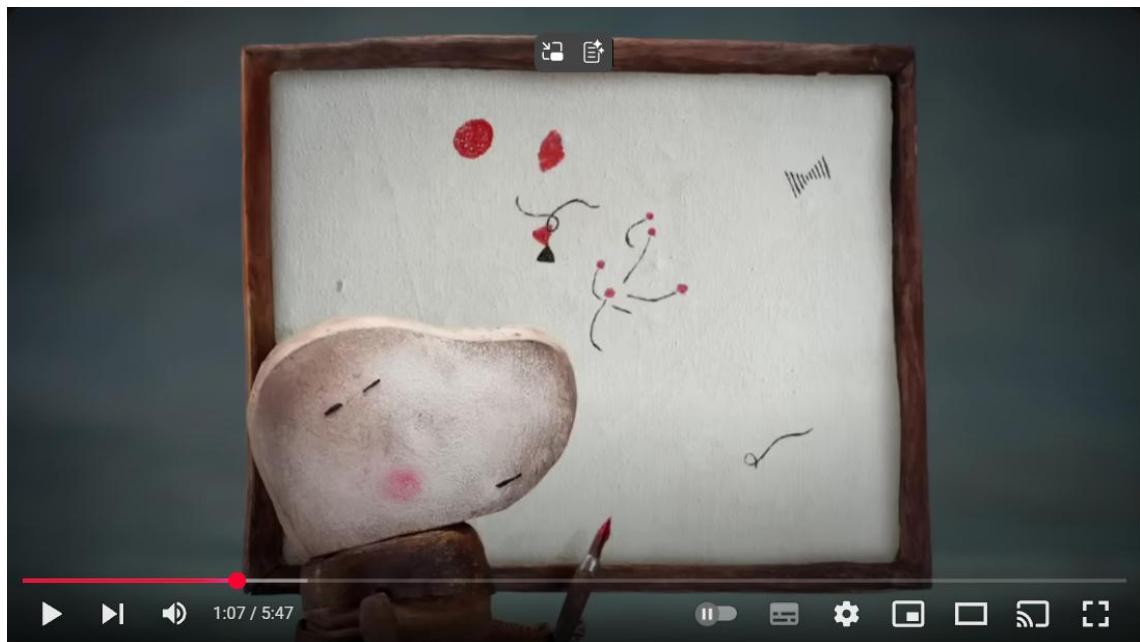
fppt.com



Anexo 2: Todos somos únicos. Actividad 2 de la Propuesta Educativa a Nivel de Centro.

- *Captura de pantalla del video que se va a visionar:*

<https://www.youtube.com/watch?v=GUfa7p5qqa0>



- *Ejemplo del cartel*

INCLUIR
no es
dejar entrar



es dar la
BIENVENIDA

Anexo 3: Role Playing. Actividad 1 de la Propuesta Educativa a Nivel de Aula.

- *Ejemplos de las tarjetas de cartulina*
- *Ejemplo de guion de una historia de acoso escolar*

GUION

Marita era una niña de pelo largo y pelirrojo, gordita, muy alegre, juguetona, risueña y muy feliz.

Un día su padre le contó que por motivos de trabajo deberían mudarse a otra ciudad, y desde ese instante, a Marita le cambió la vida.

El primer día de colegio ya se dio cuenta de que nada iba a ser igual.

Julieta era la cabecilla del grupo: inteligente, abusona, violenta, con mucha picardía y sin nada de empatía. Todo lo que hacía o decía estaba bien para las otras, que la seguían y reían todas sus fechorías.

- ¡Eh, tú! - le gritó Julieta, al verla en la fila para entrar al aula.

A Marita le pareció que ese tono de voz no indicaba nada bueno, y sin hacer caso se dirigió a su clase. Cuando fue a sentarse, Julieta le habló susurrando a su espalda amenazadoramente, cuidándose de que la profesora no la oyera.

- ¿Dónde vas gorda? ¡Ese es mi sitio!

Marita, sin volverse a mirarla, fue a colocarse en uno de los pupitres de la última fila.

Cuando llegó a casa no contó nada a pesar de estar muy disgustada.

A la mañana siguiente, Marita desayunó nerviosa deseando que esas niñas se hubieran olvidado de ella, pero en cuanto la vieron llegar, al ponerse en la fila para entrar a clase, empezaron de nuevo los ataques.

- ¡Gordaaaaa, gordaaaaa! - le cantaron, delante de todos.

Marita miró hacia otro lado y entró en clase. La mañana transcurrió tranquila hasta la hora de la salida.

Cuando salió las niñas estaban esperándola en la puerta. Marita siguió su camino sin mirarlas, pero una de ellas le puso la zancadilla haciendo que rodara por las escaleras.

- ¡Jajajajajajaja! ¡Perdona, ha sido sin querer! - escuchó que decía con sorna.

Se estaba levantando del suelo cuando llegó la profesora, que no había visto nada.

- ¿Qué te ha pasado Marita? ¿Te has hecho daño? - le dijo preocupada.



- Solo he resbalado - dijo la niña ocultando la verdad ante la mirada amenazadora de las otras.

Otros niños de la clase vieron lo que estaba pasando, pero por miedo a ser objeto también de sus ataques se callaron.

Pasaban los días y Marita cada vez estaba más amargada, no podía dormir y no sabía cómo resolver esa situación.

- ¿Qué tal en el colegio Marita? - le preguntaban sus padres todos los días.

- ¡Bien! - contestaba escuetamente, por temor a que llegaran sus quejas al colegio, y por tanto a los oídos de Julieta, y salía de la habitación para que no vieran sus lágrimas.

Marita bajó en sus notas, no comía bien, estaba muy triste y se volvió muy reservada.

Los padres estaban preocupados por su cambio de actitud, pero pensaban que le estaba costando mucho adaptarse a la nueva ciudad, la nueva casa y el nuevo colegio, y decidieron tener paciencia y estar más atentos. En el colegio pensaban lo mismo.

Mientras, Julieta y sus seguidoras continuaban con el acoso sin darle tregua. Estuvo así durante todo el curso; atormentada.

Poco antes de que terminara el curso, a su padre le ofrecieron un nuevo puesto de ingeniero en otra ciudad, y Marita vio el cielo abierto. Aunque tenía mucho miedo a que se repitiera la historia, no fue así, y volvió a ser la niña feliz que siempre había sido con sus nuevos amigos.

Solo lejos de allí, pudo contar a sus padres la pesadilla que había vivido.

Anexo 4: Necesito Decírtelo. Actividad 2 de la Propuesta Educativa a Nivel del Aula.

- *Ejemplo de historia*

Sin Equipo
<p>En clase de Educación física pide hacer equipo para jugar a baloncesto. Para ello selecciona a Natalia y Blanca como capitanas para formar los respectivos grupos. Ambas comienzan a seleccionar a compañeros y compañeras de manera simultánea. Una vez los equipos se han formado, Marina, una compañera de clase, no ha sido seleccionada, Natalia y Blanca se miran entre risitas e ignoran a Marina para no escogerla en el equipo. El profesor pide a Marina que se ponga en equipo de Blanca. Ante eso, la expresión facial de Blanca se vuelve negativa y Natalia le hace un gesto burla, a la vez que se siente aliviada de que no le haya tocado Marina en su equipo.</p> <p>Más tarde, durante el partido, Natalia y Blanca sacan el móvil para visualizar fotos de la fiesta en la que estuvieron junto con el resto de compañeros/as de la clase el fin de semana anterior, pero a la que Marina no estuvo invitada. En ese momento se vuelve a formar un corro para recordar anécdotas que sucedieron en la fiesta y del que Marina vuelve a estar excluida.</p>

Anexo 5: Sabemos identificar posibles situaciones de acoso. Actividad 4 de la Propuesta Educativa a Nivel de Aula.

- *Capturas de pantalla de los cortos empleados*

- *El sándwich de Marina*

<https://www.youtube.com/watch?v=f-8s7ev3dRM>



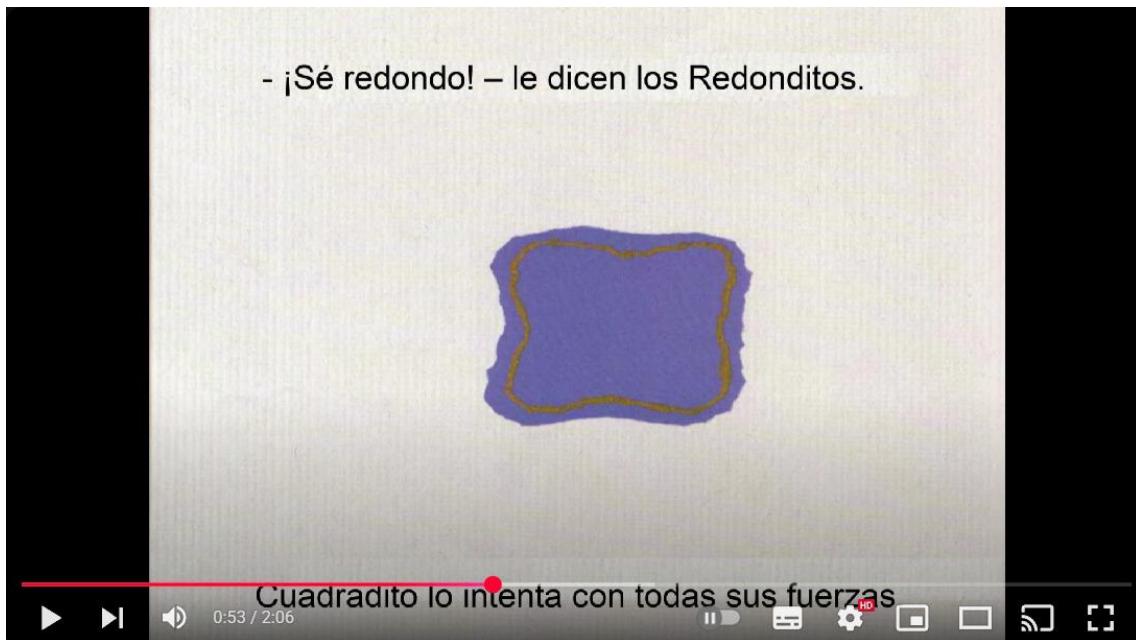
- *Se buscan valientes*

<https://www.youtube.com/watch?v=3BnNdLxGNB8>



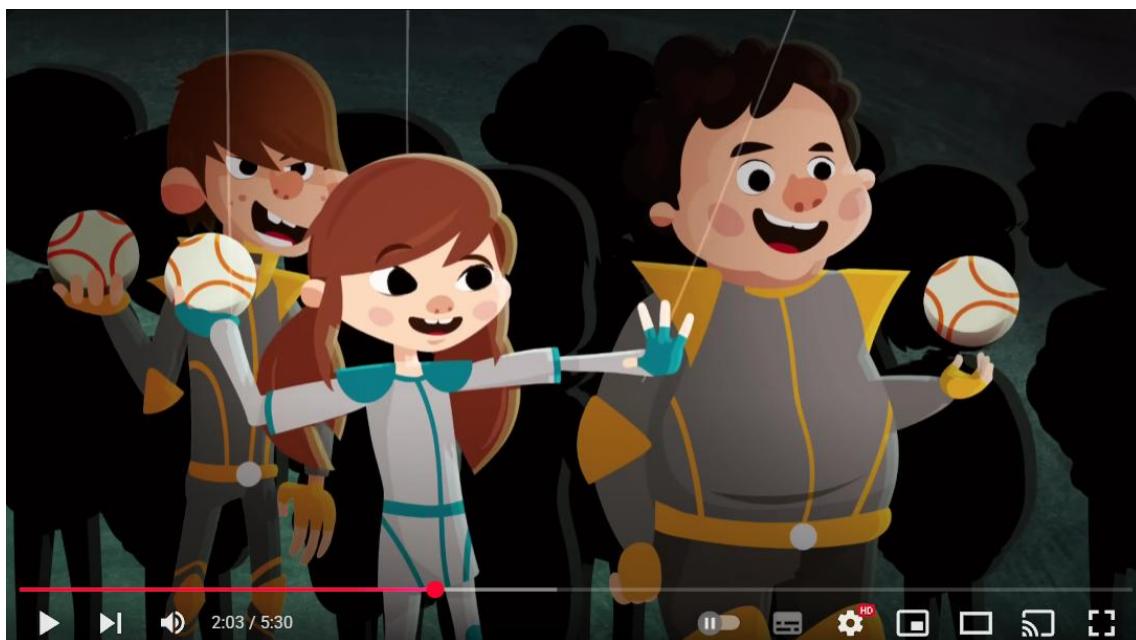
- *Por cuatro esquinas de nada*

<https://www.youtube.com/watch?v=4Qj9rYf3Ohg>



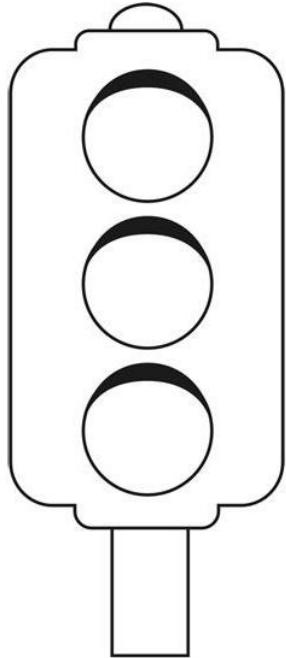
- *No juegues conmigo*

<https://www.youtube.com/watch?v=tIn4m5Tb8KA>

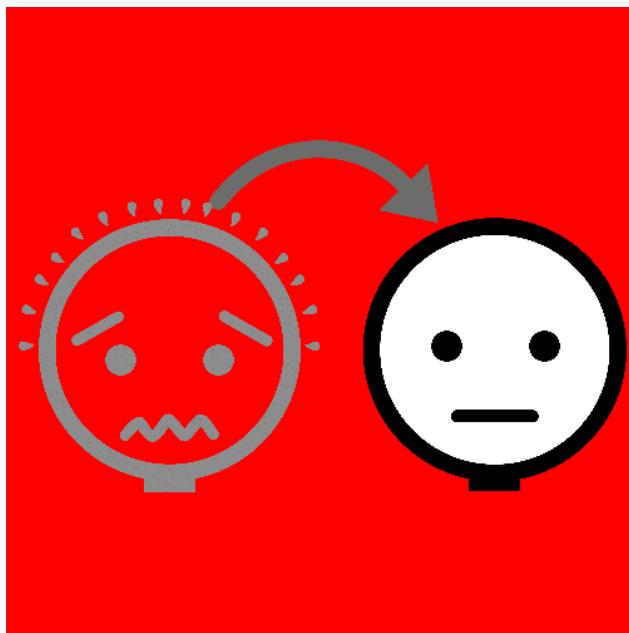


Anexo 6: El Semáforo de las Emociones. Actividades de la Propuesta Educativa a Nivel de Alumnado TEA.

- *Imagen del semáforo*



- *Pictogramas correspondientes*





Anexo 7: Dado de las Emociones. Actividad 2 de la Propuesta Educativa a Nivel de Alumnado con TEA.

- *Ejemplo de un dado de las emociones*



Anexo 8: Tablero de las Emociones. Actividad 3 de la Propuesta Educativa a Nivel de Alumnado con TEA.

- *Ejemplo de un tablero de emociones.*



Anexo 9: Ficha de autoevaluación. Evaluación de la actividad Alumnado Mediador de la Propuesta Educativa a Nivel de Centro.

- *Capturas de pantalla de la ficha.*

Nombre del alumno/a: _____

Curso: _____

Fecha: _____

1. Mi papel dentro de la comisión

- ¿Qué tareas he realizado durante este tiempo en la comisión?

○ _____
○ _____

- ¿Me he implicado activamente en las responsabilidades asignadas?

○ Sí A veces No

○ Explica por qué:

2. Apoyo a mis compañeros/as

- ¿He acompañado o ayudado a algún compañero/a que lo necesitaba?

○ Sí No

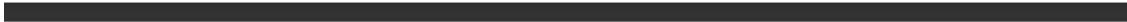
○ ¿Cómo lo hice?

-
- ¿He contribuido a que alguien se sienta más incluido/a o escuchado/a?

○ Sí No

○ ¿En qué situación ocurrió?

3. Observación y prevención de conflictos

- ¿He detectado alguna situación conflictiva o de riesgo?
 - Sí No
 - ¿Qué hice al respecto?
 - ¿Comunico adecuadamente la información al profesorado cuando es necesario?
 - Siempre A veces Me cuesta hacerlo
-
- 

4. Trabajo en equipo

- ¿He colaborado bien con el resto del grupo de convivencia?
 - Sí A veces No
 - ¿Qué podría mejorar en mi forma de trabajar en equipo?
-
-

5. Valoración personal

- ¿Cómo me he sentido al formar parte de la comisión?
 - Muy bien Bien Regular Mal
 - ¿Por qué?
- ¿Qué he aprendido sobre mí mismo/a y sobre los demás?
 - _____
- ¿Qué me gustaría seguir haciendo o mejorar en mi labor como miembro de la comisión?
 - _____

Anexo 10. Cuestionarios anónimos e individuales sobre la convivencia y el acoso escolar.

- *Capturas de pantalla del cuestionario.*

Cuestionario Anónimo sobre Convivencia y Acoso Escolar

Instrucciones:

No escribas tu nombre. Contesta con total sinceridad. Tu opinión es muy importante para mejorar la convivencia en el colegio. Marca la opción que mejor refleje tu situación.

Parte 1: Información general

1. Edad: _____ años

2. Curso: _____

3. Sexo:

Mujer Hombre Otro / Prefiero no decirlo

Parte 2: Convivencia

4. ¿Cómo describirías el ambiente de tu curso?

Muy bueno Bueno Regular Malo

5. ¿Te sientes integrado/a y aceptado/a en tu grupo?

Siempre A veces Rara vez Nunca

6. ¿Sientes que puedes contar con tus compañeros cuando tienes un problema?

Siempre A veces Rara vez Nunca

Parte 3: Situaciones de acoso

7. ¿Has vivido alguna situación en la que te hayas sentido maltratado/a o agredido/a por otros compañeros?

Sí No

8. Si respondiste que sí, ¿qué tipo de situación fue?

Bromas pesadas o humillantes

Golpes, empujones o amenazas

Difusión de rumores

Exclusión o aislamiento

[] Acoso por redes sociales o mensajes

[] Otro: _____

[] Prefiero no decirlo

9. ¿Con qué frecuencia ocurre?

[] Una sola vez [] Ocasionalmente [] Con frecuencia [] Todos los días

Parte 4: Testigos

10. ¿Has presenciado cómo molestan o agrede a otros compañeros?

[] Sí [] No

11. Cuando sucede, ¿qué hacen la mayoría de los compañeros?

[] Se rien o participan

[] Se quedan mirando

[] Ayudan a la víctima

[] Avisan a un adulto

Parte 5: Apoyo

12. ¿Te sientes apoyado/a por tus profesores si tienes un problema?

Siempre A veces Rara vez Nunca

13. ¿A quién acudirías primero si vivieras una situación de acoso?

Familia Amigo/a Profesor/a Orientador/a Prefiero no decirlo

14. ¿Qué crees que podría mejorar para evitar estas situaciones?

15. ¿Quieres que tu colegio haga más actividades para promover la convivencia y el respeto?

[] Sí [] No [] No sé

Anexo 11. Entrevista individual a través del Cuestionario de experiencia de bullying

- Capturas de pantalla del cuestionario.



"CUESTIONARIO DE EXPERIENCIA DE BULLYING"

I. IDENTIFICACIÓN:					
Nombre(s) y apellido(s):					
R.U.T:	Establecimiento Educativo:				
Fecha de evaluación:			Edad:		
Fecha de nacimiento:			Nacionalidad:		
Curso:	O 4º	O 5º	O 6º	O 7º	O 8º
Letra del curso:	O A	O B	O C	O D	

II. CUESTIONARIO:					
<p>Queremos conocer tus opiniones y preocupaciones en relación a tu experiencia en el colegio. Es muy importante que respondas este cuestionario con sinceridad, y que intentes responder todas las preguntas. Si tienes preguntas, levanta la mano. No existen respuestas buenas o malas, ya que no es una prueba.</p> <p>A continuación, encontrarás preguntas sobre tu vida en la escuela. Debajo de cada pregunta hay varias respuestas. Contesta a la pregunta rellenando el círculo junto a la respuesta que mejor describa lo que piensas o sientes. Por ejemplo, en la pregunta 1, si en verdad te desagrada la escuela, rellena el círculo que corresponda a "Me desagrada mucho". Si en verdad te gusta la escuela, rellena el círculo que corresponda a "Me agrada mucho", etc. Sólo rellena un círculo por cada pregunta.</p> <p>Ahora, rellena el círculo junto a la respuesta que mejor describa cómo te sientes respecto de la escuela.</p> <p>La mayoría de las preguntas tienen que ver con tu vida en la escuela en los últimos dos meses.</p>					
<p>1. ¿Qué te parece la escuela?</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> Me desagrada mucho<input type="radio"/> No me agrada<input type="radio"/> Ni me agrada ni me desagrada<input type="radio"/> Me agrada<input type="radio"/> Me agrada mucho					
<p>2. ¿Eres niño o niña?</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> Niña<input type="radio"/> Niño					
<p>3. ¿Cuántos buenos amigos o amigas tienes en tu clase o clases?</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> Ninguno/a<input type="radio"/> Tengo un buen amigo o amiga<input type="radio"/> Tengo dos o tres buenos amigos o amigas<input type="radio"/> Tengo cuatro o cinco buenos amigos o amigas<input type="radio"/> Tengo seis o más buenos amigos o amigas					

ISME

<https://www.uandes.cl/isme/>

Facultad de Educación, Universidad de los Andes

Tel.: +56 2 2618 2277

¿Cuándo un estudiante sufre bullying?

Después de este cuadro, verás algunas preguntas sobre sufrir bullying. Primero, veamos lo que se entiende por bullying. Recuerda esta explicación cuando respondas las preguntas.

Un estudiante está sufriendo bullying cuando uno o más estudiantes:

- dicen cosas malintencionadas o hirientes sobre él/ella, se rien o se burlan de él/ella, o le ponen apodos o sobrenombres ofensivos
- le ignoran por completo, le excluyen de su grupo de amigos, o le dejan fuera a propósito
- le dan golpes, patadas, empujones, o le mandonean o, por ejemplo, le encierran en una habitación
- tratan de crearle mala fama ante los demás estudiantes diciendo mentiras sobre él/ella o enviándole notas crueles
- le hacen otras cosas hirientes distintas a las mencionadas anteriormente

Se trata de bullying cuando esto se produce de manera repetida y al que sufre bullying le cuesta defenderse. También es bullying cuando se molesta en repetidas ocasiones a un estudiante de manera malintencionada e hiriente.

¿Qué no es bullying?

Molestar a alguien de manera amigable y en broma, siempre y cuando esto no dañe o no le guste a la otra persona. Tampoco se considera bullying cuando estudiantes con una fuerza más o menos parecida discuten o pelean por voluntad propia.

4. ¿Cuántas veces has sufrido bullying en la escuela en los últimos dos meses?

- No he sufrido bullying en la escuela en los últimos dos meses
- Sólo ha ocurrido una o dos veces
- 2 o 3 veces al mes
- Como una vez a la semana
- Varias veces a la semana

¿Has sufrido bullying en la escuela en los últimos dos meses en alguna de las siguientes maneras? (preguntas 5-14)

Recuerda que el bullying es cuando un estudiante hacer sentir mal a otro a propósito y repetidamente

5. Me pusieron apodos ofensivos, me ridiculizaron o me molestaron de forma hiriente.

- No me ha ocurrido en los últimos dos meses
- Sólo ha ocurrido una o dos veces
- 2 o 3 veces al mes
- Como una vez a la semana
- Varias veces a la semana

ISME

<https://www.uandes.cl/isme/>

Facultad de Educación, Universidad de los Andes

Tel: +56 2 2618 2277

<p>6. Otros estudiantes me excluyeron a propósito de lo que estaban haciendo o de su grupo de amigos, o me ignoraron por completo.</p> <p><input type="radio"/> No me ha ocurrido en los últimos dos meses <input type="radio"/> Sólo ha ocurrido una o dos veces <input type="radio"/> 2 o 3 veces al mes <input type="radio"/> Como una vez a la semana <input type="radio"/> Varias veces a la semana</p>
<p>7. Me pegaron, patearon, empujaron o encerraron dentro de la sala de clases.</p> <p><input type="radio"/> No me ha ocurrido en los últimos dos meses <input type="radio"/> Sólo ha ocurrido una o dos veces <input type="radio"/> 2 o 3 veces al mes <input type="radio"/> Como una vez a la semana <input type="radio"/> Varias veces a la semana</p>
<p>8. Otros estudiantes dijeron mentiras o esparcieron rumores falsos acerca de mí y trataron que les cayera mal a otros.</p> <p><input type="radio"/> No me ha ocurrido en los últimos dos meses <input type="radio"/> Sólo ha ocurrido una o dos veces <input type="radio"/> 2 o 3 veces al mes <input type="radio"/> Como una vez a la semana <input type="radio"/> Varias veces a la semana</p>
<p>9. Me quitaron mi dinero u otras cosas o dañaron mis pertenencias.</p> <p><input type="radio"/> No me ha ocurrido en los últimos dos meses <input type="radio"/> Sólo ha ocurrido una o dos veces <input type="radio"/> 2 o 3 veces al mes <input type="radio"/> Como una vez a la semana <input type="radio"/> Varias veces a la semana</p>
<p>10. Me amenazaron o me forzaron a hacer cosas que no quería hacer.</p> <p><input type="radio"/> No me ha ocurrido en los últimos dos meses <input type="radio"/> Sólo ha ocurrido una o dos veces <input type="radio"/> 2 o 3 veces al mes <input type="radio"/> Como una vez a la semana <input type="radio"/> Varias veces a la semana</p>
<p>11. Me insultaron con comentarios acerca de mi país de origen, raza o color de piel.</p> <p><input type="radio"/> No me ha ocurrido en los últimos dos meses <input type="radio"/> Sólo ha ocurrido una o dos veces <input type="radio"/> 2 o 3 veces al mes <input type="radio"/> Como una vez a la semana</p>

12. Me insultaron con comentarios o gestos con tonos sexuales.

- No me ha ocurrido en los últimos dos meses
- Sólo ha ocurrido una o dos veces
- 2 o 3 veces al mes
- Como una vez a la semana
- Varias veces a la semana

13. a. Me han hecho bullying mandándome mensajes, fotos o videos crueles e hirientes por medio de un celular o Internet (computadora). (Por favor, recuerda que no es bullying cuando esto se hace bromeando y de un modo amistoso).

- No me ha ocurrido en los últimos dos meses
- Sólo ha ocurrido una o dos veces
- 2 o 3 veces al mes
- Como una vez a la semana
- Varias veces a la semana

13.b. Si te han hecho bullying por medio de Internet o un celular, ¿cómo fue? (Si no te han hecho bullying por estos medios, no contestes la pregunta)

- Sólo por un celular
- Sólo por medio del Internet
- De las dos maneras

14. Me han hecho bullying de otra forma (alguna que no haya sido mencionada anteriormente).

- No me ha ocurrido en los últimos dos meses
- Sólo ha ocurrido una o dos veces
- 2 o 3 veces al mes
- Como una vez a la semana
- Varias veces a la semana

15. ¿Cuánto tiempo has estado sufriendo de bullying?

- No he sufrido bullying en la escuela en los últimos dos meses
- Una o dos semanas
- Un mes aproximadamente
- Aproximadamente 6 meses
- Aproximadamente un año
- Ha estado sucediendo por varios años

16. ¿Le has contado a alguien que has sufrido bullying en la escuela en los últimos dos meses? (Si no has sufrido bullying en los últimos 2 meses marca la alternativa: "No he sufrido bullying en la escuela en los últimos dos meses")

- No he sufrido bullying en la escuela en los últimos dos meses
- Me han hecho bullying, pero no se lo he contado a nadie
- Me han hecho bullying y se lo he contado a alguien



Rellena un círculo por cada persona según corresponda, indicando a todos a quienes les has contado. (Si no te han hecho bullying, no contestes estas preguntas)

Persona	No	Sí
16a. A tu profesor/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16b. A otro adulto en la escuela (por ejemplo, otro profesor, psicólogo, trabajador social, Director/a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16c. A alguno de tus padres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16d. A otro familiar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16e. A un amigo/s o amiga/s	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. ¿Has sufrido bullying por parte de niños o niñas?

- No me han hecho bullying en la escuela en los últimos dos meses
- Principalmente una niña
- Varias niñas
- Principalmente un niño
- Varios niños
- Niños y niñas por igual

18. Por lo general, ¿cuántos estudiantes te han hecho bullying?

- No he sufrido bullying en la escuela en los últimos dos meses
- Principalmente un estudiante
- Un grupo de 2-3 estudiantes
- Un grupo de 4-9 estudiantes
- Un grupo de 10 o más estudiantes
- Varios estudiantes o grupos de estudiantes distintos

19. ¿Alguno/a de tus profesores/as u otro adulto de la escuela ha hablado con los estudiantes que te hacen bullying para que dejen de hacerlo?

- No he sufrido bullying en la escuela en los últimos dos meses
- No, no han hablado con ellos
- Sí, hablaron con ellos una vez
- Sí, hablaron con ellos varias veces

ISME

<https://www.uandes.cl/isme/>

Facultad de Educación, Universidad de los Andes

Tel.: +56 2 2618 2277

20. ¿Algún adulto de tu casa se ha comunicado con la escuela en los últimos dos meses para pedir que otros estudiantes dejen de hacerte bullying?

- No he sufrido bullying en la escuela en los últimos dos meses
- No, no se han comunicado con la escuela
- Sí, se comunicaron con la escuela una vez
- Sí, se comunicaron con la escuela varias veces

Cuando un estudiante le hace bullying a otros

21. ¿Cuántas veces le has hecho bullying a un estudiante/s en la escuela en los últimos dos meses?

- No le he hecho bullying a otro/s estudiante/s en la escuela en los últimos dos meses
- Sólo ha ocurrido una o dos veces
- 2 o 3 veces al mes
- Aproximadamente una vez a la semana
- Varias veces a la semana

¿Le has hecho bullying a otro/s estudiante/s en la escuela en los últimos dos meses de alguna de las siguientes maneras? (preguntas 22-31)

22. Le puse apodos ofensivos, me burlé y lo/a molesté de forma hiriente.

- No ha ocurrido en los últimos dos meses
- Sólo una o dos veces
- 2 o 3 veces al mes
- Aproximadamente una vez a la semana
- Varias veces a la semana

23. Lo/a excluí a propósito de lo que estaba haciendo, de mi grupo de amigos/as o lo/a ignoré por completo.

- No ha ocurrido en los últimos dos meses
- Sólo una o dos veces
- 2 o 3 veces al mes
- Aproximadamente una vez a la semana
- Varias veces a la semana

24. Le pégue, pateé, empujé o lo/a encerré dentro de la sala de clases.

- No ha ocurrido en los últimos dos meses
- Sólo una o dos veces
- 2 o 3 veces al mes
- Aproximadamente una vez a la semana
- Varias veces a la semana

ISME

<https://www.uandes.cl/isme/>

Facultad de Educación, Universidad de los Andes

Tel.: +56 2 2640 0077

25. Propagué rumores falsos de él o ella para provocar que les cayera mal a otros.

- No ha ocurrido en los últimos dos meses
- Sólo una o dos veces
- 2 o 3 veces al mes
- Aproximadamente una vez a la semana
- Varias veces a la semana

26. Le quité dinero u otras cosas a él o ella o dañé sus pertenencias.

- No ha ocurrido en los últimos dos meses
- Sólo una o dos veces
- 2 o 3 veces al mes
- Aproximadamente una vez a la semana
- Varias veces a la semana

27. Lo/a amenacé o forcé a hacer cosas que él o ella no quería hacer.

- No ha ocurrido en los últimos dos meses
- Sólo una o dos veces
- 2 o 3 veces al mes
- Aproximadamente una vez a la semana
- Varias veces a la semana

28. Lo/a insulté con comentarios despectivos acerca de su país de origen, raza o color de piel.

- No ha ocurrido en los últimos dos meses
- Sólo una o dos veces
- 2 o 3 veces al mes
- Aproximadamente una vez a la semana
- Varias veces a la semana

29. Lo/a insulté con comentarios o gestos con tonos sexuales.

- No ha ocurrido en los últimos dos meses
- Sólo una o dos veces
- 2 o 3 veces al mes
- Aproximadamente una vez a la semana
- Varias veces a la semana

30. a. Le hice bullying a otro/s mandando mensajes crueles e hirientes o fotografías ofensivas por medio de un celular o por Internet (computadora).

- No ha ocurrido en los últimos dos meses
- Sólo una o dos veces
- 2 o 3 veces al mes
- Aproximadamente una vez a la semana
- Varias veces a la semana

ISME

<https://www.uandes.cl/isme/>

Facultad de Educación, Universidad de los Andes

Tel.: +56 2 2618 2277

30b. Si le hiciste bullying a un/a estudiante usando un celular o por medio del Internet (computadora), ¿cómo lo hiciste? (Si no has hecho bullying a través de estos medios, no contestes la pregunta)

- Sólo por medio de un celular
- Sólo por medio del Internet (computadora)
- De las dos maneras

31. Le hice bullying de otra manera.

- No ha ocurrido en los últimos dos meses
- Sólo una o dos veces
- 2 o 3 veces al mes
- Aproximadamente una vez a la semana
- Varias veces a la semana

32. ¿Cuánto tiempo le has estado haciendo bullying a otro/s estudiante/s?

- No le he hecho bullying a otro/s estudiante/s en la escuela en los últimos dos meses
- Una o dos semanas
- Un mes aproximadamente
- Aproximadamente 6 meses
- Aproximadamente un año
- Ha estado sucediendo por varios años

33. ¿Alguno/a de tus profesores/as u otro adulto de la escuela ha hablado contigo en los últimos dos meses respecto a tu conducta de bullying hacia los demás?

- No le he hecho bullying a otro/s estudiante/s en la escuela en los últimos dos meses
- No, no han hablado conmigo
- Sí, hablaron conmigo una vez
- Sí, hablaron conmigo varias veces

34. ¿Algún adulto de tu casa ha hablado contigo en los últimos dos meses respecto a tu conducta de bullying hacia los demás?

- No le he hecho bullying a otro/s estudiante/s en la escuela en los últimos dos meses
- No, no han hablado conmigo
- Sí, hablaron conmigo una vez
- Sí, hablaron conmigo varias veces

Cuando un estudiante observa que le hacen bullying a otros

35. ¿Cuántas veces has observado que le han hecho bullying a un estudiante/s en la escuela en los últimos dos meses?

- No he observado que le hagan bullying a otro/s estudiante/s en la escuela en los últimos dos meses
- Sólo ha ocurrido una o dos veces
- 2 o 3 veces al mes
- Aproximadamente una vez a la semana
- Varias veces a la semana

ISME

<https://www.uandes.cl/isme/>

Facultad de Educación, Universidad de los Andes

Tel: +56 2 2618 2277

¿Has observado que le hayan hecho bullying a otro/s estudiante/s en la escuela en los últimos dos meses de alguna de las siguientes maneras? (preguntas 36-45)

36. Le pusieron apodos ofensivos, se burlaron y lo/a molestaron de forma hiriente.

- No ha ocurrido en los últimos dos meses
- Sólo una o dos veces
- 2 o 3 veces al mes
- Aproximadamente una vez a la semana
- Varias veces a la semana

37. Lo/a excluyeron a propósito de lo que estaba haciendo, de un grupo de amigos/as o lo/a ignoraron por completo.

- No ha ocurrido en los últimos dos meses
- Sólo una o dos veces
- 2 o 3 veces al mes
- Aproximadamente una vez a la semana
- Varias veces a la semana

38. Le pegaron, patearon, empujaron o encerraron dentro de la sala de clases.

- No ha ocurrido en los últimos dos meses
- Sólo una o dos veces
- 2 o 3 veces al mes
- Aproximadamente una vez a la semana
- Varias veces a la semana

39. Propagaron rumores falsos de él o ella para provocar que les cayera mal a otros.

- No ha ocurrido en los últimos dos meses
- Sólo una o dos veces
- 2 o 3 veces al mes
- Aproximadamente una vez a la semana
- Varias veces a la semana

40. Le quitaron dinero u otras cosas a él o ella o dañaron sus pertenencias.

- No ha ocurrido en los últimos dos meses
- Sólo una o dos veces
- 2 o 3 veces al mes
- Aproximadamente una vez a la semana
- Varias veces a la semana

41. Lo/a amenazaron o forzaron a hacer cosas que él o ella no quería hacer.

- No ha ocurrido en los últimos dos meses
- Sólo una o dos veces
- 2 o 3 veces al mes
- Aproximadamente una vez a la semana
- Varias veces a la semana

ISME

<https://www.uandes.cl/isme/>
Facultad de Educación, Universidad de los Andes
Tel.: +56 2 2219 2277

42. Lo/a insultaron con comentarios despectivos acerca de su país de origen, raza o color de piel.

- No ha ocurrido en los últimos dos meses
- Sólo una o dos veces
- 2 o 3 veces al mes
- Aproximadamente una vez a la semana
- Varias veces a la semana

43. Lo/a insultaron con comentarios o gestos con tonos sexuales.

- No ha ocurrido en los últimos dos meses
- Sólo una o dos veces
- 2 o 3 veces al mes
- Aproximadamente una vez a la semana
- Varias veces a la semana

44. a. Le hicieron bullying a otro/s mandando mensajes, fotos o videos ofensivos por medio de un celular o por Internet (computadora).

- No ha ocurrido en los últimos dos meses
- Sólo una o dos veces
- 2 o 3 veces al mes
- Aproximadamente una vez a la semana
- Varias veces a la semana

44b. Si le hicieron bullying a un/a estudiante usando un celular o por medio del Internet (computadora), ¿cómo lo hiciste? (Si no has observado bullying a través de estos medios, no contestes la pregunta)

- Sólo por medio de un celular
- Sólo por medio del Internet (computadora)
- De las dos maneras

45. Le hicieron bullying de otra manera.

- No ha ocurrido en los últimos dos meses
- Sólo una o dos veces
- 2 o 3 veces al mes
- Aproximadamente una vez a la semana
- Varias veces a la semana

46. ¿Por lo general, qué haces si ves o te enteras que otros estudiantes le están haciendo bullying a un estudiante de tu edad?

- Nunca he visto que le hagan bullying a un estudiante de mi edad
- Tomo parte del bullying también
- No tomo parte del bullying, pero creo que no tiene nada de malo
- Sólo observo lo que pasa
- No hago nada, pero creo que debería ayudar
- Trato de ayudar al estudiante de una forma u otra

47. ¿Cuántas veces otros estudiantes tratan de detener a un estudiante cuando le hace bullying a otro?

- Casi nunca o nunca
- De vez en cuando
- A veces
- Muchas veces
- Casi siempre o siempre

48. ¿Cuánto ha hecho tu profesor/a u otros adultos de la escuela por reducir el bullying en los últimos dos meses?

- Poco o nada
- Muy poco
- Algo
- Bastante
- Mucho

49. ¿Cuántas veces los profesores u otros adultos en la escuela tratan de detener a un estudiante cuando le hace bullying otro?

- Casi nunca o nunca
- De vez en cuando
- A veces
- Muchas veces
- Casi siempre o siempre

50. Según tu opinión, ¿qué piensa tu profesor/a acerca del bullying?

- Piensa que el bullying es algo bueno
- No le importa si los estudiantes sufren bullying o no
- No lo sé
- Cree que el bullying está mal
- Cree que el bullying es algo inaceptable

51. ¿Qué piensan tus padres o apoderados acerca del bullying?

- Piensan que el bullying es algo bueno
- No les importa si los niños sufren bullying o no
- No lo sé
- Piensan que el bullying está mal
- Piensan que el bullying es algo inaceptable

ISME

<https://www.uandes.cl/isme/>

Facultad de Educación, Universidad de los Andes

Tel: +56 2 2618 2277

Anexo 12. Hoja con los principales comportamientos del TEA. Ficha con los criterios de observación para detectar posibles indicios de TEA.

- *Capturas de pantalla de la hoja*

**Criterios de Observación para Detectar Posibles Indicios de
TEA**

A) Comunicación e interacción social

Lenguaje verbal

- Retraso en el desarrollo del habla o ausencia total de lenguaje.
- Dificultad para iniciar o mantener conversaciones.
- Ecolalia (repetición de palabras o frases sin intención comunicativa).
- Uso inusual de palabras o frases muy literales.

Lenguaje no verbal

- Poca o nula gestualidad (no señala, no hace gestos para pedir algo).
- Contacto visual escaso o evasivo.
- Expresión facial poco variada o inapropiada para la situación.

Relaciones sociales

- Dificultad para establecer amistades.
- Prefiere actividades solitarias.
- No comprende normas sociales o de juego cooperativo.
- Poca respuesta a las interacciones de otros niños o adultos.

B) Comportamientos repetitivos o intereses restringidos

- Movimientos repetitivos (aleteo de manos, balanceo, girar objetos).
- Fuerte apego a rutinas o resistencia a cambios.
- Intereses muy limitados e intensos (fijación por un tema muy específico).

- Uso repetitivo y poco funcional de juguetes (alinearlos, girarlos, desmontarlos).
- Hiper- o hiposensibilidad sensorial (molestia extrema a ciertos ruidos, texturas, luces).

C) Respuesta emocional y conductual

- Crisis o rabietas intensas sin causa aparente.
- Reacciones exageradas ante cambios mínimos.
- Dificultad para comprender y expresar emociones propias y ajenas.
- Conductas de autoestimulación o autolesiones leves (morderse, golpearse).