



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

TRABAJO FIN DE GRADO:

**BULLYING EN LAS PERSONAS CON
TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA.
PROGRAMA DE INTERVENCIÓN**

Curso Académico: 2020-2021

Presentado por CRISTINA VALLEJO AYUSO para optar al Grado de
Educación Primaria con Mención en Educación Especial por la
Universidad de Valladolid

Tutelado por: JULIA ALONSO GARCÍA

ÍNDICE

RESUMEN.....	4
ABSTRACT	4
1. INTRODUCCIÓN.....	5
2. JUSTIFICACIÓN	6
3. OBJETIVOS.....	8
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	10
4.1. TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)	10
4.1.2. Trastorno del Espectro del Autismo Según el DMS-5 y CIE-11	11
4.1.3. Etiología.....	13
4.1.4. Prevalencia.....	14
4.1.5. Comorbilidad.....	15
4.2. ACOSO ESCOLAR	15
4.2.1. Tipos de Acoso Escolar	16
4.2.2. Protagonistas y Agentes Implicados en el Acoso Escolar	17
4.2.3. Etiología: Factores De Riesgo.....	18
4.2.3. Consecuencias del Acoso Escolar	20
4.3. TEA Y ACOSO ESCOLAR	21
4.3.1. Factores de Riesgo: Características del TEA.....	23
4.3.2. Incidencia del Acoso Escolar en Personas con TEA.....	25
4.3.3. Educación Emocional e Inclusión Educativa para la Prevención del Acoso Escolar.....	26
5. PROPUESTA EDUCATIVA	29
5.1. JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA	30
5.2. OBJETIVOS.....	34
5.3. TEMPORALIZACIÓN	34
5.4. DESTINATARIOS.....	35
5.5. METODOLOGÍA	35
5.6. DESARROLLO DE LA PROPUESTA EDUCATIVA.....	36
5.6.1. Actividades de Intervención a Nivel de Centro y a Nivel Familiar	36
5.6.2. Actividades de Intervención a Nivel de Centro	38
5.6.3. Actividades de Intervención a Nivel de Aula	42

5.6.4. Actividades de Intervención a Nivel Individual con Alumnado TEA	45
5.7. EVALUACIÓN	51
5.7.1. Evaluación a Nivel Familiar	51
5.7.2. Evaluación a Nivel de Centro	52
5.7.3. Evaluación a Nivel de Aula.....	52
5.7.4. Evaluación a Nivel Individual (Alumnado TEA)	55
5.7.5. Conclusiones y Evaluación de la Propuesta (DAFO)	57
6. CONCLUSIONES	59
7. LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA	61
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	63
9. ANEXOS	71

RESUMEN

Las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) se caracterizan principalmente por presentar una serie de déficits en la comunicación, la interacción y en la imaginación social. Estos factores contribuyen al rechazo social por parte de sus iguales y a la formación de relaciones de menor calidad e intensidad, siendo esta falta de competencia social un factor de vulnerabilidad determinante para sufrir situaciones de acoso o de maltrato. Por esta razón, el presente Trabajo de Fin de Grado tiene como objetivo dar visibilidad al fenómeno del acoso escolar en personas con TEA. Para ello, se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica acerca de la problemática del bullying en estudiantes diagnosticados con TEA, analizando de la misma manera las características, los factores de riesgo y sus consecuencias, dando pie a una propuesta educativa de prevención para toda la comunidad educativa. Dicha propuesta se compone de una serie de actividades planteadas para intentar mitigar el maltrato en las aulas y fomentar la cultura de respeto y paz en los centros de Educación Primaria.

Palabras Clave: Trastorno del Espectro Autista (TEA), acoso escolar, violencia escolar, prevención, inclusión educativa.

ABSTRACT

People with Autism Spectrum Disorder (ASD) are characterized mainly by presenting a series of deficiencies in communication, interaction and social imagination. These factors contribute to a social rejection by their peers and to build up of relationships of lower quality and intensity, being this lack of social competence, a determining factor of vulnerability to suffer situations of harassment or abuse. This end-of-degree project aims to give visibility to the phenomenon of bullying in people with ASD. To do this, a desktop research on the problem of bullying in students diagnosed with ASD and an analysis of the characteristics, risk factors and their consequences have been carried out to promote an educational preventing proposal applicable for the entire educative community. This proposal is based on a series of activities designed to try to mitigate abuse in the classrooms and promote a culture of respect and peace in Primary Education centres.

Key Words: Autism Spectrum Disorders (ASD), bullying, prevention, educational inclusion, school violence.

1. INTRODUCCIÓN

El acoso escolar es un tipo de violencia que se ejerce entre iguales, siendo éste tal y como indican Falla y Ortega-Ruíz (2019), una “agresión injustificada que un escolar, en solitario o en grupo, ejerce sobre otro, sin que éste último tenga suficientes recursos psicológicos para parar la agresión o enfrentarse a ella de forma que se detenga” (p.77). En la realidad escolar, existen grupos de estudiantes más propensos a sufrir este tipo de prácticas; el bullying afecta de manera significativa a los estudiantes con TEA, debido a que casi la mitad de los estudiantes con TEA sufren acoso escolar (43,3%) frente al 10,6% de los escolares sin TEA (Hernández, 2017).

Por todo ello, el presente Trabajo de Fin de Grado tiene como objetivo abordar el fenómeno del acoso escolar en personas diagnosticadas con TEA mediante una propuesta de intervención diseñada para todos los agentes escolares de la etapa de Educación Primaria. Con ello se pretende demostrar la importancia de trabajar desde una perspectiva de prevención que permita solventar posibles situaciones de acoso o maltrato presentes en los centros educativos.

La estructura del trabajo se compone de dos partes claramente diferenciadas, una parte teórica y otra práctica. En primer lugar se ha analizado el marco teórico a partir de la recogida de información a través de diferentes fuentes bibliográficas, siendo éste una fundamentación teórica del “*Acoso Escolar en el alumnado con Trastorno del Espectro Autista*”, pudiéndose distinguir tres apartados principales: el primero, *el TEA*, en el que se hace un breve recorrido histórico del concepto hasta llegar a la clasificación actual, sus características y criterios diagnósticos según los distintos manuales de clasificación y de diagnóstico (DSM-5 y CIE-11), su etiología, prevalencia y comorbilidad; en el segundo apartado se habla del *Acoso Escolar o Bullying*, sus tipos, los protagonistas y agentes implicados en el acoso escolar, los factores de riesgo y sus consecuencias. Por último, el apartado de “*TEA y Acoso Escolar*”, hace de nexo de unión entre el marco teórico y la parte práctica del trabajo, justificando así la importancia de realizar una intervención educativa, para poder actuar desde los diferentes agentes escolares y poder prevenir situaciones de acoso y de maltrato en los centros, y en especial en alumnado TEA.

En segundo lugar, la parte práctica del proyecto es la propuesta educativa, compuesta de una serie de actividades diseñadas para trabajar desde diferentes niveles educativos (a nivel de centro, a nivel familiar, a nivel de aula y a nivel individual con los estudiantes con TEA). El objetivo que esta propuesta persigue es la prevención de situaciones de acoso en el alumnado

TEA a través de una educación emocional, que fomente en los estudiantes actitudes de respeto, tolerancia e inclusión.

Para finalizar el presente estudio, se han expuesto las conclusiones obtenidas y una reflexión personal a partir del análisis y alcance de los objetivos pretendidos con la realización de este trabajo, seguido de una lista de referencias bibliográficas utilizadas a lo largo del desarrollo del mismo.

2. JUSTIFICACIÓN

En la actualidad, cada vez son más los estudiantes que experimentan a lo largo de su etapa educativa problemas de acoso o abuso escolar, en especial aquellos que tienen necesidades educativas especiales. Dentro de este colectivo, se puede destacar el alumnado diagnosticado con TEA, pues sus rasgos característicos suponen un mayor riesgo de sufrir maltrato por sus iguales.

El acoso escolar no es una problemática actual, sino que ha existido siempre y se ha dado en todo tipo de centros, tanto públicos como privados y en todas las etapas educativas; sin embargo se ha percibido un incremento en su visibilidad debido a una mayor preocupación por las familias y a la difusión de políticas para erradicar por completo las prácticas violentas y denigrantes en las aulas.

No obstante, aún queda un largo camino para solventar esta práctica, cada vez más frecuente en las aulas. Por ello, se percibe la necesidad de analizar las causas e implantar desde cada centro educativo, una política escolar contra el bullying, tomando como referencia la diversidad del alumnado y su grado de vulnerabilidad.

Por tanto, en este trabajo se pretende profundizar sobre los conceptos de autismo y bullying y así justificar la importancia y la necesidad de elaborar estrategias de concienciación, sensibilización y prevención del acoso escolar para mejorar de la misma forma, la convivencia escolar entre todos los agentes del centro. Por esta razón, se ha diseñado una propuesta de intervención a través de una serie de actividades para trabajar desde el centro, con las familias, con el grupo-clase y concretamente con los estudiantes con TEA.

Teniendo en cuenta la naturaleza integradora de este TFG, las competencias generales que se han integrado a lo largo de este estudio del Grado de Educación Primaria, establecidas

por el R. Decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación de enseñanzas universitarias son las siguientes:

La competencia general (CG1) hace referencia a la posesión y comprensión de conocimientos del área de educación, comprendiendo de esta forma aspectos principales de la terminología educativa; las características tanto psicológicas como sociológicas y pedagógicas del alumnado en las distintas etapas del sistema educativo. Estos conocimientos se reflejan a lo largo de todo el documento debido a que, se ha procurado utilizar una terminología específica para explicar y conceptualizar los términos de TEA y los de acoso escolar y bullying desde una las tres perspectivas anteriormente citadas; lo que ha permitido del mismo modo analizar la problemática entre el alumnado TEA y el acoso escolar. A partir de la necesidad encontrada se ha requerido de la utilización de principios y procedimientos específicos de actuación para prevenir situaciones de maltrato y así, elaborar una guía de actuación utilizando diversas técnicas de enseñanza-aprendizaje para poder llevar a cabo de forma óptima la propuesta educativa.

La competencia (CG2), hace alusión a la capacidad de aplicar los conocimientos obtenidos a lo largo del Grado de Educación Primaria, y en concreto a los conseguidos durante la Mención de Educación Especial de una forma profesional, para ser capaz de plasmar las competencias por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la pertinente resolución de problemas dentro del ámbito educativo. Esta competencia se refleja debido a que durante este trabajo, se ha analizado críticamente la problemática del bullying en personas con TEA, integrando la información y los conocimientos necesarios para resolver los problemas educativos que se dan en los centros a consecuencia de estas prácticas. Lo cual, ha sido necesario la toma de decisiones para construir y diseñar un plan de actuación que trate de solventar las posibles incidencias en el contexto escolar.

En cuanto a la competencia (CG3), se justifica la capacidad de reunir e interpretar datos educativos para emitir juicios por medio de la reflexión sobre temas de índole social como es el maltrato o acoso para desarrollar habilidades como las de ser capaz de interpretar datos derivados de las observaciones en contextos educativos o por medio de la búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias para después juzgar su relevancia en una adecuada praxis educativa, reflexionando sobre el sentido y la finalidad de dicha praxis. Esta competencia por tanto, se ha desarrollado tras la revisión de diferentes fuentes bibliográficas, permitiendo así la formación de juicios de valor a través de la reflexión de la información encontrada sobre el fenómeno bullying en personas con NEE, y en especial en

alumnado TEA, para después elaborar actuaciones de prevención, concienciación y sensibilización del citado problema.

La competencia general CG5 va de la mano de la anterior, pues a lo largo de todo el Grado de Educación Primaria y durante la elaboración del presente TFG, se han desarrollado habilidades y aptitudes necesarias para la práctica docente como son: el conocimiento, comprensión y dominio de metodologías y estrategias de auto aprendizaje, obtenidas mediante la iniciativa de innovación para conocer nuevos métodos educativos básicos para la profesión docente.

Por último, la competencia CG6, habla del desarrollo del compromiso ético para potenciar la educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad entre hombres y mujeres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad de personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de paz y de los valores democráticos. Esta competencia, se refleja de forma especial en este TFG y en concreto en la propuesta de intervención ya que debido al análisis de la necesidad encontrada se ve conveniente eliminar toda forma de discriminación directa o indirecta hacia las personas con TEA. Siendo la oportunidad perfecta para justificar la elaboración de un plan de actuación en el que se fomenten los valores de tolerancia, solidaridad, de justicia y de no violencia y el conocimiento y valoración de los derechos humanos.

3. OBJETIVOS

En este apartado se exponen los objetivos esperados tanto generales como específicos de este Trabajo de Fin de Grado:

Objetivos generales:

- Realizar una revisión bibliográfica existente sobre el tema “Bullying en personas con TEA”.
- Diseñar una propuesta de intervención que sirva para intentar satisfacer las necesidades encontradas en alumno TEA en relación al acoso escolar.

Objetivo específicos:

- Profundizar en el concepto TEA, sus características y diagnóstico, así como sus diferencias de acuerdo a los distintos manuales de diagnóstico (DSM-5 y CIE-11).

- Comprender el término bullying, los agentes involucrados, las causas y consecuencias de este fenómeno.
- Elaborar una propuesta de intervención educativa para la prevención del acoso escolar en alumnado TEA.
- Diseñar una intervención educativa aportando ideas y mejoras mediante la propuesta de actividades para intentar mejorar la convivencia escolar.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1. TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)

4.1.1. Origen e Historia

El término “autismo” parte de las palabras griegas *autos* refiriéndose a “sí mismo” e *ismo* aludiendo a la “forma de estar” (Alonso y Martínez, en prensa). El psiquiatra Eugen Bleuler en 1911, introdujo este término para referirse a “una alteración, propia de la esquizofrenia, que implicaba un alejamiento de la realidad externa” (Artigas-Pallares y Paula, 2012, p. 569).

Posteriormente, en 1943, Leo Kanner delimitó las bases del autismo, observando y estudiando las conductas de más de cien niños (Artigas-Pallares y Paula, 2012). Un año más tarde, el pediatra Hans Asperger situó la aparición de los síntomas entre los dos y los tres años y observó que los varones eran más propensos a sufrir este trastorno, que más tarde lo calificaría como “psicopatía infantil” o “trastorno de la personalidad” (Federación Autismo Castilla y León, 2013). Tanto Kanner como Asperger, (García-Villamizar y Polaino-Lorente, 2000) coincidían en que este trastorno partía desde el nacimiento, dando lugar a una sintomatología muy específica.

Wing y Gould recogen en sus investigaciones publicadas en 1979, una serie de alteraciones comúnmente presentadas en este trastorno, estas son: interacción social, comunicación e imaginación (Wing y Potter (1999) cit. en Fernández, 2007). A estas alteraciones se las conoce hoy en día como “la triada de alteraciones de Wing” (*como podemos ver en la figura 1*) y constituyen la base que permite el diagnóstico del autismo (Happé, 2011).

Figura 1

Dimensiones del Espectro Autista por Wing y Gould (1979).



Nota. Elaboración propia a partir de L. Wing (1979). Tomado de [Triada de Lorna Wing](#)

4.1.2. Trastorno del Espectro del Autismo Según el DMS-5 y CIE-11

De cara a delimitar conceptualmente el trastorno, la categoría diagnóstica empleada por los dos sistemas de clasificación analizados, difiere levemente, ya que en el CIE-11, el manual de Clasificación Estadístico de Enfermedades (WHO, 2019) encontramos que la categoría diagnóstica general de “Desorden del Espectro Autista” (“Autism Spectrum Disorder”) entra dentro del grupo de trastornos del neurodesarrollo, mientras que en el DSM-5, el Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría (APA, 2013), lo categoriza como “Trastorno del Espectro Autista”, perteneciendo, de forma general a la clase de “Trastornos del Neurodesarrollo”.

Cabe mencionar que, en la anterior versión de este manual (DSM-IV), se consideraba el autismo como una subcategoría de los TGD (Trastornos Generalizados del Desarrollo), los cuales tenían como característica común “las perturbaciones graves y generalizadas que afectan, de manera notable a varias áreas del desarrollo” (López y Rivas, 2014, p. 16). Actualmente, en la última versión del manual DMS-5 (APA, 2013), los TGD pasan a denominarse TEA (Trastorno del Espectro del Autismo), suprimiendo de esta nueva clasificación, el Trastorno Desintegrativo Infantil y el Trastorno de Rett y manteniendo los trastornos del Asperger y el Trastorno Desintegrativo Infantil dentro de la categoría TEA, debido a que las diferencias encontradas entre los subtipos del autismo, “no vienen determinadas por los síntomas específicos del autismo, sino por el nivel intelectual, la afectación del lenguaje y por otras manifestaciones ajenas al núcleo autista” (Artigas-Pallares y Paula, 2012, p. 584).

- **Criterios diagnósticos de TEA según el DSM-5**

En el DSM-5 (APA, 2013) se dedica un apartado de clasificación de los trastornos mentales, junto con los correspondientes criterios diagnósticos, los cuales son (p. 81-83):

- A.** Déficits persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, pudiendo manifestar así:
 1. Deficiencias en la reciprocidad socioemocional.
 2. Deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social.
 3. Deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones.

- B.** Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, manifestándose mínimo dos de los siguientes:

1. Movimientos, habla estereotipada o utilización de objetos de forma repetitiva o con patrones ritualizados.
 2. Insistencia en la monotonía, patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal y excesiva inflexibilidad de rutinas.
 3. Intereses restringidos y fijos que son inhabituales en cuanto a su intensidad o foco de interés.
 4. Hiper o hiposensibilidad a los estímulos o intereses del entorno.
- C. Los síntomas deben estar presentes en las primeras fases del periodo del desarrollo, pudiendo no manifestarse hasta que la demanda social supera las capacidades limitadas.
- D. Los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral y otras áreas importantes del funcionamiento habitual.
- E. Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual o por el retraso del desarrollo.

Otra novedad que incorpora el DSM-5 (2013, p.52), respecto a su anterior versión (DSM-IV-TR), es la de asignar un nivel de gravedad para las personas con TEA. Este manual especifica tres niveles de gravedad del Trastorno del Espectro Autista, que varían entre un grado mayor o menor, dependiendo del nivel de apoyos requeridos en las áreas de comunicación social y los comportamientos restringidos y repetitivos (López y Rivas, 2014). Lo cual, la Asociación Americana de Psiquiatría (2013) considera que en el grado 1 la persona con TEA necesita ayuda; en el grado 2, se requiere ayuda notable y en el 3 se considera que necesita ayuda muy notable. Por tanto, es de suma importancia tener en cuenta los déficits afectados en la persona para poder realizar un informe diagnóstico de forma correcta, detallando minuciosamente cuáles son las áreas más afectadas y las características de su comportamiento.

- **Criterios diagnósticos según el CIE-11**

El CIE-11 (WHO, 2019) agrupa los síntomas del autismo en dos dominios centrales: (i) déficits persistentes en la capacidad para iniciar y mantener la interacción social recíproca y la comunicación social, y (ii) una gama de patrones restringidos, repetitivos e inflexibles de comportamiento e intereses (Fuentes, Hervás y Howlin, et al., 2020).

Estos déficits deben ser lo suficientemente evidentes, impidiendo a la persona con TEA desenvolverse con normalidad en las distintas áreas de funcionamiento personal, familiar y social reflejados en los diferentes entornos de la vida cotidiana de ésta. Al igual, el CIE-11

explica que el amplio espectro de funcionamiento intelectual y del lenguaje puede variar en las personas con autismo, pero sin explicar las posibles combinaciones (WHO, 2019).

De igual forma se ha encontrado con que, a rasgos generales, la información aportada por el DSM-5 (APA, 2013) es mucho más amplia y precisa que la aportada por el CIE-11 (WHO, 2019) en el que, más allá de los criterios diagnósticos generales y de una definición del déficit y de sus distintas subcategorías, no se aporta más información que permita delimitar otros rasgos concretos del trastorno analizado.

4.1.3. Etiología

En cuanto a la etiología del autismo, se sabe que es un trastorno del neurodesarrollo de origen desconocido, es decir, no se conoce aún la causa exacta que lo genera. Las diversas investigaciones acerca del origen del autismo apuntan que cada día se pone más en evidencia que este trastorno no responde a una sola causa (Ruiz, Posada e Hijano, 2009).

Existen teorías que apuntan que se debe a una causa genética. Ruiz, Posada e Hijano, (2009) defienden la idea de que el TEA tiene un alto componente genético, pues se han encontrado “múltiples genes en diferentes cromosomas, y en diferentes posiciones dentro de un mismo cromosoma, pero con una falta de reproducibilidad importante” (p. 385). La amplia posibilidad genética viene determinada por el desarrollo del sistema nervioso, el cual sigue un orden espacial y temporal, por lo que si éste se altera, hará que los genes no sigan su desarrollo natural, evitando así que los genes se ubiquen en sus posiciones pertinentes de forma correcta (Domínguez y Rodríguez-Medina, 2020). Autores como Happé (2011) y Pérez-Pouchoulen et al., (2012) coinciden en que hay alteraciones cerebrales que se relacionan con el autismo, concretamente, estos autores destacan lesiones en la amígdala, la corteza frontal y el cerebelo. Sin embargo a pesar de existir evidencias de las relaciones entre el Trastorno del Espectro Autista y las determinadas áreas cerebrales, no se conocen hoy en día las causas de dichas alteraciones cerebrales.

Además de los factores genéticos, se han encontrado evidencias de la implicación de factores ambientales en el desarrollo del autismo. Domínguez y Rodríguez-Medina (2020) opinan que “aunque se han estudiado diferentes factores de riesgo, las revisiones sistemáticas se han centrado principalmente en las complicaciones pre y post natales, la exposición a toxinas y la edad de los padres” (p. 225). Al igual que ocurre con los factores genéticos, existe un gran abanico de factores ambientales que pueden influir en el desarrollo de dicho trastorno, como “el consumo de tabaco, la alimentación, las enfermedades infecciosas, la exposición excesiva a los

rayos solares, la exposición a sustancias químicas industriales, y la radiación ionizante, que pueden propiciar cambios en la secuencia de los genes” (Cala, Licourt y Cabrera, 2015, p. 11).

Por tanto, a pesar de que se han identificado varios factores de riesgo, los investigadores apuntan que “ninguno de ellos parece suficiente por sí mismo para causar autismo” (Domínguez y Rodríguez-Medina, 2020, p. 225).

4.1.4. Prevalencia

En cuanto a la prevalencia del Trastorno del Espectro Autista se puede señalar que se ha ido incrementando notablemente en los últimos años desde un punto de vista estadístico. Este aumento de la incidencia se debe a una mayor información acerca de este trastorno y a una concepción más amplia del mismo (Happé, 2011), y en consecuencia a los diversos cambios de criterios diagnósticos, además de (cómo es lógico), por el desarrollo de instrumentos diagnósticos y de evaluación más precisos y adecuados (Domínguez y Rodríguez-Medina, 2020). No obstante, se debe aclarar que las cifras obtenidas a partir de los estudios estadísticos realizados, quedan determinados por el tipo de instrumentos utilizados y los criterios elegidos para elaborar dichos estudios.

Según las revisiones epidemiológicas, el TEA es un trastorno que afecta en todo el mundo, no siendo predominante en una zona en concreto (Alonso y Martínez, en prensa). Sin embargo, las tasas de prevalencia varían en función del sexo; actualmente se está discutiendo acerca de si el autismo es más frecuente en hombres que en mujeres, siendo la proporción aproximadamente de 4-5 casos de niños por cada 1 de niñas (Domínguez y Rodríguez-Medina, 2020), o 3 por cada 1 (Happé, 2011 y Pérez-Pouchoulen et al., 2012). Se debe señalar también que según los estudios, el sexo de la persona influye con la capacidad cognitiva de ésta, siendo las niñas las que suelen presentar síntomas más pronunciados y graves, y siendo común la discapacidad intelectual más intensa (Domínguez y Rodríguez-Medina, 2020; Happé, 2011).

En cuanto a la prevalencia en España, se estima que en el año 2011 se contabilizaron 5.716 niños/as diagnosticados con TEA, habiendo una prevalencia de 10-15 casos por cada 1.000 nacimientos (González, 2020).

Por otra parte, los estudios epidemiológicos realizados en Europa, apuntan que la prevalencia en Europa es de 1 caso por cada 100 nacidos (Autism-Europe AISBL, 2015). En cambio, si se analizan las cifras acerca de la incidencia de TEA en EEUU aportadas por la CDC (Centro de Control y Prevención de enfermedades) en 2016, se constata que la prevalencia de

este trastorno es superior a la del continente europeo ya que es de 1 por cada 54 nacimientos (Centers for Disease Control and Prevention, 2020, en Alonso y Martínez, en prensa).

4.1.5. Comorbilidad

El TEA puede ir asociado a otros trastornos o a otras patologías de origen pre o postnatal. Las más comúnmente asociadas al TEA, son principalmente la discapacidad intelectual, el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), trastorno negativista desafiante, síndrome X Frágil, trastornos depresivos, entre otros (Domínguez y Rodríguez-Medina, 2020).

En línea con la discapacidad intelectual, el CI afecta de forma directa en las habilidades sociales de una persona, influyendo de forma negativa en su relación con el mundo, de tal forma que “a menor capacidad, mayores déficits en el ámbito social” (Palomo, 2017, p. 85). Aproximadamente, “el 75% de las personas con TEA presentan un funcionamiento intelectual por debajo de la media, siendo éste profundo o moderado en el 50% de los casos” (Palomo, 2017, p. 85). Lo cual, dichas características hacen que las personas con TEA sean más vulnerables de sufrir cualquier tipo de discriminación o acoso, especialmente en la etapa escolar. Dicho aspecto se analizará en apartado 3 del presente documento (*4.3. Tea y Acoso Escolar*).

4.2. ACOSO ESCOLAR

A pesar de ser un fenómeno muy común, el acoso escolar no ha sido objeto de investigación hasta hace pocas décadas. En 1963, Lorenz acuñó el término *mobbing* haciendo referencia a “las conductas de ataque que un grupo de individuos realiza contra un individuo de otra especie, generalmente hostil” (en Collell y Escudé, 2014, p.15). El término *mobbing* fue modificado por lo que hoy en día se conoce como *acoso escolar*; en cambio, dos décadas más tarde, Dan Olweus dio a este fenómeno el nombre de *bullying*, el cual quedó aceptado a nivel internacional. Olweus lo definió como la práctica de conductas agresivas, hostigamiento o intimidación que ejerce un estudiante de forma continuada sobre otro alumno, con intención de hacer daño a la persona sobre la que se emplea esta práctica (Enríquez y Garzón, 2015).

Más tarde, Olweus en 1983, introdujo el componente psicológico junto al componente físico, normalizado en la práctica del acoso escolar, y lo describió por tanto como:

una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno contra otro, al que escoge como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a la víctima en una posición de la que difícilmente puede salir por sus propios medios (Cit. en Collell y Escudé, 2014, p. 17).

En conclusión a estas líneas, Sevillano, Vadillo, Ávila, Jiménez, Alonso y Martínez (2016) señalan que “el acoso escolar es una tortura metódica y sistemática, en la que el agresor, con la complicidad o la pasividad de otros compañeros, va destruyendo a la víctima en un proceso que puede durar semanas, meses o incluso años” (p. 17). Por todo ello, el acoso y la violencia que implica, se va instaurando de forma progresiva en los grupos de compañeros del colegio.

4.2.1. Tipos de Acoso Escolar

Según Oñate y Piñuel (2007), el acoso escolar puede expresarse de muchas formas, no solo en agresiones físicas. Por ello, estos autores clasifican el acoso escolar en formas diferentes (en Medina y Díaz, 2017, p. 2).

- **Maltrato Físico:** es la forma más evidente del bullying, representa el 20% y 30% de los casos de acoso escolar (Abril, 2010). Se externaliza en empujones, patadas, agresiones con objetos, robos, entre otros. El agresor pretende neutralizar a la víctima al verse ésta indefensa ante los ataques del maltratador (Morales y Pindo, 2014).
- **Maltrato Verbal:** hace referencia a conductas como son los insultos, las burlas y los motes. Es frecuente que se realicen menosprecios en público como por ejemplo, el resalto de los defectos físicos, o la difusión de rumores falsos para herir a la víctima (Nicolás, 2011).
- **Maltrato Psicológico:** este tipo de acoso consiste en aislar a la víctima del resto de sus compañeros, interfiriendo y dañando sus relaciones interpersonales. El objetivo de este tipo de acoso según Enríquez y Garzón (2015) es dañar la autoestima e incrementar así, la sensación de inseguridad y temor de la víctima.
- **Exclusión Social:** la intención del agresor es aislar a la víctima de todos sus compañeros impidiéndole participar en actividades grupales (Abril, 2010). El agresor, fuerza a la víctima a realizar algo contra su voluntad para que éste sea rechazado por sus iguales.
- **Ciberbullying:** se da en el contexto cibernético, es decir a través de internet. Es común que se produzca en redes sociales o medios interactivos de comunicación. Se presenta

en forma de represión, discriminación, violencia sexual, entre otras (Sevillano et al., 2016).

4.2.2. Protagonistas y Agentes Implicados en el Acoso Escolar

Collell y Escudé (2014), hablan sobre tres tipos claramente diferenciados de participantes del acoso escolar (p. 23):

- ***El Agresor:***

Es la persona que oprime a la víctima y le priva de sus derechos, ejerciendo la violencia sobre el atacado. Puede actuar solo, pero es habitual que se apoye de sus compañeros para ejercer las conductas privativas ante la víctima. Los agresores, según Legue y Maguendo (2013), muestran una personalidad dominante, imponiendo su poder ante sus víctimas. Además, estos estudiantes adquieren un doble rol ante sus pares, pues por una parte sienten la necesidad de reconocimiento social, normalmente a través de la fuerza y por otra parte, ante las víctimas buscan la dominación permanente a través de la agresión.

- ***El Rol del Agresor-Víctima:***

El alumnado que responde a este tipo de perfil son aquellos que han vivido situaciones que les hayan generado altos niveles de ansiedad y que por tanto, necesitan agredir a una persona, percibida para ellos, más débil, y así poder sentirse ellos más poderosos. Este grupo es especialmente vulnerable ya que pueden manifestar problemas conductuales que generan en ellos, ansiedad, depresión, baja autoestima, etc. Sentimientos y emociones propias del rol de víctimas (Collell y Escudé, 2014).

- ***La Víctima:***

Se considera víctima a la persona que sufre de forma injusta debido a la opresión ejercida por otra persona (Collell y Escudé, 2014). A menudo se encuentra aislada, pues tras el proceso de victimización, va perdiendo apoyos sociales causados por la falta de estatus o reconocimiento social. Suelen responder a personalidades tímidas, con baja autoestima y con déficits en habilidades sociales y en consecuencia con falta de amigos. Son a su vez, estudiantes sumisos y pasivos frente a las agresiones (Legue y Manguenzo, 2013, en Enríquez y Garzón, 2015). Teruel (2007) añade que, los estudiantes victimizados a menudo expresan sentimientos de frustración, altos niveles de estrés, depresión y ansiedad, que en la mayoría de las veces se presenta en forma de fobia escolar, evitando de esta manera la asistencia a clase.

- ***El Grupo de Iguales u Observadores:***

Como ya se ha dicho en epígrafes anteriores, el bullying raramente es una acción aislada entre agresor y víctima. Al darse en el contexto escolar, los compañeros son partícipes pasivos de las agresiones que se producen en este contexto. Según el rol que obtengan los compañeros, el maltrato puede intensificarse o quedar minimizado, es decir, los observadores pueden ser tanto pasivos como incitadores ya que como expresan Legue y Maguendzo (2013), el grupo de pares son partícipes debido a que “por acto directo u omisión sostienen los hechos de acoso en la escuela, convirtiéndose en cómplices del silencio” (p. 226).

4.2.3. Etiología: Factores De Riesgo

Las causas del bullying son múltiples y muy variadas; existen en nuestra sociedad diversos factores que contribuyen en la aparición de conductas violentas. Podemos resumir éstos en individuales, familiares, escolares y sociales:

- ***Factores Personales:***

En cuanto a los factores personales, existen conductas y aspectos de la personalidad que se relacionan de forma directa con las conductas agresivas. Olweus, en 1998 expuso que la impulsividad es un rasgo característico en personas que adquieren comportamientos agresivos hacia sus iguales. Al igual que la impulsividad, la hiperactividad es otro factor que muestra relación con las conductas agresivas y el rechazo por parte de sus compañeros (en Collell y Escudé, 2014).

Por otra parte, no debemos pasar por alto la importancia de una buena inteligencia emocional y el control de la regulación emocional. Autores como Bisquerra (2012) y Mayer y Salovey (2007), coinciden en definir la inteligencia emocional como la habilidad para percibir y tomar conciencia de nuestras emociones y las de los demás, saber actuar en base a ellas y la capacidad de regularlas. En el caso de los agresores, es común que tengan dificultades en sus relaciones interpersonales y una carencia en la regulación de conductas afectivas, lo que en ocasiones desencadena en respuestas inadecuadas y disruptivas (Collell y Escudé, 2014).

Otro aspecto relacionado con la inteligencia emocional es la Teoría de la Mente, entendida ésta como “la habilidad para comprender y predecir la conducta de otras personas, sus conocimientos, sus intenciones y sus creencias” (Irapu-Ustárrroz, Pérez-Sayes, Erekatxo-Bilbao y Peregrín-Valero, 2007, p. 479). En 2011, Shakoob y colaboradores investigaron acerca de la implicación del desarrollo de la Teoría de la Mente en la infancia y su relación con el rol de

víctima, exponiendo que si existe una pobre teoría de la mente, los estudiantes tendrán poca capacidad para anticipar las conductas agresivas de sus compañeros, lo cual estos estudiantes, se convierten en sujetos de gran vulnerabilidad ante prácticas como el acoso escolar. Por tanto, Collel y Escudé opinan que es necesario “identificar y apoyar precozmente a los niños con una pobre teoría de la mente podría ayudar a reducir su vulnerabilidad” (2014, p. 30).

De igual forma, se debe decir que las características físicas y biológicas de los estudiantes condicionan sus relaciones interpersonales, especialmente si se tratan de características muy evidentes como la obesidad, rasgos físicos distintivos, la discapacidad intelectual, entre otros. Este aspecto se desarrollará con mayor intensidad en el siguiente apartado (4.3. *Tea y Acoso Escolar*).

- ***Factores Familiares:***

La familia es el primer agente de socialización que interviene en la educación del individuo dentro de un contexto sociocultural específico (Yubero, Larrañaga y Martínez, 2013). A través de la familia, se aprenden los primeros modelos de comportamiento y en consecuencia los valores y actitudes que se verán reflejados en nuestra forma de actuar con el entorno (Castro-Morales, 2011).

Collell y Escudé (2014) opinan que crecer expuesto a factores como “la exposición a la violencia, la conflictividad familiar y los entornos familiares violentos y/o con relaciones negativas” (p. 23) interfieren en el desarrollo del niño de forma directa, desencadenando en los niños respuestas similares a las vividas en casa, pues cuando una persona crece en un ambiente familiar donde es frecuente la violencia, corre el riesgo de que estas conductas se normalicen y se lleven a cabo en otros contextos más tarde, como el escolar (Castro-Morales, 2011).

- ***Factores Escolares:***

El contexto escolar es un factor contextual que también toma especial relevancia en la aparición de este fenómeno. Influyen por tanto “el clima del centro, su estructura, la gestión de la disciplina y el grado de implicación del profesorado para la proliferación y mantenimiento de conductas violentas y de acoso” (Collel y Escudé, 2014, p. 31).

Fernández y Ruíz (2009) exponen que cuanto más grande sea el centro educativo, mayor será la probabilidad de que se de este fenómeno escolar, pues queda directamente relacionado con la vigilancia por parte de los docentes y el control de los espacios. La existencia

de planes de convivencia determina la importancia que el centro otorga a la erradicación de esta práctica tan común en los centros escolares (en Enríquez y Garzón, 2015).

Para ello, Castro-Morales (2011) expresa que una de las formas para paliar esa problemática y mejorar la convivencia escolar es la formación de los docentes y educadores en cuestiones de psicología y pedagogía.

- ***Factores Sociales:***

Hoy en día, la sociedad en la que vivimos está expuesta constantemente a la violencia a través de los medios de comunicación, es especial la televisión. Los modelos de sociedad que se transmiten en las series o películas muchas veces difunden el desacato de las normas, la violencia y la falta de respeto como vía para solucionar los problemas; por lo que debemos tener en cuenta que “los comportamientos que los niños observan en la televisión, influyen en el comportamiento que manifiestan inmediatamente después” (Castro-Morales, 2011, p. 245).

A su vez, el acceso a internet y las redes sociales, propician de la misma manera las conductas violentas y agresivas, recreándose lo que se conoce como ciberacoso o cyberbullying (ya explicado anteriormente).

Castro-Morales (2011) nos deja una reflexión acerca de este fenómeno, debido a que,

la repetida exposición a la violencia puede producir cierta habituación, con el riesgo de considerarla como algo normal, inevitable y de reducirse la empatía con las víctimas. Es importante promover en los niños la reflexión respecto a la violencia que nos rodea (p. 245).

4.2.3. Consecuencias del Acoso Escolar

Las consecuencias y efectos del acoso escolar son graves para todos los implicados en este fenómeno (Collell y Escudé, 2014), es decir, “no solo son visibles en las víctimas del mismo (tanto a corto como a largo plazo), sino también, y en distinta medida, en el acosador y sobre todo en el entorno” (Sevillano et al., 2016, p. 22).

Según Cava, Buelga, Musitu y Murgui (2010), la reiteración de las conductas agresivas y el abuso escolar en la escuela trae consigo consecuencias negativas para la persona que lo sufre, como la aparición de ansiedad, cuadros depresivos o pérdida de autoestima, comportamientos autodestructivos, autolesiones y fobia social, entre otras, siendo todas ellas perjudiciales para el desarrollo de su capacidad para interactuar con el entorno.

Por otra parte, en el acosador también se aprecian efectos negativos, en especial a largo plazo. Las consecuencias conductuales que sufre el acosador, son principalmente “la disminución de su empatía y de su comprensión moral, lo que le lleva a tener dificultades para diferenciar las buenas de las malas acciones” (Sevillano et al., 2016, p. 23), además de ser vulnerables de sufrir trastornos de aprendizaje y rechazo a la educación formal debido a problemas disciplinarios que desencadenan en abandono escolar (Muñoz, 2016).

En la misma línea, también existen consecuencias negativas para los testigos o cómplices que han presenciado escenarios cercanos de acoso escolar. Sevillano y colaboradores (2016) opinan que en ocasiones,

se produce en éstos un aumento de la apatía, insolidaridad y falta de sensibilidad. Comienzan a perder su empatía y a vivir en un entorno de miedo constante que hace de estas situaciones su *modus vivendi* habitual, llegando en algunos casos a convertirse en verdaderos agresores (p. 23).

En conclusión, las personas que han sido víctimas de bullying o han participado de forma directa o indirecta en este fenómeno son más susceptibles a sufrir problemas para desenvolverse de forma correcta en sociedad y para seguir las normas inscritas socialmente.

4.3. TEA Y ACOSO ESCOLAR

Como ya se ha comentado en el apartado (4.2. *Acoso Escolar*), el bullying sigue siendo uno de los grandes problemas existentes en cuanto a la convivencia escolar. Esta práctica trae consigo consecuencias muy negativas en el desarrollo integral del estudiante, las cuales se manifiestan,

en su conjunto evolutivo y son generadoras de niveles de sufrimiento y desajustes psicológicos, por el simple hecho de haber participado en algunos roles (agresor, víctima y espectador) del ciclo de violencia, considerando los factores personales, familiares y sociales que lo determinan (Uribarrí, 2016, p. 298).

A pesar de existir consecuencias nocivas en cualquiera de los roles implicados en esta práctica de violencia y maltrato, el rol de víctima es el más afectado. Esto se debe a que las agresiones ejercidas sobre ella, afectan de forma negativa en su autoestima, dañando de la misma forma el autoconcepto y probablemente se vea alterado su desarrollo escolar, dando pie a fracaso escolar.

En la realidad escolar, se comprueba que existen grupos de estudiantes más susceptibles de sufrir acoso escolar; son escolares con unas características que hacen de ellos un blanco fácil para los maltratadores. Se trata de niños o niñas con una “sensibilidad especial”, es decir, son inseguros, tienen baja autoestima, tímidos y retraídos; asimismo suelen tener problemas de comunicación y normalmente están menos integrados socialmente. Sí además a estas características se le añaden problemas físicos, enfermedades o discapacidades que hacen mayor estas diferencias entre iguales, se convierten en objeto de burlas por parte de sus compañeros (Zabay y Casado, 2018). Falla y Ortega-Ruiz (2019), apoyan el argumento de que los estudiantes con algún tipo de apoyo educativo, son los más vulnerables a este fenómeno, siendo para los agresores objeto de victimización, pues los acosadores se aprovechan de las debilidades sociales para ejercer sobre ellos todo tipo de violencia o maltrato psicológico, físico o verbal.

En síntesis, el riesgo es mayor entre 2 y 4 veces que quienes no tienen necesidades educativas especiales. Esto ocurre por tres razones: los estudiantes con NEE poseen características diferentes, tienen problemas de comunicación, están menos integrados socialmente y algunos de ellos manifiestan comportamientos problemáticos” (Hernández, 2017, p. 37)

Dentro del amplio abanico de necesidades educativas, se observa que hay colectivos más susceptibles de ser victimizados. Hernández (2017); Zabay y Casado (2018) opinan que, de todas las discapacidades, el TEA es la discapacidad con más riesgo. Las personas con TEA, “son uno de los grupos más vulnerables dentro de las escuelas, asumiendo generalmente el rol de víctima por ser diferentes” (Uribarri, 2016, p. 298). Estos escolares tienen unas características propias y diferenciales, sin embargo, cuando éstos son sometidos a acoso escolar, “los sentimientos de inadecuación e inadaptación se incrementan, llevándolos a la depresión, ensimismamiento y violencia, incluso se puede percibir un aumento de estereotipias o conductas disfuncionales entre otras” repercutiendo indudablemente en su proceso de inclusión afectiva (Uribarri, 2016, p. 298). Del mismo modo, Hernández (2017) añade que estos comportamientos propios del TEA, perjudican directamente en sus relaciones sociales, creándose una espiral de problemas relacionales que se deben atender desde muy temprana edad.

Por otro lado, dentro de las personas con TEA, existe mucha variabilidad en cuanto a sintomatología. No obstante, como se verá en el siguiente apartado, todos los TEA presentan déficits en la comprensión social y alteraciones en la flexibilidad de comportamiento y pensamiento, reflejándose estas características en sus limitaciones en cuanto a las habilidades socio comunicativas (Hernández, 2017). Estas deficiencias contribuyen en la inadaptación de

los mismos, ya que pueden parecer personas que se aíslan o se marginan socialmente. Lo mismo ocurre con la tendencia de éstos por los intereses restringidos y poco habituales, pues para sus pares, pueden interpretarse como rarezas y motivos de burla o ridiculización (Falla y Ortega-Ruiz, 2016).

En conclusión, todos estos factores contribuyen al rechazo social o a la formación de relaciones de menor calidad e intensidad que los demás, siendo ésta falta de apoyo social, un factor de vulnerabilidad determinante para sufrir situaciones de acoso o de maltrato (Hernández, 2017).

4.3.1. Factores de Riesgo: Características del TEA

En este apartado se hablará con más detalle sobre las características de las personas con TEA, las cuales contribuyen a que exista mayor riesgo de ser acosados. Se pueden distinguir tres áreas claramente diferenciadas, estas son: la comunicación social, la interacción social y la imaginación social. No obstante, aunque esas características son comunes en el TEA, “existe una gran variedad individual entre los niños y niñas autistas” (Wicks-Nelson, 2009, p. 301).

- Comunicación social:

Las personas con autismo suelen presentar deficiencias en la comunicación y en el lenguaje, mostrando así dificultades a la hora de comunicarse. En ocasiones, el lenguaje no llega a desarrollarse, lo que supone en ellos, ciertas limitaciones en la comunicación gestual (Marcelli, 2007), pues para las personas con TEA, el lenguaje no verbal es “un código complejo de interpretar, y por ello suelen manifestar una comprensión y expresión alterada” (FACyL, 2013, p. 10). Por todo ello, las personas con TEA muestran dificultades a la hora de comprender conceptos abstractos, entienden la comunicación desde su literalidad y su interpretación del lenguaje es siempre directa y centrada en una situación concreta, lo que les impide entender y comprender frases hechas o la ironía (Hughes, 2017).

Además, suelen verse afectadas las funciones pragmáticas del lenguaje, pues tienen dificultades para comprender las intenciones comunicativas de los demás. Por ello, se puede observar que estas personas tienen un limitado repertorio de temas de conversación; les cuesta respetar los turnos de palabra y en sus conversaciones aparecen muchos datos irrelevantes (FACyL, 2013).

- Interacción social:

Howlin, en 1997 afirmó que los déficits sociales afectan a las personas con autismo a lo largo de su vida, independientemente del nivel intelectual, influyendo de forma negativa en la integración en el entorno en el que se desenvuelve la persona (en García-Villamizar y Polaino-Lorente, 2000).

En ocasiones, las personas con autismo pueden aparentar falta de interés por las personas de su alrededor debido a que suelen tener limitaciones para poder ser competentes en cuanto a relaciones sociales se refiere, pues es probable que eviten el contacto con los demás. Esto se debe al desconocimiento que tienen estas personas para interactuar con el resto, bien por falta de estrategias o bien por intentar establecer relaciones de una forma poco común (FACyL, 2019). De modo que estas alteraciones contribuyen a un aislamiento social, mostrando comportamientos de rechazo o evitación ocular y ausencia de expresión facial (Marcelli, 2007).

Por lo general, las personas con TEA,

pueden manifestar dificultades para comprender reglas y normas sociales, influyendo esto en el juego con otros niños o en la adquisición de roles grupales en las diferentes etapas educativas. Una gran mayoría son víctimas de la exclusión y acoso escolar, hecho que repercute notablemente en su autoestima y rendimiento. (FACyL, 2013, p. 11).

Otra dificultad a la que se enfrentan las personas diagnosticadas con este trastorno, es la del “reconocimiento y comprensión de las emociones y sentimientos de los demás” (Hughes, 2017, p. 3). Esta dificultad se conoce como la Teoría de la Mente; las personas que sufren TEA, tienen un déficit de Teoría de la Mente (ToM), es decir, dificultad para atribuir a las personas estados mentales, deseos o pensamientos. Tal y como apuntan Pineda, Jiménez y Puentes (2012, p.181), la ToM “está fuertemente relacionada con las habilidades sociales, pues, en últimas, es un sistema cognitivo que permite conocer anticipadamente el comportamiento de terceros y generar a partir de esto, una interacción afectiva” (en Zuluaga, Marín y Becerra, 2017).

Del mismo modo, el desarrollo de la habilidad empática influye en la interacción social de todos los individuos. Según Alonso y Alonso (2014), la empatía es la capacidad cognitiva de percibir, visto desde una perspectiva y contexto común y social, lo que la otra persona puede sentir, y comprender el motivo de la causa del estado emocional que sufre el otro individuo. En la población común, las personas en su adquisición de las habilidades sociales, experimentan un “proceso empático”, es decir, una persona aprende a interpretar la experiencia que está pasando la persona y en cierto modo, comparte sus emociones y sus sentimientos. Sin embargo, las personas con TEA “tienen un déficit en la comprensión de las situaciones sociales y

aparentemente una reacción menos a las emociones de los demás, lo que puede interpretarse como una ausencia de una preocupación empática” (Alonso y Alonso, 2014, p. 35). En esta línea, se puede decir que, los déficits en la empatía son también un elemento distintivo en las personas con TEA, y por tanto, afectan de forma directa en su integración social.

- *Imaginación social:*

Otro aspecto que hace que este colectivo sea más vulnerable ante posibles situaciones de abuso, es la imaginación social. Para ellos, es difícil predecir lo que va a ocurrir o las repercusiones que puede tener una determinada acción. Por tanto, las personas con TEA suelen tener problemas en la función ejecutiva (F.E) y se centran en ciertos detalles en vez de realizar una visión global. Para Duncan (1986), la función ejecutiva es “la habilidad para mantener un conjunto de estrategias de soluciones de problemas, con el fin de alcanzar una futura meta” (en Happé, 2011, p. 75). La F.E se refiere a un amplio abanico de habilidades, como la organización, la planificación, la inhibición de respuestas inapropiadas y el cambio de una estrategia a otra, entre otras, todas ellas fundamentales para desenvolverse en diversas situaciones sociales.

En el caso de las personas con TEA, presentan serias dificultades en cuanto a los cambios, son muy perseverantes y muestran fijación en aspectos específicos, aunque hayan sido previamente advertidos de las posibles consecuencias de ciertas acciones. Esta fijación particular hacia ciertos aspectos y estímulos, es la que permite evidenciar el déficit en las funciones ejecutivas de estas personas, y por tanto, obviando de la misma forma, las dificultades en el razonamiento abstracto (Gray, García-Villamizar y Della, 2002).

En conclusión, es evidente que las personas con TEA presentan limitaciones que les imposibilita el poder percibir y reconocer las emociones ajenas, lo que afecta a la comprensión de las mismas y como consecuencia, la comprensión del mundo social en el que se desenvuelven.

4.3.2. Incidencia del Acoso Escolar en Personas con TEA

Hoy en día la violencia escolar es un hecho cada vez más visible y normalizado en los colegios e institutos (Gutiérrez, 2019, cit. en González, Cortés y Mañas, 2019). A su vez, se han disparado las cifras en cuanto a la victimización hacia las personas con algún trastorno o patología, en especial en los estudiantes diagnosticados con TEA (Meulen, 2019, en González, Cortés y Mañas, 2019), siendo de 2 a 4 veces mayor el número de casos de acoso en escolares con TEA frente al que se da en población común (Hernández, 2017).

En 2010, Hernández y Meulen realizaron una investigación sobre la incidencia del acoso escolar en personas con autismo y sus efectos en la inclusión. Para el estudio realizado se cogió como muestra diferentes institutos de Educación Secundaria, siendo un total de 440 estudiantes los que participaron en ella; de los 440, 419 eran estudiantes sin discapacidad y los 21 restantes están diagnosticados de TEA. Según esta investigación, más de la mitad de los participantes con autismo afirmaron haber sufrido acoso a lo largo de su etapa educativa. El 52% de éstos confesaron que se sienten ignorados y marginados en su grupo-clase; el 72% han sido insultados por parte de sus compañeros y el 38% han sufrido ataques físicos (en Lendínez, 2016).

En cuanto a los espacios más habituales donde suele transcurrir este fenómeno, según la población con TEA encuestada en este estudio, el 68% de ellos confirma que es en el patio y en la hora del recreo donde suelen suceder este tipo de prácticas; el 63% en los pasillos; en el aula sin supervisión se da en el 53% y en el aula con un docente supervisando ocurre en el 21% de los casos (en Lendínez, 2016).

4.3.3. Educación Emocional e Inclusión Educativa para la Prevención del Acoso Escolar

El bullying, como se ha ido diciendo a lo largo de este documento, es un ciclo de violencia de una persona hacia otra. El propósito de la violencia es causar daño ya sea físico, sexual o psicológico, a través de conductas o acciones destructivas, crueles u hostiles por parte de la persona violenta hacia otra.

La violencia puede considerarse la falta de empatía, que como ya se ha dicho antes, ésta es la capacidad que permite a una persona entender cómo se sienten los demás, es decir, es la habilidad “para captar en profundidad el mundo subjetivo de otra persona, comprender y sentir sus sentimientos y su estado emocional” (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2014, p. 107). Por tanto, desarrollar y educar desde la empatía puede ayudar a prevenir todo tipo de violencia.

Prevención de la violencia

La prevención de la violencia es una necesidad social, fundamental para la posible convivencia en sociedad. Para ello, es necesario que desde la escuela se fomente el desarrollo de una educación emocional, basada en el aprendizaje de competencias y estrategias preventivas como la empatía, la asertividad, las habilidades sociales, el control de la ira y la impulsividad, la resolución de conflictos entre muchas otras. No se debe olvidar que, todas aquellas estrategias afectivas de prevención se deben abordar desde un enfoque sistémico, en donde tanto el

profesorado como las familias estén implicados y coordinados entre sí. Además, Bisquerra y Pérez-Escoda (2014), recomiendan que dichas estrategias se inicien desde las primeras etapas educativas y estén presentes durante toda la escolarización.

Educación emocional como estrategia preventiva

La educación emocional trata de dar respuesta a las necesidades sociales, pues una de las funciones principales de la educación es “la adaptación social del individuo, es decir, el fomento de su integración en la sociedad, que forme parte de ella y que, de esta manera, la sociedad se perpetúe” (Guil y Gil-Olarte, 2007, p. 189). Lo cual, educar desde las emociones es una estrategia preventiva ante posibles problemas de convivencia (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2014).

Por tanto, para estos autores “la educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida” (2014, p.101).

Una buena educación emocional supone una “prevención inespecífica cuyos efectos se pueden observar en multitud de fenómenos como por ejemplo el acoso escolar. Tanto es así, que una intervención preventiva eficiente de acoso escolar debería incluir la dimensión emocional” (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2014, p.103).

Por otro lado, es esencial que se lleve a cabo una sensibilización en toda la comunidad educativa sobre las personas con más riesgo de sufrir acoso escolar, ya sean las personas con alguna NEE, y especialmente sobre las características propias del TEA, para que el proceso de inclusión de este colectivo sea exitoso y mejorar así la calidad de vida del alumnado (Uribarrí, 2016).

La UNESCO (2005), define la educación inclusiva como:

un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión que incluye a todos los niños de la franja etaria adecuada y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños (p. 13).

Por lo tanto, todos los estudiantes con o sin necesidades educativas especiales, tienen derecho a experimentar una educación de calidad, donde toda la comunidad educativa, desde el centro escolar fomenten y construyan un clima escolar armónico, adaptado a las necesidades de cada educando y donde los valores de respeto y tolerancia sean los pilares fundamentales de una educación inclusiva, libre de violencia (Uribarrí, 2016). En este sentido, el centro escolar debe adoptar las medidas pertinentes para que consiga una convivencia escolar basada en la cultura de paz.

5. PROPUESTA EDUCATIVA

La escuela siempre ha sido la encargada de enseñar, educar y transmitir valores; éstos últimos, normalmente se han enseñado de forma transversal a modo de currículum oculto. Entendemos como currículum oculto “al conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en la estructura y el funcionamiento de una institución” (Jackson, 1968, cit. en Pueyo, 2012). Por tanto, es aquel que “sin pretenderlo de manera reconocida, constituye una fuente de aprendizajes para todas las personas que integran la organización” (Jackson, 1968, en Pueyo, 2012). Es decir, es aquello que envuelve todo lo que pasa en el centro y en el aula y se transmite de forma implícita como resultado de los ideales en los que se basa la metodología del centro. En esta línea Bolívar (1998) opina que,

todo centro escolar es una organización peculiar con una cultura moral propia, en el sentido de que provee a sus miembros de un marco referencial para interpretar y actuar, como conjunto de significados compartidos por los miembros, que va a determinar los valores cívicos y morales que aprenden los alumnos y alumnas (p. 7; en Pueyo, 2012).

No podemos olvidar que el currículum oculto no solo afecta a los alumnos, sino que también afecta al profesorado.

La calidad de la convivencia escolar impacta de manera significativa en el aprendizaje y formación ciudadana de los y las estudiantes. Por tal motivo, se han establecido políticas de convivencia escolar que promueven y orientan el desarrollo de estrategias y acciones a favor de la formación de valores, actitudes, conocimientos y habilidades para aprender a convivir.

Por ello, toda comunidad educativa debe tener presente la importancia de instaurar unas normas de convivencia básicas, cimentadas con los valores de respeto, tolerancia e inclusión. Las cuales son fundamentales para establecer un clima armónico, de confianza tanto a nivel de centro como a nivel de aula.

Desde el centro escolar, el equipo directivo de forma coordinada junto con los docentes, educadores y el equipo de orientación, ha de crear un protocolo sistemático de actuación, es decir, una serie de medidas preventivas y de actuación sobre el acoso escolar, que se recogerán de forma detallada en el Plan de convivencia Escolar.

5.1. JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

Teniendo en cuenta los párrafos anteriores, no cabe la menor duda de que la escuela como institución debe ser la responsable de (junto a todos los agentes intervinientes) llevar a cabo acciones que cubran las carencias que se detecten en el centro, así como el clima, y las relaciones interpersonales del aula entre el alumnado. Para ello, es importante contar con las herramientas necesarias y mantener una comunicación totalmente activa entre todos los grupos que intervienen: alumnado, profesorado y familias.

Para poder plantear la propuesta, se necesita saber qué carencias se pueden encontrar en estas situaciones, para que así nos permitan hacer una detección de necesidades básicas y así poder trabajarlas.

Es por ello que, la propuesta educativa que se plantea esté basada en la elección concreta de actividades, y desarrollo de planes informativos y formativos (*creación de una página web y elaboración y uso de un sociograma*) elaborada tras un análisis minucioso de estudio y revisión de las diferentes guías de prevención y actuación en el alumnado diagnosticado con TEA (reflejadas en este trabajo en las páginas 34 y 40).

Es de suma importancia nombrar las conclusiones extraídas de dicho análisis, para así poder entender la elección concreta de las actividades (se ve conveniente apoyar cada conclusión con elementos que a nivel visual refuercen la justificación, haciendo uso de gráficos circulares y de gráficos de barras):

Las guías trabajadas durante el presente trabajo han sido:

1. Skeap up (2007-2013). Guía para la protección de niños con autismo y prevención de conductas agresivas.
2. Acoso y maltrato en el autismo.
3. Guía para profesores con alumnos TEA (autismo Burgos).
4. Guía para profesores y educadores de alumnos con autismo. Federación autismo Castilla y León.
5. Federación autismo España.
6. Instituto Universitario de Integración en la comunidad. Guía de integración del alumnado con TEA en educación primaria.
7. Acoso escolar y trastorno del espectro del autismo (TEA). Guía de actuación para profesorado y familias.

Partiendo de un total de siete guías a analizar, las conclusiones extraídas han sido:

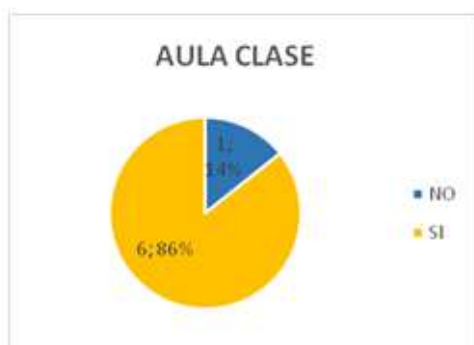
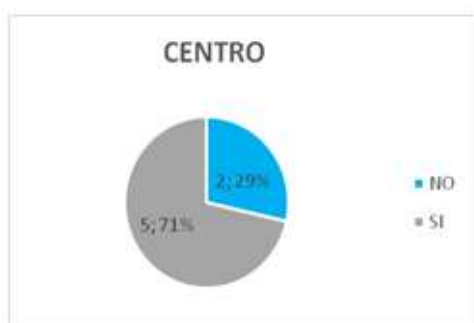
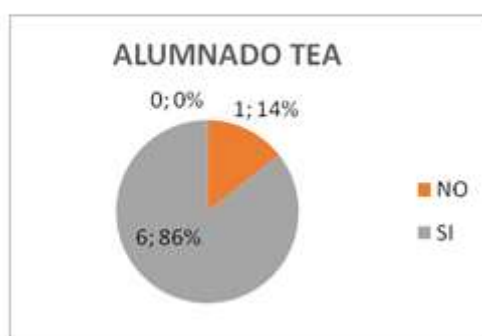
En primer lugar, cabe destacar que todas las guías muestran una estructura similar a nivel conceptual, ya que todas o casi todas (como se aprecia en los gráficos), recogen los mismos ámbitos de intervención. Las guías presentan posibles pautas de intervención a diferentes niveles: ya sea a nivel de centro, a nivel de aula, orientaciones para la familia, o específicas para el alumnado con TEA, aunque no todas dejen reflejados todos estos ámbitos.

En los siguientes gráficos, se muestra el número de guías que trabajan los ámbitos de intervención. De todas ellas, podemos visualizar que, de las siete guías totales trabajadas, hay dos de las siete que no recogen un ámbito de intervención focalizado en el ‘centro’, en el ‘nivel de centro’, y en ‘recreos’ (*con esto no se quiere decir que las carencias de estos ámbitos se enfoquen en la misma guía*). Esto se observa en los gráficos que llevan por título:

- *Gráfico 4. Centro*
- *Gráfico 3. Nivel de centro*
- *Gráfico 2. Espacios y tiempos libres.*

A nivel porcentual, el 29% de las guías (dos sobre los siete totales) no recogen estos ámbitos.

Los gráficos ‘aula clase’ y ‘alumnado TEA’ se recogen en seis de las siete guías, siendo éstos los ámbitos más trabajados y tomados como referencia a la hora de tener que intervenir. Esto pone de relieve la importancia de mantener un clima armonioso en el aula, como ya se señalaba a comienzos de esta justificación.

Figura 2*Apartado 'aula clase'***Figura 3***Apartado 'espacios y tiempos libres'***Figura 4***Apartado 'centro'***Figura 5***Apartado 'nivel de centro'***Figura 6***Apartado 'alumnado TEA'*

Otras de las conclusiones extraídas, es que las guías más completas, son:

- Guía Federación Autismo España.
- Acoso escolar y Trastorno del Espectro del Autismo (TEA). Guía de actuación para profesorado y familias ya que como se observa en el siguiente gráfico, recogen los

cinco ámbitos de actuación (como se ha podido observar en los gráficos de la primera conclusión).

Es importante destacar que la guía: Skeap up. Guía para la protección de niños con autismo y prevención de conductas agresivas, es la guía menos completa, ya que solo recoge dos de los cinco ámbitos de actuación (familia y alumnado TEA).

Hay un solo elemento/ámbito en común en las siete guías. Tal y como se puede observar en el gráfico señalado de color gris, todas las guías recogen información sobre la intervención con el alumnado TEA.

Figura 7

Comparativa de las guías



Por tanto, en base a estos análisis, se considera que las pautas o propuestas de actuación en caso de bullying hacia el alumnado TEA, son de gran utilidad tanto para docentes y educadores implicados día a día en este tipo de situaciones cada vez más comunes en los centros escolares.

Por ello se ha propuesto como actividades centrales un sociograma que se centre en paliar carencias detectadas a nivel aula, relaciones interpersonales entre los alumnos, posibles conflictos entre el alumnado, así como aspectos que ayuden no sólo a resolver los problemas, sino también a prevenirlos y reforzar los lazos de compañerismo y dinamismo en el aula.

Por otro lado, y viendo como punto débil el ámbito familiar, se propone una página web que sirva como enlace entre el centro/institución educativa y las familias, asesorando, apoyando,

y permitiendo hacer consultas y sugerencias para que mejore no sólo la convivencia y el vínculo entre agentes, sino también la calidad educativa para el alumnado en general.

5.2. OBJETIVOS

Debido a la necesidad de actuación encontrada en base a la erradicación del acoso escolar en personas con TEA, se exponen unos objetivos tanto generales como específicos que se pretenden alcanzar tras la elaboración y puesta en marcha de la presente propuesta educativa.

Generales:

- Realizar una propuesta educativa de prevención del acoso escolar para toda la comunidad educativa.
- Intentar prevenir el acoso escolar en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) que cursen su formación en un colegio de Educación Ordinaria.

Específicos:

- Informar y sensibilizar sobre el Trastorno del Espectro Autista.
- Concienciar sobre el fenómeno de acoso escolar.
- Establecer una comunicación activa entre toda la comunidad educativa.
- Tomar medidas pertinentes para mitigar el acoso en las aulas.
- Dotar a los estudiantes (con y sin TEA) de una óptima Educación Emocional para la prevención del Acoso Escolar.

5.3. TEMPORALIZACIÓN

La presente propuesta se desarrollará durante un curso escolar completo, desde septiembre a junio, pues se ve conveniente educar desde el respeto y la inclusión desde el comienzo de curso.

De forma específica, las propuestas a desarrollar tanto a nivel de centro como a nivel familiar se llevarán a cabo durante un curso escolar completo, siendo éstas las bases necesarias a instaurar para que se dé una buena convivencia.

Tanto a nivel de aula como a nivel individual con alumnado TEA, se deberá analizar previamente la situación y los índices de acoso escolar del centro y de cada aula. Las propuestas de intervención a nivel de aula, se realizarán tras las vacaciones de Navidad (a partir de enero),

pues así mediante el sociograma se obtendrá una mayor fiabilidad en los datos puesto que, las relaciones entre iguales se han ido estableciendo a lo largo de los tres primeros meses del curso. Debido al carácter preventivo de dichas actuaciones, se dedicará para su implementación todo el segundo trimestre (de enero a marzo aproximadamente)

No obstante, es importante matizar en la actuación a nivel individual con el alumnado TEA; la necesidad de evaluar previamente las características de los/las estudiantes, su nivel cognitivo y su edad, para así poder personalizar cada actuación, adaptándola del mismo modo a sus características y solventar de esta manera las necesidades y los déficits que presenten cada uno de ellos. De igual forma, se tendrá en cuenta la tasa de acoso escolar ejercida sobre ellos y la complejidad del mismo.

Por tanto, dicha propuesta tiene como característica principal la flexibilidad pues no se puede determinar una actuación concreta sin antes analizar el contexto donde se va a desarrollar, el número de estudiantes con TEA o el nivel y el tipo de bullying que se ejerce en cada centro.

5.4. DESTINATARIOS

Esta propuesta va destinada a todos los agentes de la comunidad educativa, es decir:

- Educadores (P.Ts, orientadores, pedagogos, tutores, etc.).
- Alumnado diagnosticado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA).
- Estudiantes con y sin Necesidades Educativas Especiales (NEE).
- Familias.

Hay que tener en cuenta que este proyecto es necesario adaptarlo dependiendo de las características de los destinatarios, ya que como ya se ha dicho a lo largo del trabajo, el TEA es un trastorno muy heterogéneo en cuanto a características se refiere.

De igual manera, es necesario realizar las adaptaciones pertinentes en función de la tasa de acoso escolar que se dé en el centro y en función del tipo y el curso donde se practica, para así poder acondicionar las intervenciones para que sean lo más efectivas posibles.

5.5. METODOLOGÍA

Se pretende llevar a cabo una metodología activa, práctica y dinámica en la que los profesionales sean conscientes de la importancia de desarrollar esta intervención de forma conjunta ya que para eliminar la violencia o el abuso en los centros educativos se requiere de la

colaboración de múltiples especialistas y profesionales de la educación y fundamentalmente de TEA.

La siguiente intervención parte de la actuación a diferentes niveles: a nivel de centro, a nivel de aula, a nivel individual con los estudiantes con TEA y a nivel familiar. Para ello se han elaborado una serie de actividades para trabajar con todos los agentes de centro, con el fin de mejorar la calidad de vida del alumnado con autismo previniendo posibles situaciones de acoso escolar a través de la concienciación y sensibilización de toda la comunidad escolar.

La actuación a nivel familiar se basa principalmente en la creación de una página web destinada a todos los padres y madres, especialmente para aquellos con hijos diagnosticados con TEA. Con esta web se pretende implementar una comunicación continua entre centro y familia, donde los profesionales los informen de temas de interés con el TEA o el bullying, para después profundizar en ellos en las reuniones mensuales.

En cuanto a las propuestas a nivel de centro, se realizarán una serie de actividades dinámicas y cooperativas para instaurar en el Plan de Convivencia escolar de carácter preventivo. Se trata de iniciativas como los recreos amigables, el banco de la amistad, el grupo de convivencia escolar que fomentan una cultura de paz y de no violencia.

Las actividades propuestas tanto a nivel de aula como específicas para alumnado con TEA requerirán una observación directa, previa al desarrollo de las sesiones, contemplando a través de un sociograma las redes relacionales entre los estudiantes, para así conocer mejor el clima del aula y saber actuar en base a ello.

5.6. DESARROLLO DE LA PROPUESTA EDUCATIVA

5.6.1. Actividades de Intervención a Nivel de Centro y a Nivel Familiar

- *Actividad 1: Web informativa: Comunidad TEA “TODOS CONTRA EL BULLYING”*

Tabla 1

Actividad de la propuesta educativa: web informativa: Comunidad TEA “Todos contra el bullying”

Web informativa: Comunidad TEA “TODOS CONTRA EL BULLYING”	
Destinatarios	Familias de personas con y sin TEA.
Objetivos	- Informar y sensibilizar sobre el Trastorno del Espectro Autista.

	<ul style="list-style-type: none"> - Concienciar sobre el fenómeno del acoso escolar. - Establecer una comunicación activa entre el centro y las familias. <p>El Web informativa se trata de una iniciativa educativa con la cual se pretende dar visibilidad al Trastorno del Espectro Autista desde el centro escolar. Se trata por tanto de una web, en el que los docentes y educadores, especializados en Educación Especial, concretamente en TEA, puedan informar sobre dicho trastorno y solventar de la misma forma las posibles dudas que puedan surgir a las familias en este tipo de alumnado en su día a día (<i>Ver epígrafe 9, anexo 1</i>).</p> <p>Este espacio cuenta con diversas secciones informativas acerca del trastorno, y de igual manera se destinará otra entrada de la web para posibles dudas o consultas de padres y madres que puedan surgir sobre sus hijos. Por tanto, se pretende establecer una comunicación activa y continuada entre padres y educadores: https://cristinavallejoayu.wixsite.com/my-site</p> <p>No obstante, esta web no solo es de carácter informativo, sino que también persigue la formación y la concienciación acerca de temas, como es el acoso escolar o bullying. Pues como se ha dejado reflejado a lo largo de este trabajo, es un problema cada vez más visible en las aulas.</p> <p>Por tanto, en esta web se dará visibilidad a este fenómeno escolar, dando pautas a las familias sobre cómo poder actuar en caso de detectar indicios de acoso escolar y con ello, algunas posibles actuaciones tanto preventivas como resolutivas.</p> <p>A su vez, los docentes, coordinados con el equipo directivo, realizarán mensualmente charlas informativas acerca del acoso escolar. Estas charlas tendrán lugar en el mismo centro educativo y a las cuales podrán acudir todas aquellas familias interesadas.</p> <p>Por otra parte, se facilitará un teléfono de contacto para poder atender a posibles dudas que puedan surgir de forma repentina.</p>
Temporalización	Todo el curso escolar (septiembre-julio).
Recursos	<p>Personales: educadores, maestros especialistas, orientadores, etc.</p> <p>Materiales: acceso a internet, ordenadores, tablets.</p> <p>Enlace a la web: https://cristinavallejoayu.wixsite.com/my-site</p> <p>Espaciales: centro educativo para realizar las reuniones mensuales.</p>

Figura 8

Actividad de la propuesta: web informativa “Todos contra el Bullying”



5.6.2. Actividades de Intervención a Nivel de Centro

- *Actividad 1: “Recreos Amigables”*

El tiempo del recreo debe ser visto como una prolongación de las clases, y por tanto, un tiempo controlado. Es un tiempo en que los escolares se interrelacionan entre sí y por ello es una fuente de desarrollo de habilidades sociales. La gestión de los recreos es importante, ya que a través del juego, los estudiantes aprenden normas y valores como el respeto y la tolerancia, sin olvidarnos del aprendizaje de estrategias para resolver conflictos.

Los recreos amigables es una estrategia que persigue el objetivo de disminuir y eliminar la violencia escolar en los patios y a partir de ahí, mejorar notoriamente la convivencia del centro. Trata por tanto, de erradicar la agresividad que hoy en día se visualiza desde los juegos bruscos y violentos cada vez más frecuentes en el alumnado. Con esta iniciativa se pretende dar a conocer a los estudiantes otro tipo de juegos, en los que se fomente el aprendizaje cooperativo y las buenas relaciones interpersonales, proponiendo actividades lúdicas en las que todo el grupo-clase se vea implicado de la misma forma, y así, eliminar la posible exclusión social.

Por ello, esta propuesta humanizadora se basa en intervenir en los recreos del colegio con los diferentes cursos.

El proyecto de “recreos amigables” consiste en la intervención directa en los recreos, en los que se propondrán una serie de actividades lúdicas adecuadas y adaptadas a los diferentes estudiantes y a sus características.

Tabla 2

Actividad de la propuesta educativa: "Recreos Amigables"

Recreos Amigables	
Destinatarios	Alumnado del centro (con y sin TEA).
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Descubrir el patio como espacio educativo adecuado para trabajar, favorecer y fomentar actitudes, valores y normas de convivencia a través de juegos cooperativos y juegos tradicionales. - Prevenir la violencia en los recreos. - Controlar y supervisar los patios. - Disminuir los juegos bruscos promoviendo una sana convivencia escolar.
Descripción	<p>La iniciativa de los "recreos amigables" consiste en organizar los recreos para eliminar la violencia escolar y fomentar actitudes y valores adecuados para una óptima convivencia escolar.</p> <p>Los recreos amigables se llevarán a cabo durante dos días a la semana, alternando la intervención con diferentes cursos de Educación Primaria.</p> <p>Para ello, se proponen una serie de dinámicas y juegos cooperativos, supervisados por un docente o educador.</p> <p>Este proyecto consiste en intervenir en el espacio durante los recreos para aprovechar de mejor manera las infraestructuras del centro, a través de zonas de los juegos y las actividades recreativas propuestas.</p> <p>Previo a la realización de los juegos, se les explicará al grupo-clase las normas a seguir en cada actividad. De igual forma, se especificarán a través de pictogramas, para que así, todos los escolares, en especial, el alumnado TEA pueda comprender mejor la explicación (<i>Ver epígrafe 9, anexo 2</i>).</p> <p>Los juegos propuestos son los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las chapas. - Carreras de inteligencia. - La rayuela. - El juego del pañuelo. - Los bolos. - Araña peluda.
Temporalización	Todo el curso escolar (septiembre-julio).
Recursos	Personales: educadores y alumnado.

Materiales: normas y material específico para cada juego (pelotas, bolos, chapas, etc.).

Espaciales: patio del colegio.

- *Actividad 2: “El Banco de la Amistad”*

Tabla 3

Actividad de la propuesta educativa: “El Banco de la Amistad”

El Banco de la Amistad	
Destinatarios	Alumnado del centro (con y sin TEA).
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Combatir la exclusión social del alumnado. - Fomentar las relaciones interpersonales a través buenas acciones entre pares. - Desarrollar la empatía. - Promover estrategias de integración entre el alumnado.
Descripción	<p>El banco de la amistad consiste en la creación de un banco que se disponga en el patio del colegio para su uso en los recreos. El banco debe destinarse especialmente para que los estudiantes que estén solos en el patio, se sienten y automáticamente sus pares, detecten en este acto, una necesidad de relacionarse con el estudiante que se ha sentado, siendo esta “una llamada de atención” para que alguien se acerque a él.</p> <p>Los estudiantes que detecten el problema, deben acercarse y preguntarle al otro ¿qué te pasa? ¿Quieres jugar conmigo?</p> <p>Por otro lado, al lado del banco se expondrán las instrucciones para la utilización del banco en el patio escolar (<i>Ver epígrafe 9, anexo 3</i>).</p>
Temporalización	Todo el curso escolar (septiembre-julio).
Recursos	<p>Personales: educadores y alumnado.</p> <p>Materiales: banco para pintar de colores.</p> <p>Espaciales: patio del colegio.</p>

- *Actividad 3: “Grupo de Convivencia: Alumnado Mediador”*

Tabla 4

Actividad de la propuesta educativa: “Grupo de Convivencia: Alumnado Mediador”

Grupo de Convivencia: Alumnado Mediador	
Destinatarios	Alumnado del centro (con y sin TEA).
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Crear un grupo de escolares que se presten para la mejora de la convivencia escolar. - Involucrar a los escolares en la prevención del bullying. - Acoger a los estudiantes en riesgo de exclusión social. - 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>La creación de una comisión de convivencia en el centro trata de formar grupos de estudiantes que actúen junto al profesorado para establecer un clima de confianza en el centro; siendo los propios estudiantes los encargados de acoger y ayudar a sus compañeros a la hora de integrarse y socializarse con sus iguales.</p> <p>Este grupo de convivencia ha de supervisar los espacios cuando no estén controlados por los docentes (cambio de clases, pasillos, baños, etc.) y detectar así posibles prácticas o acciones peligrosas entre los escolares. Serán los encargados de comunicar la información relevante a los profesionales del centro para evaluar las causas y tomar medidas pertinentes.</p> <p>De igual forma, el grupo de convivencia será el encargado de integrar a los alumnos nuevos, o en riesgo de exclusión social, acompañándole en los momentos en los que le perciba solo o en peligro.</p>
Temporalización	Todo el curso escolar (septiembre-julio).
Recursos	<p>Personales: educadores y alumnado.</p> <p>Materiales: banco para pintar de colores.</p> <p>Espaciales: patio del colegio.</p>

- *Actividad 4: “Acción tutorial: Correspondencia Anónima”*

Tabla 5

Actividad de la propuesta: “Correspondencia Anónima”

Correspondencia Anónima	
Destinatarios	Alumnado del centro (con y sin TEA).

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Detectar situaciones de acoso escolar. - Proteger al alumnado testigo de violencia o acoso.
Descripción	<p>Esta iniciativa consiste en la implementación de buzones por los distintos espacios educativos, para que los estudiantes puedan comunicar de manera anónima cualquier situación o problema de acoso que se haya producido hacia el alumnado con TEA o a cualquier otro estudiante.</p> <p>Con este proyecto se pretende establecer una comunicación anónima entre docentes y estudiantes para que así, se pueda detectar y actuar en base a posibles signos de violencia y hostigamiento.</p>
Temporalización	Todo el curso escolar (septiembre-julio).
Recursos	<p>Personales: educadores y alumnado.</p> <p>Materiales: buzones anónimos distribuidos por distintas zonas del colegio.</p> <p>Espaciales: centro escolar.</p>

5.6.3. Actividades de Intervención a Nivel de Aula

- *Actividad 1: Sociograma*

Existen multitud de instrumentos que evalúan la situación del aula y por tanto, permiten conocer la red relacional entre iguales y de la misma forma, conocer los posibles casos de acoso escolar. El instrumento elegido para conocer las relaciones sociales del aula es “Sociescuela”, una “herramienta informática para prevenir el acoso escolar y dinamizar socialmente los grupos de clase en los centros de Educación Primaria y Secundaria” (Ilitia, 2018, párrafo 4). Consiste por tanto, es una herramienta online de aplicación colectiva con la que se genera un mapa social del aula (Ilitia, 2018).

Tabla 6

Actividad de la propuesta educativa: “Sociograma”

Sociograma	
Destinatarios	Alumnado del centro (con y sin TEA).
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Detectar situaciones de acoso escolar. - Conocer las redes relacionales de cada grupo-aula. - Tomar medidas pertinentes para mitigar el acoso en las aulas.
Descripción	El sociograma se pasará en los cursos donde se detecte mediante la

	observación, situaciones de riesgo de acoso escolar. Se trata de una herramienta formada por una batería de preguntas acerca de las relaciones sociales que se dan en un grupo-clase; consta por tanto, de preguntas sobre compañeros más y menos afines a cada estudiante, cuestiones sobre el autoconcepto y autoestima, preguntas concretas sobre el bullying en la clase, entre otras (<i>Ver epígrafe 9, anexo 4</i>).
Temporalización	2 sesiones (60 minutos).
Recursos	<p>Personales: educadores y alumnado.</p> <p>Materiales: tablets, ordenadores (con acceso a internet). Enlace para acceder al test: https://sociescuola.es/es/index.php</p> <p>Espaciales: aula con ordenadores (aula de informática, aula de referencia).</p>

Figura 9

Sociograma “Sociescuola”: ejemplos de preguntas del cuestionario sobre bullying

The figure displays two screenshots of the 'Sociescuola' questionnaire interface. The left screenshot shows the initial question '¿Te hacen bullying a ti?' and a selection screen for classmates. The right screenshot shows a list of specific bullying-related questions with dropdown menus for answers.

- *Actividad 2: “Cortos contra el Bullying”*

Tabla 7

Actividad de la propuesta educativa: “Cortos contra el Bullying”

Cortos contra el Bullying	
Destinatarios	Alumnado del centro (con y sin TEA).

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Concienciar y sensibilizar al alumnado sobre el acoso escolar. - Dar a conocer el fenómeno del acoso escolar y sus consecuencias. - Aprender mecanismos de defensa para afrontar una situación de bullying.
Descripción	<p>Esta sesión se dedicará a la proyección de diferentes cortos que reflejan el fenómeno del acoso escolar.</p> <p>A partir del visionado de los cortos propuestos, se realizará un debate acerca de los mismos.</p> <p>Cortos propuestos:</p> <p>“El encargado:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=WgiB06NN05E&t=265s</p> <p>“Los insultos cuentan: palabras feas”:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=L3KOLfD12fc</p> <p>“El chico del pelo rojo”:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=By3GNhGXFNo</p> <p>“Acoso escolar es violencia”:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=ovja5uA1JZg</p> <p>“Acoso escolar”:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=5ivkI13eufM</p> <p>“Zero”:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=mBfjNRdY4dI</p> <p>Entre otros.</p>
Temporalización	1 sesión (60 minutos) por semana durante los meses de enero y febrero.
Recursos	<p>Personales: educadores y alumnado.</p> <p>Materiales: ordenador, proyector (acceso a internet).</p> <p>Espaciales: aula de referencia.</p>

- *Actividad 3: “Tertulias Literarias”*

Tabla 8

Actividad de la propuesta educativa: “Tertulias Literarias”

Tertulias Literarias: Libro “Invisible”	
Destinatarios	Alumnado (con y sin TEA) del tercer ciclo (cursos 5º y 6º) de E.P.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Concienciar y sensibilizar al alumnado sobre el peligro del acoso escolar. - Desarrollar la empatía. - Aprender estrategias de resolución de conflictos y otras alternativas

<p>Descripción</p>	<p>de afrontar problemas entre iguales.</p> <p>Se trata de llevar a cabo una tertulia literaria con el grupo-clase, en la que todas las semanas se dedique una hora para la lectura en clase del libro “Invisible”. Se pretende por tanto, realizar una lectura comprensiva para que cada estudiante tome conciencia y reflexione acerca de los temas que aparecen en el libro y de los comportamientos que se reflejan en los personajes a raíz de la problemática del acoso escolar.</p> <p>El libro se leerá en clase en voz alta, de forma cooperativa (previamente se fijará el número de hojas a leer por semana). En el aula, una vez leído cada capítulo, se establecerá una secuencia de preguntas para asegurarse de la comprensión de los temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resumen de cada capítulo. - Preguntas sobre el tema. - Debate acerca de los temas que aparecen, emociones que se expresan y opinión personal. - Propuesta de actuación y resolución en caso de controversia.
<p>Temporalización</p>	<p>1 sesión (60 minutos) por semana durante los meses de enero a marzo.</p>
<p>Recursos</p>	<p>Personales: educadores y alumnado.</p> <p>Materiales: ordenador, proyector (acceso a internet), libro “Invisible” (Eloy Moreno).</p> <p>Espaciales: aula de referencia.</p>

5.6.4. Actividades de Intervención a Nivel Individual con Alumnado TEA

- *Actividad 1: “Las Caras de las Emociones”*

La siguiente actividad se dividirá en varias partes: en primer lugar, se hará una explicación teórica en la que el educador explicará al alumnado con TEA las principales emociones, es decir, en qué consiste cada emoción, sus características y las formas que existen para expresar cada una de ellas (lenguaje no verbal, mímica). Cada explicación se acompañará de ejemplos gráficos para que el estudiante pueda asentar los conocimientos básicos de esta intervención educativa. En segundo lugar, los estudiantes tendrán que identificar las emociones en diferentes dibujos o pictogramas; estos son caras o acciones que simulan o expresan una emoción.

Después de haber superado con éxito la actividad de reconocimiento de caras en dibujos, se pasará a trabajar de la misma manera pero esta vez con pictogramas que muestren caras de personas reales.

A continuación, para asentar los conocimientos aprendidos, cada alumno tendrá que poner un ejemplo de una situación real en la que ellos hayan sentido cada una de las seis emociones principales.

Tabla 9

Actividad de la propuesta educativa: “Las Caras de las Emociones”

Las Caras de las Emociones	
Destinatarios	Alumnado con TEA.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer las principales emociones mediante pictogramas. - Identificar las emociones en rostros ajenos. - Expresar las emociones que sienten el alumnado con TEA.
Descripción	<p>En primer lugar, será necesario enseñar a las personas con TEA las principales emociones como son la alegría, el enfado, la frustración, la sorpresa, el miedo y la tristeza. Esto se hará mediante pictogramas, en los que aparece un dibujo de una cara expresando una determinada emoción.</p> <p>Una vez que los estudiantes comprendan y sepan identificar estas emociones básicas, el profesional entregará pictogramas de las emociones, pero esta vez, con caras de personas reales.</p> <p>Después se pedirá a los estudiantes que relaten y cuenten situaciones que ellos hayan vivido y en las que hayan sentido las emociones anteriormente trabajadas.</p>
Temporalización	2 sesiones (60 minutos).
Recursos	<p>Personales: educadores y alumnado con TEA.</p> <p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pictogramas de dibujos de caras con las diferentes emociones (<i>Ver epígrafe 9, anexo 5</i>). - Pictogramas de rostros de personas reales. <p>Espaciales: aula de P.T.</p>

Para complementar la actividad, se cree conveniente crear un anecdotario personal, es decir, un cuaderno en el que las personas con TEA puedan apuntar situaciones conflictivas o

anécdotas que han hecho alterar sus emociones, como por ejemplo, relatar situaciones buenas y malas con sus iguales y cómo es su relación con sus familias a diario.

Hay que señalar que esta actividad se puede adaptar dependiendo de las características del alumnado, reduciendo o ampliando el número de emociones a tratar.

- *Actividad 2: “Un cuento para cada emoción”*

Tabla 10

Actividad de la propuesta educativa: “Un Cuento para Cada Emoción”

Un Cuento para Cada Emoción	
Destinatarios	Alumnado con TEA.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Mejorar el reconocimiento de las emociones vividas día a día. - Reflexionar sobre la manera de actuar en cada situación real. - Saber empatizar con los demás, ponerse en el lugar del otro (en este caso, en el de los protagonistas del cuento). - Gestionar y afrontar las emociones de forma óptima.
Descripción	<p>En esta sesión se dedicará a contar pequeños cuentos o historias, las cuales cada una de ellas tratará de una emoción o sentimiento determinado (<i>Ver epígrafe 9, anexo 6</i>).</p> <p>Primero, el educador leerá el cuento en alto para todo el grupo y después los estudiantes lo leerán en voz baja para que puedan integrar mejor el mensaje que trasmite el texto. Los estudiantes, una vez leído y comprendido la historia, tendrá que contestar una serie de preguntas sobre el texto y reflexionar sobre ellas.</p> <p>Para complementar esta actividad se les pedirá que se inventen un cuento sobre la emoción que más les interese.</p>
Temporalización	3 sesiones (60 minutos).
Recursos	<p>Personales: educadores y alumnado con TEA.</p> <p>Materiales: Cuentos de las emociones básicas</p> <p>Espaciales: aula de P.T.</p>

- *Actividad 3: ¿Qué es la empatía? Ponerse en el lugar del otro.*

Otra actividad propuesta es la de presentar a los estudiantes una serie de cuartillas en las que se expone un dibujo de unos niños realizando diferentes acciones. Los escolares TEA

tendrán que reflexionar y decir cómo se sentirían si esas situaciones les ocurrieran a ellos. También deberán expresar qué es lo que piensan y opinan, y cómo creen que se sentirían los demás si les ocurriese algo similar. Por ejemplo: *Manuel está mirando cómo juegan los demás niños. Manuel desea jugar con ellos, pero no le dejan jugar. ¿Cómo se siente Manuel? ¿Qué crees que siente?*

Tabla 11

Actividad de la propuesta educativa: “ponerse en el lugar del otro”

Ponerse en el Lugar del Otro	
Destinatarios	Alumnado con TEA.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a ponerse en el lugar del otro. - Ser capaz de abstraer el pensamiento en situaciones hipotéticas. - Relacionar diferentes situaciones con sus correspondientes emociones o sentimientos. - Asociar emociones a diferentes momentos de la vida diaria.
Descripción	<p>De forma individual, el educador entregará al estudiante una serie de cuartillas en las que se explica una determinada acción con un determinado dibujo reflejando el problema que se pretende trabajar.</p> <p>La persona con TEA con ayuda del docente debe identificar a través del dibujo y del texto, la problemática y en consecuencia las emociones que se reflejan en los protagonistas de la acción. A modo de ejemplo:</p> <p><u>Situación 1:</u> María está llorando porque otros niños le han pegado en el patio y se han burlado de ella por llevar gafas. ¿Qué piensa María? ¿Cómo crees que se siente?</p>
Temporalización	2 sesiones (60 minutos).
Recursos	<p>Personales: educadores y alumnado con TEA.</p> <p>Materiales: Cuartillas con diferentes situaciones (<i>Ver epígrafe 9, anexo 7</i>).</p> <p>Espaciales: aula de P.T.</p>

- *Actividad 4: “Habilidades Sociales”*

Esta actividad es una dinámica de conocimiento tanto propio como del grupo. Con su realización se pretende que los escolares se relacionen entre ellos, se conozcan y así puedan trabajar las habilidades sociales de forma práctica a través de las relaciones interpersonales entre pares.

Tabla 12

Actividad de la propuesta educativa: “Habilidades Sociales”

Habilidades Sociales	
Destinatarios	Alumnado con TEA.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajar las habilidades sociales. - Interactuar con los compañeros. - Compartir vivencias personales con sus iguales. - Observar formas de comunicación verbal y no verbal. - Trabajar la empatía.
Descripción	<p>El procedimiento que se llevará a cabo será el de dividir a los integrantes en parejas, las cuales tienen que hacerse preguntas mutuamente con el fin de conocerse un poco más entre ellas. Teniendo en cuenta las características propias de las personas con TEA, se les facilitará una serie de preguntas que todos deben contestar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál es tu color preferido? - ¿Qué deporte te gusta más? - ¿Cuál es tu comida favorita? - ¿Qué tipo de música escuchas? ¿Cuál es tu canción preferida? - ¿Cuál es tu serie o película preferida? ¿Por qué? <p>Los estudiantes también tienen que buscar un aspecto en el que ambas personas se asemejen y contarse entre ellos una experiencia significativa que hayan vivido. De esta forma, se trabajará también la comprensión anímica de los compañeros, la empatía, el lenguaje no verbal, la entonación, entre otras. Del mismo modo, se persigue el desarrollo de la confianza entre iguales, fomentando el desarrollo de vínculos afectivos entre pares y poder así, mejorar la empatía.</p> <p>Más tarde, una vez contestadas a las preguntas entre ellos, cada miembro de la pareja pasará a presentar a su compañero a todo el grupo-clase.</p>
Temporalización	1 sesión (60 minutos).
Recursos	<p>Personales: educadores y alumnado con TEA.</p> <p>Materiales: Folios y bolígrafos para apuntar las preguntas y las respuestas.</p> <p>Espaciales: aula de P.T.</p>

- *Actividad 5: “Autorregulación”*

Las personas con TEA tienen dificultades a la hora de autorregularse o controlar sus impulsos, actuando en ocasiones de modo agresivo o con respuestas inadecuadas para solucionar y saciar su ira. Para ello, se encuentra conveniente dedicar una sesión en la presente intervención educativa para la regulación de emociones, tan importantes en personas con TEA.

En primer lugar, se hará mediante una asamblea en grupo, y después se trabajará de forma individual realizando un dibujo personal.

Hay que destacar que es importante contar con un espacio abierto para que así, el alumno pueda regularse ya sea solo o con ayuda de estímulos que le ayuden a relajarse y a calmarse (p. ej: utilizando cajas de arena de playa, botes de la calma, masa gelatinosa), las cuales son ideales para que los estudiantes las manipulen y se relajen.

Tabla 13

Actividad de la propuesta educativa: “Autorregulación”

Autorregulación	
Destinatarios	Alumnado con TEA.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciar estrategias de regulación emocional. - Reducir la impulsividad. - Regular la ira. - Evitar ataques de ira.
Descripción	<p>En primer lugar, en grupo se hará una lluvia de ideas. Los estudiantes tendrán que decir ejemplos de situaciones en las que crean que hayan experimentado ira, comentando porqué y qué han sentido en su interior.</p> <p>Después, de forma individual tendrán que elegir una situación que les provocó ira o enfado y dibujarla en un folio, poniéndole un titular que explique y plasme su experiencia.</p>
Temporalización	1 sesión (60 minutos).
Recursos	<p>Personales: educadores y alumnado con TEA.</p> <p>Materiales: Folios, pinturas, rotuladores...</p> <p>Espaciales: aula de P.T.</p>

5.7. EVALUACIÓN

En lo referido a la evaluación se debe decir que, al trabajar con los diferentes agentes escolares, se han elegido diferentes técnicas y métodos de evaluación para cada miembro de la comunidad educativa. A continuación se expondrá de manera más detallada el proceso de evaluación sugerido para cada uno de ellos:

5.7.1. Evaluación a Nivel Familiar

La evaluación sobre la práctica a nivel familiar se evaluará mediante un cuestionario (*PRECONCIMEI*), es decir, un “Cuestionario sobre Preconcepciones de intimidación y Maltrato entre Iguales”, elaborado por Avilés (2002), para saber la opinión de las familias acerca de las relaciones de sus hijos con sus compañeros del colegio y qué problemas suceden entre ellos. Este cuestionario se pasará a las familias al comenzar y al finalizar el curso escolar para valorar sus opiniones acerca de las relaciones de sus hijos/as y en especial la confianza que las familias depositan en el centro, antes y después de implementar la presente propuesta y todas las actividades destinadas a la mejora del clima escolar y las actuaciones contra el bullying (*Ver epígrafe 9, anexo 8*).

No obstante, se llevará a cabo una reunión al final de curso con todas las familias del centro para valorar la calidad del programa realizado, en las que del mismo modo se les pedirá a los familiares (de forma anónima) que califiquen y valoren la actuación e implicación del centro a través de una rúbrica analítica:

Tabla 14

Evaluación de la propuesta a nivel familiar

Items	Sí	No	Observaciones u opinión personal
¿Encuentra útil la herramienta de la página web?			
¿Considera que las reuniones que se han llevado a cabo han sido eficientes para la concienciación sobre el TEA y el bullying?			

¿Se ha despertado su interés acerca de la problemática del bullying?			
¿Era consciente de este problema?			
¿Conocía el TEA?			
¿Cree interesante que se siga realizando este proyecto?			

5.7.2. Evaluación a Nivel de Centro

Para evaluar las actuaciones a nivel de centro, se ha elegido evaluarlas a través de la técnica “MIMO” considerando los aspectos a Mantener, Incorporar, Mejorar y Omitir; este método permite obtener un feedback efectivo acerca de las actuaciones llevadas a cabo. Para ello, los educadores (docentes, tutores, especialistas, etc.), se reunirán al finalizar el desarrollo de la propuesta, es decir, a final de curso para evaluar la propuesta llevada a cabo durante el curso; entre todos han de reflexionar acerca de los aspectos que deben mejorar, los que se deben mantener, incorporar y omitir del programa realizado, con el objetivo de evaluar la actuación de forma crítica y constructiva para una mejora y una adecuación del programa para el próximo curso.

Tabla 15

Evaluación de la propuesta a nivel de centro

Valoración de la Propuesta Educativa	
Aspectos que mantener	
Aspectos a incorporar	
Aspectos a mejorar	
Aspectos a omitir	

5.7.3. Evaluación a Nivel de Aula

La evaluación de las actuaciones a nivel de aula se desarrollará a través de la medición de los conocimientos previos y del nivel del que parten nuestros escolares. Para ello, se ha

elaborado una tabla en donde se enumeran diferentes conductas para que los estudiantes puedan clasificar el tipo de maltrato al que pertenecen dichos actos (cuadro adaptado de Collell y Escudé, 2014, p. 125).

Tabla 16

Evaluación de la propuesta a nivel de Aula: conocimientos previos

Conducta	No es maltrato	Maltrato Físico	Maltrato Verbal	Exclusión Social	Maltrato Psicológico
Pegar a alguien					
Querer tener siempre la razón					
Insultar a un compañero					
Amenazar a alguien					
Esconder cosas de alguien					
Poner motes a uno/a					
No dejar participar a alguien en las actividades de grupo					
Hacer el vacío a alguien					
Reírse de alguien					
No pedir nunca disculpas					
Obligar a un					

compañero a hacer algo bajo amenazas					
Decir mentiras o difundir rumores sobre alguien					
Meter miedo a un compañero					

Esta actividad se realizará antes y después de ejecutar las actividades de actuación y concienciación a nivel de aula; permitirá conocer si los estudiantes han logrado identificar y diferenciar los distintos tipos de acoso existentes.

Por otra parte, durante el desarrollo de las actividades se evaluarán las actitudes y los comportamientos de los/las estudiantes a través de una escala estimativa, la cual permite a los docentes recoger información a partir de la observación directa del alumnado durante el desarrollo de las sesiones.

Tabla 17

Evaluación de la propuesta a nivel de aula

Nombre del alumno/a:					
Ítems	1 (mal)	2 (regular)	3 (bien)	4 (muy bien)	Observación
Muestra interés y curiosidad					
Muestra madurez durante el desarrollo de las actividades					
Interpreta de					

forma correcta los temas que se trabajan (bullying, discriminación, exclusión...)					
Respeto a sus compañeros/as y a los profesores					
Tolera opiniones distintas a las suyas					

5.7.4. Evaluación a Nivel Individual (Alumnado TEA)

Para llevar a cabo la evaluación de este programa, será necesario que se reúnan los profesionales de la educación (PTs, orientadores, tutores, alumnado del grupo de convivencia, etc.) que trabajan a diario con los alumnos a los que va destinado este proyecto para que comparen, contrasten información y reflexionen sobre algún aspecto relevante que se haya dado durante el proceso. Es importante recalcar este aspecto pues, los encargados de evaluar al alumnado con TEA deberán ser personas de referencia para dicho estudiante, es decir, alguien (docente, especialista o familiar) que sepa cómo es, cómo se comporta y cuáles son sus características, para así evaluar con mayor rigor las necesidades que éste pueda tener y del mismo modo, su avance durante y después de la propuesta.

En esta intervención a nivel individual habrá tres procesos de evaluación, es decir, una *evaluación inicial* donde los educadores tendrán que observar y ver las ideas previas de los estudiantes, de qué punto parten y cómo se comportan, para antes de iniciar la intervención haber adaptado los contenidos a las necesidades de cada estudiante. Por otro lado, durante el proceso se llevará a cabo una *evaluación continua*, observando a los escolares, tomando nota de su avance y modificando el contenido o la metodología si fuera necesario en caso de dificultad o conflicto. Por último se realizará al alumnado una *evaluación final*, para observar si se han cumplido los objetivos fijados previamente. Dicha evaluación se hará de forma individual, evaluado a cada persona mediante la realización y el proceso de la misma. No obstante, se

utilizará una rúbrica analítica para medir el grado de consecución de los objetivos durante el desarrollo de la propuesta, evaluando y calificando diferentes ítems.

Tabla 18

Evaluación de la propuesta a nivel individual con alumnado TEA

Nombre del alumno/a:				
Items	Iniciado (I)	En Proceso (E.P)	Conseguido con ayuda (CA)	Conseguido sin ayuda (CSA)
Es consciente de sus propias emociones.				
Identifica las emociones básicas en los demás.				
Es capaz de expresar sus sentimientos.				
Realiza una adecuada gestión de las emociones que el propio estudiante siente.				
Intenta resolver conflictos o pide ayuda cuando se siente frustrado.				
Tolera la frustración.				
Desarrolla una autoestima adecuada.				
Se comunica o mantiene conversaciones con sus compañeros.				
Muestra interés por las personas de su entorno más cercano.				

Sabe diferenciar distintas situaciones sociales (bromas, juego, ironía, tensiones...).				
Busca compañía en su tiempo libre (recreo, juegos, etc.)				

5.7.5. Conclusiones y Evaluación de la Propuesta (DAFO)

La práctica docente exige un periodo de reflexión personal constante; esto se hará mediante la observación de su práctica y su desarrollo durante el proceso educativo, midiendo el grado de consecución de los objetivos especificados al inicio de la propuesta. Especialmente durante esta propuesta, el rol que desempeña el/la docente especializada en Educación Especial es la persona que guía y supervisa el aprendizaje significativo que se lleva a cabo en cada estudiante. Por ello, es de suma importancia que el propio docente se autoevalúe de forma crítica tanto a él como a su práctica educativa que se desarrolla con todos los agentes escolares, para en caso de ser necesario, poder modificar y mejorar sus propuesta de actuación.

Para evaluar la práctica educativa se ha elegido utilizar la herramienta de análisis DAFO, la cual se utilizará como método diagnóstico del proceso propuesto a lo largo de esta intervención. Esta herramienta permite a su vez, definir minuciosamente las dificultades, amenazas, fortalezas y oportunidades que afectan a la acción educativa, siempre teniendo en cuenta los factores influyentes, tanto internos como externos.

Una vez que se hayan analizado todos los aspectos tanto positivos como negativos desde un punto de vista crítico, se deberá trabajar hacia una mejora significativa, tratando de disminuir las debilidades lo máximo posible.

Algunas de las debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades que se han visto en esta propuesta son:

Tabla 19

Evaluación de la propuesta general: DAFO

DEBILIDADES	AMENAZAS	FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
<ul style="list-style-type: none"> - Propuesta de intervención hipotética. 	<ul style="list-style-type: none"> - Contexto escolar. - Implicación de las familias. - Posible carencia para llevar a cabo las actividades (recursos materiales, personales, etc.). - Temporalización excesiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Concienciación sobre la problemática del acoso en los centros. - Flexibilidad para adaptar la propuesta. - Educadores con buena formación. - Profesorado, alumnado, y familias comprometidos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Posibilidad de instaurar políticas de prevención del bullying a diferentes niveles. - Trabajar de forma coordinada con los docentes y familiares para llevar a cabo la presente propuesta.

6. CONCLUSIONES

Tras la revisión bibliográfica exhaustiva acerca del TEA y el bullying en este colectivo, y con el desarrollo del marco teórico realizado y la propuesta educativa creada, es de gran importancia cerrar el estudio con una serie de conclusiones para que, una vez más, y en línea a lo que se ha ido reflejando a lo largo de este trabajo, se remarquen de nuevo aquellos aspectos extraídos de este trabajo, fundamentales para una mejora colectiva en la educación.

En el siguiente epígrafe (7. *Limitaciones y Propuestas de Mejora*) se tratará y se justificará con más detalle la situación derivada del COVID-19, y con ello, la repercusión que ha tenido en el desarrollo de esta propuesta. No obstante, veo conveniente a modo de conclusión citarlo debido al impacto que ha tenido en el desarrollo de este TFG y de forma especial en la propuesta educativa ya que, el efecto ha sido negativo por las limitaciones con las que me he encontrado a la hora de llevarlo a la práctica.

A modo de conclusión principal, considero que se deben implementar en cada centro educativo, (ya sea de Educación Primaria como de Educación Secundaria), planes de prevención y actuación contra el acoso escolar, puesto que es una realidad cada vez más frecuente en los centros educativos. No cabe la menor duda de este aspecto, pues durante todo el trabajo no se ha dejado de tratar esta cuestión. Sin embargo, no debemos olvidar la etapa de Educación Infantil ya que, de igual manera toma un papel relevante en cuanto al aprendizaje de una educación emocional vista esta como estrategia preventiva ante posibles problemas futuros de convivencia.

En línea con lo anterior, y con el estudio y comparativa de las Guías sobre el TEA y la prevención del acoso escolar, también se ha detectado una carencia importante dependiendo de los ámbitos de actuación por parte de los agentes que intervienen. Las guías ponen el foco especialmente en el alumnado TEA y su familia, pero no debemos olvidar la importancia de la intervención desde otros ámbitos educativos, como son: el centro educativo, los espacios recreativos (donde son más propensas estas situaciones) o el aula. Por este motivo, se aprecia una carencia de actuación en estos ámbitos, siendo las aportaciones de las guías analizadas bastante escasas. Por tanto, teniendo en cuenta esta carencia, se ha tratado de crear una propuesta de intervención que permita actuar a nivel global con todos los agentes implicados en la educación.

Dicho lo cual, docentes y educadores, no debemos permanecer indiferentes ante esta cuestión; es un desafío que se nos presenta que debemos solventar, colaborando entre todos los miembros de la comunidad educativa, y trabajando para lograr una verdadera educación

inclusiva de calidad, basada en el respeto y en la tolerancia. La autora Uribarrí (2016) coincide en que “el acoso escolar es un factor limitante en la inclusión de niños, niñas y jóvenes con Trastornos del Espectro Autista” (p. 310), por lo que es necesario (como señalo en conclusiones anteriores) disponer de una guía de referencia consistente que aborde todos los ámbitos de aplicación y que implique a su vez a todos los agentes escolares con pautas detalladas sobre cómo actuar en situaciones de acoso o maltrato. Por ello, Uribarrí sintetiza este argumento expresando la necesidad de la “aplicación de campañas de prevención basadas en una convivencia escolar, libre de violencia, bajo los principios de equidad, justicia e inclusión, y sin discriminaciones de ningún tipo” (2016, p. 310).

A título más personal, y bajo el punto de vista de una futura maestra de Educación Especial considero que es competencia nuestra la de ayudar a mejorar la calidad de vida de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales ya que, ellos se enfrentan a multitud de problemas en su día a día, y en especial el alumnado con TEA. Debemos, por tanto, disminuir el riesgo de exclusión, dotándoles de estrategias de socialización para que puedan llegar a desarrollarse plenamente.

No obstante, a pesar de haber perseguido la creación de una propuesta de prevención, considero que, para llevarla a cabo en la realidad, se debe analizar el contexto donde se vaya a implementar, observando de forma directa las relaciones de los estudiantes y actuar en base a la problemática encontrada.

Por otro lado, es pertinente que las personas que acompañen a los estudiantes con TEA en esta propuesta deben ser un referente para ellos; pues no será efectivo en su totalidad si el menor no está acompañado de alguien (docente especialista, tutor y/o familiar) que le conozca bien y sepa el nivel del que parte o las características específicas del alumno o alumna. En este sentido, los estudiantes con TEA “requieren que los adultos que regulan su ambiente conozcan y lleven a cabo las respuestas adecuadas para optimizar su evolución” (INICO, 2012, p. 48). De modo que, es necesario apostar por la formación de educadores y familias para que éstos sepan actuar de acuerdo a la situación y a las necesidades que presenten este tipo de alumnado para ayudarlos y apoyarlos en todo su desarrollo vital y educativo.

Para finalizar este apartado, siento la necesidad de remarcar y recalcar de nuevo la importancia del trabajo en equipo, es decir, una acción conjunta de pedagogos, maestros especialistas, orientadores junto con las familias para poder lograr los objetivos que permitan satisfacer el amplio abanico de necesidades que hoy en día se encuentran en el ámbito

educativo, especialmente en el aspecto del maltrato y acoso escolar y concretamente en personas con trastorno del Espectro Autista.

7. LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

Tras la realización del presente Trabajo de Fin de Grado, se han encontrado diversas limitaciones a la hora de la ejecución del mismo. En primer lugar, quiero mencionar la dificultad a la hora de sintetizar toda la información encontrada sobre el TEA y bullying debido a la normativa establecida en la guía del TFG en cuanto a la extensión del trabajo. Por otro lado, quiero destacar que se ha encontrado multitud de guías en cuanto a la prevención del acoso escolar en personas con TEA, siendo difícil realizar el contraste de diversas fuentes de información.

Otro límite destacable es la dificultad encontrada a la hora de ajustar la propuesta educativa a la realidad, debido a que para idear una intervención para este colectivo, lo primero que se tiene que hacer es realizar una evaluación inicial para adaptar las intervenciones a las características reales del alumnado TEA, pues cada persona es diferente y requiere de unas necesidades y apoyos específicos e individualizados. En esta línea, también se debe analizar el contexto dónde se va a realizar la propuesta para adaptarla de la misma forma a sus singularidades. Además, la situación actual debida al COVID-19 ha contribuido negativamente para la implementación de dicho planteamiento.

Cabe mencionar que, la propuesta de intervención no se ha podido llevar a la práctica, puesto que en el centro donde realicé el *practicum II*, no había alumnado diagnosticado con TEA, y tampoco se encontraron niveles de bullying; sin embargo si se han llevado a la práctica algunas de las actividades: “recreos amigables”, “el banco de la amistad”, el sociograma y “las tertulias literarias”; siendo de gran interés los resultados obtenidos tras la realización de las mismas, pues se ha observado en el alumnado un desarrollo de la empatía. Por tanto, gracias a la concienciación y sensibilización del alumnado a través de dichas actividades se ha percibido un gran interés por parte de los estudiantes para dejar de realizar prácticas violentas, y en especial para desarrollar la empatía en el grupo-clase.

No obstante, la no implementación de la propuesta desarrollada en este documento, me ha impedido comprobar su efectividad y del mismo modo, comprobar los posibles logros y

avances conseguidos tras su realización, al igual que las posibles mejoras de la misma, adaptada en sus totalidad a una muestra real y no quedándose limitada a una idea o suposición.

Por consiguiente, al quedarse escaso el TFG debido a las limitaciones respecto a la extensión del trabajo y al no poderse desarrollar plenamente la propuesta, se percibe una gran necesidad de ampliar la información y seguir investigando en un futuro de cara a un Trabajo de Fin de Máster (TFM) o en mi futura práctica educativa como especialista en Educación Especial.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abril, I. I. (2010). El Acoso Escolar. *Padres y Maestros*. 1(335), 21-25.
<https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1185>
- Alonso, J. R., y Alonso, I. (2014). *Investigaciones recientes sobre el autismo*. Psylicom.
- Alonso, J. y Martínez, E. (En prensa). Capítulo X. La Atención Temprana en el trastorno del espectro del autismo. En P. Gútiérrez y V. del Toro (Coords). *Atención Temprana: origen, evolución y tendencias actuales*. Paraninfo.
- American Psychiatric Association. (2013). *DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Editorial Médica Panamericana.
- Artigas-Pallares, J. y Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*.
<http://scielo.isciii.es/pdf/neuropsiq/v32n115/08.pdf>
- Autismo Burgos (2018). *Guía para profesores de alumnos con Trastornos del Espectro del Autismo*. https://issuu.com/psicologiaautismoburgos/docs/guia_profes_tea
- Autism-Europe (AISBL). (2015). *About Autism*. <https://www.autismeurope.org/about-autism/>
- Avilés, J. M. (2002). *Bullying. Intimidación y maltrato entre el alumnado*.
<https://es.slideshare.net/Lalvmun/bullying-intimidacin-y-maltrato-entre-el-alumnado-j-maria-avils-martnez>
- Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Síntesis.
- Bisquerra, R. (Coord). (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional. Con la obra de teatro "Postdata"*. Editorial Desclee de Brouwer, S.A.
- Bisquerra, R., y Pérez-Escoda, N. (2014). Educación emocional para la prevención. En Bisquerra, R. (Coord). *Prevención del acoso escolar con educación emocional. Con la obra de teatro "Postdata"* (97-116). Editorial Desclee de Brouwer, S.A.

- Bisquerra, R. (Ed.). (2016). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias..* Desclée de Brouwer.
- Buj, J. M. (2017). *Cuentos para trabajar las emociones. Gestión emocional para niños y niñas de 3 a 9 años.* Horsori Editorial.
- Cala, O. Licourt, D. y Cabrera, N. (2015). Autismo: un acercamiento hacia el diagnóstico y la genética. *Revista de Ciencias Médicas.* 19(1), 157-178. <http://scielo.sld.cu/pdf/rpr/v19n1/rpr19115.pdf>
- Canal AfectiVIDAd. (5 de agosto de 2012). *Los insultos cuentan: palabras feas.* <https://www.youtube.com/watch?v=L3KOLfD12fc>
- Canal Libres De Bullying. (5 de agosto de 2013). *El encargado: corto sobre el acoso escolar.* <https://www.youtube.com/watch?v=WgiB06NN05E&t=265s>
- Canal Miguel Vaquero. (5 de julio de 2007). *El chico del pelo rojo.* <https://www.youtube.com/watch?v=By3GNhGXFNo>
- Canal Save the Children España. (24 de octubre de 2013). *Acoso escolar es violencia.* <https://www.youtube.com/watch?v=ovja5uA1JZg>
- Canal Suso Fdez. (30 de enero de 2013). *Acoso escolar.* <https://www.youtube.com/watch?v=5ivkI13eufM>
- Canal Zearlous Creative. (30 de diciembre de 2009). *Zero.* <https://www.youtube.com/watch?v=mBfjNRdY4dl>
- Castro-Morales, J. (2011). Acoso escolar. *Revista de Neuro-psiquiatría.* 74(2). 242-249. <https://www.redalyc.org/pdf/3720/372036934004.pdf>
- Cava, M.J., Buelga, S., Musitu, G., y Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica.* 15(1), 21-34. <https://www.uv.es/lisis/mjesus/rev-psico2010.pdf>

- Centers for Disease Control and Prevention. (2020). Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years- Autism and Developmental Disabilities Monitoring Networking, 11 Sites, United States, 2016. *Surveillance Summaries*, 69 (4), 1-12.
- Collell, J., y Escudé, C. (2014). Una aproximación al fenómeno del acoso escolar. En Bisquerra, R. (Coord). *Prevención del acoso escolar con educación emocional. Con la obra de teatro "Postdata"* (15-43). Editorial Desclee de Brouwer, S.A.
- Domínguez, C. y Rodríguez-Medina, J. (2020). Capítulo 12: Trastornos del desarrollo neurológico: Trastornos del Espectro del Autismo. En Imaz, C. y Arias, B. (Coords), *Manual Básico de Psiquiatría de la Infancia y la Adolescencia* (221-231). Valladolid, España: Ediciones Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/40393>
- Enríquez, M. F., y Garzón, F. (21 de mayo de 2015). El Acoso Escolar. *Saber, Ciencia y Libertad*. (10)1, 219-233. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5329121>
- Falla, D. y Ortega-Ruiz, R. (2019). Los escolares diagnosticados con trastorno del espectro autista y víctimas de acoso escolar: una revisión sistemática. *Psicología Educativa*. 25(2), 77-90. <https://doi.org/10.5093/psed2019a6>
- Federación Autismo Castilla y León (FACyL). (2013). Guía para profesores y educadores de alumnos con autismo. https://autismocastillayleon.com/wp-content/uploads/2016/06/guia_para_profesores_y_educadores_de_alumnos_con_autismo4.pdf
- Federación Autismo Castilla y León (FACyL). (2019). *¿Qué es TEA?*. <https://autismocastillayleon.com/que-es-tea/caracteristicas/>
- Federación Autismo España. (2016). *NO al acoso escolar de los alumnos y alumnas con TEA*. <http://www.autismo.org.es/actualidad/articulo/no-al-acoso-escolar-de-los-alumnos-y-alumnas-con-tea>
- Fernández, E. (2007). El alumnado con trastorno generalizado del desarrollo y sus necesidades educativas especiales. En Sierra, A. (Ed.), *Los centros de escolarización preferente para alumnado con trastornos generalizados del desarrollo en la Comunidad de*

Madrid. *Aspectos prácticos de una propuesta inclusiva*. (pp. 17- 47). Conserjería de Educación. Dirección General de Centros Docentes.

Fuentes, J., Hervás, A., Howlin, P. et al. (2020). ESCAP practice guidance for autism: a summary of evidence-bases recommendations for diagnosis and treatment. *Euro Child Adolesc Psychiatry* 30, 961-984. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s00787-020-01587-4.pdf>

Gallego, M. M. (2012). *Guía para la integración del alumnado con TEA en Educación Primaria*. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). Universidad de Salamanca. https://autismodiario.com/wp-content/uploads/2013/12/Guia_integracion_alumnadoTEA_GALLEGO2012-1.pdf

García-Villamizar, D. y Polaino-Lorente, A. (2000). *El autismo y las emociones*. Promolibro.

González, A. (2020). Expresión emocional en niños, niñas y adolescentes con Trastorno del Espectro Autista: un estudio piloto. [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Córdoba].

González, B., Cortés, P., y Mañas, M. (2019). Acoso escolar en personas con trastorno del espectro autista en la provincia de Málaga. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. 18(38), 55-69. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rexe/v18n38/0718-5162-rexe-18-38-55.pdf>

Gray, C., García-Villamizar, D., y Della, S. (2002). Procesos ejecutivos, teoría de la mente y el autismo. En García-Villamizar, D. (Ed.). *El autismo en la edad adulta*. (149-215). Promolibro.

Gutiérrez, N. A. (2019). El educador social ante la violencia escolar: Formación y percepción de las características personales y contextuales de víctimas y agresores. *Voces de la Educación*. 4(7), 11-29. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/115>

Guil, R., y Gil-Olarte. P. (2007). Inteligencia emocional y educación: desarrollo de las competencias socioemocionales. En Mestre, J.M., y Fernández-Berrocal. P. (Ed.), *Manual de inteligencia emocional*. (189-209). Pirámide.

Happé, F. (2011). *Introducción al autismo*. Alianza Editorial.

Hernández, J. M. (2017). *Acoso escolar y Trastorno del Espectro del Autismo (TEA). Guía de actuación para profesorado y familias*. Confederación Autismo España. Recuperado de <http://acosoescolaratea.es/doc/GUIA-BULLYING-TAE.pdf>

Hernández, J. M., y Meulen, K. (2010). El maltrato por abuso de poder en el alumnado con trastornos 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>

Hughes, C. (2017). *Skeap up. Protección de niños y jóvenes con autismo contra la violencia y el abuso*. Guías para la protección de niños con autismo y la prevención de conductas agresivas.

<http://www.sumatea.es/archivosImg/sourceTinymce/bibliografia/archivosPdf/Protecci%C3%B3n%20de%20ni%C3%B1os%20y%20j%C3%B3venes%20Con%20Autismo%20Contra%20Violencia%20y%20Abuso.pdf>

Ilitia. (5 de octubre de 2018). *Ilitia colabora con SociEscuela para prevenir el acoso escolar*. <https://www.ilitia.com/2018/10/05/ilitia-colabora-con-sociescuela-para-prevenir-el-acoso-escolar/>

Legue, P., y Maguendzo, A. (2013). Quiénes participan en el Bullying. *Revista Educarchile*. 8(3), 30-45. <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=194861>

Lendínez, 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>

López, S. y Rivas, R. M. (2014). El trastorno del espectro del autismo: Retos, oportunidades y necesidades. *Informes Psicológicos*, 14(2), 13-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5229751>

Marcelli, D. (2007). *Psicopatología del niño*. Elsevier Masson.

- Mayer, J. D., y Salovey. P. (2007). ¿Qué es la inteligencia emocional?. En Mestre, J.M., y Fernández-Berrocal. P. (Ed.), *Manual de inteligencia emocional*. (79-80). Pirámide.
- Medina, C., y Díaz, L. (15 de marzo al 14 de abril de 2017). *Análisis del acoso escolar en un instituto de la provincia de Málaga* [Sesión de Conferencia]. I Congreso Virtual Internacional de Psicología. <https://psiquiatria.com/trabajos/11COMU7PSICO2017.pdf>
- Mestre, J. M., y Fernández-Berrocal. P. (Eds.) (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Pirámide.
- Morales, A. H., y Pindo, M. A. (2014). *Tipos de acoso escolar entre pares en el colegio nacional mixto Miguel Merchán Ochoa* [Tesis de pregrado, Universidad de Cuenca, España]. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/5042?locale=es>
- Muñoz, 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/pdf/crim/v58n3/v58n3a07.pdf>
- Nicolás, J. J. (2011). Acoso escolar. *Archivos de Criminología, Seguridad Privada y Criminalística*, 7(4), 1-8. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5255301>
- Palomo, R. (2017). *Autismo: teorías explicativas actuales*. Alianza Editorial.
- Pérez-Pouchoulen, M., Miquel, M., Saft, P., Brug, B., Toledo, R., Hernández, M. E. y Manzo, J. (2012). The cerebellum in Autism. *Revista eNeurobiología*, 3(5). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3975264>
- Pineda, W., Jiménez, G. y Puentes, P. (2012). Retrospectiva y prospectiva de la teoría de la mente; avances de investigación en neurociencias. *Revista Psicogente*, 15(27), 178-197. https://www.researchgate.net/publication/285597383_RETROSPECTIVA_Y_PROSPECTIVA_DE_LA_TEORIA_DE_LA_MENTE_AVANCES_DE_INVESTIGACION_EN_NEUROCIENCIAS_RETROSPECTIVE_AND_PROSPECTIVE_ANALYSIS_OF_THE_THEORY_OF_MIND_THE_PROGRESS_OF_RESEARCH_IN_NEUROSCIENCE

- Pueyo, L. (2012). *Anexos* [Trabajo de Fin de Máster Universidad de Zaragoza]. https://zaguan.unizar.es/record/8431/files/TAZ-TFM-2012-483_ANE.pdf
- Ruiz-Lázaro, P. M., Posada, M., e Hijano, F. (2009). Trastornos del espectro autista: Detección precoz, herramientas de cribado. *Pediatría Atención Primaria*, 11(Supl. 17), 381-397. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1139-76322009000700009&lng=es&tlng=es
- Sevillano, J., Vadillo, J., Ávila, P., Jiménez, D., Alonso, A., y Martínez, N. (2016). *Manual para la prevención, identificación e intervención contra el acoso escolar*. Editorial Club Universitario.
- Shakoor, S., Jaffee, S. R., Bowes, L., Ouellet-Morin, I., Andreou, P., Happé, F., Moffitt, T.E. y Arseneault, L. (2011). A prospective longitudinal study of children's theory of mind and adolescent involvement in bullying. *Journal of child psychology and psychiatry and allied disciplines*, 53(3), 254,261. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3272094/pdf/nihms331264.pdf>
- Sierra, A. (Ed.). (2007). *Los centros de escolarización preferente para alumnado con trastornos generalizados del desarrollo en la Comunidad de Madrid. Aspectos prácticos de una propuesta inclusiva*. Madrid, España: Conserjería de Educación. Dirección General de Centros Docentes.
- Sociescuela (2005). *Test SocieEscuela para la convivencia en el aula*. <https://sociescuela.es/es/index.php>
- Teruel, J. (2007). *Estrategias para prevenir el bullying en las aulas*. Pirámide.
- Tirapu-Ustárrroz, J., Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M., y Pelegrín-Valero, C. (2007). ¿Qué es la Teoría de la Mente?. *Revista de Neurología*. 44(8), 479-789. https://www.catedraautismeudg.com/data/articles_cientifics/5/0ff0534e8d1b4980986ed2c1d9e4aa13-que-es-la-teoria-de-la-mente.pdf
- Uribarri, M. (2016). Acoso escolar como factor limitante en la inclusión educativa de niños, niñas y jóvenes con trastornos del espectro autista. *Educación en contexto*, 2(Especial), 296-312. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6296671>

- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. París, Francia.
- Wicks-Nelson, R. e Israel, A.C. (2009). *Psicopatología del niño y del adolescente*. Prentice Hall.
- World Health Organization. (2019). *ICD-11 - Mortality and Morbidity Statistics*. Recuperado 20 febrero, 2021, <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>
- Yubero, S., Larrañaga, E. y Martínez, M. I. (2013). Familia, comunicación y conductas de acoso. En Ovejero, A., Smith, P. K., y Yubero, S. (Coords.). *El acoso escolar y su prevención: Perspectivas internacionales* (pp. 207-223). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Zabay, M., y Casado, A. (2018). *Todos contra el bullying. Claves para detectar, evitar y solucionar el acoso escolar*. Alienta Editorial.
- Zuluaga, J., Marín, L. y Becerra, A. (2017). Teoría de la mente y empatía en niños y niñas con diagnóstico de Síndrome de Asperger. *Psicogente*, 21(39), 88-101. <http://doi.org/10.17081/psico.21.39>

9. ANEXOS

9.1. Anexo 1: Web Informativa. Actividad de la Propuesta Educativa a Nivel de Centro y a Nivel Familiar.

- Capturas de pantalla de algunas de las secciones de la página web:
<https://cristinavallejoayu.wixsite.com/my-site>

INICIO TEA BULLYING NUESTROS PROGRAMAS PADRES MONITOREO CONTACTO

¿De qué trata "TODOS CONTRA EL BULLYING"?

TODOS CONTRA EL BULLYING es una iniciativa educativa con la cual se pretende dar visibilidad desde el centro escolar a la problemática, cada vez más frecuente, que es el acoso escolar o bullying

Se trata por tanto de un espacio interactivo, en el que nosotros los docentes y educadores, especializados en Educación Especial, y concretamente en TEA, podamos informaros sobre el trastorno para poder entre todos solventar las posibles dudas que os surjan, a vosotras las familias, en vuestro día a día.

LA SOLUCIÓN PERFECTA PARA APRENDER ENTRE TODOS

FORMACIÓN CONTINUA

Soporte Académico para todas la COMUNIDADES ACADÉMICAS

TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)

¿QUÉ ES TEA?

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es un **trastorno neurobiológico del desarrollo** que se manifiesta durante los tres primeros años de edad y perdurará a lo largo del ciclo vital.

- **CAUSA:** actualmente se desconoce la causa exacta de su origen. La mayoría de las investigaciones defienden que el TEA tiene un **alto componente genético**. También en el desarrollo del autismo pueden estar implicados **factores ambientales** (consumo de drogas, enfermedades infecciosas...) que pueden influir en la secuencia de genes.
- El TEA es un trastorno muy **heterogéneo** respecto a la sintomatología.
- Las personas con TEA se caracterizan principalmente por tener déf



- El TEA **afecta a todo el mundo**, no es más frecuente en unas sociedades que en otras.
- En España la prevalencia de TEA es de **10-15 casos por cada 1000 nacidos**.
- Es **más frecuente en niños** (4-5 casos por cada 1 niño).
- Las **niñas con TEA** suelen presentar **síntomas más pronunciados y graves**.
- El TEA puede ir **asociado a Discapacidad Intelectual y a otros trastornos** con el TDA/H, Síndrome de X Frágil, trastornos depresivos, etc.

BULLYING

¿Qué es bullying?

El **acoso escolar o bullying** es una tortura metódica y sistemática, en la que agresor, con la complicidad o la pasividad de otros compañeros, va destruyendo a la víctima en un proceso que puede durar semanas, meses o incluso años.

1 de cada 10 estudiantes sufren acoso escolar

Elementos comunes en el bullying:

- **ABUSO DE PODER** por parte del agresor a la víctima --> relación asimétrica.
- **REINCIDENCIA:** las agresiones tanto físicas como psicológicas se repiten en el tiempo.
- **INTEENCIONALIDAD:** el agresor busca causar daño a la víctima.
- **INDEFENSIÓN:** la víctima toma un papel inferior en la escala social.
- **FENÓMENO SOCIAL:** en el bullying no solo participa el agresor y la víctima, sino que también hay otros agentes implicados. Los compañeros del colegio.

CORTOS SOBRE EL ACOSO ESCOLAR

Aquí os dejamos unos cortos sobre la importancia de detectar en nuestros hijos situaciones de acoso o maltrato. Si observamos bien, podemos pararlo ¡ABRE LOS OJOS!

NO TE QUEDES
CALLADO, HAZ ALGO



NUESTROS PROGRAMAS

PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES

En la actualidad, en el ámbito de la enseñanza se percibe una gran necesidad de educar en las **EMOCIONES** y en las **HABILIDADES SOCIALES** y de **COMUNICACIÓN**, debido a que estas determinan la percepción de problemas. La búsqueda de estrategias para solucionar dichos problemas y la manera de comunicarse; por lo tanto, una adecuada **EDUCACIÓN EMOCIONAL** permitirá a las personas percibir, empatizar, entender y controlar sus emociones para modificarlas si fuera necesario.

En el caso de las personas con TEA, es fundamental educar en las emociones para que ellos sepan manejar sus estados de ánimo y conocerse a sí mismos, dotándoles de ciertas pautas y estrategias que les permitirán autorregularse y evitar llegar a un estado de frustración. De igual forma, debemos ayudarles a desenvolverse en sus relaciones sociales en distintos ámbitos de su vida.

**PROGRAMA DE INTERVENCIÓN
PARA LA COMPRESIÓN Y
EXPRESIÓN SOCIOEMOCIONAL
EN PERSONAS CON TEA**



NUESTROS PROGRAMAS

RECREOS AMIGABLES

Los recreos amigables es una estrategia que persigue el objetivo de disminuir y eliminar la violencia escolar en los patios y a partir de ahí, mejorar notoriamente la convivencia del centro. Trata por tanto, de erradicar la agresividad que hoy en día se visualiza desde los juegos bruscos y violentos cada vez más frecuentes en el alumnado. Con esta iniciativa se pretende dar a conocer a los estudiantes otro tipo de juegos, en los que se fomente el aprendizaje cooperativo y las buenas relaciones interpersonales, proponiendo actividades lúdicas en las que todo el grupo-clase se vea implicado de la misma forma, y así, eliminar la posible exclusión social.

Por ello, esta propuesta humanizadora se basa en intervenir en los recreos del colegio con los diferentes cursos.

El proyecto de "recreos amigables" consiste en la intervención directa en los recreos, en los que se propondrán una serie de actividades lúdicas adecuadas y adaptadas a los diferentes estudiantes y a sus características.



¡STOP BULLYING!



Beneficios Académicos

Misión

El tiempo del recreo debe ser visto como una prolongación de las clases, y por tanto, un tiempo controlado. Es un tiempo en que nuestros hijos se interrelacionan entre sí y por ello es una fuente de desarrollo de habilidades sociales.

La gestión de los recreos es importante, ya que a través del juego, los estudiantes aprenden normas y valores como el respeto y la tolerancia, sin olvidarnos del aprendizaje de estrategias para resolver conflictos.

Programas de Escuelas Primarias



REUNIONES CURSO 2021/22

Durante el curso 2021/2022 se llevarán a cabo REUNIONES MENSUALES en las que trataremos de solventar todas vuestras dudas e inquietudes. Además trataremos temas de interés educativo para poder aprender entre todos y dar una educación de calidad a nuestros hijos.

Para inscribirse a las reuniones, deberán rellenar el cuestionario que se indica en esta página, en la sección de "CONTACTO".



- Trabajo contra el bullying
- Recreos amigables
- Banco de la amistad
- Programas de habilidades sociales
- Conciliación
- Homofobia
- Cultura de paz
- Buena convivencia

ASESORAMIENTO
CONTÍNUO



Próximos eventos



PRÓXIMAMENTE
ESTARÁN LAS FECHAS
DE LAS REUNIONES
PARA EL PRÓXIMO
CURSO

PREGUNTAS FRECUENTES

¿Tengo que contar mi propia historia?

Ingresá tu pregunta aquí. Si lo prefieres, puedes contactarnos a través del correo electrónico, desde el chat o llamarnos por teléfono. Desde cualquier vía te facilitaremos soluciones acordes a tu historia y a tu familia.

Este es un buen espacio para extenderte sobre tu compañía y servicios. Puedes usarlo para incorporar más detalles sobre tu situación. Escribe sobre tu caso y las dudas que quieres que te respondamos. En las reuniones de padres puedes compartir tu historia con otras familias y llegar entre todos a una solución ideal para ti y tu familia.

Contáctanos

Nombre

Email

Agregar un mensaje

Enviar

Aplicación al Programa TODOS CONTRA EL BULLYING 2022 >

DESCARGAR

¿Cómo puedo unirme a una reunión por primera vez?

Si te interesa el tema o tienes alguna inquietud sobre el TEA y/o el bullying, no te lo pienses más. Contacta con nosotros por email o por teléfono y te explicaremos con detalle los trámites para apuntarte en la lista de asistentes.

Si lo deseas, puedes rellenar la solicitud de plaza desde el siguiente enlace.

ESTAMOS AHÍ CUANDO NOS NECESITAS



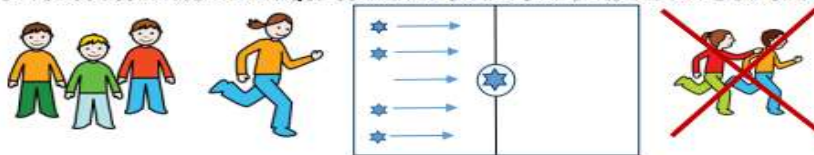
9.2 Anexo 2: “Recreos Amigables”. Actividad 1 de la Propuesta Educativa a Nivel de Centro.

- Pictogramas con normas de juego de “la araña peluda”

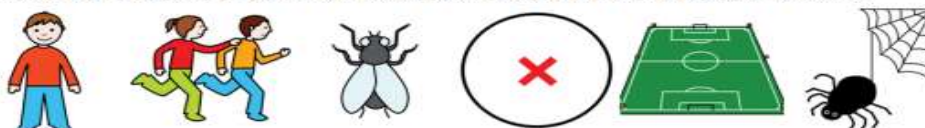
"NORMAS DE JUEGO: ARAÑA PELUDA"



3º TODOS LOS NIÑOS TIENEN QUE CORRER DE UN LADO AL OTRO DEL PATIO SIN SER TOCADOS.



4º SI UN NIÑO ES TOCADO SE CONVIERTE EN MOSCA Y SE PONE EN EL CENTRO CON LA ARAÑA.



5º EL JUEGO SE ACABA CUANDO TODOS LOS NIÑOS SON MOSCAS.



9.3. Anexo 3: “El Banco de la Amistad”. Actividad 2 de la propuesta Educativa a Nivel de Centro.

- *Instrucciones y normas para el uso del “Banco de la Amistad”*



- *Ejemplo de Banco de la Amistad*



9.4 Anexo 4: “Sociograma”. Actividad 1 de la Propuesta Educativa a Nivel de Aula.
Imágenes de las preguntas del cuestionario “Sociescuela”.

 A screenshot of a digital questionnaire titled "RASTREO ESTADÍSTICO INTERANUAL". The interface is blue with cartoon illustrations of children's faces in the corners. The questionnaire contains the following fields:

- Inicial de tu Nombre
- Inicial de tu Primer Apellido
- Inicial de tu Segundo Apellido
- Inicial del Nombre de tu Padre
- Inicial del Nombre de tu Madre
- Inicial del Nombre de la Ciudad o Pueblo donde naciste

 To the right of the last three fields, there are instructions: "(Poner X en circunstancias especiales)". Below the fields is a button labeled "Continuar con el test →". At the bottom of the screen, the text "Rastreo estadístico interanual." is visible.

Sociescuela | **Cuestionario** | [Ayuda](#) | [Ayuda](#)

Selecciona tu Nombre

Tú eres

Año de nacimiento

Selecciona los nombres de los compañeros o las compañeras de clase QUE SON MÁS AMABLES, RESPETUOSOS O RESPETUOSAS Y QUE AYUDAN A LOS DEMÁS.

1º

2º

3º



Sociescuela | **Cuestionario** | **contesta Alumno 2**

¿Qué notas sacas habitualmente?

Selecciona los nombres de los compañeros o compañeras de clase con los o las que TE JUNTAS habitualmente.


1º


2º

3º

4º

5º



 Retroceder a la pantalla anterior

Sociescuela | **Cuestionario** | **contesta Alumno 2**

En general, ¿Cómo te sientes con tus compañeros y compañeras de clase?

¿Tienes Amigos o Amigas en tu clase?

¿Hay problemas y discusiones en tu clase, entre compañeros o compañeras?


Tranquilidad y orden para estudiar en tu clase


Error en la lectura de datos

1º

2º

3º



 Retroceder a la pantalla anterior

Sociescuela | **Cuestionario** | **contesta Alumno 2**

Tú y tu familia tenéis unas costumbres, normas y forma de vida:

Selecciona (si hay alguno/a) los nombres de los alumnos o las alumnas que NO QUIERES COMO COMPAÑERO O COMPAÑERA DE MESA


1º


2º

3º

4º

5º



 Retroceder a la pantalla anterior

Sociescuela

Questionario contesta Alumno 2

Lo que otros digan de mi

Me gusta cómo soy

Me gustaría ser como algún chico o chica que conozco

Las cosas que me propongo hacer, me suelen salir bien



Estoy contento/a conmigo mismo/a

Cuando surge algún problema o dificultad, lo supero

Me siento valorado/a por mis amigos o amigas

En general, tengo seguridad en cómo hago las cosas

En general, estoy orgulloso/a con las cosas que hago (en el colegio, en casa, con mis amigos)

Sociescuela


Questionario contesta Alumno 2

BULLYING es cuando habitualmente alumnos o alumnas molestan intencionadamente con actos negativos a un compañero o compañera, y este o esta no consigue parar a los o a las que le molestan.

Los actos negativos pueden ser uno o varios de los siguientes: Burlas, insultos, hablar mal, rechazo, rumores negativos, amenazas, golpes, empujones, humillaciones y cosas parecidas.

El bullying o acoso también puede ocurrir a través de internet o el móvil (facebook, whatsapp, twitter, etc..).

¿Le hacen bullying a alguien en tu clase?



Sociescuela

Questionario contesta Alumno 2

¿QUÉ LE SUCEDE A ALGUIEN EN TU CLASE?

¿Le pegan o maltratan físicamente?

¿Le insultan o intimidan?

¿Le aíslan, rechazan y/o hablan mal de él o ella?

¿Le molestan por Internet o en el móvil?

¿Discute mucho?

¿Le gusta llamar la atención?

¿Es Diferente en algo?

¿Tiene amigos o amigas en clase?


¿Es tranquilo o tranquila?

¿Cómo crees que lo lleva?

¿Es tímido o tímida?

¿Sabe Defenderse?

¿Por qué crees que le hacen bullying?



Sociescuela

Questionario contesta Alumno 2

¿QUÉ TE SUCEDE A TI?

¿Te pegan o maltratan físicamente?

¿Te insultan o intimidan?

¿Te aíslan, rechazan y/o hablan mal de ti?

¿Te molestan por Internet o en el móvil?


¿Cuántos amigos y amigas tienes en clase?

¿Te sientes indefenso o indefensa?

¿Has hablado con tu familia de esto?

¿Cómo llevas esta situación?

¿Cuánto tiempo llevas viviendo esto?



Sociescuela

Cuestionario contesta Alumno 2

Marca los casos que se producen contigo

<input type="checkbox"/> Me molestan chicos de mi clase	<input type="checkbox"/> Me molestan dentro de clase
<input type="checkbox"/> Me molestan chicas de mi clase	<input type="checkbox"/> Me molestan en el recreo
<input type="checkbox"/> Me molestan chicos de otra clase	<input type="checkbox"/> Me molestan en los aseos
<input type="checkbox"/> Me molestan chicas de otra clase	<input type="checkbox"/> Me molestan fuera del colegio


¿Qué tal te encuentras con tu compañero o compañera de mesa?

Selecciona, por orden, los nombres de los compañeros o compañeras de clase con los que te sientes mejor.

Pon los que quieras, hasta un máximo de 5

1º	<input type="text"/>
2º	<input type="text"/>
3º	<input type="text"/>
4º	<input type="text"/>
5º	<input type="text"/>

¿Por qué crees que se meten contigo?



Guardar y Terminar

9.5 Anexo 5: “Las Caras de las Emociones”. Actividad 1 de la Propuesta Educativa a Nivel Individual con Alumnado TEA.

- *Pictogramas de caras de las emociones*





9.6. Anexo 6: “Un Cuento Para Cada Emoción”. Actividad 2 de la Propuesta Educativa a Nivel Individual con Alumnado TEA. Ejemplos de cuentos de las emociones. Actividad basada en los cuentos de Buj, J. M (2017). *Cuentos para trabajar las emociones. Gestión emocional para niños y niñas de 3 a 9 años.*

ENFADO

Había una vez un niño que cuando salía de la escuela por la tarde, su abuela iba a buscarlo con algunos de sus juguetes para ir al parque a merendar.

Cuando llegaban, el niño sacaba los juguetes de la bolsa de su abuela y se ponía a jugar al lado de otros niños que también iban a merendar al parque.

Si algún niño se le acercaba, no le dejaba que jugara con sus juguetes. A veces, si algún niño se los cogía mientras estaba despistado, él les pegaba.

Le gustaba mucho subirse al columpio y que su abuela le empujara durante un rato. Le costaba bajarse y dejárselo a otros niños.

Como siempre parecía tan enfadado, algunos niños que se encontraban con él, le tenían un poco de miedo y tampoco le dejaban sus juguetes.

Su abuela quería enseñarle que compartir no quiere decir dar, que solo es dejar las cosas durante un tiempo y luego vuelven al dueño para llevárselas a casa otra vez.

Pero el niño pensaba que sus juguetes eran muy bonitos y que los demás niños los estropearían o se los quedarían para siempre. Quizás los romperían aposta.

La abuela, le explicó que si él dejaba sus juguetes a otros niños, ella los vigilaría. Así, a los mejor, los demás niños le dejarían los suyos.

También le dijo a su nieto que al poder jugar con los juguetes de los demás, sería como si él tuviera muchos juguetes más y podría ser más divertido.

Además, si todos los niños hicieran como él, nadie se inventaría historias mientras uno llena un camión de arena y el otro lo arrastra con la grúa.

Todos los niños tienen derecho a jugar en el parque y a pasárselo bien, a subir a los toboganes y a los columpios, solo se necesita paciencia para hacer la cola.

PREGUNTAS PARA REFLEXIONAR:

- Explica qué crees que le pasa al niño y por qué.
 - ¿Cómo crees que se siente el niño? Y ¿su abuela? Y ¿los otros niños?
 - ¿Qué le aconsejarías al niño? Y ¿a la abuela? Y ¿a los otros niños del parque?
 - Pregúntale a alguien mayor que tu, si alguna vez se ha sentido como el protagonista.
 - ¿Sabes qué quiere decir “estar enfadado” y ¿tener rabia o estar furioso?
 - ¿Alguna vez te has sentido así? ¿a ti que te enfada o te da rabia?
 - ¿Qué podrías hacer para sentirte así?
 - Imagínate otro principio y/ o final diferente para esta historia.
 - Pon uno o más títulos al cuento y haz un dibujo sobre él.
-

MIEDO

Había una vez una niña que era muy curiosa, todo le llamaba la atención. Siempre estaba abriendo los cajones y cajas que se encontraba por casa o por cualquier otro lugar.

Le gustaba mucho buscar tesoros y encontrar cosas nuevas por todos los rincones. Su madre le decía que debía ir con cuidado para no hacerse daño.

Un día entro en la cocina, se fijó en que uno de los armarios estaba medio abierto y cogió una silla que había en la cocina para subirse a mirar.

Cuando abrió la puerta del armario que hacia quedado mal cerrada, le cayó encima una bolsa de verduras que había ido a comprar su madre esa misma mañana.

Al caerle encima las verduras, la niñas tropezó e se hizo mucho daño al caerse. Su madre entró corriendo al escucharla llorar y la rió por lo que había hecho.

Esa noche, la pequeña no podía dormir porque cada vez que cerraba los ojos se imaginaba a las

lechugas, los tomates, los pepinos y las cebollas persiguiéndola.

La madre fue a su habitación para explicarle que aquello no iba a pasar, que ella se quedaría allí haciéndole compañía hasta que se durmiera.

La niña estaba tan asustada que le costó mucho conseguirlo y desde entonces, cada vez que abría una puerta o un cajón, lo hacía lentamente y con mucho cuidado.

Poco a poco dejó de ser tan curiosa y su madre le dijo que tampoco era bueno no querer saber ni conocer cosas nuevas.

Si no se tiene curiosidad, no se puede aprender tanto. Lo que pasa es que se tiene que ir con cuidado cuando se hacen descubrimientos.


PREGUNTAS PARA REFLEXIONAR:

- Explica qué crees que le pasa a la niña y por qué.
 - ¿Cómo crees que se siente la niña? ¿y su madre?
 - ¿Qué le aconsejarías a la niña? Y ¿a su madre?
 - Pregúntale a alguien mayor que tu, si alguna vez se ha sentido como la protagonista.
 - ¿Qué quiere decir estar asustado? Y ¿tener miedo?
 - ¿Alguna vez te has sentido así? A ti, ¿Qué te asusta o te da miedo?
 - ¿Qué podrías hacer para no sentirte así?
 - Imagínate otro principio y/o final para esta historia.
 - Pon un título a esta historia.
 - Haz un dibujo de la historia.
-

9.7 Anexo 7: “Ponerse En El Lugar Del Otro”. Actividad 3 de la Propuesta Educativa a Nivel Individual con Alumnado TEA. Ejemplo de cuartillas para trabajar la empatía.

Alberto está llorando, porque otros niños le han golpeado y se han metido con él.

¿Qué puede estar pensando Alberto?
¿Cómo crees que se siente?



Un niño quería quitarle el balón a Carlos y Carlos le ha pegado.

¿Cómo se siente Carlos?

¿Qué ha pensado Carlos?

¿Carlos ha pensado como se puede sentir el otro niño?



Andrés ha visto como otro niño estaba molestando a Gonzalo y se ha puesto a pegar al niño

¿Qué ha pensado Andrés?

¿Cómo se siente Andrés?

¿Ha pensado Andrés cómo se sienten los otros dos niños?



9.8 Anexo 8: Cuestionario sobre Preconcepciones de Intimidación y Maltrato Entre Iguales “PRECONCIMEI” utilizado en la Evaluación a Nivel Familiar (Avilés, 2002, cit. en Bisquerra 2014, p. 85).

PRECOCINCEI

(Cuestionario sobre Preconcepciones de intimidación y Maltrato Entre iguales)

(Avilés, 2002).

Cuadernillo para padres y madres

Este cuestionario persigue el objetivo de saber cómo son las relaciones interpersonales entre chicos y chicas en el centro educativo y qué tipo de problemas suceden entre ellos. A partir de la información obtenida tras la realización del test, podremos tratar mejor los problemas que

puedan ocurrir, como es el de **la violencia y el maltrato entre iguales**.

➔ Este cuestionario es anónimo.

➔ Se pide máxima sinceridad.

Items:

Valoren entre 1 (desacuerdo) y 5 (acuerdo) las siguientes frases según su opinión:

1. En el Centro Educativo en que cursa estudios mi hijo/a existe violencia e intimidación.

1 2 3 4 5

2. Tengo confianza con los profesores/as del centro educativo.

1 2 3 4 5

3. El profesorado del centro intenta atajar los problemas de violencia e intimidación.

1 2 3 4 5

4. Estoy satisfecho/a de mi trato con el profesorado del Centro.

1 2 3 4 5

5. Estoy dispuesto/a a participar más en el Centro para ayudar al profesorado a resolver estos problemas.

1 2 3 4 5

6. Tengo confianza en mi hijo/a.

1 2 3 4 5

7. Creo que mi hijo/a no podrá participar nunca en actos de violencia o intimidación.

1 2 3 4 5

8. Si mi hijo/a tuviera algún problema de violencia e intimidación me lo contaría.

1 2 3 4 5

9. La causa de los problemas de violencia e intimidación reside en el clima de relación que se viva en familia.

1 2 3 4 5

10. La causa de los problemas de violencia e intimidación reside en el clima de relación que se viva en el Centro Educativo.

1 2 3 4 5

11. La causa de los problemas de violencia e intimidación reside en el clima de relación que se viva en la sociedad.

1 2 3 4 5

12. Los programas televisivos que los chicos y chicas ven favorecen que pueda haber problemas de violencia e intimidación.

1 2 3 4 5

13. En el seno de la familia, alguna vez, he tenido que utilizar el daño físico (pegar) a mi hijo/a para resolver algún problema de conducta.

1 2 3 4 5

14. Cuando conozco casos de violencia o intimidación lo comunico en el Centro Educativo al tutor/a de mi hijo/a.

1 2 3 4 5

15. Estaría dispuesto/a a participar en el Centro en algún programa que ataje los problemas de violencia e intimidación entre los chicos y chicas.

1 2 3 4 5

16. Los problemas de violencia e intimidación los considero tan importantes como los de rendimiento académico.

1 2 3 4 5