



Universidad  
**Católica de  
Valencia**  
San Vicente Mártir

# Disolución del acoso hacia el alumnado con TEA

Programa de intervención para favorecer la inclusión

Presentado por:

D<sup>a</sup> Laura Rus Colomar

Dirigido por:

Dra. D<sup>a</sup> Ana María Casino García

Valencia, 13 de mayo de 2020.

---

Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación

Grado en Maestro en Educación Primaria







Uno de los momentos en que la ineptitud social resulta más dolorosa y explícita es cuando el niño trata de acercarse a un grupo de niños para jugar. Y se trata de un momento especialmente crítico porque entonces es cuando se hace patente públicamente el hecho de ser querido o de no serlo, de ser aceptado o no.

-Goleman, 1996, pp. 140-141-



*En primer lugar, me gustaría agradecer a mis padres todo el apoyo que me han brindado ya que sé que no ha sido nada fácil lidiar conmigo durante estos meses. Gracias por ser mi inspiración y mi modelo a seguir. Por otro lado, creo que es primordial dar las gracias a mi tutora de prácticas con quién he aprendido infinidad de cosas y la cual se ha preocupado por mí desde el primer momento. De este modo, también es necesario agradecer a Ana, su paciencia infinita y la ilusión con la que ha conseguido transmitirme este proceso de guía, sin perder la esperanza y por su capacidad de destacar siempre los aspectos positivos. A la Universidad Católica por poner en mi camino a profesionales tan preparados y que me han motivado a crecer como persona y ser mejor docente. Sin olvidarme de ella, a mi Patricia, por su preocupación y dedicación en mi camino hacia el fin de carrera. Finalmente, a mis amigos, en especial a Sergi, quien me ha escuchado y sufrido todos mis nervios, lloros, frustraciones, logros, etc. y nunca ha desistido en hacerme saber que estaba ahí.*

*Gracias, porque este trabajo no es solo mío, sino también lleva parte de todos vosotros.*



## Índice general

1	RESUMEN/ ABSTRACT /RESUM .....	17
2	INTRODUCCIÓN.....	19
3	MARCO TEÓRICO .....	23
3.1	ACOSO.....	23
3.1.1	Factores de riesgo .....	24
3.1.2	Participantes del acoso escolar.....	28
3.1.3	Consecuencias del acoso escolar .....	29
3.2	TRASTORNO DE ESPECTRO AUTISTA.....	31
3.2.1	El TEA en el DSM-5 .....	32
3.2.2	Necesidades educativas del alumnado con TEA .....	34
3.2.3	Competencia social en alumnos con TEA.....	35
3.3	INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON TEA .....	37
3.3.1	Marco legislativo que trata la cuestión inclusiva en los centros.....	39
3.3.2	Medidas educativas para la inclusión del alumnado con TEA .....	42
3.3.3	Técnicas para mejorar la socialización del alumnado con TEA.....	44
4	OBJETIVOS.....	47
5	METODOLOGÍA.....	49
6	DESARROLLO.....	51
6.1	Contextualización casos de acoso.....	51
6.2	Análisis de los planes del centro.....	54
6.2.1	Fortalezas y barreras detectadas en el centro.....	56
6.2.1.1	Fortalezas.....	57
6.2.1.2	Barreras.....	57
6.2.2	Propuestas de mejora e intervención .....	58
6.2.2.1	Nivel 1 .....	59

6.2.2.1.1	Teatro sobre la inclusión educativa .....	59
6.2.2.1.2	Jornadas deportivas.....	62
6.2.2.1.3	Charlas formativas para los docentes sobre el TEA .....	62
6.2.2.1.4	Charla formativa para los docentes acerca del acoso .....	65
6.2.2.2	Nivel 2 .....	67
6.2.2.2.1	La telaraña .....	67
6.2.2.2.2	Diccionario de las emociones .....	68
6.2.2.2.3	Calendario de las emociones .....	69
6.2.2.2.4	Buzón de las emociones .....	70
6.2.2.2.5	Autoevaluación reforzada.....	71
6.2.2.2.6	Cuento de las emociones .....	74
6.2.2.2.7	Música, pintura y emociones .....	74
6.2.2.2.8	Formación para padres.....	75
6.2.2.2.9	El viaje de María.....	76
6.2.2.2.10	Charla para padres .....	77
6.2.2.3	Nivel 3 .....	80
6.2.2.3.1	Rincón de la calma .....	80
6.2.2.3.2	Círculo de amigos.....	81
6.2.2.3.3	Día de los talentos.....	82
6.2.2.3.4	Arthur: George y la pieza de puzzle perdida .....	82
6.2.2.3.5	El cazo de Lorenzo .....	83
6.2.2.3.6	Por cuatro esquinitas de nada .....	84
6.2.2.3.7	¿Quién es quién?.....	85
6.2.2.4	Nivel 4 .....	86
6.2.3	Conclusiones sobre la propuesta de desarrollo.....	86
6.2.4	Cronograma propuesto .....	88
7	CONCLUSIONES.....	91

8	REFERENCIAS .....	95
---	-------------------	----



## Índice de figuras

Figura 1. <i>Teatro inclusivo</i> .....	60
Figura 2. <i>Jornadas deportivas</i> .....	62
Figura 3. <i>Charla formativa sobre el TEA</i> .....	63
Figura 4. <i>Charla formativa sobre el acoso</i> .....	65
Figura 5. <i>Juego la telaraña</i> .....	68
Figura 6. <i>Diccionario de las emociones</i> .....	69
Figura 7. <i>Calendario de las emociones</i> .....	70
Figura 8. <i>Buzón de las emociones</i> .....	71
Figura 9. <i>Ejemplos acción-consecuencia</i> .....	72
Figura 10. <i>Panel normas de convivencia</i> .....	72
Figura 11. <i>Asignación de puntos</i> .....	73
Figura 12. <i>Diploma de comportamiento ejemplar</i> .....	73
Figura 13. <i>El monstruo de las emociones</i> .....	74
Figura 14. <i>Música, pintura y emociones</i> .....	75
Figura 15. <i>Formación para padres</i> .....	76
Figura 16. <i>El viaje de María</i> .....	77
Figura 17. <i>Charla para padres</i> .....	78
Figura 18. <i>Rincón de la calma</i> .....	81
Figura 19. <i>Círculo de amigos</i> .....	81
Figura 20. <i>Día de los talentos</i> .....	82
Figura 21. <i>Arthur: George y la pieza de puzzle perdida</i> .....	83
Figura 22. <i>El caso de Lorenzo</i> .....	84
Figura 23. <i>Por cuatro esquinitas de nada</i> .....	85
Figura 24. <i>¿Quién es quién?</i> .....	86

## Índice de Tablas

Tabla 1. <i>Rúbrica de evaluación</i> .....	61
Tabla 2. <i>Evaluación charlas docentes acerca del TEA</i> .....	64
Tabla 3. <i>Evaluación charlas docentes acerca del acoso</i> .....	66
Tabla 4. <i>Evaluación actividades con los padres</i> .....	79



## 1 RESUMEN/ ABSTRACT /RESUM

### **Resumen:**

Las cifras de acoso escolar son alarmantes. Este problema ha existido siempre, aunque no se le ha otorgado la importancia que realmente tiene hasta el día de hoy. El alumnado con TEA se encuentra en una situación de vulnerabilidad socioeducativa y, por ello, sufre acoso en mayor medida. Reside aquí la necesidad de identificar factores de riesgo, prevenir y actuar sobre el acoso escolar desde el ámbito educativo y familiar lo más temprano posible. Esta propuesta parte de una experiencia basada en dos casos de acoso en un aula de primero de primaria de un centro de Valencia. Proponemos un programa de intervención basándonos principalmente en medidas que apuestan por un modelo de educación inclusiva en todos los niveles de intervención y en el que la discriminación no tiene cabida. La propuesta parte del análisis del Proyecto Educativo de Centro, de las barreras, fortalezas y necesidades detectadas, y se llevará a cabo el próximo curso dentro del Plan de Actuación para la Mejora. Se adjuntan las actividades detalladas y los instrumentos necesarios para su seguimiento. La cooperación y formación de todos los profesionales implicados es fundamental para disminuir y erradicar estas acciones.

**Palabras clave:** acoso, TEA, prevenir, formación y educación inclusiva.

### **Abstract:**

The figures for bullying are alarming. This problem has always existed, although it has not been given the importance it really has until today. Students with ASD are in a situation of socio-educational vulnerability and, therefore, suffer bullying to a greater extent. Here lies the need to identify risk factors, prevent and act on bullying from the educational and family environment as early as possible. This proposal is based on an experience based on two cases of bullying in a first grade classroom in a school in Valencia. We propose an intervention program based mainly on measures that are committed to a model of inclusive education at all levels of intervention and in which discrimination has no place. The proposal is based on the analysis of the Educational Project of the Center, the barriers, strengths and needs detected, and will be carried out



next year within the Action Plan for Improvement. The detailed activities and the necessary instruments for their follow-up are attached. The cooperation and training of all professionals involved is essential to reduce and eradicate these actions.

**Key words:** bullying, ASD, prevention, training and inclusive education.

**Resum:**

Les xifres d'assetjament escolar són alarmants. Aquest problema ha existit sempre, encara que no se li ha atorgat la importància que realment té fins al dia de hui. L'alumnat amb TEA es troba en una situació de vulnerabilitat socioeducativa i, per això, pateix assetjament en major mesura. Resideix ací la necessitat d'identificar factors de reg, previndre i actuar sobre l'assetjament escolar des de l'àmbit educatiu i familiar el més primerenc possible. Aquesta proposta parteix d'una experiència basada en dos casos d'assetjament en una aula de primer de primària d'un centre de València. Proposem un programa d'intervenció basant-nos principalment en mesures que aposten per un model d'educació inclusiva en tots els nivells d'intervenció i en el qual la discriminació no té cabuda. La proposta parteix de l'anàlisi del Projecte Educatiu de Centre, de les barreres, fortaleces i necessitats detectades, i es durà a terme el pròxim curs dins del Pla d'Actuació per a la Millora. S'adjunten les activitats detallades i els instruments necessaris per al seu seguiment. La cooperació i formació de tots els professionals implicats és fonamental per a disminuir i erradicar aquestes accions.

**Paraules clau:** assetjament, TEA, previndre, formació i educació inclusiva.



## 2 INTRODUCCIÓN

A pesar de todas las medidas que se han ido poniendo en marcha durante los años, las cifras de violencia escolar siguen siendo preocupantes (Confederación Autismo España, 2016). Según la UNESCO (2018), la tercera parte de los jóvenes del mundo sufre acoso en la escuela. Las investigaciones revelan que la prevalencia del bullying en los centros educativos ha producido efectos nocivos, incluso en la vida posterior de quienes estuvieron involucrados en esta situación (Gradinger et al., 2017).

Este fenómeno aumenta su incidencia en determinados colectivos en situación de vulnerabilidad socioeducativa como, por ejemplo, el alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Concretamente, casi la mitad de los alumnos con TEA sufre acoso escolar. El 46,3% de los niños con TEA son víctimas de acoso (Confederación Autismo España, 2016). Es posible que estos alumnos, al tener dificultades de comunicación, presenten complicaciones a la hora de expresar y transmitir lo que les ocurre en clase, por lo que en realidad podría ser un porcentaje aún mayor del que conocemos (Alonso, 2012). Este autor afirma que los niños con necesidades educativas especiales tienen una probabilidad más elevada de ser víctimas de acoso, afectando a la inclusión en la escuela, tanto a la hora de participar en actividades extraescolares como en los resultados de aprendizaje. La implicación de los demás compañeros es esencial, puesto que más de la mitad de los episodios de bullying son detenidos cuando interfiere otra persona; por esto es crucial que la víctima se sienta apoyada y sepa que no está sola ante esta situación (Petrosino, 2010).

Es fundamental saber reconocer los factores de riesgo y los indicadores que muestren que un alumno está sufriendo acoso (Serrano, 2006). Reside aquí la importancia de la formación de los docentes en este ámbito (Muñoz, 2009) para poder anticiparse a estas situaciones y educar en un contexto en el que estas conductas no se permitan y, en el caso de que tuvieran lugar, sean denunciadas de manera inmediata o bien a algún miembro del centro (ya sea docente, personal de limpieza, monitores, otro alumno, etc.) o bien a un familiar. Una actitud pasiva al respecto permite que los agresores tomen el control y puedan verse con derecho de agredir a otro compañero (Legue y Maguendzo, 2013, citados en Enríquez y Garzón, 2015).



Debido a ello, es necesario saber prevenir y actuar ante el acoso escolar. Nuestro actual sistema educativo se asienta en una educación inclusiva y contemplamos algunos principios como la promoción de un aula en la que todos los alumnos han de tener igualdad de acceso a los conocimientos y no pueden ser discriminados por razones de sexo, origen o capacidades. La UNESCO (1994) proclamó la inclusión como el modo más efectivo para formar a los niños y jóvenes. Se procura que los centros educativos contemplen las necesidades de todos y cada uno de los alumnos, prestando atención a las necesidades y diferencias individuales. Las herramientas necesarias para llevar a cabo intervenciones, actuar ante estos casos o promover una educación inclusiva se encuentran incluidas en el Plan de Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa del centro (PADIE), así como en el Plan de Igualdad y Convivencia. Si un centro escolar observa que estas medidas que ha incluido no son suficientes o simplemente no cubren los requisitos que demandan las necesidades de sus alumnos, establecerá propuestas de mejora para el siguiente año en el Plan de Actuación de Mejora (PAM).

Durante el periodo de prácticas de cuarto de carrera pude contemplar cómo en el centro en el que me encontraba tuvieron lugar dos casos de acoso hacia dos alumnos distintos que presentaban TEA. El curso era primero de primaria, por lo que me llamó la atención que estas actitudes tuvieran lugar en edades tan tempranas. Tras contemplar que estas situaciones no eran resueltas, surgió en mí la necesidad de informarme y conocer las posibles vías de intervención ante estos casos. La necesidad de realizar este trabajo es debido a que, como podemos comprobar, no se trata de un caso aislado, sino que es un hecho bastante generalizado que hay que erradicar de nuestras escuelas. Sigue habiendo elementos que fallan, y por ello, no todo está hecho. De este modo, la finalidad de este trabajo de fin de grado es precisamente proporcionar medidas para promover la integración social del alumno con TEA y evitar así posibles agresiones en los centros hacia este colectivo más vulnerable.

Desde mi punto de vista, el mayor logro de un docente es poder llevar adelante una clase con alumnos con diversidad. La verdadera victoria reside en la posibilidad de lograr que estos alumnos alcancen las competencias y conocimientos propuestos, ya sea de un modo u otro. Somos los docentes los que hemos de intervenir ante estas situaciones y poner en práctica todo lo aprendido durante los años de formación. Personalmente, la inclusión es una de las funciones que me propongo alcanzar como maestra para así poder



asegurar el éxito de todo el alumnado. Además, en el nuevo ROF del 29 de noviembre de 2019, quedan plasmadas como funciones de maestros de primaria en nuestra Comunidad: contribuir, junto con las familias, al desarrollo personal y social del alumnado, orientar a los alumnos, velar por los procesos educativos de los niños y la convivencia del grupo, facilitar la inclusión y fomentar el desarrollo de actitudes positivas y participativas que consoliden las buenas relaciones, favorecer y orientar en la resolución de problemas, etc. Además, se encuentra relacionado con la Orden del 30 de abril de 2019, en la que consta que el trabajo del especialista de la mención que he elegido, Pedagogía Terapéutica, es primordial, puesto que orientan a los docentes para que se cumpla la inclusión en el aula para así poder garantizar el acceso, participación, permanencia y progreso de todo el alumnado.

En relación, siempre me ha apasionado conocer los aspectos que precisan las necesidades educativas especiales y, a lo largo de mi formación, no he tenido oportunidad de profundizar concretamente en este trastorno, el TEA, como me habría gustado hacerlo. Esto para un maestro en formación, como es mi caso, es fundamental, ya que permite vincular mi investigación con materias que guardan relación y las cuales han tenido lugar a lo largo de la carrera, como son *Necesidades específicas de apoyo educativo, Fundamentos educativos y organización escolar, Psicología de la educación, Diseño y evaluación de planes de acción educativa*, así como todas las específicas de mención, las cuales dan cumplimiento a las competencias del grado y las utilizadas en este documento.

Para realizar esta investigación, en primer lugar, se ha revisado el concepto de acoso (especificado en el apartado 3.1), la definición de TEA (apartado 3.2) y su inclusión educativa (apartado 3.3). En el capítulo 4, se detalla el objetivo general y los específicos. La descripción de cómo se ha llevado a cabo el trabajo consta en el capítulo 5, Metodología. En el apartado 6 desarrollamos la propuesta de estudio y aplicamos el marco teórico al caso de estudio. Las conclusiones de este trabajo se detallan en el apartado 7 y finalmente especificamos la bibliografía empleada (capítulo 8) y adjuntamos en los anexos documentos de interés.

Por último, para la citación en las referencias bibliográficas se ha seguido la Normativa APA, concretamente la 7ª edición. En cuestiones ortográficas y gramaticales se han consultado las directrices de la Real Academia Española.





### 3 MARCO TEÓRICO

A continuación, trataremos los tres pilares fundamentales en los que se basa la revisión teórica de este trabajo: el acoso, el TEA y la inclusión.

#### 3.1 ACOSO

Olweus (1993) define el acoso escolar como acciones negativas que se producen de forma repetida en el tiempo, y considera que una acción así se produce cuando alguien, de forma intencionada, causa un daño, hiera o incomoda a otra persona. La agresión puede ser obra de un solo individuo o de un grupo, ha de ser reiterada y debe existir un desequilibrio de fuerzas, una relación de poder asimétrica.

La violencia cabe contemplarla como un asalto directo e indirecto a la víctima. Es indirecta cuando se produce un aislamiento social y marginación de un miembro del grupo, y directa cuando se llevan a cabo ataques hacia la víctima (Olews, 1978).

En 1996 La Organización Mundial de la Salud reconoce la violencia como una problemática a nivel de salud pública, evidenciando la necesidad de clasificar los tipos de violencia, así como los vínculos que se establecen entre ellos. La WHO (2007) dividió la violencia en tres grandes apartados que se distinguen en función de quién comete la agresión.

- Violencia autoinflingida. Comportamiento suicida o autolesiones.
- Violencia interpersonal. Familia, pareja o comunidad.
- Violencia colectiva. Ambientes sociales, políticos y económicos.

Tras la aproximación al concepto de violencia, es fundamental diferenciar la violencia escolar, la cual se produce entre los integrantes de la comunidad educativa y tiene lugar en los espacios que se encuentran conexos con el centro escolar (Orellana, 2016). Por otro lado, como explica Dato (2007), aquello que permite diferenciar entre violencia y acoso parece estar relacionado con la respuesta que tiene el estudiante ante la cuestión del número de veces que ha sufrido una agresión. Si señala “alguna vez” se interpreta como violencia o maltrato, mientras que si es “con frecuencia” se define como acoso. De igual manera, Cerezo (2001) considera que las acciones violentas reiteradas y con un nivel ascendente producen un abuso del dominio sistemático entre el acosado y el



acosador, siendo otra característica para definir el acoso. Los acosadores muestran una mayor fuerza física, psicológica o social, por encima de las víctimas, para que estas no puedan defenderse y se sientan atemorizadas.

En el entendimiento del acoso escolar intervienen distintos factores relacionados con los orígenes, contexto social y cultural, procedencia familiar y nivel socioeconómico de los individuos que están implicados y del centro escolar al que pertenecen (Castillo-Pulido, 2011). Hablamos de acoso escolar cuando se dan tres o más de los siguientes criterios:

- 1. La víctima se siente intimidada o excluida.
- 2. La víctima contempla al victimario como más fuerte.
- 3. Las agresiones van siendo más fuertes.
- 4. La violencia suele tener lugar en sitios privados (Castro, 2013).

Irene Abril (2010) nos muestra la importancia de distinguir los tipos de acoso escolar, puesto que algunos podemos considerarlos como bromas o no les otorgamos la importancia necesaria cuando en realidad son señales de posibles situaciones venideras.

Estos son:

- Las agresiones físicas que consisten en golpes, patadas, arrojar objetos, etc.
- Las agresiones verbales, motes ofensivos, insultos, burlas, desafíos.
- La exclusión social, obligándole a hacer cosas en contra de su voluntad, difundir bulos y presionar a los demás para que lo aparten del grupo.
- El ciber-acoso, donde el alumno recibe insultos, amenazas o se difunde información de este por redes sociales.
- La agresión sexual, que consiste en comentarios obscenos, tocamientos o menciones a su condición sexual.

### **3.1.1 Factores de riesgo**

Las causas del acoso escolar son variadas y complejas. Si eres víctima de acoso es debido a que alguien te ha elegido víctima, y es posible que no exista ningún motivo, simplemente el placer propio o porque presentas una determinada característica personal. Sin embargo, en la sociedad existen distintos factores de riesgo que pueden aumentar la



probabilidad de sufrir estas situaciones. Habitualmente, estos suelen ser personales, familiares, escolares o estar relacionados con el uso de los medios de comunicación.

En los *casos personales*, el acosador se percibe como superior y, algunas veces, se ve apoyado por otras personas. Otras, es la víctima quien posee poca capacidad para responder a las posibles agresiones (Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda, 2008).

Se ha observado que, en los *entornos familiares* más vulnerables, la conducta violenta puede surgir debido a la ausencia de un familiar o, en cambio, por la presencia de un familiar violento que puede comportar que el niño repita estas conductas. También pueden ser causas los problemas matrimoniales, la pobreza o mala organización en el hogar. Teruel (2007) comenta que es posible que las acciones que llevan a cabo los hijos se vean motivadas por la imitación de la forma de corrección de conducta de los padres, métodos demasiado estrictos sin ningún tipo de libertad, desencadenando así un carácter con poca iniciativa, escasa capacidad de toma de decisiones y baja creatividad. El niño, de este modo, puede llegar a oponerse al cumplimiento de las normas o ser propenso a convertirse en una víctima. Del mismo modo, los métodos permisivos producen confusión entre los niños debido a que no tienen un esquema claro de las reglas establecidas y el mal comportamiento no tiene ningún tipo de consecuencia, por lo que produce una disminución de las habilidades sociales, provocando una inclinación hacia el papel del agresor (Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda, 2008).

Estos autores comentan que los medios de comunicación también son una de las causas del acoso escolar, debido a que los niños se encuentran muy expuestos a la televisión, en la que se muestran constantemente actuaciones violentas. Según Monjas y Avilés (2006) los medios de televisión muestran continuamente violencia de dos tipos, real y ficticia y, en consecuencia, los alumnos se ven condicionados e incluso pueden llegar a habituarse a ella, considerándola como algo común e inevitable.

Los aspectos contextuales explican y aclaran la interacción de las características del bullying, como los diferentes tipos de bullying, la propia comprensión, conciencia y conocimiento de los profesores sobre el acoso escolar (Lester et al., 2018; Ruzicka et al., 2018). Estos problemas conductuales, la violencia y los trastornos se encuentran ligados a un conjunto de factores de riesgo individuales, familiares, escolares y socioculturales. Nosotros nos centraremos en dos aspectos puesto que son las que más repercutirán en este caso.



Factores de riesgo individuales (Serrano, 2006):

1. *Sexo y edad.* Generalmente, existe una mayor presencia de agresores en el sexo masculino que en el femenino (Kruttschnitt, 1994; Moffit et al., 2001).
2. *Agresividad.* La iniciativa suele darse por parte de los acosadores escolares pero los agresores y las víctimas son parecidos en las acciones reactivas. (Olweus, 1978).
3. *Éxito escolar.* Olweus (1978) concluyó que los alumnos que se autodefinían como acosadores se encontraban por debajo de la media, aunque mostraban actitudes reacias hacia los docentes y actividades escolares.
4. *Personalidad e impulsividad.* El acoso escolar se encuentra relacionado con el bajo autocontrol y el trastorno de déficit de atención con hiperactividad. La impulsividad, los problemas de atención, la baja inteligencia y el bajo éxito escolar podrían ser conexos a problemas en las funciones ejecutivas del cerebro y déficits neurológicos, que serían asociados al comportamiento antisocial y a la violencia juvenil (Unnever y Cornell, 2003).
5. *Empatía.* Ross y Ross (1989) afirmaron que muchos agresores son egocéntricos. Los agresores suelen presentar problemas interpersonales debido a que no son empáticos, es decir, no tienden a ponerse en el lugar de los demás.
6. *Autonomía y depresión.* Las víctimas suelen presentar actitudes como ansiedad o depresión y tener una baja autoestima (Bond et al., 2001). La victimización de este colectivo puede causar depresión y problemas de salud mental (Rigby, 2003). También hay pruebas de que aquellos que cometen la acción suelen tener baja autoestima.
7. *Habilidades sociales.* Las víctimas de acoso no son muy populares y presentan problemas para establecer relaciones, tienden a estar marginados o no ser atendidos por parte de sus compañeros (Eslea et al., 2003; Nansel et al., 2001). Los acosadores sí que suelen ser populares e incluso llegan a tener como amigos a otros agresores (Espelage y Holt, 2001).

Los factores individuales como la edad, el género, la empatía y experiencia docente también desarrollan sustancialmente la percepción del profesor sobre el acoso escolar (Liu et al., 2018).



Por otro lado, diferenciamos también siete tipos de factores de riesgo escolares (Serrano, 2006).

1. *Desigualdad y entorno social.* Muchos centros situados en medios urbanos o socialmente desfavorecidos presentan más problemas de indisciplina y victimización que otros situados en contextos rurales, suburbanos o de clase social alta (Blaya y Debarbieux, 2011; Gottfredson y Gottfredson, 1985).
2. *Tamaño y estructura del centro educativo.* El informe del Instituto Nacional de Educación Americano afirmó en 1978 que es más complicado mantener el clima de seguridad en las escuelas de grandes dimensiones.
3. *El sistema de gestión de la disciplina.* Tener un modo de gestión de la disciplina muy sancionador, reglas y expectativas poco definidas y aplicaciones irregulares de las normas, son elementos que producen el crecimiento de los comportamientos inadecuados, agresivos y el absentismo en las escuelas (Mayer, 1983; Olweus, 1993)
4. *La influencia de la dirección.* Si los directores y los docentes tienen valores similares, y coinciden sobre el modo de llevar a cabo las acciones, se conformará un ambiente positivo. Los directores de los centros escolares tienen la responsabilidad de asegurar la seguridad de los miembros de la comunidad educativa (Besag, 1989; Debarbieux, 2002; Elton, 1989; Smith 1994).
5. *La prevención de la violencia escolar en el aula.* El aula es uno de los contextos más influyentes en la inclusión de los alumnos en la escuela (Baerveldt, 1992). Los docentes son un modelo para los alumnos. Se deben fomentar las interacciones positivas y la resolución de posibles conflictos para que puedan reducir el acoso.
6. *La actitud del docente.* Un sentimiento creciente de inseguridad entre los docentes repercute negativamente en la actuación de los alumnos y puede producir comportamientos transgresores (Vettenburg, 2002).
7. *La capacitación de los docentes para un clima positivo en las escuelas.* La formación continua es la mejor barrera ante el acoso escolar.

Estos factores de riesgo comentados son pues indicadores para poder anticiparse al empeoramiento de la conducta, pudiendo llegar a transformarse en actuaciones violentas.



No por esto, la presencia de uno de estos factores va a ser determinante para precisar el comportamiento de una persona, sino que es necesario contemplar todos los aspectos que intervienen en este proceso y entonces poder valorar si se trata de una situación de acoso.

### **3.1.2 Participantes del acoso escolar.**

Como bien explican Legue y Maguendzo (2013), citados en Enríquez y Garzón, (2015), en el acoso escolar se pueden identificar tres perfiles de actuación: víctima, agresores y testigos.

*Las víctimas.* Según estos autores estas suelen ser los alumnos más reservados, con baja autoestima, pocas habilidades sociales, inhibición, pocos amigos, aislamiento, exclusión producida tanto por ellos mismos como por sus compañeros. Son alumnos con reacciones apáticas y subordinadas ante el acoso. Los alumnos que son víctimas de agresiones sufren sentimientos de desaliento, decepción, agobio, depresión y angustia. En muchas ocasiones puede asociarse a un miedo escolar ya que el niño siente un gran miedo en acudir al colegio cuando realmente la causa de esto es el acoso (Teruel, 2007).

Beane (2006) muestra cómo las víctimas pueden manifestar disminución en la asistencia a la escuela o, incluso, en el propio rendimiento académico. Pierden la motivación, la preocupación por hacer correctamente las tareas y esforzarse, no se concentran en el aula, evitan pasar mucho tiempo en el recreo o alejados de los profesores y es posible que desemboque en alguna dificultad o deficiencia en el aprendizaje.

*El agresor.* Legue y Maguendzo (2013), citados en Enríquez y Garzón (2015), afirman que el estudiante suele adoptar la postura de sometimiento permanente, de exigencia y de dominio. Son estudiantes con una mayor fuerza física, autoestima positiva y que exhiben una mayor reacción frente al sufrimiento del compañero. Por lo general, como comenta Teruel (2007), los acosadores pueden ser tanto niños como niñas, aunque sobresale de mayor modo el sexo masculino. Los agresores tienen características como un modo de actuación agresivo, violento, de continuo desafío, resuelven los conflictos con peleas, no buscan la solución pacífica, poseen poca capacidad para empatizar con los demás, muchos de ellos es posible que hayan sufrido abusos, maltratos, carezcan de afecto familiar o se hayan criado en un ambiente problemático. El hecho de poseer el perfil de acosador puede traer como consecuencia la psicopatía o la creación de un maltratador



cuando llegue a la vida adulta (Piñuel y Oñate, 2005). Cerezo (2001) concluye en su estudio cómo los jóvenes agresores se consideran a sí mismos cabecillas del grupo y se definen como transparentes, muestran una elevada autoestima y suelen tener un carácter constante de desafío. Según Olweus (1993), existen tres tipos de agresores:

- *Acosador asertivo*. Debido a sus buenas habilidades sociales consigue manipular al grupo para que acate sus órdenes, suele presentar una actitud de liderazgo.
- *Acosador poco asertivo*. Muestra un comportamiento solitario, intimidante y lleva a cabo el acoso de manera directa y como consecuencia de su baja autoestima y de confianza en él mismo. Cree que gracias a estas acciones consigue un papel dentro del grupo.
- *Acosador víctima*. Intimida a compañeros más pequeños debido a que está siendo acosado por otros más mayores o, en cambio, es víctima de este en su hogar. Es más frecuente en varones y suele mantenerse constante o aumentar a lo largo del tiempo.

*Los testigos o espectadores*. Como comentan Legue y Maguendo (2013), citados en Enríquez y Garzón (2015), son los alumnos que, ya sea por acción directa u omisión de los hechos, no informan de la situación de acoso que está teniendo lugar y, por lo tanto, se convierten en cómplices del silencio. Los testigos de situaciones de acoso, o aquellas personas que no intervienen de manera directa pero que son conscientes de ella y no hacen nada para evitarlo, pueden desencadenar problemas similares a los que tienen lugar en la víctima o en el agresor, manifestando una conducta de indiferencia, insensibilidad y la insolidaridad, rasgos que aumentan el riesgo de que en un tiempo sean los ejecutores de violencia directa (Ortega y del Rey, 2003).

### **3.1.3 Consecuencias del acoso escolar**

El acoso escolar genera duras consecuencias tanto para quien lleva a cabo la agresión como para la víctima y todo su contexto. Aquellos que lo viven pueden padecer algún tipo de trastorno que afecte a su calidad de vida. Se han descrito consecuencias negativas tanto en la vida personal como en la social de aquellos que lo sufren, llegando



a afectar a su salud mental (Hellfeldt et al., 2018) Del mismo modo, la persistencia del acoso en la escuela tiene consecuencias negativas, ya que produce una disminución de la autoestima, estados emocionales depresivos, de ansiedad, que obstaculizan la integración del alumno y el desarrollo habitual de los aprendizajes en el entorno escolar (Cava et al., 2010). Petrosino (2010) describe que aquel que sufre el acoso puede llegar a pensar que sucede por un motivo, causando su introversión y timidez.

Lazo y Salazar (2011) comentan las distintas dimensiones a través de las que se manifiesta el acoso. Primeramente, es posible que se produzca un cambio de conducta, soledad, desilusión, poca comunicación verbal, desobediencia, descuido de sus tareas, cambio en el hábito alimentario. Secundariamente, cambian sus estados emocionales, predominando la rebeldía, la tristeza y la depresión. Finalmente, es cuando el alumno pasa a comentar a los demás la conformación de su idea de inferioridad física, admite su debilidad o incapacidad para superar los problemas, afirma la necesidad de cambiar de ambiente, disminuye notablemente su autoestima pudiendo progresar preocupantemente hasta la idea de autolesionarse e, incluso, llegar al suicidio. Este perfil no es sencillo de detectar ya que no se muestra inmediatamente, sino que se hace livianamente y de forma poco preocupante. Aquí reside la importancia de prestar atención a sus comportamientos y a cualquier posible cambio que denote que está siendo víctima de acoso (Gairín, 2013).

Por consiguiente, la existencia del acoso obliga a los profesionales a formarse y conocer estrategias para poder prevenir, controlar y finalizar conductas de manera que se mejore el clima escolar. El primer paso es ser capaz de identificar a las víctimas, agresores, tanto desde el centro como desde las familias para así poder prevenir el agravamiento de las situaciones (Muñoz, 2009).

Según UNICEF (2019), conocido como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, el entorno escolar ha de garantizar la protección a través de medidas, promover el conocimiento de la infancia, de los riesgos del entorno y promover la protección de uno mismo. Colaborar con los padres, madres y tutores para poder trabajar con ellos continuamente y de forma cercana.

Del mismo modo, el Ministerio de Educación Nacional (2012) nos transmite la importancia de que las instituciones cuenten con herramientas para poder analizar situaciones, actuar con claridad ante situaciones de acoso, violencia y conflicto,



identificar los posibles inicios, señales, consecuencias, etc., así como el protocolo de actuación ante estos casos.

La participación de la comunidad y la escuela pueden actuar de manera constructiva en la disminución de la frecuencia y la intensidad de los problemas de acoso escolar (Farley, 2018). Dentro de estas, el papel los padres y el trabajo de los docentes se han reconocido como catalizadores en el proceso de ayuda a las víctimas de acoso para prevenir, afrontar y acabar con él (Bjereld et al., 2017). Se cree que los docentes con experiencia se encuentran más preparados, tienen más confianza en sí mismos y más habilidades (Ruzicka et al., 2018) que los profesores con poca experiencia o los que se encuentran en formación (Lester et al., 2018). La experiencia docente garantiza el aspecto positivo del intercambio de experiencias, las iniciativas contra el acoso y el enfoque de trato para prevenir y gestionar los comportamientos del acoso de los estudiantes (Lester et al., 2018; Rosen et al., 2017; Ruzicka et al., 2018; Shin, 2010).

Por otro lado, gran cantidad de estudios han mostrado que los estudiantes con necesidades educativas especiales son el colectivo más vulnerable, siendo objetivo del maltrato de sus compañeros, los cuales se aprovechan de sus debilidades sociales, estos se convierten en un grupo de riesgo frente al acoso (Falla y Ortega-Ruiz, 2019; Martos y del Rey, 2013). Concretamente, los niños con TEA experimentan deficiencias notables en la interacción social y la comunicación y poseen intereses y conductas limitadas y repetitivas (American Psychiatric Association, 2014). Estas dificultades para mantener relaciones sociales con el resto de los compañeros sitúan a los alumnos con TEA en riesgo de ser víctimas. Esto puede deberse a que también carecen de factores de protección, no cuentan con tanto apoyo social general, tienen menos amigos, redes sociales más precarias, etc. (Winchell et al., 2018). Profundizamos más concretamente en el TEA en el siguiente apartado.

### **3.2 TRASTORNO DE ESPECTRO AUTISTA**

Según las estadísticas de abril de 2019 del Centro para el Control y Prevención de enfermedades, el Trastorno del Espectro Autista, también conocido como Autismo, es un síndrome que se manifiesta en 1 de cada 59 niños de ocho años, edad pico en la



identificación de casos, a nivel mundial. Este trastorno puede poseerlo cualquier tipo de persona, sin tener en cuenta su raza, condición social, lugar de nacimiento, cultura, etc. No se conoce el motivo por el que unos individuos sí que desarrollan TEA y, en cambio, otros no, o por qué afecta cinco veces más a hombres que a mujeres (Comín, 2012) pero las pruebas apuntan mayormente hacia los factores genéticos y ambientales (WHO, 2007).

Según la Resolución 62/139 aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, el 18 de diciembre del 2007:

Existe una preocupación por la prevalencia y la elevada incidencia del autismo en los niños de todas las regiones del mundo y por los consiguientes problemas de desarrollo que afectan a programas a largo plazo de salud, educación, capacitación e intervención emprendidos por gobiernos, las organizaciones no gubernamentales y el sector privado, así como por sus terribles consecuencias en los niños, familias, comunidades y sociedad (ONU, 2007, p. 2).

### **3.2.1 El TEA en el DSM-5**

La 5ª edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales es utilizada para diagnosticar y clasificar enfermedades mentales. Concretamente, en el Trastorno de Espectro Autista, contempla los siguientes criterios (American Psychiatric Association, 2014).

Déficits persistentes en comunicación e interacción social de diversos contextos, manifestado por todos los siguientes síntomas, actualmente o por los antecedentes:

1. Dificultades en reciprocidad socio-emocional.
2. Déficits en conductas comunicativas no verbales en la interacción social.
3. Dificultades para desarrollar, mantener y comprender las relaciones sociales.

Patrones repetitivos y restringidos de conducta, actividades e intereses, que se manifiestan en, al menos, dos de los siguientes síntomas, actualmente o por los antecedentes.



1. Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipada o repetitiva.
2. Adherencia excesiva a rutinas, patrones de comportamiento verbal y no verbal ritualizado o resistencia excesiva a los cambios.
3. Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés.
4. Hiper- o hipo-reactividad a los estímulos sensoriales o interés inusual en aspectos sensoriales del entorno.

Los síntomas deben estar presentes en la infancia temprana.

El conjunto de los síntomas limita y altera el funcionamiento diario.

Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual o por el retraso global del desarrollo.

Deben cumplirse todos estos criterios y especificar si:

1. Existe discapacidad intelectual o no.
2. Si hay alteraciones o retraso en el desarrollo del lenguaje.
3. Si está asociado a una afección médica o genética, o a un factor ambiental conocido.
4. Si está asociado a un trastorno del neurodesarrollo, mental o de comportamiento.
5. Si está asociado con catatonía.

Respecto a la severidad, se describen tres niveles para cada una de las dos dimensiones que conforman los criterios diagnósticos. Estos niveles hacen referencia al grado de ayuda necesaria para cada uno de los dominios:

1. Necesita ayuda.
2. Necesita ayuda notable.
3. Necesita ayuda muy notable.



### 3.2.2 Necesidades educativas del alumnado con TEA

EL TEA es una discapacidad que afecta al desarrollo y no existen tratamientos que eliminen esta condición, pero gracias a los avances producidos y según Pierce et al., (2019) puede ser diagnosticado de manera confiable a partir de los 14 meses.

Gallego (2012) y Núñez (2015), comentan como el TEA supone posibles dificultades en distintas áreas.

- **Comunicación:** en el lenguaje receptivo, es decir, la comprensión de lo que el emisor quiere transmitir. En el lenguaje expresivo, conseguir transmitir de manera eficaz lo que pretende. Pensamiento literal sin interpretaciones. Dificultad en la interpretación de gestos. Habla peculiar, tono elevado y forma monótona.
- **Socialización:** relación con sus compañeros, capacidad de trabajar en equipo, formar amistades y mantenerlas.
- **Adaptación a cambios, intereses limitados y comportamientos repetitivos:** cambiar de una actividad a otra, pausas, cambios de aula, intercambio de profesores. Poseen inflexibilidad mental o comportamental, por lo que tienen dificultad para anticiparse a lo que puede suceder en su entorno y, prefieren que este no varíe, concluyendo en acciones estereotipadas, rituales, rutinas y entornos conocidos. Nace así su necesidad de preguntar qué va a pasar, dónde voy a ir, qué tengo que hacer, con quién voy a estar, etc.
- **Percepciones sensoriales:** sensibilidad excesiva a ciertos sonidos, luz, dolor, etc. o, por el contrario, poca percepción de la información sensorial. Los alumnos con TEA pertenecen al grupo de personas con pensamiento visual, por lo que es de gran ayuda emplear apoyos visuales ya que podremos anticipar qué va a ocurrir, predecir cambios en la planificación del día, adquirir autonomía en los distintos entornos, así como utilizar apoyos visuales como modo alternativo y/o aumentativo de la comunicación mediante el uso de imágenes. Se ha comprobado que las personas que poseen TEA presentan una inversión del valor de los sentidos. Para ellos son de mayor importancia los sentidos del gusto, el



olfato y el tacto (sentidos proximales), lo que repercute en las primeras relaciones sociales del bebé con su entorno.

- Habilidad de planificación: capacidad para organizar, planificar, crear prioridades, gestión del tiempo. Demora en las tareas.
- Teoría de la mente: habilidad para ver una situación desde el lugar de los demás, ser empático, entender que no todos tienen por qué sentir o pensar igual.
- Habilidades motoras gruesas/finas: escritura a mano torpe, o muy exacta y precisa.
- Atención: centrarse sólo en un período específico, cambiar la atención de un aspecto a otro. Prestar atención a elementos concretos.

Los alumnos con TEA pueden presentar dificultades con distintos niveles de intensidad, pero todos ellos comparten obstáculos para comprender las interacciones sociales y adaptar su conducta al entorno social. Además, estas personas muestran intereses y conductas limitadas y estereotipadas, rigidez mental y un procesamiento mental infrecuente. Sus características cognitivas son muy particulares e implican debilidades y fortalezas que precisan una evaluación muy individualizada (Nielfa, 2016).

Existe una variedad muy amplia si hablamos de manifestaciones presentadas por alumnos con TEA y, debido a esto, es primordial amoldar a cada alumno aspectos como las estrategias utilizadas, el grado de apoyo que debemos ofrecer, los contenidos y habilidades que vamos a desarrollar, la complejidad de estos, etc. Es importante que el alumno se vaya adaptando a las habilidades sociales en función del contexto y su edad, ya que estas serán necesarias que vayan siendo actualizadas para poder ayudarles a tener un mayor grado de inclusión y tener un mayor número de interacciones con otros iguales.

### **3.2.3 Competencia social en alumnos con TEA**

Los niños con TEA presentan una serie de características más notorias en los ámbitos sociales que los diferencian de otros niños dentro de su grupo de edad (Gallego, 2012).

- Les resulta complicado iniciar la comunicación social.



- Presentan impedimento para mantener una conversación debido a que carecen de estrategias para conversar con iguales.
- Poca motivación en la relación con iguales.
- No comprenden el espacio personal, por lo que pueden situarse en distancias más cortas de lo habitual.
- Es posible que no establezca contacto visual.
- Dificultades para respetar las normas sociales básicas en las relaciones interpersonales (respetar turnos, pedir las cosas a los demás, etc.).
- Dificultad para resolver posibles problemas que se presenten en las relaciones sociales.
- Déficit de empatía hacia los demás.
- Dificultad para mantener la atención.

Debido a estas características puede producirse una falta de comprensión entre el alumno con TEA y sus compañeros. Todos estos aspectos son una dificultad para ser correspondido en la interacción social. Modular la conducta social es complicado cuando se altera la capacidad para deducir los estados mentales del resto.

Hwang et al., (2018) incluyen a los alumnos con TEA dentro del grupo más vulnerable a sufrir acoso, tomando el papel de víctima en comparación con los demás alumnos de desarrollo normotípico. La gran mayoría de estrategias utilizadas para afrontar estos casos son reactivas y proponen resoluciones a corto plazo y, en cambio, una pequeña cantidad lo hace con soluciones a largo plazo (Altomare et al., 2017). Hebron et al., (2015) muestran que estos escolares no suelen sufrir intimidación de manera seria, aunque todos son definidos como vulnerables, y se incrementa el riesgo a medida que aumentan sus características típicas de autismo. Los alumnos con TEA sufren más cuadros de ansiedad y tienden a internalizar los sentimientos negativos que les producen.

A pesar de estos datos y aportaciones, la investigación científica en nuestro país acerca del acoso escolar que involucra al alumnado con TEA, es incipiente y deja mucho que desear (Falla y Ortega-Ruiz, 2019). Estos autores confirman que la investigación acerca del maltrato a escolares con necesidades educativas especiales se encuentra realmente rezagada, es confusa y las conclusiones de las escasas investigaciones son poco



determinantes por esto, se dice que la inclusión educativa del alumnado con TEA es una asignatura pendiente.

### **3.3 INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON TEA**

La UNESCO (1994), en la Declaración de Salamanca, definió la educación inclusiva como una actividad que ha ido adquiriendo valor últimamente. Proclamó la inclusión como el modo más eficaz para formar a los niños y jóvenes; y desde este momento, se procura crear centros educativos que respondan a las necesidades de todos los alumnos, reconociendo las diferencias individuales. Las Naciones Unidas proponen que es necesario que los Estados garanticen la formación correcta y pertinente de los maestros, para poder educar a los niños en las escuelas, así como las ayudas y medidas necesarias para que puedan lograr los niveles de educación propuestos (CESCR, 1994). España firmó en 2006 la Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad. A partir de ese momento, la educación inclusiva pasa a ser un derecho de todos los niños. Este comunicado se refuerza con la Declaración de Incheon (UNESCO, 2016) y la agenda mundial de educación 2030, ya que se establecen los Objetivos del Desarrollo Sostenible para asegurar una educación inclusiva y equitativa de calidad, promover oportunidades de aprendizaje permanente y lograr la igualdad de género.

La inclusión es un proceso que busca dar respuestas eficaces ante la diversidad, favoreciendo en las escuelas un abanico de posibilidades y oportunidades, en especial, para aquel que se encuentra en riesgo de exclusión o en condiciones de vulnerabilidad. Hay que planificar las estrategias que permitan atender a los principios de la educación inclusiva. La escuela está viva, cada curso late de manera distinta y requiere que todos nosotros nos encarguemos de hacer de ello un movimiento que no cesa (Avilés, 2006).

Operti y Belalcázar (2008) comentan cómo los retos para conseguir la educación inclusiva se encuentran directamente relacionados con los requisitos de alcanzar un currículo que favorezca las relaciones dentro del sistema educativo, ofrecer estrategias pedagógicas individualizadas, el respaldo a los docentes y la comprensión de las necesidades de las familias, fomentando la cooperación con las escuelas. Uno de los desafíos al que se enfrenta la educación es lograr que todos los niños escolarizados puedan



acceder al conocimiento en las circunstancias más óptimas (Marchesi et al., 2014). Cada alumno tiene un tipo de necesidades las cuales requieren de un ambiente de aprendizaje flexible y eficaz que se ajuste a las necesidades demandadas en cada momento. Es esencial reconocer y visibilizar la diversidad y dar respuestas pedagógicas válidas (Núñez, 2010). Cuando un alumno no es capaz de aprender hemos de buscar la respuesta al porqué en la interacción con el contexto escolar. Disminuir las barreras de aprendizaje necesita de un acceso significativo al currículum, conocer a nuestro alumnado, de qué modo aprende mejor, cuáles son sus gustos, es decir, poner total atención en cómo aprende el alumno. El diseño universal para el aprendizaje ofrece métodos para el diseño de objetivos de aprendizaje, metodologías, materiales y estrategias de evaluación que funcionan para todo el alumnado, son enfoques flexibles que pueden personalizarse y ajustarse a las necesidades individuales (Villaescusa, 2017).

Los docentes han de ser personas aptas para educar en contextos diversos de aprendizaje (Ainscow, 2001). Si la agenda educativa nacional de cualquier país pretende promover una educación inclusiva, la formación de los profesionales de la educación es una de las herramientas fundamentales. Esta requiere de un profesorado transformador, que conozca la importancia de su profesión puesto que son ellos quienes pueden lograr mejorar el aprendizaje de sus alumnos. Ninguna acción educativa es neutral (Echeita, 2012).

La educación inclusiva del alumnado con TEA va más allá del aula y supone una reconceptualización de la cultura y las prácticas escolares con el fin de atender a la diversidad. Es fundamental llevar a cabo procesos que garanticen la participación del alumnado en la cultura, en el currículum y en la vida en la escuela, empezando por el interior de las aulas (Barrios et al., 2017).

Garrido (2004) manifiesta que la inclusión de un alumno con necesidades educativas especiales también tiene beneficios para el resto de los niños debido a que supone la creación de conductas de aceptación y respeto hacia otras personas, desarrollo de habilidades de entendimiento y apoyo; y promueve la individualidad identificando la importancia de las características propias, así como las de los demás. Si todas las medidas necesarias fueran llevadas a cabo, se cumpliría la total inclusión del alumnado con TEA. Hemos de ser conscientes de que cualquier punto de partida es mejor que no comenzar nunca. En una escuela inclusiva el acoso está fuera de lugar (Booth y Ainscow, 2011).



A modo de síntesis de lo expuesto anteriormente, y siguiendo a Ainscow (2000), Sánchez-Teruel y Robles-Bello (2000) y Porter (2000), existen 7 factores clave para construir una escuela inclusiva:

- Partir de la experiencia y conocimientos propios, de sus éxitos y dificultades. La solución está en la aportación del docente.
- Necesidad de avanzar hacia una concepción inclusiva para implicarse de manera plena y efectiva en el proyecto.
- Utilizar la metodología del trabajo colaborativo.
- Entender las dificultades como medios para alternar la respuesta educativa.
- Capacitar al centro de una estructura flexible que permita adaptarse a las características y necesidades, tanto de los docentes como de los alumnos.
- Mejorar la autoestima (tanto de alumnos como del profesorado).
- Crear y promover planes de formación docente.
- Incorporar la evaluación de los resultados para posibles propuestas de mejora.

### 3.3.1 Marco legislativo que trata la cuestión inclusiva en los centros

La normativa educativa española que regula la respuesta educativa para la inclusión contempla:

- El **Decreto 104/2018, de 27 de julio** que establece y regula los principios y acciones destinadas al desarrollo de un modelo inclusivo haciendo efectivos los principios de equidad e igualdad de oportunidades y la plena inclusión de todas las personas, en especial de aquellas que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad y en riesgo de exclusión.
- El **Decreto 253/2019, de 29 de noviembre** que regula la organización de centros públicos que imparten enseñanzas de Infantil y Primaria.
- La **Orden 20/2019, de 30 de abril**. Regula la organización de la respuesta educativa en los centros docentes, teniendo como fin principal la educación inclusiva para garantizar el derecho fundamental a la educación y desde los principios de calidad, igualdad de oportunidades, equidad y accesibilidad universal. La detección de las barreras a la inclusión, la identificación de las



necesidades específicas de apoyo educativo y las necesidades de compensación de desigualdades, en el ámbito educativo y administrativo. En los niveles de respuesta educativa para la inclusión encontramos cuatro niveles: Nivel uno, se dirige a toda la comunidad educativa y las relaciones del centro con el entorno. Nivel dos, incluye a todo el alumnado del grupo clase. Nivel tres, encaminado hacia el alumnado que necesita apoyos ordinarios diferenciados tanto a nivel individual como grupal. Finalmente, el nivel cuatro, el alumnado que precisa apoyos especializados adicionales de carácter extraordinario.

- La **Resolución del 17 de julio de 2020**, por la que se regulan las instrucciones de inicio de curso, regula el Plan de Igualdad y Convivencia, Plan de Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa, el Plan de Acción Tutorial, así como otros planes y proyectos. El plan de Igualdad y Convivencia (PIC) ha de recoger el conjunto de acciones, procedimientos y actuaciones que permitan la adquisición de valores democráticos e inclusivos establecidos en el Proyecto Educativo del Centro (PEC) del que forma parte. Su objetivo es la promoción de la igualdad, la coeducación, el respeto a la diversidad sexual, de género y familiar, la convivencia, la prevención de los conflictos y la gestión o la resolución pacífica de estas. Por otro lado, existe un repertorio de recursos web para la igualdad y la convivencia (REICO) el cual facilita el acceso del profesorado y de la comunidad educativa a los diferentes materiales y recursos web, en formato digital y descargable, para poder conocer técnicas de gestión de la igualdad y la convivencia. La Programación General Anual (PGA), es el instrumento básico que recoge la planificación, organización y funcionamiento del centro. Está constituida por el conjunto de acciones, procedentes de las decisiones tomadas en el proyecto educativo de centro y los proyectos curriculares, que se llevarán a cabo cada curso académico. El PAM conforma la sección pedagógica de la PGA. Está creado por el conjunto de actuaciones educativas que se llevan a cabo en un centro escolar para el perfeccionamiento de la calidad educativa que implica, entre otros, la obtención de la equidad en la educación y el progreso en las competencias del alumnado. Estas intervenciones han de responder a las necesidades, gustos y motivaciones de los alumnos que componen el centro de forma inclusiva.



- La **Resolución 31 de octubre de 2019** que dicta las instrucciones para la solicitud y la gestión de apoyos para el alumnado con necesidades educativas especiales. Las administraciones educativas dispondrán de todos los medios necesarios para que el alumnado logre el máximo desarrollo personal, intelectual y emocional. Define a estos alumnos como aquellos que requieren, por un tiempo o durante todo el periodo de escolarización, diversos apoyos y atención educativa específica derivados de una discapacidad o trastorno grave de conducta.
- Actualmente vigente, el **Proyecto de Ley Orgánica de modificación de la LOE, 3/2020, de 29 de diciembre**, trata la necesidad de adaptar el sistema educativo a lo que de él exigen los tiempos a los que nos enfrentamos. Reconoce el derecho de la infancia del menor, su derecho a la educación y el deber del Estado de asegurar el cumplimiento efectivo de sus derechos. Tratando lo referente a la educación inclusiva, se pondrá especial énfasis en garantizar la inclusión, en la atención personalizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto se detecten estas dificultades. Plantea un enfoque transversal orientado para que todo el alumnado tenga garantías de éxito en la educación por medio de una dinámica de mejora continua de los centros educativos y una mayor personalización del aprendizaje. Tiene como objetivo reforzar la equidad y la capacidad inclusiva del sistema, cuyo principal eje vertebrador es la educación comprensiva. Se hace así efectivo el derecho a la educación inclusiva como derecho humano para todas las personas, reconocido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Pretende dotar a los centros ordinarios de los recursos necesarios para poder atender en las mejores condiciones al alumnado con discapacidad. Los centros de educación especial, además de escolarizar a los alumnos que requieran una atención muy especializada, deben desempeñar la función de centros de referencia y apoyo para los centros ordinarios. La identificación y valoración de las necesidades educativas de este alumnado se realizará, lo más tempranamente posible, por profesionales especialistas y en los términos que determinen las Administraciones educativas. Al finalizar cada curso se evaluará el grado de consecución de los objetivos establecidos de manera individual para cada alumno. Permitirá proporcionar la orientación adecuada y modificar la atención educativa



prevista, así como el régimen de escolarización que pretenderá lograr la continuidad, la progresión o la permanencia del alumnado en el más inclusivo.

Como afirma Casanova (2020), algunas de las medidas comentadas anteriormente precisan de la intervención de la Administración, pero otras dependen únicamente de los docentes, quienes han de aplicar las medidas requeridas ante las necesidades individuales que tiene cada alumno. La calidad de la educación se encuentra en manos de los profesionales. Estos son definidos por el deber y la responsabilidad, lo cual permite que se alcancen metas más actuales y puedan ser mejoradas en un futuro cercano.

Cuando tratamos la educación inclusiva no hay que considerar simplemente al alumno que tiene dificultades específicas por discapacidad, inmigración, exclusión, etc., sino que hay que ser consciente de que cada niño es diferente al resto y que presenta necesidades individualizadas para lograr el máximo desarrollo. El modelo educativo actual personaliza la atención de cada alumno para lograr un aprendizaje y desarrollo óptimo (Casanova, 2017). La educación inclusiva es la única que logra la igualdad de acceso y de oportunidades de toda la población (Casanova, 2020).

### **3.3.2 Medidas educativas para la inclusión del alumnado con TEA**

Bejarano et al., (2017) sostienen que los niños con TEA no son incluidos de forma sencilla en los centros ordinarios ya que existen distintas barreras que lo dificultan, ya sean cognitivas, físicas, de conducta, etc. Existen facilitadores como la familia, la escuela y el niño. Las habilidades sociales, cognitivas, motoras, etc., marcarán la necesidad de apoyo que demandará a lo largo de su escolarización. Esto nos muestra la importancia de la intervención, pero, sobre todo, de la detección e intervención temprana.

La educación inclusiva se basa primeramente en la tolerancia y el respeto. Los docentes y los familiares han de saber distinguir entre conductas provocadoras causadas por problemas sensoriales y el comportamiento inadecuado. Muchos de estos no logran conformar grandes expectativas sobre estos individuos, ni tampoco los llegan a culpar de su comportamiento. Las malas conductas han de tener consecuencias y la aplicación de estas llevará a un cambio positivo (Grandin, 2011).

Si tenemos en cuenta el contexto escolar del alumnado con TEA, encontramos cuatro modos de escolarización considerando la modalidad educativa: centro ordinario,



centro de educación especial, unidad específica de especial dentro de un centro ordinario, a tiempo parcial o completo y escolarización combinada (Tomás y Grau, 2016). Los menores que se encuentran escolarizados en centros ordinarios presentan cuadros de autismo más leves, con necesidades específicas en algún área. Los docentes de pedagogía terapéutica realizarán programas de intervención individualizados fuera del aula o bien actuarán como apoyo dentro de ella. Los recursos de apoyo son un elemento primordial en el tipo de escolarización (Olivar y De la Iglesia, 2008).

Las aulas de comunicación y lenguaje son unidades específicas de educación especial que se encuentran en centros ordinarios de la Comunidad Valenciana que escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales, concretamente TEA y discapacidad intelectual (Ebersold et al., 2019). Es un recurso facilitador de la educación inclusiva para este alumnado ya que permite una intervención individualizada y una adaptación metodológica adecuada (Tomás y Grau, 2016).

La inclusión de un alumno con TEA en un aula ordinaria es un desafío para los profesores y para la escuela. Considerando las características de los alumnos con TEA y del aula en la que se encuentran, es primordial organizar el aula físicamente. Ayala (2015) propone situar al alumno con TEA lejos de lugares en los que tenga gran cantidad de estímulos visuales que podrían distraer su atención (puertas, ventanas, paredes con posters, etc.); es decir, el ambiente ha de tener una estructura predecible y fija, un ambiente organizado. Sería conveniente que estuviera cerca del escritorio del docente para una supervisión constante, pero sin estar alejado de sus compañeros. Por otro lado, es fundamental anticipar al alumno las actividades que van a tener lugar en cada clase para que pueda realizar una estructura mental de estas. En tercer lugar, no es conveniente dar muchas instrucciones de manera simultánea, ya que el alumno puede dispersarse y que acabe por no lograr el cumplimiento de estas (Ayala, 2015). De esta forma aconseja establecer contacto visual antes de formular la instrucción, formular una instrucción por vez, pedir que tras esta verbalice para ver si lo ha entendido y supervisar frecuentemente el seguimiento de la instrucción.

Gallego (2012) propone que haya en el aula apoyos visuales como los horarios o tableros informativos para que el alumno pueda organizar y dirigir sus situaciones de rutina. Será clave utilizar materiales motivadores para el alumno que sirvan de ayuda para promover el aprendizaje. Por otro lado, la agenda será una herramienta útil para poder



anticipar al alumno las posibles actividades, así como los utensilios necesarios para cada una de ellas. Conviene realizar una lista del material escolar que le corresponda y que deberá guardar (De la Iglesia y Olivar, 2005). Esto es interesante llevarlo a cabo mediante códigos de color en los que se marcará con un color distinto el material para cada asignatura; de este modo podrá saber qué material corresponde a cada etiqueta.

Por otro lado, las tareas han de explicarse por puntos, mediante instrucciones sencillas y cortas, aconsejablemente por escrito e impresas por una sola cara. Del mismo modo, puesto que para ellos la demanda cognitiva es superior, si estas actuaciones no son bastantes como para lograr el progreso escolar del alumno, podemos hacer uso de recursos añadidos, como la opción de realizar las tareas de modo distinto al de sus compañeros. Las adaptaciones en el aula y adecuaciones curriculares no son un bien que el colegio proporciona, sino un derecho de los niños (Orellana, 2016).

### **3.3.3 Técnicas para mejorar la socialización del alumnado con TEA**

Primeramente, es primordial trabajar las emociones ya que permite controlarlas, tener más confianza y seguridad en uno mismo. De esta manera, podemos definir la inteligencia emocional como una habilidad con la que podemos regular las emociones, es decir, es la capacidad de poder manejarlas (Goleman, 1996). Un recurso realmente interesante que plantea el desarrollo de las habilidades sociales y cognitivas es el programa de “Piensa en voz alta”. Ayuda a pensar de un modo más efectivo, reflexionar en cuanto a las propias acciones y tener en cuenta las consecuencias de esta.

Por otro lado, el aprendizaje basado en problemas es otra técnica que promueve la socialización del alumnado. Es un método de aprendizaje que parte del uso de problemas para poder adquirir e integrar nuevos conocimientos (Barrows, 1986). En el caso de los alumnos con TEA, la necesidad observada se encuentra relacionada primordialmente con el control emocional y habilidades sociales.

Iacoboni y Moirano (2018) argumentan que es positivo la creación de grupos si se junta al alumno con necesidades con compañeros que lo ayuden. En relación, podemos contemplar el círculo de amigos como una herramienta esencial que utiliza estrategias para promover y potenciar la inclusión de los alumnos con discapacidades y dificultades.



Esta herramienta precisa una serie de requisitos para poder establecerla (Hernández, 2013).

- *Establecimiento de requisitos previos.* Poder negociar el soporte y la responsabilidad de los miembros del grupo.
- *Debate en el aula.* Este sirve para poder seleccionar los voluntarios que formarán dicho círculo.
- *El establecimiento del círculo.* Trabajar en equipo y colaborar para la resolución de problemas.
- *Reuniones semanales del círculo.* Revisiones del progreso.

Llevar a cabo este instrumento proporciona resultados como los cambios de comportamiento notables y favorables. Además, es un instrumento que promueve la sensibilización de los alumnos y el desarrollo de habilidades como la empatía y la solidaridad.





## 4 OBJETIVOS

El objetivo general de este trabajo es diseñar respuestas educativas en todos los niveles para mejorar la inclusión social del alumnado con TEA de primero de primaria, en un centro concreto de la ciudad de Valencia, evitando así posibles situaciones de acoso escolar.

Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- 1º Llevar a cabo una revisión bibliográfica para reconocer indicadores que puedan facilitar la detección del acoso escolar y el papel de los participantes.
- 2º Profundizar en la literatura científica para comprender las principales características de las personas con TEA, así como las pautas concretas necesarias para favorecer su inclusión social.
- 3º Revisar la normativa legal valenciana de educación profundizando en el estudio de las medidas de respuesta a la inclusión.
- 4º Analizar los casos de acoso que han tenido lugar en primero de primaria del centro de prácticas durante este curso.
- 5º Examinar las respuestas educativas que se han llevado a cabo atendiendo al PADIE, el PIC y la PGA del centro.
- 6º Proporcionar propuestas para la prevención, tratamiento e intervención del acoso escolar a la luz de los resultados de dicho análisis, diseñando actuaciones para incorporar en el PAM.





## 5 METODOLOGÍA

En primer lugar, estuve barajando distintos temas puesto que me parecían todos interesantes: la presencia de la mujer en los libros de texto de primaria, el acoso hacia el alumnado inmigrante o el acoso hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. Tras contemplar cada uno de ellos y ver con cuál podía hacer una propuesta más atractiva, me decidí concretamente por el acoso hacia el alumnado con TEA.

Esta elección fue debida a que en el centro de prácticas acontecieron dos casos con estas características, los cuales no llegaron a solucionarse. Así pues, surgió en mí la necesidad de investigar sobre esta temática y ver si existían estudios científicos que anunciaran una relación directa entre el acoso y el TEA. De este modo, podría proponer distintas soluciones aplicables en situaciones similares que pudieran tener lugar en un aula de Educación Primaria.

Una vez tomada la decisión, lo siguiente fue definir el objetivo general y a continuación, los objetivos específicos, siendo el general diseñar medidas para mejorar la inclusión social del alumnado con TEA de primero de primaria, en un centro concreto de la ciudad de Valencia, evitando así posibles situaciones de acoso escolar. Este constituye la base y estructura de todo el trabajo.

Para obtener información en la que basarme y con la que llevar a cabo la fundamentación del marco teórico, utilicé el método exploratorio, el cual investiga fenómenos poco conocidos como es la relación entre el acoso y el TEA. Se aplica a problemas de investigación con la finalidad de resaltar las características esenciales de una problemática concreta y hallar los métodos apropiados para producir una investigación. Se han llevado a cabo recursos como la observación y el registro, la lectura y selección de libros y se han utilizado bases de datos especializadas como son EBSCO, la biblioteca de la Universidad Católica de Valencia, Google Académico, Dialnet, etc. Esta búsqueda se caracterizó por el uso de palabras como TEA, autismo, acoso, inclusión y bullying, las cuales me condujeron hacia gran cantidad de información con la cual tuve que realizar un proceso de selección concreto.

Por otro lado, para la revisión de la normativa también hice uso de distintas presentaciones y apuntes de asignaturas cursadas a lo largo de la carrera, así como de la



página web de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte de la Comunidad Valenciana.

Después, solicité a este centro el PAT, el PIC, el PADIE de su PEC y la PGA en la que constaba el PAM. Realicé una revisión exhaustiva de estos y contrasté los puntos que se desarrollaban en ellos, con la actuación llevada a cabo en el aula de primero de primaria y la parte teórica revisada y estudiada.

Tras ello, realicé una contextualización de los casos de acoso, de la rutina establecida en el aula, así como del grupo clase en general. Seguidamente, seleccioné las fortalezas y barreras encontradas. Para poder eliminar estas, elaboré actividades y sus respectivas evaluaciones divididas en niveles de actuación que cumplían también con los aspectos que constaban en los documentos del centro, pero que no se habían llevado a cabo por posibles distintas razones. El objetivo de plantearlas reside, sobre todo, en poder prevenir y para acabar con las situaciones de acoso en un aula, promoviendo así una educación inclusiva en la que todos salimos beneficiados.

Por otro lado, propuse modificaciones para el PAM ya que estas propuestas no se han podido aplicar y se encuentran destinada al curso 2021-2022. Finalmente, tras el desarrollo de toda la investigación, pude elaborar las conclusiones que había llevado a cabo, tanto de la intervención que tuvo lugar por parte de la docente y el centro, como de la que propuse personalmente.



## **6 DESARROLLO**

Para poder llevar a cabo este apartado realizaremos primeramente una contextualización de los casos de acoso los cuales han dado origen a este TFG. Seguidamente analizaremos los planes de centro facilitados por la tutora de prácticas, comentaremos tanto las fortalezas como las barreras encontradas y, finalmente, realizaremos una propuesta de intervención ante los puntos que, desde mi punto de vista, podrían ser mejorados para promover, de mejor modo, una educación inclusiva.

### **6.1 Contextualización casos de acoso**

En cuarto de carrera de Educación Primaria acudí a un centro para llevar a cabo unas prácticas universitarias. Me asignaron la clase de Primero de Primaria A, una clase con 14 alumnos los cuales se sentaban en grupos de 4 y 5. Era un aula que se encontraba en el segundo piso, con gran cantidad de ventanas, por lo que tenía una iluminación natural excelente. Por otro lado, se encontraba repleta de paneles en los que los alumnos podían colgar sus dibujos, encontraban el horario de clase, el calendario académico, el club lector y un largo etcétera. La tutora era una mujer con mucha formación, se encontraba sustituyendo a una docente que el año anterior en los inicios del COVID-19 había decidido dejar el centro. Desde mi punto de vista, era una persona muy formada pedagógicamente hablando, es decir, conocía muchas maneras con las que poder intervenir y ayudar a los niños con necesidades educativas especiales. La rutina diaria consistía en marcar el mes, el día y la hora en la que nos encontrábamos y, tras esto, se iniciaba la clase magistral durante aproximadamente una hora y media. Tras esto, los alumnos acudían al baño para lavarse las manos, almorzaban en el aula y, cuando habían terminado, bajaban al patio. Después de haber transcurrido treinta minutos, subían de nuevo a clase y finalizaba con dos horas más lectivas. Realizaban un descanso de dos horas para comer y acababa la tarde con dos horas escolares más.

Podíamos encontrar gran variedad de características, así como de necesidades educativas especiales más notables, específicamente destacaban tres alumnos: dos con autismo diagnosticado (C y P) y el último con altas capacidades (M). Además, también presenciábamos otros alumnos con problemas de escritura y lectura. Es por esto que se



hacía complicado conseguir que todos ellos avanzaran al mismo ritmo y consiguieran los mismos resultados. Se trataba de un grupo muy unido y con muchas ganas de trabajar, aunque los alumnos con autismo no recibían el mismo trato que los demás.

*Primer caso alumno C.* Era un niño tranquilo, le gustaba jugar con los demás y tener la atención de sus compañeros. Realizaba ejercicios adaptados a sus necesidades, debido a que no sabía leer. Tenía mucha dificultad para escribir dentro de las líneas y hacer las letras y números correctamente. En ocasiones acudía con la especialista de pedagogía terapéutica al aula CYL para acabar los ejercicios que llevaba retrasados o simplemente hacer otro tipo de fichas. Esto llamaba la atención de los otros alumnos, y quienes preguntaban constantemente por qué él hacía cosas distintas, puesto que muchas veces realizaba los ejercicios planteados de otro modo o recibía recompensas tras acabarlos (como por ejemplo ver vídeos de animales, los cuales admiraba y potenciaban en él las ganas de trabajar o de realizar los ejercicios correctamente). Cuando le proporcionábamos ayuda, tanto la tutora como yo misma, recibía burlas por parte de los alumnos de otros grupos por no saber hacerlo solo y, en el caso de hacerlo, por no hacerlo correctamente o, simplemente, hacerlo de distinto modo. El alumno reaccionaba con enfados y sin querer seguir con las actividades, en ocasiones debido a que sabía de qué se burlaban o, en otras, porque no entendía lo que sucedía. En su grupo de trabajo no se presenciaban estas actitudes, sino que era halagado cuando dibujaba o conseguía acabar los deberes, lo que le hacía realmente feliz. En el momento del recreo y almuerzo, intentaba acercarse al resto de chicos para jugar con ellos. Como no tenía muy claros los juegos y las normas, siempre quería ser el primero en la fila habiendo llegado el último. También actuaba repitiendo lo que realizaba un compañero en concreto, cosa que, a este, cansaba y enfadaba. Debido a ello, acababa por empujarle para que dejara de imitar y copiar todo lo que hacía. No eran conscientes de que poseía TEA ya que nadie se preocupó en tratar de explicar el caso de C y, en consecuencia, no lograban entender sus comportamientos. Traté de hablar con los alumnos para que intentaran tener en consideración su forma de actuar, ya que no era consciente de las normas del juego, pero no cesaron estas actuaciones ni llegaron a empatizar con él. Es por esto que al ser una acción que tenía lugar repetidamente a lo largo de los días, incluso llegando al punto de usar la violencia, consideré que se trataba realmente de un caso de acoso y fue realmente preocupante debido a que eran alumnos de edad temprana.



*Segundo caso alumno P:* También era un alumno bastante tranquilo, era brillante en la temática ferroviaria puesto que le encantaban los trenes y, a pesar de su edad, sabía aspectos realmente interesantes y no habituales en un niño de seis años. Por otra parte, tenía ciertas dificultades a la hora de entender los ejercicios, escribir los números, escribir con el tamaño adecuado y de manera legible. Con motivo de estas dificultades, realizaba los ejercicios con mayor lentitud o incluso se equivocaba un mayor número de veces. Sus compañeros realizaban comentarios despectivos hacia este (utilizaban palabras como lento, tortuga, bobo, tonto, etc.), pintaban su camiseta, rayaban su libreta o incluso, llegaban a empujarle. Además de estas acciones que no han de ser permisibles, recibía burlas sobre sus ojos y el rostro facial puesto que eran un poco más achinados debido a su procedencia latinoamericana. A pesar de que estos aspectos ya son suficientes para tomar medidas, lo que me preocupó realmente fue que los compañeros realizaran también estos comentarios de mofa sobre los rasgos físicos de la madre del alumno. P jugaba con los otros compañeros con total normalidad, aunque con quien mejor conseguía entenderse era con el alumno comentado en el primer caso (C). Fue la madre del alumno quien acudió a mí a la salida del colegio y me comentó esta situación. Tras recibir la noticia, me pareció extraño escuchar los nombres de los alumnos que habían cometido estos actos debido a que eran muy buenos amigos con los otros niños y no habían presentado ningún indicio de agresividad. Estos eran sus compañeros de grupo y se trataba de dos niñas concretamente. Tanto la tutora como yo personalmente no habíamos sido conscientes de la gravedad del problema y, en cuanto recibimos esta noticia, la tutora trató el tema con los alumnos implicados y posteriormente con la víctima, pero estas acciones no cesaron del todo, por lo que la madre incluso llegó a proponer el cambio de centro.

A lo largo del periodo de prácticas, y tras contemplar que las medidas adoptadas por la tutora no fueron suficientes para que las acciones de acoso cesaran, surgió en mí la necesidad de informarme, investigar y proponer acciones para poder prevenir y evitar este tipo de situaciones.



## 6.2 Análisis de los planes del centro

En primer lugar, en el PAT podemos contemplar ciertos aspectos relacionados con la tutoría, la convivencia del grupo, la participación de las familias, la resolución de conflictos, integración, etc. que son necesarios para poder realizar una intervención de manera exitosa. Las que más relación tienen ante estos casos son algunas como:

- Velar por la convivencia del grupo de alumnos y su participación en las actividades de centro.
- Facilitar la integración del alumnado y fomentar el desarrollo de actitudes participativas.
- Facilitar a las familias o a los tutores legales el ejercicio y deber de participar e implicarse en el proceso educativo de sus hijos.
- Fomentar la cooperación educativa entre el profesorado y las familias o tutores legales de los alumnos.
- Actuar en los conflictos de orden académico o disciplinar que afecten en el alumnado de su grupo.
- Rellenar la documentación administrativo-pedagógica del alumnado de su grupo.
- Favorecer la integración del alumnado en el centro potenciando la aceptación de las diferencias individuales.

En este mismo plan encontramos un apartado para la prevención en la mejora de la convivencia escolar: Observamos gran cantidad de propuestas dirigidas a acabar o frenar los casos de acoso, así como a respetar la diversidad y promover un aula inclusiva

- Acciones de diagnóstico que faciliten la detección y ayuden a la prevención de casos de violencia grave, entre otros, acoso, discriminación o exclusión por razones de sexo, orientación, identidad de género, raza o religión, así como crear estructuras sencillas que faciliten al alumnado a visibilizar y denunciar estas situaciones.
- Acciones que fomenten la participación del alumnado a través de estrategias basadas en la ayuda entre iguales.
- Actividades que faciliten la participación de toda la comunidad educativa en acciones de prevención y promoción de la convivencia del centro.



- Acciones que fomenten el respeto a la diversidad y la igualdad entre hombres y mujeres a través de la educación de los sentimientos y de las emociones, así como la capacidad de elección basada en argumentos de validez en coherencia con los valores de libertad, respeto, igualdad y solidaridad.
- Acciones y medidas, generales y específicas, de atención a la diversidad, que generen y promuevan el desarrollo de actitudes inclusivas en el centro y ayuden a crear un clima de respeto entre los miembros de la comunidad educativa.

Por último, plantean ítems en la mediación para la resolución pacífica de los conflictos:

- Ayudar a reconocer y valorar los sentimientos, intereses y necesidades, y valores propios (autoestima) y de los otros (empatía), defendiendo sus propias ideas (asertividad) y sintiendo para comprender (escucha activa), expresar y regular sus sentimientos (educación emocional) e intentar focalizar el tema desde la paz (habilidades sociales).
- Fomentar integralmente al alumno.
- Argumentar las actitudes cooperativas en el tratamiento de los conflictos para buscar juntos soluciones satisfactorias para todos.
- Aumentar la capacidad de resolución de conflictos de forma no violenta.
- Contribuir a desarrollar la capacidad de diálogo y la mejora de las habilidades comunicativas.
- Ayudar a la resolución de disputas de forma más rápida y menos costosa.
- Reducir el número de sanciones.
- Disminuir la intervención de los adultos y aumentar la del alumnado mediador.

En tercer lugar, en el PIC presentan distintas vías en las que trabajar la inteligencia emocional en el centro, siendo algunas de ellas:

- Realizar un curso de mediación y educación emocional con el objetivo de identificar, en situaciones de conflicto, lo que pienso y lo que siento trabajando las habilidades de comunicación, vocabulario emocional y competencia emocional.
- Reflexionar a nivel personal y profesional sobre nuestra manera de experimentar y vivir el enfado y el resto de los sentimientos de su familia (rabia, cólera, rencor,



frustración, odio, furia e indignación, tensión y resentimiento) dentro del centro educativo, en el aula y en la vida personal y familiar.

- Presentar recursos, materiales y actividades para conseguir que nuestro alumnado reconozca sus enfados y ayudar a canalizarlos.

Finalmente, en la PGA del centro encontramos distintas propuestas de mejora que enlazan con nuestros intereses. Estas son algunas:

- Actualización pedagógica del profesorado.
- Reforzar el plan de mejora de apoyo hacia alumnos que lo necesiten.
- Participación del alumnado del aula CYL en el aula ordinaria en áreas transversales.
- Más personal de apoyo PT.
- Plan de acción tutorial, perspectiva positiva del conflicto y la prevención: tareas para saber enfrentarse a problemas, habilidades de comunicación.
- Asamblea de clase y asamblea de delegados, toma de decisiones por consenso y trabajando la cooperación.

Podemos concluir que los documentos no están actualizados, pero sí que cubren muchas de las necesidades observadas en el aula. Se encuentra plasmado el trabajo de la educación emocional, la necesidad de la educación inclusiva y la integración, el respeto a la diversidad, así como las relaciones familia-centro. Es por ello que, al desarrollar la contextualización de estos, vemos cómo las deficiencias encontradas se deben al modo de aplicación y docencia de la tutora, puesto que en los documentos oficiales del centro sí que contaban con estos aspectos. Es posible que no se hayan llevado a cabo dada la situación de pandemia y haya creado una preocupación mayor por el cumplimiento de las normas de seguridad.

### **6.2.1 Fortalezas y barreras detectadas en el centro**

A continuación, se exponen las fortalezas y barreras del centro para poder contemplarlas y adaptar del mejor modo la propuesta educativa.



### **6.2.1.1 Fortalezas.**

- Óptimas condiciones de ventilación, iluminación y espacio para desarrollar las actividades programadas en el aula.
- Óptimas relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.
- Excelente comunicación docente-familia.
- Excelente comunicación docente-alumno.
- Excelente comunicación entre los miembros del equipo docente.
- Mucha participación e implicación del profesorado.
- Participación e implicación de las familias en las actividades del centro como tutorías, reuniones, AMPA, etc.
- Participación en actividades extraescolares, sociales y culturales.
- Vinculación del currículum a experiencias previas a la vida cotidiana.
- Estilo docente flexible, empático, democrático, etc.
- Formación de agrupaciones o desdobles heterogéneos.
- Coordinación y colaboración entre los equipos docentes.
- Organización y efectividad del funcionamiento de los distintos servicios del centro como personal especializado de apoyo docente y no docente.
- Coordinación con agentes del entorno.

### **6.2.1.2 Barreras.**

- La organización de los materiales de aula no facilita la autonomía del alumnado.
- Relaciones entre iguales negativas como acoso.
- Actitudes negligentes, de desatención o de exclusión por parte de los docentes y/o compañeros.
- Falta de respeto a la diversidad.
- Expectativas desajustadas respecto a las posibilidades del alumnado.
- La metodología empleada no favorece la participación y colaboración: metodología tradicional, clase magistral, etc.
- Clima de aula individualista, con poca cooperación y colaboración.



- Ausencia de trabajo específico de comunicación interpersonal y resolución de conflictos.
- Ausencia o poco uso de metodologías específicas para trabajar la participación activa del alumnado en la resolución de conflictos, como círculo de amigos, observadores de convivencia, equipo de mediación, etc.
- Poca atención a las inteligencias múltiples, distintos ritmos de aprendizaje o estilos distintos de enfrentamiento a las tareas en la programación y adaptación de contenidos.
- Poca adecuación de las exigencias curriculares de los conocimientos previos o al desarrollo evolutivo.
- Falta de actualización, adecuación y funcionalidad de los documentos organizativos como el PEC, PAM, PADIE, PIC, etc.

Tras seleccionar tanto las fortalezas como las barreras más características del centro y, concretamente, del aula, podemos proponer distintas actividades que ayuden a eliminar estas barreras detectadas o, al menos, ayuden a reducirlas.

### **6.2.2 Propuestas de mejora e intervención**

Todas las actividades propuestas a continuación se basan en la fundamentación científica realizada en el marco teórico de este trabajo. Se contemplan todas y cada una de las necesidades de los alumnos del aula de Primero de Primaria A del centro de prácticas y, por ello, son elegidas estas propuestas puesto que pueden resultar atractivas y muy favorecedoras para los alumnos. En cuanto a los dos alumnos con TEA, tenemos en cuenta todos los aspectos que comentamos en el DSM-5, sus necesidades educativas y también las características más particulares observadas en el día a día que nos permiten adaptar de mejor modo las actividades y herramientas planteadas. De otra forma, también se analizan los comportamientos de los alumnos agresores, pudiendo concluir que llevan a cabo estas acciones por sentirse superiores a los demás o por puro pasatiempo, puesto que no son víctimas de otro acoso ni son presionados por terceros para desempeñar estas actuaciones. Para poder abarcar a todos los miembros implicados en las situaciones de acoso, dividimos las propuestas en niveles. El primer nivel irá encaminado a plantear herramientas para toda la comunidad educativa y que el centro pueda desarrollar de modo



global; el segundo nivel incluye a todo el alumnado del grupo clase y a las familias, por lo que creamos actividades para fomentar, sobre todo, la inclusión educativa y la inteligencia emocional; el tercer nivel que se encuentra mayormente encaminado hacia la sensibilización y comprensión de las diferencias que podemos encontrar en el aula; y, finalmente, el cuarto nivel, el cual se dirige concretamente a plantear propuestas para el alumnado con TEA.

### **6.2.2.1 Nivel 1**

En este nivel proponemos actividades a nivel de centro, en las que puedan participar todos los alumnos, así como los docentes. Otro aspecto interesante que proponemos en este nivel es el hecho de apostar por la continua formación docente para poder llegar a tener un buen conocimiento sobre cómo actuar ante casos de acoso. Los *objetivos* de este nivel son:

- Promover valores como la solidaridad, el respeto, la empatía, etc.
- Desarrollar la creatividad.
- Potenciar las habilidades de uno mismo.
- Perder la timidez.
- Favorecer la inclusión.
- Concienciar a los alumnos acerca del acoso y sus consecuencias.
- Reforzar las relaciones entre los alumnos.
- Promover el trabajo cooperativo y lúdico.
- Formar y transmitir conocimientos.
- Prevenir y frenar actos de acoso.

#### **6.2.2.1.1 Teatro sobre la inclusión educativa**

Se trata de que cada curso realice una obra de teatro (figura 1) que promueva valores como la solidaridad, el respeto, la empatía y la amistad. Cada tutora podrá escoger una obra para interpretar de acuerdo con el curso. Esto también ayudará a que los alumnos desarrollen su creatividad, pierdan su timidez y puedan potenciar sus habilidades. Además, es un muy



buen medio para favorecer la inclusión y concienciar a los alumnos de que hacer bullying no está bien, así como sus consecuencias tanto para el que lo imparte, como para el que lo sufre. Estas obras podrán ser grabadas para mostrarlas a los demás cursos o, en cambio, podrán representarlas en vivo y en directo. Se evaluaría a través de una rúbrica.

Ejemplo Lolo Chilimbolo sobre el acoso.

AlAlba Teatro. (2018, febrero 9). *Lolo Chirimbolo de Al-Alba Teatro – TRAILER* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Qi1ORYxYK6k>

Ejemplo obra Lola Caracola sobre el bullying.

AlAlba Teatro. (2016, febrero 24). *Trailer “LOLA CARACOLA” de Al-Alba Teatro.* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=-9O9Z939oyw>

### **Figura 1.**

*Teatro inclusivo*



*Nota:* Imagen de elaboración propia.



**Tabla 1.**

*Rúbrica de evaluación*

<b>Ítem</b>	<b>Suspenseo</b>	<b>Bien</b>	<b>Notable</b>	<b>Sobresaliente</b>
<b>Interés</b>	No muestra ningún tipo de interés y entorpece el ritmo de la clase	Muestra cierto interés, pero, en ocasiones, entorpece el ritmo de la clase.	Muestra interés mayoritariamente.	Muestra siempre mucho interés.
<b>Respeto</b>	No respeta a sus compañeros.	Respeto en ocasiones a sus compañeros.	Respeto casi siempre a sus compañeros.	Respeto siempre a sus compañeros.
<b>Implicación</b>	No se implica en ningún aspecto.	Se implica pocas veces.	Se implica en muchas ocasiones.	Se implica siempre.
<b>Comportamiento</b>	Entorpece el ritmo de la clase y no cumple las normas acordadas.	En ocasiones, entorpece el ritmo de la clase y suele incumplir las normas acordadas.	Favorece en muchas ocasiones el ritmo de la clase y casi siempre cumple las normas.	Favorece siempre el ritmo de la clase y siempre cumple las normas.
<b>Cuidado del material</b>	No cuida el material escolar.	Cuida pocas veces el material y pierde cosas.	Cuida casi siempre el material, pero, en ocasiones, pierde cosas.	Cuida y no pierde el material escolar.
<b>Escucha activa</b>	No escucha a sus compañeros, ni pide turno de palabra.	Escucha muy pocas veces e interrumpe en ocasiones.	Escucha casi siempre a sus compañeros y no interrumpe.	Escucha siempre a sus compañeros y pide turno de palabra.

*Nota:* tabla de elaboración propia.



### 6.2.2.1.2 Jornadas deportivas

Las jornadas deportivas (figura 2) se tratan de una actividad a nivel de centro que pretende reforzar las relaciones entre los alumnos, tanto del mismo curso como de distintos. Son actividades de carácter cooperativo, lúdico y deportivo. No es tan importante este último componente como la educación en valores, la cooperación, participación, diversidad, respeto y apoyo a los demás que se consigue con esta propuesta. Se ofrece un medio en el que poder participar e integrarse y se realizan deportes colectivos como fútbol, baloncesto, voleibol; juegos tradicionales como ajedrez, juegos de cartas o pruebas deportivas como carreras. Se evaluará a través de la participación y a través de una puesta en común en el aula sobre qué les ha parecido la actividad.

#### Figura 2.

*Jornadas deportivas*



*Nota:* Imagen de elaboración propia.

### 6.2.2.1.3 Charlas formativas para los docentes sobre el TEA

Estas charlas se realizan con el fin de que se produzca una actualización del profesorado, ya que se ha contemplado en el centro una carencia en este aspecto. Además, la mayoría de los alumnos con necesidades educativas especiales en el centro presentan TEA, por lo que es muy interesante que los maestros se formen (figura 3) de mejor modo



en este trastorno. Se evaluará a través de un cuestionario que se ofrecerá a los docentes para comprobar si esta charla les ha sido de utilidad

**Figura 3.**

*Charla formativa sobre el TEA*



*Nota:* Imagen de elaboración propia.



**Tabla 2.**

*Evaluación charlas docentes acerca del TEA*

ÍTEM	SÍ	NO
¿Te han resultado de utilidad?		
¿Has aprendido algo nuevo?		
¿Crees que tus conocimientos acerca del TEA actualmente son mayores que antes de recibir estas charlas?		
¿Sabrías actuar ante un caso de TEA en tu aula?		
¿Consideras que estás preparado pedagógicamente en este ámbito?		
¿Valoras positivamente las charlas?		
¿Tienes algún consejo para posibles mejoras? En caso afirmativo, escríbelo en lo que queda de hoja.		

*Nota:* tabla de elaboración propia.



#### 6.2.2.1.4 Charla formativa para los docentes acerca del acoso

Realizar una charla formativa (figura 4) por parte de expertos para formar y transmitir conocimientos a los docentes de mejor modo en este ámbito. Así podrán ayudar a prevenir y frenar, de mejor modo, los posibles casos de acoso en las aulas

#### Figura 4.

*Charla formativa sobre el acoso*



*Nota:* Imagen de elaboración propia.



**Tabla 3.**

*Evaluación charlas docentes acerca del acoso*

ÍTEM	SÍ	NO
¿Te han resultado de utilidad?		
¿Has aprendido algo nuevo?		
¿Crees que tus conocimientos acerca del acoso actualmente son mayores que antes de recibir estas charlas?		
¿Sabrías actuar ante un caso de acoso en tu aula?		
¿Consideras que estás preparado pedagógicamente en este ámbito?		
¿Valoras positivamente las charlas?		
¿Tienes algún consejo para posibles mejoras? En caso afirmativo, escríbelo en lo que queda de hoja.		

*Nota:* tabla de elaboración propia.



### 6.2.2.2 Nivel 2

Tras estudiar los casos de acoso hacia dos alumnos con necesidades educativas especiales, concretamente con TEA, podemos concluir que es necesario proponer actividades que promuevan la inteligencia emocional y la empatía en estos alumnos para que entiendan por qué sus compañeros actúan de este modo. En este nivel también nos centramos en la formación y sensibilización de las familias puesto que son un pilar fundamental en la educación de los alumnos. Los *objetivos* son:

- Reconocer y nombrar emociones.
- Saber por qué se producen las emociones.
- Aprender a controlar las emociones.
- Promover la escucha activa.
- Promover la comunicación en el aula.
- Favorecer la empatía y la ayuda a los demás.
- Desarrollar la imaginación.
- Crear normas para favorecer la convivencia.
- Sensibilizar a los alumnos.
- Fomentar la inclusión en el aula.
- Formar a los padres para que puedan detectar señales de acoso.
- Concienciar a las familias.
- Promover la sensibilización y la reflexión.
- Incentivar el trabajo alumno-padres.

#### 6.2.2.2.1 La telaraña

Con un ovillo de lana y estando todos sentados en círculo, iremos pasando de unos a otros este ovillo. Cuando lo tengamos en la mano tendremos que decir nuestro nombre y la característica que mejor nos defina. Por ejemplo: Mi nombre es Laura y me gusta mucho dibujar. A continuación, cogeremos una punta del hilo y lo pasaremos a otro de manera aleatoria para que haga lo mismo y así hasta acabar todos. Al



finalizar, se habrá formado una telaraña (figura 5) entre todos, lo cual representa la unión como grupo. Se realizará la evaluación realizando una rúbrica (tabla 1) y a continuación una puesta en común acerca de la actividad.

### **Figura 5.**

*Juego la telaraña*



*Nota:* Imagen de elaboración propia.

#### **6.2.2.2.2 Diccionario de las emociones.**

Con la ayuda de un panel o cartulina de DIN A3, crearemos un diccionario de emociones (figura 6). Dividiremos la cartulina en secciones y en cada una de ellas encontraremos una emoción acompañada de imágenes que nos ayuden a su identificación. Contribuirá a que los alumnos puedan distinguir entre las distintas emociones y conozcan qué sienten cuando se encuentran en cada una de ellas. Se evaluará a través de una rúbrica (tabla 1).



**Figura 6.**

*Diccionario de las emociones*



*Nota:* Imagen de elaboración propia.

### 6.2.2.2.3 Calendario de las emociones

Cada alumno tendrá una casilla en este calendario en el que constarán los días de la semana de lunes a viernes. Ellos tendrán pequeñas fichas con una cara de cada emoción y, en los últimos 30 minutos de clase, tendrán que pegar en el día de la semana que corresponda cómo se han sentido hoy. Se comentará así el origen y el porqué de las emociones que han vivido. A través de este calendario (figura 7), los alumnos también tendrán que intentar entender porque sus compañeros se han sentido así, promoviendo, de este modo, la empatía. Se valorará la actividad con la ayuda de una rúbrica (tabla 1).



**Figura 7.**  
*Calendario de las emociones*



*Nota:* Imagen de elaboración propia.

#### 6.2.2.2.4 Buzón de las emociones

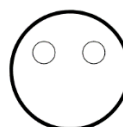
Tras realizar el calendario de las emociones, y una vez los alumnos ya hayan adquirido el hábito de expresar cómo se sienten y qué es lo que les provoca esta emoción, dejaremos en el aula un buzón de las emociones (figura 8). Les proporcionamos a los alumnos unas tarjetas y en ellas podrán pintar una cara y escribir qué emoción han sentido en algún momento de la semana y por qué. Así pues, podremos extraer los papeles depositados en este y comentar lo sucedido como algo necesario de tratar y solucionar, pues es posible que exista un conflicto. Se valorará si ha tenido éxito contemplando la participación de los alumnos.



### **Figura 8.**

*Buzón de las emociones*

Hoy me he sentido.....  
.....  
.....  
porque.....  
.....  
.....  
.....  
.....



*Nota:* Imagen de elaboración propia.

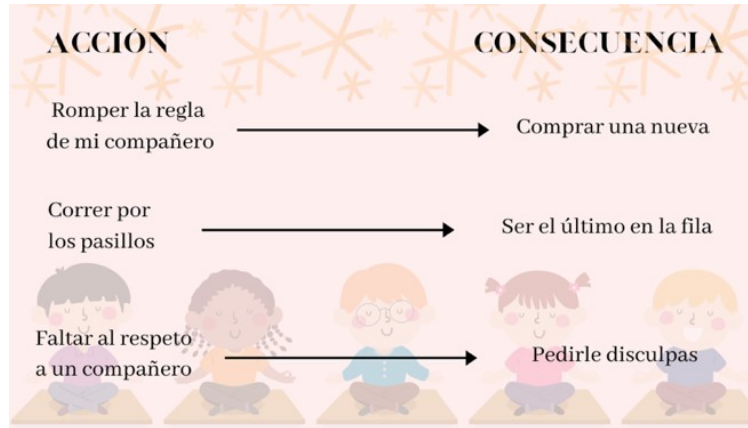
#### **6.2.2.2.5 Autoevaluación reforzada**

Es un procedimiento que se emplea para que el niño aprenda a valorar de manera adecuada su conducta. Se establecen una serie de normas que serán la meta que queremos lograr y lo que haremos será comparar estas que nos indican el comportamiento adecuado con los comportamientos que tienen lugar en el aula. Además, se establecerán consecuencias para cada acción inadecuada (figura 9). Seguidamente, se creará un panel con las normas para colgarlo en el aula (figura 10) y, por último, a través de un sistema de puntos (figura 11) que los alumnos conocerán, se premiarán las buenas conductas. Podrán ir acumulándolos y, al final del trimestre, si han logrado muchos, recibirán un diploma de comportamiento ejemplar (figura 12). Además, también podrán ser ellos mismos quienes propongan a un alumno que se ha comportado adecuadamente para que lo reciba. Pretende motivar y facilitar el cumplimiento de las normas. Se evalúa a través de una rúbrica (tabla 1).



**Figura 9.**

*Ejemplos acción-consecuencia*



*Nota:* Imagen de elaboración propia.

**Figura 10.**

*Panel normas de convivencia*




*Nota:* Imagen de elaboración propia.



**Figura 11.**

*Asignación de puntos*

<p><b>MAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• No cumplen las normas más de cinco veces.</li><li>• Menos del 50% del trabajo realizado.</li></ul>  <p><b>MAL = 0 PUNTOS</b></p>	<p><b>REGULAR</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• No cumplen las normas menos de cinco veces.</li><li>• Más del 50% del trabajo realizado.</li></ul>  <p><b>REGULAR = 0.5 PUNTOS</b></p>
<p><b>BIEN</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Cumplen las normas durante mucho tiempo.</li><li>• Más del 75% del trabajo realizado.</li></ul>  <p><b>BIEN = 1 PUNTO</b></p>	<p><b>EXCELENTE</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Se cumplen las normas siempre.</li><li>• Todo el trabajo realizado.</li></ul>  <p><b>EXCELENTE = 2 PUNTOS</b></p>

*Nota:* Imagen de elaboración propia.

**Figura 12.**

*Diploma de comportamiento ejemplar*



*Nota:* Imagen de elaboración propia.



#### 6.2.2.2.6 Cuento de las emociones

A través de la lectura conjunta del libro *El monstruo de las emociones* (figura 13), entenderemos de mejor modo las emociones y qué sucede cuando experimentamos cada una de ellas (Llenas, 2012). Valoraremos la lectura con una rúbrica (tabla 1).

#### Figura 13.

*El monstruo de las emociones*



*Nota:* Imagen de elaboración propia.

#### 6.2.2.2.7 Música, pintura y emociones.

Esta combinación nos va a permitir asociar colores a los estados de ánimo y poder expresarnos libremente a través de la pintura (figura 14). La actividad consiste en poner distintas canciones a los alumnos y cuando suene, ellos tienen que pintar lo que les produce este sonido. Cuando todas las canciones que tenemos pensadas para la actividad hayan sonado y los alumnos hayan finalizado el dibujo, explicarán qué han dibujado y por qué lo han hecho de este modo. Cualificaremos la actividad con ayuda de una rúbrica (tabla 1).



### **Figura 14.**

*Música, pintura y emociones*



*Nota:* Imagen de elaboración propia.

#### **6.2.2.2.8 Formación para padres**

La educación es tan importante en los alumnos, como en los docentes y en las propias familias. El objetivo es realizar una formación dirigida a los padres (figura 15) que les permita detectar señales que muestren que sus hijos están siendo víctimas de acoso o, incluso, acosadores. Ello, nos sirve para poder concienciar también a este colectivo y que sean partícipes y protagonistas de la educación de sus niños. De este modo, realizan un trabajo de refuerzo junto a la tutora y promueven la concienciación y sensibilización ante estos actos. Esta formación puede venir determinada por los propios docentes o incluso por expertos que también han contribuido a la concienciación de los profesores. Al finalizar, se valorará la actividad a través de una puesta en común.



### **Figura 15.**

#### *Formación para padres*



*Nota:* Imagen de elaboración propia.

#### **6.2.2.2.9 El viaje de María**

Esta actividad va dirigida a las familias. Consiste en la visualización conjunta (padres e hijos) de un cortometraje llamado “El viaje de María” (figura 16). Es posible que los alumnos, al ser pequeños no acaben de entender el significado del vídeo, pero es en este momento en el que debe aparecer la figura de los padres para poder explicarles la finalidad y el sentido de este. Tras ello, sería interesante proponer la intervención de las familias para comentar qué han entendido y qué les ha parecido. De este modo, se invita a la reflexión y conduce a una concienciación y sensibilización directa. Para poder evaluarlo se realizará una puesta en común y tendrán que responder a preguntas como:

- ¿Qué os ha parecido el vídeo?
- ¿Qué reflexión sacáis acerca de esto?
- ¿Creéis que es importante la sensibilización y la concienciación?
- ¿Cómo podéis ayudar vosotros como padres en este aspecto?



## Figura 16.

*El viaje de María*



*Nota:* Imagen de elaboración propia.

Amaya Ariz Argaya. (2014, septiembre 7). *El viaje de María*. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=txdjo2TdV4k>

### 6.2.2.2.10 Charla para padres

Esta actividad (figura 17) se centra en los padres de los alumnos con necesidades educativas especiales. Estos, si están de acuerdo, acudirán al centro para dar una charla al resto de familias y en ella, simplemente contarán como es su día a día teniendo un hijo con autismo, las necesidades que requiere, las dificultades y también la parte positiva. De este modo, los padres pueden ver que no se trata de algo sencillo y que siempre es importante educar a los hijos en la empatía, la solidaridad y el respeto. Se pueden obtener resultados realmente positivos puesto que, como comentábamos anteriormente, los padres también han de ser partícipes de la educación de sus hijos y son un pilar fundamental para que esta pueda alcanzarse con éxito. Se valorará por medio de una puesta en común con preguntas como:

- ¿Qué os ha parecido?
- ¿Creéis que es sencillo adaptarse a este día a día?



- ¿Sois conscientes de la importancia de educar en el respeto, la tolerancia y la empatía?
- ¿Qué podéis hacer vosotros como padres?
- ¿Qué conclusión sacáis acerca de esto?

**Figura 17.**

*Charla para padres*



*Nota:* Imagen de elaboración propia.



**Tabla 4.**

*Evaluación actividades con los padres*

ÍTEM	SI	NO
¿Te han resultado de utilidad?		
¿Has aprendido algo nuevo?		
¿Crees que tus conocimientos acerca de esta temática actualmente son mayores que antes de recibir estas charlas?		
¿Crees que ayudan a la sensibilización y la concienciación?		
¿Sabrías fomentar estos aspectos en tus hijos?		
¿Valoras positivamente las charlas?		
¿Tienes algún consejo para posibles mejoras? En caso afirmativo, escríbelo en lo que queda de hoja.		

*Nota:* tabla de elaboración propia.



### 6.2.2.3 Nivel 3

En este nivel proponemos actividades que será necesario trabajar en un entorno seguro y solidario en el que todos estemos dispuestos a ayudar al prójimo. Están dirigidas a un conjunto concreto de alumnos, es decir, aquellos alumnos que han participado en las acciones de acoso o los alumnos con necesidades educativas especiales.

Tendrán por *objetivos*:

- Promover la sensibilización.
- Desarrollar la empatía.
- Adquirir valores.
- Impulsar la inteligencia emocional.
- Valorar las diferencias que nos hacen especiales.
- Fomentar la confianza en los demás.
- Reflexionar acerca de los cortometrajes visualizados.
- Compartir las propias conclusiones.

#### 6.2.2.3.1 Rincón de la calma

Estableceremos en el aula un espacio (figura 18) en el que el alumno pueda sentirse tranquilo y relajado. Este servirá para ocasiones en las que se encuentren en una emoción fuerte como el enfado o la rabia y quieran acudir a él para relajarse. Incluiremos juegos, cuentos, lápices, etc. No será un rincón que pueda hacerse uso de él en cualquier situación para no tener que hacer otras tareas, sino que, como comentábamos anteriormente, servirá como espacio de relajación en momentos en los que no sepamos controlar nuestras emociones. Está dirigido principalmente a los alumnos con necesidades educativas especiales. Podremos evaluar este rincón del aula contando las veces en las que el alumno hace uso de él y teniendo en cuenta si en el momento que acude a este, su nivel de estrés o enfado disminuye.



### **Figura 18.**

*Rincón de la calma*



*Nota:* Imagen de elaboración propia.

#### **6.2.2.3.2 Círculo de amigos**

Los alumnos se presentarán de forma voluntaria y posteriormente, se hará una selección de estos para decidir quiénes van a ayudar a aquellos que poseen necesidades educativas especiales más significativas como es el caso de los dos alumnos con TEA. Esto, les ayudará a relacionarse de mejor modo. Las acciones serán organizadas por el tutor y permitirán a los alumnos voluntarios adquirir el papel de guía, compañero y ayudante, lo que también aportará a ellos grandes beneficios. Calificaremos la actividad (figura 19) analizando el comportamiento del alumno con necesidades educativas: si el alumno mejora sus habilidades sociales, adquiere confianza y juega en el recreo podremos afirmar que esta ha tenido éxito, si es, al contrario, sabremos que no ha resultado positiva.

### **Figura 19.**

*Círculo de amigos*



*Nota:* Imagen de elaboración propia.



#### 6.2.2.3.3 Día de los talentos

Elegimos un día de la semana para que un grupo de alumnos pueda mostrar sus talentos ocultos. En este momento, podrán mostrar a sus compañeros algo que se les da bien o algo que les gusta y de este modo, todos podrán contemplar y apreciar aspectos de los demás que no conocían, que pueden ser realmente increíbles y gracias a exponerlos, aumenten la seguridad y confianza en ellos mismos (figura 20). Se valorará la actividad observando la participación e implicación de los alumnos.

#### Figura 20.

*Día de los talentos*



*Nota:* Imagen de elaboración propia.

#### 6.2.2.3.4 Arthur: George y la pieza de puzzle perdida

Este vídeo (figura 21) permite a los alumnos sensibilizarse, tomar conciencia y entender de mejor modo la forma de actuar de los alumnos que poseen necesidades educativas especiales como puede ser el Asperger. Tras su visualización se puede realizar una reflexión a modo grupal para ver qué han entendido y por qué creen que Arthur actúa de este modo. Finalmente, trataremos de promover una clase en la que todos seamos George y podamos ayudar a los demás. Se trabajará con los alumnos que han sido partícipes en el acoso o han sido espectadores de este. Se evaluará la actividad a través de una puesta en común y una reflexión conjunta.



Clínica Cattell Psicólogos en Murcia. (2014, 12 de agosto).  
[Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=G0Psq8m3n2E>

### **Figura 21.**

*Arthur: George y la pieza de puzzle perdida*



*Nota:* Imagen de elaboración propia.

#### **6.2.2.3.5 El caso de Lorenzo**

Del mismo modo que la actividad anterior, este es un montaje audiovisual del libro *El Caso de Lorenzo* (figura 22). En él podemos ver las distintas dificultades que presenta una persona con necesidades educativas. También permite a los alumnos tomar conciencia de ello y adoptar una perspectiva diferente ante estas situaciones. Es un buen medio de aprendizaje el cual nos invita a ser empáticos y prestar nuestra ayuda. Se trabajará con los alumnos que han sido partícipes en el acoso o han sido espectadores de este (Carrier, 2010). Se valorará con una reflexión conjunta y una puesta en común.

Alkurhah (s.f.). *El Caso de Lorenzo*. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=K0usZT3LGOQ>



## Figura 22.

*El cazo de Lorenzo*



*Nota:* Imagen de elaboración propia.

### 6.2.2.3.6 Por cuatro esquinitas de nada

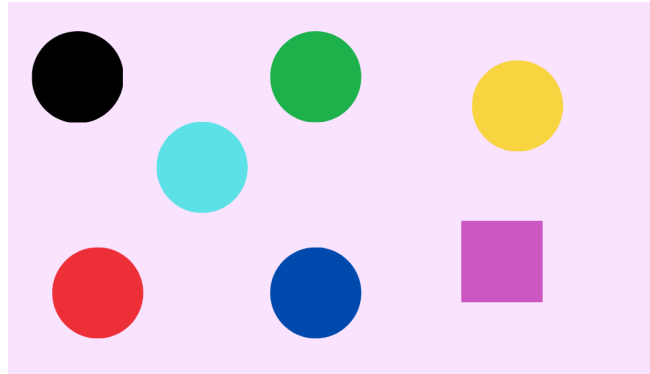
Tercera y última propuesta audiovisual (figura 23). En este caso, nos propone un enfoque distinto de la realidad en la que no es cuadradito quien tiene que cambiar sino aquello que no le permite ser quien realmente es. Es un buen método para reflexionar sobre nuestra actitud hacia los demás compañeros y de modo grupal, comentar qué nos ha parecido y a qué conclusiones podemos llegar. Se trabajará con los alumnos que han sido partícipes en el acoso o han sido espectadores de este (Ruillier, 2005). La calificaremos por medio de una puesta en común y una reflexión conjunta.

MayteCalvia. (2015, 8 de octubre). POR CUATRO ESQUINITAS DE NADA. [Video]. Youtube.  
<https://www.youtube.com/watch?v=IikZuOFfar4&t=0s>



**Figura 23.**

*Por cuatro esquinitas de nada*



*Nota:* Imagen de elaboración propia.

#### **6.2.2.3.7 ¿Quién es quién?**

En esta actividad (figura 24), los alumnos se sientan en círculo y el profesor elegirá a un alumno para que salga del aula y a otro sobre el cual, el alumno que está fuera realizará las preguntas para poder adivinar de quién se trata, por ejemplo: ¿Tiene los ojos azules? ¿Es chica? ¿Tiene el pelo largo?... Las respuestas solo pueden ser de sí o no. Si no acierta quién es volverá a sentarse de nuevo y el alumno que estaba siendo descrito pasará a salir fuera para jugar a adivinar a otro compañero. De este modo, favorece el conocimiento de las diferencias de todos los alumnos, las cuales nos hacen diferentes y especiales. Podremos evaluar la actividad a través de una rúbrica (tabla 1).



### **Figura 24.**

*¿Quién es quién?*



*Nota:* Imagen de elaboración propia.

#### **6.2.2.4 Nivel 4**

Este nivel va dirigido hacia el alumno con necesidades educativas especiales. Concretamente, C, el alumno que acude al aula CYL, será necesario que pase más tiempo en esta aula y pueda obtener mayor cantidad de ayudas por parte de la pedagoga ya que es lo que necesita para avanzar. Además, será necesario un maestro de Audición y Lenguaje para que el alumno pueda mejorar su comunicación. Por otro lado, el alumno P, deberá acudir al aula CYL y, de este modo, la pedagoga podrá prestarle su ayuda.

### **6.2.3 Conclusiones sobre la propuesta de desarrollo**

Podemos concluir tras la realización de estas actividades que los documentos que proporciona el centro son completos, ya que contemplan aspectos primordiales como son la educación emocional, el respeto a la diversidad, la importancia de la inclusión educativa, la promoción de las relaciones familia-centro, la creación de un ambiente seguro y libre de situaciones de acoso, etc. Así pues, plasma todos los apartados que se desarrollan en esta propuesta, pero lo hace de manera muy genérica, dejando la puerta abierta a la libre interpretación. De este modo, es el tutor de aula quien ha de llevar a cabo estas acciones del mejor modo posible para que estas propuestas puedan llegar a cumplirse. Es en este momento en el que se detecta el problema y se aprecia que la



importancia, actualmente, reside en el cumplimiento de las medidas de seguridad e higiene para luchar contra la pandemia, dejando de lado otros requisitos como los de los alumnos con necesidades educativas especiales. Finalmente, también somos conscientes de la necesidad de tener en nuestras manos una mayor disponibilidad de recursos, una mayor formación pedagógica del profesorado y dotación del personal de PT, lo cual incluiremos dentro del PAM para resolver esta problemática de cara al curso siguiente.



## 6.2.4 Cronograma propuesto

septiembre '20						
Do	Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sá
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30			

octubre '20						
Do	Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sá
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

noviembre '20						
Do	Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sá
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					

diciembre '20						
Do	Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sá
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

### Medidas nivel 1



- Charla formativa docentes TEA: 14 de septiembre
- Charla formativa docentes acoso: 28 de septiembre
- Jornadas deportivas: 16 de octubre

### Medidas nivel 2



- Autoevaluación reforzada: 11 de septiembre
- Diccionario de las emociones: 25 de septiembre
- Calendario de las emociones: 2 de octubre
- Cuento de las emociones: 19 de octubre
- La telaraña: 30 de octubre
- Música, pintura y emociones: 13 de noviembre
- Formación para padres: 16 de noviembre
- Buzón de las emociones: 27 de noviembre



- El viaje de María: 30 de noviembre
- Charla para padres: 7 de diciembre

### **Medidas nivel 3**



- Rincón de la calma: 8 de septiembre
- Círculo de amigos: 6 de octubre
- Arthur: George y la pieza de puzzle perdida: 9 de octubre
- Día de los talentos: 20 de octubre
- El cazo de Lorenzo: 23 de octubre
- Por cuatro esquinitas de nada: 6 de noviembre
- Quién es quién: 20 de noviembre

### **Reuniones con las familias**



- Primera reunión: 7 de septiembre
- Segunda reunión: 5 de octubre
- Tercera reunión: 2 de noviembre
- Cuarta reunión: 23 de diciembre (entrega de notas)

### **Evaluación claustro de profesores**



- Evaluación primer trimestre: 14 de diciembre





## 7 CONCLUSIONES

La vuelta a las aulas es el único modo de asegurar que todos los niños tengan las mismas oportunidades. Es necesario garantizar aulas seguras, que tengan unas normas de convivencia adecuadas y en las que se vele por su cumplimiento, para así poder promover un clima positivo y de compañerismo. Estos aspectos van ligados de la mano de la inclusión, la cual responde a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales, atendiendo también a la equidad para lograr la igualdad de acceso. Ambas, son la piedra angular de la Agenda de la UNESCO hasta 2030.

Es cierto que, en ocasiones, somos reacios a lo diferente y, en consecuencia, nos lleva a una marginación y un trato negativo distintivo. Reside aquí la importancia y la necesidad de entender la finalidad del trabajo, el cual se ha centrado en elaborar propuestas para lograr una plena inclusión en el aula, concretamente del alumnado con TEA.

Terminada la investigación, podemos concluir que se ha llevado a cabo con éxito el primer objetivo específico: realizar una exploración bibliográfica y profundizar en el acoso escolar, así como en el papel que posee cada uno de sus participantes. Se ha caracterizado por la predominancia de las palabras como TEA, acoso, bullying, educación, inclusión, etc. y los resultados de esta búsqueda se pueden contemplar en el primer apartado del marco teórico. Gracias a ello, conocemos los distintos perfiles, factores de riesgo y posibles consecuencias del acoso. Esta revisión, además, nos aporta conocimientos como docentes, nos permite aprender y formarnos de cara a un futuro en el que es posible que nos encontremos esta realidad en las aulas.

Seguidamente, también podemos decir que se ha alcanzado el segundo objetivo específico del TFG que es ahondar en la literatura científica acerca del TEA, descubriendo muchos elementos de esta temática, que incluso, eran algo nuevo. La investigación me ha permitido conocer las peculiaridades de este colectivo, las diferencias de necesidades educativas que puede haber, incluso poseyendo un diagnóstico muy similar. También me ha posibilitado el conocimiento de las características necesarias para favorecer su inclusión social, lo cual se contempla en el segundo apartado del marco teórico teniendo como resultado una adecuada fundamentación teórica.



En tercer lugar, en el tercer apartado del marco teórico, se ha revisado la normativa legal valenciana de educación lo cual ha permitido conocer en profundidad las medidas de respuesta a la inclusión y poder ponerlas en práctica en las distintas actividades que se han ido planteando a lo largo de los cuatro niveles.

En cuarto lugar, se han analizado los dos casos de acoso, comentando la rutina de los alumnos y especificando el trastorno que poseen, para así poder contextualizarlos y proponer soluciones de manera efectiva, apostando por la educación emocional y promoviendo como comentamos en todos los casos, la educación inclusiva.

A continuación, tras contemplar los documentos del centro como el PADIE, PIC y la PGA, examinamos las respuestas educativas que se plantean y que se han llevado a cabo a lo largo de los años.

Finalmente, y tras ello, al observar que no se actualizaban debido a la situación de pandemia, se han creado y ofrecido medidas para la prevención, tratamiento e intervención del acoso escolar en consecuencia de los resultados de dicho análisis, proponiendo así aspectos para incorporar en el PAM.

Estos últimos tres objetivos podemos corroborarlos en el apartado de desarrollo el cual contempla desde la contextualización de los casos hasta la propuesta realizada en el PAM.

Tras esto, como se ha podido demostrar que se han cumplido todos estos objetivos específicos, es posible afirmar que el objetivo general que pretende diseñar respuestas educativas en todos los niveles para mejorar la inclusión social del alumnado con TEA de primero de primaria, en un centro concreto de la ciudad de Valencia, evitando así posibles situaciones de acoso escolar, se ha logrado.

Por otro lado, es necesario comentar las fortalezas y limitaciones de este trabajo. En primer lugar, en cuanto a lo que fortalezas se refiere, no se suelen adoptar medidas de este tipo tan tempranamente, las medidas llegan tarde, se aplican cuando los problemas son graves o cuando los alumnos ya llevan tiempo con mal comportamiento. Además, suelen empezar a realizarse en cursos más avanzados, por lo que educar desde estas edades promoviendo una educación inclusiva y desarrollando la inteligencia emocional es un aspecto totalmente positivo. En segundo lugar, es un tema poco estudiado y aunque podría ser una debilidad la falta de información, también es una fortaleza ya que permite plantear cuestiones que no son comunes o que simplemente, no se han estudiado lo



suficiente. Del mismo modo, la estancia en el centro de prácticas ha motivado a la realización de este trabajo y ha permitido basarse en una situación real adecuando las actividades y resolución de conflictos a una realidad muy cercana y conocida. Finalmente, la prevalencia del TEA es muy elevada, lo que nos indica que este problema puede ser no solo la realidad de este centro, sino la de muchos, por lo que la propuesta sería aplicable en muchas ocasiones.

Si hablamos de limitaciones, es una propuesta que no se ha podido llevar a la práctica y que ha impedido comprobar si las actividades son viables, funcionan o si es necesario modificar algún elemento. Como comentaba previamente, la falta de información ha sido notable, ya que los estudios que demuestran una relación directa entre el acoso y el TEA son escasos y, en consecuencia, no suficientes, lo que ha dificultado, en algunas ocasiones, la profundización en la información requerida. Por último, aunque pudiera haber puesto en práctica estas propuestas, en este centro educativo existe una realidad centrada mayoritariamente en el cumplimiento de las medidas de seguridad y los posibles casos de COVID-19 que pueden encontrarse en el centro.

A pesar de ello, es una propuesta que en un futuro me gustaría poder poner en práctica para así, comprobar que todas las medidas pensadas y planteadas son viables y funcionan, es decir, promueven una educación inclusiva y permiten al alumnado con necesidades educativas especiales rodearse de un entorno seguro y acogedor. Además, me gustaría poder probar este programa con alumnos que no posean TEA para ver si también es viable en niños con otras necesidades o sin ninguna de ellas.





## 8 REFERENCIAS

- Abril, I. I. (2010). El acoso escolar. *Padres y maestros*, 335, 21-25. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1185/1006>
- Ainscow, M. (2000). The next step for Special Education: Supporting the Development of Inclusive Practices. *British Journal of Special Education*, 27(2), 76-80. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00164>
- Ainscow, M. (11 de septiembre de 2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos*. Narcea. <https://www.ucv.es/alumnos/biblioteca/la-biblioteca-de-la-ucv/busquedas-biblioteca-de-la-ucv/docid/ca08261>
- Alonso, J. R. (2012). *Acoso escolar y autismo*. Neurociencia. <https://jralonso.es/2012/09/11/acoso-escolar-y-autismo/>
- Altomare, A. A., McCrimmon, A. W., Cappadocia, M. C., Weiss, J. A., Beran, T. N. y Smith-Demers, A.D. (2017). When push comes to shove: how are students with autism spectrum disorder coping with bullying? *Canadian journal of school psychology*, 31, 209-227. <https://doi.org/10.1177%2F0829573516683068>
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Médica Panamericana. <https://www.ucv.es/alumnos/biblioteca/la-biblioteca-de-la-ucv/busquedas-biblioteca-de-la-ucv/docid/fe08717>
- Avilés, J. M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Amarú.
- Ayala Carrillo, M. R. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. *Ra Ximhai*, 11(4), 493-509. <https://doi.org/10.35197/rx.11.01.e2.2015.36.ma>



- Baerveldt (1992). Schools and the prevention of petty crime: search for a missing link. *Journal of Quantitative Criminology*, 8, 79-95. <https://doi.org/10.1007/BF01062760>
- Barrios, J. L., Blau, A. y Forment, C. (2017). *Una guía per a la comunitat educativa*. Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport.
- Barrows, H. S. (1986). A taxonomy of problem based learning methods, *Medical Education*, 20, 481-486. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1986.tb01386.x>
- Beane, L. (2006). *Bullying aulas libres de acoso*. Graó.
- Bejarano, A., Magán, M., de Pablos, A., y Canal, R. (2017). Intervención psicoeducativa en alumnos con trastornos del espectro del autismo en educación primaria. *Revista Española de Discapacidad*, 5, 87-110. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.05.02.05>
- Besag, V. (1989). *Bullies and Victims in Schools*. Oxford University Press.
- Bjereld, Y., Daneback, K., y Petzold, M. (2017). *Do bullied children have poor relationships with their parents and teachers? A cross-sectional study of Swedish children*. *Children and Youth Services Review*, 73, 347-351. <http://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.01.012>
- Blaya, C. y Debarbieux, É. (2011). La violencia en los colegios de enseñanza primaria: ¿cómo están los alumnos franceses? *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 339-356. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021722004>
- Bond, L., Carlin, J. B., Thomas, L., Rubin, K., y Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *BMJ, Clinical research*, 323, 480-484. <https://doi.org/10.1136/bmj.323.7311.480>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).



- Carrier, I. (2010). *El caso de Lorenzo*. Juventud.
- Casanova, M. A. (2017). *Educación inclusiva en las aulas*. La Muralla.
- Casanova, M. A. (2020). Miradas de futuro: educación inclusiva para la sociedad democrática. Una revisión en el tiempo. *Avances En Supervisión Educativa, Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España*, 33, 1-18. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i33.683>
- Castillo-Pulido, L. E. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 415-428. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021722009>
- Castro-Morales, J. (2013). Acoso escolar. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 74(2), 224-249. <https://doi.org/10.20453/rmp.v74i2.1681>
- Cava, M., 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://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/48233/732-1173-1-PB.pdf?sequence=1>
- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (Agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17(1), 37-43. [https://www.um.es/analesps/v17/v17\\_1/04-17\\_1.pdf](https://www.um.es/analesps/v17/v17_1/04-17_1.pdf)
- CESCR. (1994). *Observación general 5. Personas con discapacidad*. <http://hrlibrary.umn.edu/gencomm/epcomm5s.htm>
- Comín, D. L. (19 de abril de 2012). *El autismo afecta cinco veces más a los varones ¿Por qué?* Autismo Diario. <https://autismodiario.com/2012/04/19/el-autismo-afecta-5-veces-mas-a-los-varones-por-que/>



Confederación Autismo España. (2016). *Trastorno del Espectro del Autismo*.

<http://www.autismo.org.es/sobre-los-TEA/trastorno-del-especto-del-autismo>

Dato, E. (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006*. Defensor del Pueblo.

Decreto 104/2018, de 27 de julio, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte (2018), por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano. Diari Oficial de la Generalitat Valenciana, de 7 de agosto de 2018, 33355-33381.

[http://dogv.gva.es/datos/2018/08/07/pdf/2018\\_7822.pdf](http://dogv.gva.es/datos/2018/08/07/pdf/2018_7822.pdf)

De la Iglesia Gutiérrez, M., y Olivar Parra, J. S. (2005). Orientaciones para la intervención psicopedagógica en niños con Síndrome de Asperger y Autismo de alto nivel de funcionamiento cognoscitivo. *Puertas a la lectura*, 18.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5963818>

Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la agencia europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. *Tendencias pedagógicas*, 19, 7-24.

<https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1999>

Elton (1989): *Discipline in Schools*. DES/Welsh Office, HMSO.

Eslea, M., Menesini, E., Morita, Y., O'Moore, M., Mora-Merchan, J.A., Pereira, B. y Smith, P.K. (2003). Friendship and loneliness among bullies and victims: Data from seven countries. *Aggressive Behavior*, 30, 71-83.

<https://doi.org/10.1002/ab.20006>

Espelage, D. L. y Holt, M. K. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse*, 2(2-3), 123-142. [https://doi.org/10.1300/J135v02n02\\_08](https://doi.org/10.1300/J135v02n02_08)

Ebersold, S., Kyriazopoulou, M., Kefallinou, A., y Rebollo, E. (Eds.) (2019). *Changing role of specialist provision in supporting inclusive education: Mapping specialist*



*provision approaches in european countries.* European Agency for Special Needs and Inclusive Education. <https://bit.ly/32UsROa>

- 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, 77 - 90. <https://doi.org/10.5093/psed2019a6>
- Farley, J. (2018). Teachers as obligated bystanders: Grading and relating administrator support and peer response to teacher direct intervention in school bullying. *Psychology in the Schools*, 55(9), 1056-1070. <https://doi.org/10.1002/pits.22149>
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz-Aranda, D. (2008). Emotional intelligence in the school context. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121924009.pdf>
- Gairín, J. A. y Silva, C. B. (2013). El «bullying» escolar. Consideraciones organizativas y estrategias para la intervención. *Educación XXI*, 16(1), 19-38. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70625886002.pdf>
- Gallego, M. M. (2012). *Guía para la integración del alumnado con TEA en Educación Primaria.* Universidad de Salamanca. <https://creena.educacion.navarra.es/web/bvirtual/2018/06/14/guia-para-la-integracion-del-alumnado-con-tea-en-educacion-primaria/>
- Garrido, J. (2004). *Atención educativa al alumnado con dificultades de cognición.* Aljibe.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional.* Kairós.
- Gottfredson, G y Gottfredson, D. (1985). *Victimization in Schools. Law.* Plenum Press.
- Grading, P.; Strohmeier, D. y Spiel, C. (2017). Parents and teachers' opinions on bullying and cyberbullying prevention: The relevance of their own children's or



- students' involvement. *Zeitschrift für Psychologie*, 225(1), 76.  
<https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000278>
- Hebron, J., Humphrey, N. y Oldfield, J. (2015), Vulnerability to bullying of children with autism spectrum conditions in mainstream education: a multi-informant qualitative exploration. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15, 185-193. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12108>
- Hellfeldt, K., Gill, P. E. y Johansson, B. (2018). Longitudinal analysis of links between bullying victimization and psychosomatic maladjustment in Swedish schoolchildren. *Journal of School Violence*, 17(1), 86-98.
- Hwang, Y. S., Dillon-Wallace, J., Campbell, M., Ashburner, J., Saggars, B., Carrington, S. y Hand, K. (2018). How students with autism spectrum conditions understand traditional bullying and cyberbullying. *International Journal of Inclusive Education*, 22, 391-408. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1370736>
- Iacoboni, G. y Moirano, A. (2018). Inclusión de alumnos con TEA en nuestras clases: desafíos y propuestas. *Memoria Académica, Puertas Abiertas*, 13. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.9144/pr.9144.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9144/pr.9144.pdf)
- Ruillier, J. (2005). *Por cuatro esquinitas de nada*. Juventud.
- Kruttschnitt, C. (1994). Gender and interpersonal violence, en Reiss, A. J y Roth, J. A. Understanding and preventing violence, Social influences. *National Academy Press*, 3, 297-376. <https://doi.org/10.1080/15388220.2016.1222498>
- Lazo, E. y Salazar, M. (2011). Bullying destruyendo mi autoestima, *Revista Salud, Sexualidad y Sociedad*.
- Enríquez, M. F. y Garzón, F. (2015). El acoso escolar. *Saber Ciencia y Libertad*, 10(1), 219-233. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5329121>
- Lester, L., Waters, S., Pearce, N., Spears, B., y Falconer, S. (2018). Pre-service teachers: Knowledge, attitudes and their perceived skills in addressing student bullying.



*Australian Journal of Teacher Education*, 43(8), 30.  
<http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n8.3>

Liu, M. J., Ma, L.Y., Chou, W. J., Chen, Y. M., Liu, T. L., Hsiao, R. C., y Yen, C.F. (2018). Effects of theory of mind performance training on reducing bullying involvement in children and adolescents with high-functioning autism spectrum disorder. *Plos one*, 13(1). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0191271>

Ley 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2006). BOE, 106, de 4 de mayo de 2006, 17158-17207. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>

Ley 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868 a 122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Llenas, A. (2012). *El monstruo de los colores*. Flamboyant.

Marchesi, A., Blanco, R., y Hernández, L. (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Fundación MAPFRE. <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/metas-inclusiva.pdf>

Martos, A. y del Rey, R. (2013). Implicación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en bullying. *Apuntes de Psicología*, 31, 183-190. <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/321/295>

Mayer, G. R., Butterworth, T., Nafpaktitis, M., y Sulzer-Azaroff, B. (1983). Preventing school vandalism and improving discipline: a three-year study. *Journal of applied behavior analysis*, 16(4), 355–369. <https://doi.org/10.1901/jaba.1983.16-355>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2012). *Guía de promoción de derechos humanos sexuales y reproductivos y prevención, identificación y atención acoso escolar*. Mineducación. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-328700\\_archivo\\_prevenccion\\_atencion\\_acoso\\_escolar.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-328700_archivo_prevenccion_atencion_acoso_escolar.pdf)



- Moffitt, T.E.; Caspi, A.; Rutter, M. y Silva, P.A. (2001). *Sex differences in anti-social behaviour: conduct disorder, delinquency, and violence in the Dunedin Longitudinal Study*. Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511490057>
- Monjas, M. I y Avilés, J.M. (2006). *Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales*. Consejería de Educación. Junta de Castilla-León-REA.
- Muñoz. J. (2009). Prevención del acoso escolar (Bullying). *Innovación y experiencias educativas*, 21.  
[https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_21/JOSE%20MARIA\\_MUNOZ\\_VIDAL01.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_21/JOSE%20MARIA_MUNOZ_VIDAL01.pdf)
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., y Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: prevalence and association with psychosocial adjustment. *JAMA*, 285(16), 2094–2100.  
<https://doi.org/10.1001/jama.285.16.2094>
- Nielfa, N. (2016). *Aprendo en el recreo. Una guía para desarrollar habilidades sociales en alumnos con TEA en el entorno educativo*. Autismo Sevilla.  
<https://www.autismosevilla.org/descargas/Aprendo-en-el-Recreo.pdf>
- Núñez, I. M. (2015). *Tengo un alumno con tea en mi clase*. Autismo Navarra.  
<http://www.autismonavarra.com/wp-content/uploads/2016/04/Tengo-un-alumno-tea-en-clase.pdf>
- Núñez, M. T. (2010). *La formación del profesorado para la inclusión educativa*. II Congreso Iberoamericano sobre el Síndrome de Down: La Fuerza de la visión compartida.  
[http://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2014/09/92L\\_congreso.pdf](http://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2014/09/92L_congreso.pdf)
- Olivar, S. y de la Iglesia, M. (2008). *Intervención psicoeducativa en autismo de alto funcionamiento y síndrome de Asperger*. Manual práctico, 23, Educación especial y dificultades de aprendizaje. CEPE.



- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping-boys*. John Wiley and Sons.
- Olweus, D. (1993). *Conducta de acoso y amenazas entre escolares*. Morata.
- ONU. (2007). Resolución 62/139, de 18 de diciembre de 2007, del Día Mundial de Concienciación sobre el Autismo (2007). *Asamblea General, A/RES/62139*, de 21 de enero de 2008.
- Operti, R. y Belalcázar, C. (2008). Tendencias de la educación inclusiva a nivel regional e interregional: temas y desafíos. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, 38(1), 149-179.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178973\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178973_spa)
- Orden 20/2019, de 30 de abril, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte (2019), por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano. DOGV, de 3 de mayo de 2019, 20853-20897.
- Orden 62/2014, de 18 de julio, de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte (2014), por la que se actualiza la normativa que regula la elaboración de los planes de convivencia en los centros educativos de la Comunidad Valenciana y se establecen los protocolos de actuación e intervención ante supuestos de violencia escolar. DOGV, de 1 de agosto de 2014, 19267-19284.
- Orellana, C. (19 de diciembre de 2016). *Adecuando el aula para alumnos con autismo comórbido con trastorno por déficit de atención con hiperactividad e impulsividad*. Autismo Diario.  
<https://autismodiario.com/2016/12/19/recomendaciones-para-las-aulas-de-alumnos-con-autismo-tdah/>
- Ortega. R. y Del Rey. R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Graó.



- Petrosino, A. (2010). Qué características de acoso, intimidación de las víctimas, y las escuelas están asociados con el aumento de informes de intimidación a los funcionarios escolares? Preguntas y Respuestas. *Revista de Investigación Educativa*, 10(92), 1-45.
- Piñuel, I, y Oñate, A. (2005). *La Violencia y sus manifestaciones silenciosas entre los jóvenes: estrategias preventivas*. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.
- Pierce, K., Gazestani, V., Bacon, E., Carter, B., Cha, D., Nalabolu, S., Lopez, L., Moore, A., Pence-Stophaeros, S. y Courchesne, E. (2019). Evaluation of the Diagnostic Stability of the Early Autism Spectrum Disorder Phenotype in the General Population Starting at 12 Months. *JAMA Pediatrics*.
- Porter, L. y Stone, J. A. (2000). Les sis estratègies clau per al suport de la inclusió a l'escola i a la classe. *Suports*, 5(2), 94-107. <https://core.ac.uk/download/pdf/39084627.pdf>
- Resolución de 17 de julio de 2020, del secretario autonómico de Educación y Formación Profesional (2020), por la que se aprueban las instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros que imparten Educación Infantil de segundo ciclo y Educación Primaria durante el curso 2020-2021, de 22 de julio de 2020, 28054-28125.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48, 583-590 <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/070674370304800904>
- Rosen, L. H., Scott, S. R., y DeOrnellas, K. (2017). Teachers' perceptions of bullying: A focus group approach. *Journal of School Violence*, 16(1), 119-139. <https://doi.org/10.1080/15388220.2015.1124340>
- Ross, R., y Ross, B. (1989). Delinquency Prevention Through Cognitive Training. *Educational Horizons*, 67(4), 124-130. <http://www.jstor.org/stable/42924789>



- Ruzicka, M., Kluson, V., Li, Y., y Urbanovska, E. (2018). Perception of Bullying by Teachers - a Qualitative Study. *12th International Technology, Education and Development Conference*, 4748-4755.
- Sánchez-Teruel, D. y Robles-Bello, A. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: Revisión teórica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 24-36. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230794003.pdf>
- Shin, M. (2010). Teachers' perceptions of bullying in high schools: A Turkish study. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 38(1), 127-142. <https://doi.org/10.2224/sbp.2010.38.1.127>
- Serrano, Á. (2006). *Acoso y violencia en la escuela*. Ariel.
- Smith, P. K. y Sharp, S. (1994). *School bullying. Insights and Perspectives*. Routledge.
- Hernández, J. M. (2013). *Círculo de amigos*. Equipo Específico Alteraciones Graves Desarrollo, Consejería de Educación Madrid.
- Teruel, J. (2007). Estrategias para prevenir el bullying en las aulas. *Psychosocial Intervention*, 17(3), 369-370. <https://www.redalyc.org/pdf/1798/179814023011.pdf>
- Tomás Viodel, R. y Grau Rubio, C. (2016). Modalidades de escolarización para el alumnado con trastornos del espectro del autismo. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2), 35-53. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5600286>
- UNESCO (1995). *Conferencia mundial sobre las necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Salamanca, España, 7-10 de junio 1994. Ministerio de Educación y Ciencia.
- UNESCO (2008). *Conferencia internacional de educación. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Centro Internacional de Conferencias.



ED/BIE/CONFINTED

48/4.

[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/General\\_Presentation-48CIE-4\\_Spanish\\_.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf)

UNESCO (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la implementación del objetivo de desarrollo sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.* ED-2016/WS/28  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa.locale=es](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa.locale=es)

UNESCO (2018). *Nuevos datos revelan que en el mundo uno de cada tres adolescentes sufre acoso escolar.* <https://es.unesco.org/news/nuevos-datos-revelan-que-mundo-cada-tres-adolescentes-sufre-acoso-escolar>

UNICEF. (2019). *Guía para prevenir el acoso escolar.*  
<http://ampamozart.es/recursos/UNICEF-AE.pdf>

Unnever, J. D. y Cornell, D. G. (2003). Bullying, self-control, and ADHD. *Journal of Interpersonal violence*, 18, 129-147.

Vettenburg, N. (2002). Unsafe feelings among teachers. *Journal of School Violence*, 1(4), 33-49. [https://doi.org/10.1300/J202v01n04\\_03](https://doi.org/10.1300/J202v01n04_03)

Villaescusa Alejo, M. I. (2017). Accesibilidad emocional para el aprendizaje y la participación en la escuela inclusiva en A. Caruana Vañó y N. Albaladejo-Blázquez, *Emociones en Secundaria. AEMO. Programa de alfabetización y gestión emocional*(pp17-24). Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport

Winchell, B. N., Sreckovic, M. A. y Schultz, T. R. (2018). Preventing bullying and promoting friendship for students with ASD: Looking back to move forward. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 53, 243-252.



WHO (2007). *Preventing injuries and violence: a guide for ministries of health*.  
[https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43628/9789241595254\\_eng.pdf  
?sequence=1&isAllowed=y](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43628/9789241595254_eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y)