

EL ACCESO A LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS CON AUTISMO

Acoso escolar y la figura del coordinador/a de bienestar y protección

Informe



2024



MINISTERIO
DE DERECHOS SOCIALES, CONSUMO
Y AGENDA 2030



Autoría

Mar Merinero Santos

Bárbara Grandi

Confederación Autismo España

Edita

Centro Español sobre trastorno del espectro del autismo

www.centroautismo.com

Maquetación

Elia Mervi

Elaborado: 2023

Publicación: diciembre 2024

© PROHIBIDO SU USO COMERCIAL Y CUALQUIER MODIFICACIÓN NO AUTORIZADA.
CENTRO ESPAÑOL SOBRE TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO.

El acceso a la educación de las personas con autismo. Acoso escolar y la figura del coordinador/a de bienestar y protección por CENTRO ESPAÑOL SOBRE TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO, 2024. Gestionado por la Confederación de Autismo España.

Centro asesor del:



Contenidos

Introducción	6
1. La educación y el acoso escolar. Marco teórico y normativo	8
1.2. Calidad de vida, educación y acoso escolar	9
1.2. Marco normativo: autismo y acoso escolar	11
2. La educación y el acoso escolar en el marco del Plan de Acción de la Estrategia Española en Trastorno del Espectro del Autismo	14
3. La situación actual del alumnado con autismo en España	18
3.1. El autismo como condición del neurodesarrollo	19
3.2. El alumnado con autismo escolarizado en niveles no universitarios	20
3.3. Modalidades de escolarización del alumnado con autismo	21
3.4. Etapas educativas en las que se encuentra escolarizado el alumnado autista	21

4. El acoso escolar y el alumnado con autismo en España	22
4.1. El acoso escolar y factores de riesgo	23
4.2. Datos de prevalencia	26
5. La figura del coordinador/a de bienestar y protección. Recomendaciones para el alumnado con autismo	30
5.1. El coordinador/a de bienestar: roles y funciones	31
5.2. Recomendaciones generales en relación al alumnado con autismo	32
Referencias	36



Introducción

Este informe está elaborado por el Centro Español sobre Trastorno del Espectro del Autismo dentro de los trabajos realizados con el objetivo de transferir resultados de investigación y criterios de buena práctica a las políticas públicas e incorporar evidencia sobre el autismo en las políticas y servicios públicos.

En España, al igual que en otros países, el acoso escolar, la violencia entre iguales en los centros educativos, es una realidad social que preocupa y que se debe abordar urgentemente. Es creciente la necesidad de protocolos y procedimientos para sensibilizar, formar, prevenir, detectar y abordar las situaciones de acoso escolar.

En el caso del alumnado con autismo, aunque la investigación es escasa, la prevalencia de las situaciones de acoso es mayor que en el caso del estudiantado sin esa condición. Y, entre las condiciones de riesgo y vulnerabilidad que aumentan las probabilidades de sufrir violencia, tener algún tipo de discapacidad y la falta de tolerancia y respeto a las diferencias aumentan claramente este riesgo.

La reciente definición de la figura del coordinador de bienestar y protección en los centros educativos es una oportunidad para diseñar y poner en marcha medidas de buen trato, resolución no violenta de conflictos y prevención de situaciones de acoso y cualquier tipo de violencia en los centros educativos.

El presente informe parte de la normativa más reciente sobre protección a la infancia y el modelo de la escuela como espacio de protección y seguridad para todos los niños y niñas. Describe los datos que aportan las investigaciones sobre la prevalencia del acoso escolar en el alumnado con discapacidad y más específicamente en el alumnado autista, tanto en el ámbito internacional como en el nacional. Analiza las funciones mínimas que define la ley sobre la figura del coordinador o coordinadora de bienestar y protección, y ofrece recomendaciones a tener en cuenta en las diferentes estructuras organizativas y de planificación de los centros educativos, en especial en relación a la figura del coordinador o coordinadora de bienestar y protección para prevenir, detectar e intervenir sobre el acoso escolar en el alumnado con autismo.



1. La educación y el acoso escolar. Marco teórico y normativo



1.1. Calidad de vida, educación y acoso escolar

El concepto de calidad de vida se ha utilizado ampliamente en el ámbito de la discapacidad como modelo que guía los apoyos que se prestan a las personas, los servicios, la investigación y los criterios de buenas prácticas en general (Schalock y Verdugo, 2002, 2012). La calidad de vida tiene componentes subjetivos y objetivos y a su vez es un constructo que está influenciado por factores ambientales y personales, de manera que las oportunidades, apoyos y adaptaciones que ofrezca el entorno van a jugar un papel fundamental en la calidad de vida de cualquier persona. Estas dimensiones centrales son iguales para todas las personas, pero pueden variar individualmente en la importancia y valor que se les atribuye. Este modelo integra los cambios en la comprensión y abordaje de la discapacidad, la cual ha cambiado desde un modelo médico a un modelo ecológico y de provisión de apoyos individualizados (Verdugo y Schalock, 2013).

Los componentes objetivos abarcan estas ocho dimensiones que están interrelacionadas: bienestar material, relaciones interpersonales, inclusión social, desarrollo personal, bienestar emocional, bienestar físico, autodeterminación y derechos (Schalock y Verdugo, 2002).

Estos componentes se pueden medir, y esta idea de medición de la calidad de vida supone un instrumento para la transformación, el cambio y el avance en los servicios para las personas con discapacidad en general y con autismo en particular. En el ámbito educativo, medir la calidad de vida de los alumnos con discapacidad es una medida útil para evaluar el impacto de sus avances educativos (Verdugo y Schalock, 2013).

Autismo España, en su estudio Calidad de vida y Trastorno del Espectro del autismo (2017), recogía tres **aspectos fundamentales que inciden en la calidad de vida de las personas con autismo**:

1. Acceder a un **diagnóstico precoz y a una atención temprana** especializada.
2. Disfrutar de **recursos educativos y comunitarios**, adecuados a las necesidades y preferencias individuales.
3. Disponer de una amplia **red de apoyo social** que fomente la participación e inclusión en la comunidad.

En relación con el segundo de ellos, **disfrutar de recursos educativos y comunitarios, adecuados a las necesidades y preferencias individuales**, las oportunidades de acceso a estos recursos van a impactar directamente en dimensiones de calidad de vida como son:

- El desarrollo personal, definido como la posibilidad de aprender distintas cosas, tener conocimientos y realizarse personalmente (medido con los indicadores: limitaciones/ capacidades, acceso a nuevas tecnologías, oportunidades de aprendizaje, habilidades relacionadas con el trabajo y habilidades funcionales)
- La inclusión social, sobre todo en lo que tiene que ver con sentirse miembro de la sociedad, sentirse integrado, contar con el apoyo de otras personas (cuyos indicadores son: la integración, la participación, la accesibilidad y los apoyos).

Y si además tenemos en cuenta que el acceso a estos servicios debe ser en condiciones de seguridad, libertad y ausencia de discriminación y de violencia de cualquier tipo, también impactará en las dimensiones sobre:

- El bienestar emocional, definido como sentirse tranquilo, seguro, sin agobios, no estar nervioso, y evaluado como satisfacción, autoconcepto y ausencia de estrés o sentimientos negativos
- Los derechos, ser considerado igual que el resto de la gente, que le traten igual, que respeten su forma de ser, opiniones, deseos, intimidad, derechos.

Como decíamos, las dimensiones que componen el concepto de calidad de vida están interrelacionadas y el modelo proporciona un marco de referencia integrador para promover el bienestar individual, familiar y en la prestación de servicios y apoyos (Verdugo y Schalock, 2013).

1.2. Marco normativo: autismo y acoso escolar

Para abordar la cuestión del acoso escolar debemos fijarnos también en las cartas de derechos, leyes y normativas en las que queden reflejadas las políticas y principios a los que los diferentes países están obligados a cumplir.

La Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, aprobada en 1989 en la Asamblea General de Naciones Unidas y actualmente ratificada por todos los países del mundo a excepción de Estados Unidos, establece en su artículo 19 que es “*obligación de los Estados Parte adoptar todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas para proteger a los niños, niñas y adolescentes de cualquier forma de maltrato perpetrada por padres, madres, representantes legales o cualesquiera otras personas responsables de su cuidado*” (ONU, 1989).

En el marco normativo español, y también desde este punto de vista general, nos encontramos con los artículos 9.2, 10, 14, 27, 39 y 49 de la **Constitución Española** que constituyen el referente obligado en el desarrollo normativo y en las acciones para asegurar el pleno ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad, en concreto en lo que se refiere a la educación y la protección de los menores.

En cuanto a los derechos en general de las personas con discapacidad, la **Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas** (en adelante La Convención) determina en su artículo 7 sobre los niños y niñas con discapacidad que “*los Estados Partes tomarán todas las medidas necesarias para asegurar que todos los niños y las niñas con discapacidad gocen plenamente de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas*”. Además, el artículo 16 versa sobre la protección contra la explotación, la violencia y el abuso, y en él se incide en que se deben implantar medidas de carácter legislativo, formas de apoyo, de prevención y protección que tengan en cuenta la discapacidad. En el artículo 24, sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad, la Convención apunta “*con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana*” (Naciones Unidas , 2006).

Naciones Unidas, en los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 (Naciones Unidas, 2015), apunta en su objetivo 16 a la necesidad de “*promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas*” y, más concretamente, en la meta 16.2 a “*poner fin al maltrato, la explotación la trata y todas las formas de violencia y tortura contra los niños*”.

En la legislación española las principales referencias en cuanto a la educación y la protección frente al acoso escolar, además de la Constitución, ya comentada, son la Ley Orgánica de Protección a la infancia y la adolescencia, y la Ley Orgánica de Educación.

La Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia, apunta en su preámbulo a que “*España debe fomentar todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas necesarias para garantizar el derecho del niño, niña o adolescente a desarrollarse libre de cualquier forma de violencia, perjuicio, abuso físico o mental, descuido o negligencia, malos tratos o explotación*”.

De esta forma, en cuanto al contenido concreto que se aborda en el presente informe, la Ley, en su Artículo 30 sobre los Principios en relación al ámbito educativo apunta:

“Los niños, niñas y adolescentes en todas las etapas educativas e independientemente de la titularidad del centro, recibirán, de forma transversal, una educación que incluya su participación, el respeto a los demás, a su dignidad y sus derechos, especialmente de aquellos menores que sufran especial vulnerabilidad por su condición de discapacidad o de algún trastorno del neurodesarrollo, la igualdad de género, la diversidad familiar, la adquisición de habilidades para la elección de estilos de vida saludables, incluyendo educación alimentaria y nutricional, y una educación afectivo sexual, adaptada a su nivel madurativo y, en su caso, discapacidad, orientada al aprendizaje de la prevención y evitación de toda forma de violencia y discriminación, con el fin de ayudarles a reconocerla y reaccionar frente a la misma”.

En su Artículo 31, sobre la organización educativa apunta a que los centros educativos elaborarán un **plan de convivencia** que debe incluir actividades de sensibilización y formación a la comunidad educativa y actividades para la promoción del buen trato y la resolución pacífica de conflictos. Además, deberá recoger los códigos de conductas que se consensuen entre los diferentes miembros de la comunidad educativa ante situaciones de acoso escolar o alteración de la convivencia en los centros educativos.

Además, el artículo 34, apunta a que “*Las administraciones educativas regularán los protocolos de actuación contra el abuso y el maltrato, el acoso escolar, ciberacoso, acoso sexual, violencia de género, violencia doméstica, suicidio y autolesión, así como cualquier otra manifestación de violencia comprendida en el ámbito de aplicación de esta ley*”, y “*... deberán contemplar actuaciones específicas cuando el acoso tenga como motivación la discapacidad, problemas graves del neurodesarrollo, problemas de salud mental, la edad, prejuicios racistas o por lugar de origen, la orientación sexual, la identidad o expresión de género*”.

En esta Ley, en su artículo 35, se describe la figura del **coordinador o coordinadora de bienestar y protección**, figura con la que deberán contar todos los centros educativos y que describiremos en detalle en los próximos apartados del informe.

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, determina los documentos organizativos, y cuál debe ser su principal contenido, que recogerán los valores, principios, metodología, planes, programaciones y protocolos en relación a la educación en valores y en la no discriminación, la prevención y las actuaciones en la resolución de conflictos en los centros escolares.

En concreto, en los artículos 121, 124 y 125, se abordan los objetivos y contenidos del **proyecto educativo de centro, el plan de convivencia y la programación general anual** respectivamente.

El artículo 124 indica, además, que las Administraciones educativas regularán los protocolos de actuación frente a cualquier tipo de indicio de violencia, y los requisitos y funciones que debe desempeñar el coordinador o coordinadora de bienestar y protección.

Y el artículo 127 apunta al **Consejo escolar** como estructura de los centros educativos en la que se deben proponer medidas e iniciativas orientadas a fomentar los estilos de vida saludable, la convivencia en el centro, la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la no discriminación, la prevención del acoso escolar y de la violencia de género y la resolución pacífica de conflictos.

Como se puede comprobar, la necesidad de abordar, así como las medidas para detectar y prevenir el acoso escolar, están bien descritas en la normativa tanto general como específica de los ámbitos educativos.

Los centros escolares deben poner en marcha todas las medidas que tengan a su alcance para que éstos sean entornos seguros y espacios de convivencia en los que todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus diferentes condiciones, puedan desarrollarse y aprender en un clima de bienestar personal.

2. La educación y el acoso escolar en el marco del Plan de Acción de la Estrategia Española en Trastorno del Espectro del Autismo



En los documentos que explican el espíritu de las políticas públicas que se van a llevar a cabo en materia de acoso escolar y más concretamente en su relación con las personas con discapacidad y autismo específicamente, encontramos:

La **Estrategia Española en Discapacidad 2022- 2030**, que, en su Eje motor: Ciudadanía activa y pleno ejercicio de los derechos humanos, insta en su Objetivo 2 a:

- Poner en marcha medidas que conduzcan al cumplimiento de la normativa.
- Promover campañas y actuaciones de toma de conciencia contra los delitos de odio por motivo de discapacidad, con especial atención a los grupos más vulnerables, como son las personas menores de edad.
- Promover el diseño y uso generalizado de protocolos y herramientas que permitan la detección y el acompañamiento en situaciones de violencia o maltrato hacia las personas con discapacidad.

Y en el Eje 1: Inclusión social y participación, en su Objetivo 1 a:

- Asegurar una educación inclusiva que favorezca el máximo desarrollo de la personalidad, capacidades y competencias del alumnado con discapacidad.
- Diseñar y desplegar protocolos y actuaciones para prevenir y abordar las situaciones de discriminación y acoso en el ámbito escolar por motivo de discapacidad.

La **Estrategia Española en Trastornos del Espectro del Autismo (2015)** apunta a que existe consenso sobre la educación y el apoyo comunitario como las prácticas más eficaces y efectivas para promover el desarrollo de las personas en el espectro del autismo. También menciona que existe una alta tasa de fracaso y abandono escolar, así como una gran vulnerabilidad de este colectivo, que le hace especialmente susceptible de ser víctima de situaciones de abuso y acoso escolar.

“Promocionar e impulsar programas y proyectos de prevención de las situaciones de abuso y acoso, prestando una especial atención a estas situaciones en los centros educativos, especialmente en la Educación Secundaria y la Formación Profesional, teniendo en cuenta la vulnerabilidad del alumnado autista hacia esta problemática”.

LA EDUCACIÓN Y EL ACOSO ESCOLAR EN EL MARCO DEL PLAN DE ACCIÓN DE LA ESTRATEGIA ESPAÑOLA EN TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO

Dentro de su línea estratégica 9, de educación, el Objetivo 8 se propone:

El I Plan de Acción de la Estrategia Española en Trastorno del Espectro del Autismo 2023-2027, se elabora para planificar las acciones a desarrollar sobre las líneas estratégicas y objetivos de la Estrategia en los próximos cinco años.

En su Línea 4: Contribuir a la educación y al empleo inclusivos y de calidad de las personas en el espectro del autismo, se concretan las siguientes medidas con relación a la educación:

- Impulsar el diseño, evaluación e implementación de acciones de innovación y buena práctica en la educación del alumnado en el espectro del autismo.
- Promover el impulso y fortalecimiento de la red de recursos educativos que atienda la especificidad alumnado autista, desde la perspectiva de la inclusión.
- Favorecer acuerdos para el acceso del alumnado con autismo a los programas de cualificación profesional, garantizando la existencia y especialización de los apoyos.
- Favorecer acuerdos en el seno de la Conferencia Sectorial de Educación, para la implementación de medidas de prevención, detección e intervención ante el acoso escolar que sufre el alumnado autista, en el marco de la Ley de Protección a la Infancia y la figura del coordinador/a de bienestar en centros educativos recogido en la misma.



3. La situación actual del alumnado con autismo en España



3.1. El autismo como condición del neurodesarrollo

El trastorno del espectro del autismo es una **condición o conjunto de condiciones de origen neurobiológico que afecta a la configuración del sistema nervioso y al funcionamiento cerebral**. Acompaña a la persona a lo largo de su vida e influye, fundamentalmente, en dos áreas del funcionamiento de la persona:

- La comunicación e interacción social.
- La flexibilidad del comportamiento y del pensamiento.

Las personas en el espectro del autismo pueden encontrar barreras para comprender el lenguaje verbal y no verbal, para comunicarse eficazmente y para interpretar de forma adecuada las interacciones sociales, que a menudo requieren manejar códigos complejos. También pueden presentar un patrón de pensamiento divergente que puede interpretarse como rígido, intereses focalizados y conductas que se perciben repetitivas o relacionadas con diferencias en el procesamiento sensorial.

En la actualidad aún no se han identificado los marcadores biológicos específicos del autismo, y por ello, la identificación se realiza a través de manifestaciones comportamentales. Estas características aparecen descritas en los sistemas internacionales de diagnóstico y clasificación: el DSM-5 (de la Asociación Americana de Psiquiatría) y la CIE-11 (de la Organización Mundial de la Salud).

Es importante recordar que estos sistemas describen y clasifican las diferentes condiciones, no a las personas. La Organización Mundial de la Salud, en su resumen del trastorno del espectro del autismo, afirma que es importante que, una vez identificados, los niños y niñas con trastorno del espectro del autismo y sus familias reciban información, servicios, orientación y prácticas adaptadas a sus necesidades y preferencias individuales (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2023).

Solo desde el conocimiento de la especificidad y variabilidad del trastorno del espectro del autismo se podrán comprender las necesidades de las personas que lo presentan y los recursos y apoyos que precisan para mejorar su calidad de vida y promover su inclusión en todos los ámbitos de la sociedad, como ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho.

3.2. El alumnado con autismo escolarizado en niveles no universitarios

Para conocer el volumen de alumnado con autismo escolarizado en la educación obligatoria, contamos con los datos que nos proporciona el Ministerio de Educación y Formación Profesional .

De acuerdo a los últimos datos disponibles, que son los correspondientes al curso 2021-2022 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022) sobre alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad ascendía en ese año escolar a 245.983 alumnados y alumnas. De ese total, el 16.2% cursa educación especial y el 83.89% enseñanzas ordinarias. De estos, se identifican **69.002 alumnos/as con autismo**, lo que supone el 28.05% del alumnado mencionado.

En relación con los dos últimos cursos escolares (del 2020-21 al 2021-22) se ha producido un incremento del alumnado con autismo de un 14,63% (8.804 alumnos/as más). El incremento porcentual ha sido algo más elevado en el caso de las niñas 21,09% (2.072) que en el de los niños 13,36% (6.732).

Es importante prestar una especial atención al aumento del alumnado con autismo en los últimos 11 cursos escolares, **pasando de 19.023 alumnos/as en el curso 2011-2012 a 69.002 alumnos/as en el curso 2021-2022**, lo que supone un incremento de 49.979 alumnos/as (262.73%), más significativo en el caso de los alumnos 234,94% (35.333) que las alumnas 146,64% (5.842).

Como se puede observar, el colectivo de alumnos con autismo ocupa hoy en día un papel importante entre el alumnado con discapacidad en España, lo que obliga a prestar especial atención a las medidas específicas que se deben tomar para ofrecer una respuesta educativa adecuada y ajustada a esta población.



3.3. Modalidades de escolarización del alumnado con autismo

El alumnado con autismo se encuentra escolarizado principalmente en las modalidades de **educación ordinaria y educación especial**. No obstante, entre las diferentes comunidades autónomas, existen grandes diferencias dentro de estas dos modalidades, pudiendo existir centros de integración preferente, educación combinada, aulas estables de educación especial en centros ordinarios, etc.

Tomando como referencia las dos modalidades educativas generales, **más del 80% del alumnado autista cursa sus estudios en la modalidad de educación ordinaria**, en concreto el 84,14% está en la modalidad ordinaria (58.055) y el 15,86% en la modalidad de educación especial (10.947).

En educación especial son niños el 79,63% (8.717) y niñas el 20,37% (2.230) y en educación ordinaria el 83,35% (48.387) son niños, y las niñas suponen un 16,65% (9.668). Por lo que se observa, la carga porcentual es mayor en el caso de las niñas en educación especial que en educación ordinaria.

También se puede comprobar que la modalidad mayoritaria es la educación ordinaria y ello, en el caso de abordar el acoso escolar, supone poner el foco en la atención a la diversidad, el respeto a las diferencias y la convivencia de diferentes realidades en los centros educativos.

3.4. Etapas educativas en las que se encuentra escolarizado el alumnado autista

Teniendo en cuenta las etapas educativas, sólo hay datos disponibles del alumnado con autismo en la modalidad de educación ordinaria. El 20,74% (12.039) de los alumnos en el espectro del autismo cursa educación infantil, un 44,19% (25.655) educación primaria, un 26,50% educación secundaria obligatoria (15.386), 3% bachillerato (1.739), en ciclos formativos de formación profesional supone el 4,57% (2.655) y en otros programas formativos un 1% (581). El alumnado con autismo está escolarizado de forma más frecuente en las primeras etapas educativas, principalmente en educación infantil, primaria y educación secundaria, con muy poca presencia en bachillerato y en formación profesional.

En la distribución del alumnado en el espectro del autismo respecto al alumnado general, se observa una **mayor presencia del alumnado autista en educación primaria** (44,19% del alumnado con autismo frente a 34,07% del alumnado general) y una **menor presencia en bachillerato** (3% de alumnado autista frente al 8,41% de alumnado general) y en los **ciclos formativos de formación profesional** (4,57% de alumnado autista frente a 12,54% de alumnado general).

4. El acoso escolar y el alumnado con autismo en España



4.1. El acoso escolar y factores de riesgo

En España, al igual que en otros países, el acoso escolar es una realidad social que preocupa y que cobra una especial relevancia cuando tenemos en cuenta las consecuencias que tiene, no sólo para los alumnos y alumnas que sufren este tipo de violencia sino también para toda la comunidad educativa, las familias y la sociedad en general.

El acoso es una forma de **violencia entre iguales** que se caracteriza por:

- Ser **intencionada**. Las actuaciones negativas tienen la intención de dañar. El o los agresores suelen planificar las acciones a llevar a cabo.
- Ser **recurrente**. No son actos aislados, sino que se repiten y perduran en el tiempo.
- El atacante se sitúa en una **situación de poder** (físico, psicológico, social) frente a la víctima y abusa de este poder haciendo uso de sus privilegios para someter o dominar a la persona disfrutando de la sumisión.
- Es un **acto repetitivo de agresiones variadas** (físicas, verbales, sociales, sexuales), que utiliza el agresor, agresora o grupo de agresores para ejercer el poder y crear un clima de miedo y prepotencia.

El acoso escolar sólo puede entenderse en el interior de un grupo, porque ahí es donde surge y se mantiene, más allá de los agentes principales (agresor y persona acosada). Los compañeros y compañeras son testigos activos o pasivos de esta situación, ya sea apoyando al agresor o sin hacer nada para impedir la agresión.

El acoso puede ser de varios tipos (Hernández, 2017):

- **Acoso físico**: puede ser directo (pegar, empujar, dar patadas, golpes, amenazar con arma), o indirecto (esconder cosas, robo y destrozo de material escolar, ropa y otros objetos personales).
- **Acoso verbal**: igualmente, puede ser directo (insultar, poner mote, burlarse de la indumentaria, del aspecto físico, del habla o de la conducta; amenazar y coaccionar, obligar a hacer algo que no se quiere como traer dinero u objetos, obligar a la persona a participar en situaciones que no quiere) o indirecto (extender rumores o bulos, hablar mal de alguien, pintadas, notas, cartas, etc.).

- **Acoso relacional:** puede ser activo (no dejar participar, impedir la participación con el resto del grupo) o pasivo (ignorar la presencia del otro, no tenerle en cuenta en las actividades normales de clase, aislar intencionadamente de las interacciones con compañeros y compañeras, rechazo a sentarse a su lado en el aula).
- **Acoso sexual:** puede llevarse a cabo de forma verbal (con frases o insultos que ofenden sexualmente) o de forma física (obligando a participar en situaciones de carácter sexual).
- **Ciberacoso:** se produce cuando las actuaciones negativas (insultos, vejaciones, humillaciones, amenazas o coacciones, difusión de imágenes/videos sin consentimiento y con intención ofensiva, difusión de bulos o rumores insidiosos) se ejercen a través de las tecnologías de la información y la comunicación, en mensajes de teléfono móvil y en las redes sociales.

Factores de riesgo

Muchas veces se habla de perfiles de víctimas, pero esta perspectiva puede poner demasiado énfasis o incluso responsabilizar a la persona de ser acosada, por eso, es preferible hablar de factores de riesgo y características de vulnerabilidad, ya que esta óptica reconoce la implicación interpersonal y grupal y no sólo las características individuales del individuo acosado.

Las principales **condiciones de riesgo** en la víctima son: el **aislamiento**, en cuanto a falta de apoyo social de otros compañeros, la **indefensión**, es decir, tener menos habilidades para defenderse en una posible situación de acoso, o la percepción de que no se tienen esas habilidades, y el hecho de **ser percibido diferente**. Depende del grupo convertir las diferencias en maltrato. En el caso del alumnado con autismo, las víctimas tienen en común la discapacidad, lo que las hace situarse en un plano distinto respecto a los agresores/as o al grupo.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) las principales condiciones de riesgo por las que las personas con discapacidad sufren mayores tasas de violencia y acoso son, por un lado, la necesidad de apoyos prestados por otras personas para realizar determinadas actividades (de higiene y aseo, acompañamiento, vestido, etc.), lo cual aumenta su vulnerabilidad a la atención personal invasiva y a los abusos, ya que están más habituadas a que otras personas estén presentes y les apoyen físicamente en ese tipo de situaciones. Y, por otro lado, las posibles dificultades de comunicación, habilidades cognitivas o dificultades del desarrollo que hacen que las personas puedan ser objeto de falta de atención, incredulidad y falta de comprensión cuando denuncian los abusos que sufren (CERMI, 2017).

De todas las discapacidades, el autismo es la discapacidad con más riesgo de sufrir acoso escolar (Hernández, 2017). Si bien hay mucha variabilidad entre las personas autistas, el denominador común es que esta condición se manifiesta tanto en la capacidad para la comprensión social como en la flexibilidad de comportamiento y pensamiento, algo que se refleja en desafíos en las habilidades socio-comunicativas y en conducta e intereses restringidos. Por este motivo, muchas veces las personas en el espectro del autismo suelen tener menos amistades, y la falta de apoyo social es un factor de vulnerabilidad para ser víctima de acoso. Esto hace que los alumnos autistas sean más vulnerables al maltrato y tengan más probabilidades de ser victimizados.

Por supuesto, hay que tener en cuenta que no basta con las características personales, sino que el contexto, el centro y el aula en el que está inmersa la persona, son un factor clave para propiciar el acoso escolar. De modo que cualquiera que muestre vulnerabilidad y no sea apoyado por el grupo, puede convertirse en la víctima.

Consecuencias del acoso escolar

El acoso tiene consecuencias negativas tanto para el alumno que es acosado, como para el agresor y el resto de los compañeros que son testigos de esas situaciones.

En la Guía de Actuación contra el Acoso Escolar en los Centros Educativos (Consejería de Educación e Investigación, 2017) destacan las **consecuencias emocionales**, que se manifiestan en baja autoestima, problemas psicosomáticos, ansiedad, depresión y síntomas de estrés postraumático, miedo y, la consecuencia más extrema, el suicidio. En cuanto a las **consecuencias académicas** está el descenso del rendimiento y el abandono o absentismo escolar. También tiene consecuencias sociales como la desconfianza, que impacta negativamente en el proceso de socialización de estos alumnos.

Para la persona o el grupo acosador, las situaciones de acoso escolar también tienen consecuencias negativas, ya que pueden desembocar en conductas delictivas futuras y en la asunción de la agresión como fuente de poder. De la misma forma, para los compañeros que son testigos de las agresiones, estas situaciones los pueden llevar a desarrollar una actitud y conducta pasivas ante la injusticia (Gobierno Vasco. Inspección educativa, 2007).

Abordar el acoso escolar es una necesidad social de cara a conformar entornos y comunidades seguras para todos sus miembros en las que exista un clima de convivencia y respeto mutuo.

4.2. Datos de prevalencia

Existen pocos datos sobre las situaciones de acoso sufridas por niños y niñas con discapacidad en España, y mucho menos de alumnos y alumnas con autismo.

El Instituto Nacional de Estadística, en su Encuesta de Discapacidad, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia (EDAD-2020) permite obtener información sobre la percepción de discriminación de las personas con discapacidad en distintas situaciones de su vida cotidiana. En el ámbito escolar, **4 de cada 10 niños con discapacidad entre 6 y 15 años declararon haberse sentido discriminados**. El 24,6% alguna vez, el 9,8% muchas veces y el 4,5% constantemente. Entre los mayores de 16 años con discapacidad que realizaron algún tipo de estudio en 2020 la percepción de discriminación afectó a 2 de cada 10. El 12,9% se sintió discriminado en alguna ocasión, el 3,9% muchas veces y el 0,7% constantemente (INE, 2022).

En 2010, desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, se realizó un estudio sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria (Díaz- Aguado, 2010) en el cual se expone que el **6,43% de las personas objeto de acoso escolar interpretaban su victimización al hecho de tener alguna discapacidad. Y el 12,79% de las personas consideradas acosadoras relacionaban las agresiones con las características personales de la víctima, concretamente, con el hecho de tener alguna discapacidad**.

En el estudio El acoso y el ciberacoso escolar en el alumnado con discapacidad (Fundación ONCE y Cermi, 2019) en el que se utilizaron tanto datos cuantitativos como cualitativos, las personas con discapacidad que participaron expresaban que **el aislamiento social y las burlas son el tipo de acoso que el alumnado con discapacidad vive con más frecuencia**. Para el 32,7% de las personas encuestadas, la experiencia de rechazo o aislamiento social es algo que ocurre siempre, y para un 24,2% acontece muchas veces. Las burlas constituyen el tipo de acoso que el alumnado con discapacidad vive muchas veces en un 32,7% de los casos, un 27,5% señala que las burlas son algo que sufren bastantes veces y un 23,9% afirman que les ocurre siempre (Fundación ONCE y CERMI, 2019).

Así mismo, el V Informe de Prevención del Acoso Escolar en Centros Educativos elaborado por la Fundación ANAR junto a Mutua Madrileña (ANAR, 2023), refleja los datos de la percepción que tiene tanto el alumnado como el profesorado en relación con el acoso escolar tanto presencial como el ciberacoso. En la muestra participaron centros escolares que mostraron interés en recibir los talleres sobre prevención del acoso que ofrecían estas entidades, en total 209 centros escolares de cinco Comunidades Autónomas, juntando una muestra de 9.616 alumnos/as y 356 profesores/as, los datos se recogieron de septiembre de 2022 a junio de 2023. Los resultados muestran que el motivo



por el que ocurre el acoso escolar más frecuentemente es el aspecto físico (64,6%), así como las cosas que hace o dice la víctima (56%). Pero también, **tener alguna discapacidad: 18,5%, tener problemas psicológicos: 19,4% y tener problemas de lenguaje (tartamudeo, etc.): 21,5%**, eran motivos frecuentes, que sumados juntos hacen que un **59,4% de las agresiones contenían como factor causal alguno de estos motivos**.

En el mismo estudio (ANAR, 2023), en la opinión del profesorado, destacan entre los aspectos “Bastante + Muy decisivos” para que se produzca el acoso escolar: la presión del grupo de amigos/as (96,6%), el uso indebido de las nuevas tecnologías/redes sociales (95,5%), la normalización de la violencia (93%) y **la falta de respeto a las diferencias (91%)**.

En cuanto al colectivo de alumnos y alumnas autistas, existe poca investigación, Falla y Ortega- Ruiz (2019), en la revisión que llevaron a cabo sobre 29 trabajos de 6 países diferentes: EEUU, Canadá, Australia, Reino Unido, Países Bajos y Corea del Sur, concluyen que, en el ámbito internacional, se puede señalar que la prevalencia de afectación **del acoso escolar en chicos y chicas con autismo está por encima del 40%**, no obstante, también apuntan a la necesidad de tomar los datos con cautela, ya que las muestras son en general pequeñas. El dato coincide con el que aporta la organización Autism Speaks, la más grande de EEUU, que apunta a un **60% aproximadamente de los niños y jóvenes con autismo** (Autism Speaks, 2023). En el caso de España, Hernández y Van der Meulen (2010) llevan a cabo una investigación con alumnos diagnosticados con síndrome de Asperger o autismo sin condición de discapacidad asociada, cuyos resultados también apuntaban a una prevalencia mayor de las situaciones de acoso en el caso de los estudiantes autistas frente a los que no presentaban esta condición.

Parece que el acoso hacia alumnos y alumnas con autismo tiene **mayor intensidad y frecuencia desde los 11 a los 13 años, en los últimos cursos de Primaria y los primeros de Secundaria**, coincidiendo con el cambio de etapa. Hay **más prevalencia en chicos que en chicas y hacia personas con autismo sin condición asociada de discapacidad intelectual** (Hernández, 2017). En el mismo documento, *Acoso escolar y Trastorno del Espectro del Autismo* (Hernández, 2017), se apunta a que el entorno en el que se suele producir el acoso es **en momentos con poca estructura y supervisión** (patio, cambios de clase, comedor, baños). Además, **se dan tasas mayores de acoso en centros ordinarios que en centros de educación especial**.

Recientemente, la Confederación Autismo España realizó un estudio (*Situación del alumnado con trastorno del espectro del autismo en España, 2021*) en el que participaron un total de 229 alumnas y alumnas de educación primaria y secundaria con autismo, 449 familiares de alumnas y alumnas con autismo y 471 profesionales educativos. Según el alumnado con autismo, el 33,5% de los que fueron encuestados no sabía si sus compañeros/as les insultaban o hablaban mal de ellos/as, **el 12% admitía haber sufrido al menos una situación de acoso escolar y el 6,5% afirmaba haber experimentado más de una**. La forma más común de acoso dentro del colectivo de alumnado con autismo parece ser la exclusión social, otros tipos de violencia ejercidos hacia este colectivo en edad escolar son la violencia verbal, la física, la sexual y la ejercida a través de las redes sociales.

En cuanto a la percepción de los profesionales educativos, la prevalencia de acoso escolar en el alumnado autista oscila entre el 0,8% y el 9,6% y las situaciones de acoso se incrementan al final de la Educación Primaria y Secundaria (Autismo España, 2021).

En resumen, el acoso escolar es una realidad que parece que ocurre con más frecuencia en el caso de las alumnas y alumnos con autismo frente al alumnado general, lo que hace que cobre importancia el diseño de medidas, protocolos y actuaciones adaptados o específicos para abordar la realidad de las situaciones que vive este alumnado.



5. La figura del coordinador/a de bienestar y protección. Recomendaciones para el alumnado con autismo



5.1. El coordinador de bienestar y protección: roles y funciones

Como se ha descrito en la normativa relacionada con el acoso escolar, la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de Protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia brinda una oportunidad de ofrecer mayor protección a los alumnos y alumnas en las escuelas frente a cualquier tipo de violencia, incluida la que se produce en las diferentes formas de acoso escolar.

La figura del coordinador o coordinadora de bienestar debe integrar la normativa, recursos, protocolos y procedimientos del centro educativo de cara a sensibilizar, prevenir y actuar en las situaciones relacionadas con el acoso escolar.

En concreto, la Ley, en su artículo 35 dice:

1. Todos los centros educativos donde cursen estudios personas menores de edad, independientemente de su titularidad, deberán tener un Coordinador o Coordinadora de bienestar y protección del alumnado, que actuará bajo la supervisión de la persona que ostente la dirección o titularidad del centro.

Además, en el desarrollo de este artículo describe que las funciones encomendadas al Coordinador o Coordinadora de bienestar y protección deberán ser al menos las siguientes:

- a) *Promover planes de formación sobre prevención, detección precoz y protección de los niños, niñas y adolescentes, dirigidos tanto al personal que trabaja en los centros como al alumnado. Se priorizarán los planes de formación dirigidos al personal del centro que ejercen de tutores, así como aquellos dirigidos al alumnado destinados a la adquisición por estos de habilidades para detectar y responder a situaciones de violencia. Asimismo, en coordinación con las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos, deberá promover dicha formación entre los progenitores, y quienes ejerzan funciones de tutela, guarda o acogimiento.*
- b) *Coordinar, de acuerdo con los protocolos que aprueben las administraciones educativas, los casos que requieran de intervención por parte de los servicios sociales competentes, debiendo informar a las autoridades correspondientes, si se valora necesario, y sin perjuicio del deber de comunicación en los casos legalmente previstos.*

**LA FIGURA DEL COORDINADOR/A DE BIENESTAR Y PROTECCIÓN.
RECOMENDACIONES PARA EL ALUMNADO CON AUTISMO**

- c) **Identificarse ante los alumnos y alumnas, ante el personal del centro educativo y, en general, ante la comunidad educativa, como referente principal para las comunicaciones relacionadas con posibles casos de violencia en el propio centro o en su entorno.**
- d) **Promover medidas que aseguren el máximo bienestar para los niños, niñas y adolescentes, así como la cultura del buen trato a los mismos.**
- e) **Fomentar entre el personal del centro y el alumnado la utilización de métodos alternativos de resolución pacífica de conflictos.**
- f) **Informar al personal del centro sobre los protocolos en materia de prevención y protección de cualquier forma de violencia existentes en su localidad o comunidad autónoma.**
- g) **Fomentar el respeto a los alumnos y alumnas con discapacidad o cualquier otra circunstancia de especial vulnerabilidad o diversidad.**
- h) **Coordinar con la dirección del centro educativo el plan de convivencia.**
- i) **Promover, en aquellas situaciones que supongan un riesgo para la seguridad de las personas menores de edad, la comunicación inmediata por parte del centro educativo a las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado.**
- j) **Promover, en aquellas situaciones que puedan implicar un tratamiento ilícito de datos de carácter personal de las personas menores de edad, la comunicación inmediata por parte del centro educativo a las Agencias de Protección de Datos.**
- k) **Fomentar que en el centro educativo se lleva a cabo una alimentación saludable y nutritiva que permita a los niños, niñas y adolescentes, en especial a los más vulnerables, llevar una dieta equilibrada”.**

Esta figura también ha quedado ya recogida en la normativa educativa española, en concreto en el artículo 124 de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se indica que las Administraciones educativas regularán los protocolos de actuación frente a cualquier tipo de indicio de violencia, y los requisitos y funciones que debe desempeñar el coordinador o coordinadora de bienestar y protección.

Esta figura supone claramente una oportunidad para aumentar la vigilancia y las actuaciones en materia de acoso escolar, sin embargo, todavía no ha sido plenamente desarrollada en los centros. En el análisis de la situación que llevó a cabo la Fundación ANAR con la Fundación Mutua

Madrileña (ANAR, 2023), cuando se les preguntó a los profesionales sobre cuáles eran las medidas que consideraban de mayor utilidad en cuando al abordaje del acoso, implementar la figura del coordinador de bienestar fue mencionado sólo por el 46,1% de los encuestados como una medida útil. Al ser preguntados por las barreras a la hora de intervenir en situaciones de acoso escolar, unas de las más mencionadas fueron la excesiva burocratización, la falta de protocolos claros y los problemas para detectar las situaciones de acoso, mencionadas por el 57,6% de los encuestados. Todo ello hace pensar que es necesario el desarrollo de esta figura y el diseño de protocolos y medidas eficaces y eficientes, que resulten fáciles de aplicar a la comunidad educativa e impulsadas por esta figura de referencia del coordinador o coordinadora de bienestar y protección.

5.2. Recomendaciones generales en relación con el alumnado autista

En línea con la Convención de los derechos de las personas con discapacidad y la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia, es necesario regular y adaptar las formas de apoyo y prevención de forma que tengan en cuenta la discapacidad, regulando los protocolos y actuaciones para adoptar medidas específicas para la protección a la infancia con discapacidad y, en especial, cuando el acoso escolar tenga como motivación la discapacidad.

Por ello, recogiendo las conclusiones de los estudios sobre acoso escolar y discapacidad en general y autismo en concreto, es necesario tener en cuenta los siguientes aspectos y recomendaciones en las diferentes estructuras organizativas y de planificación de los centros educativos y, en especial en relación con la figura del coordinador o coordinadora de bienestar y protección:

1. Existe una prevalencia más alta del acoso escolar en el alumnado con discapacidad y en concreto con autismo, así como con diferentes condiciones psicológicas.
→ **Es necesario prestar especial atención a la realidad del alumnado de cada centro, sobre todo a aquel con alguna discapacidad.**
2. Las formas de acoso más frecuentes hacia el alumnado con autismo y con discapacidad en general son las que tienen que ver con el acoso relacional, en concreto la exclusión social y las burlas.
→ **Es necesario promover medidas específicas para prevenir y detectar estas formas de acoso, promoviendo desde edades tempranas la relación social y convivencia entre alumnos con diferentes habilidades sociales, intereses y formas de relacionarse.**

LA FIGURA DEL COORDINADOR/A DE BIENESTAR Y PROTECCIÓN. RECOMENDACIONES PARA EL ALUMNADO CON AUTISMO

3. La falta de respeto a las diferencias es una de las causas o factores que hacen más probable el acoso a alumnado con discapacidad.

→ **Es importante diseñar acciones de sensibilización, formación y, en general, convivencia con las diferencias y respeto a las diferentes condiciones de todos los alumnos y alumnas.**

→ **Se deben promover planes de formación y sensibilización a toda la comunidad educativa en los que se aborde la realidad de los alumnos y alumnas con autismo específicamente.**

4. Los momentos y espacios desestructurados dentro de la jornada escolar son los más propicios para que se den situaciones de acoso a alumnos y alumnas con autismo.

→ **Dotar tanto a los alumnos y alumnas como a los profesores y otros profesionales presentes en las situaciones de patios, cambios de clase, comedor, baños..., de estrategias para evitar las situaciones de acoso en estos momentos. Así como promover medidas que fomenten la organización y supervisión de estos espacios.**

5. La etapa de transición entre primaria y secundaria, entre los 11 y 13 años, es la de mayor probabilidad de ocurrencia de situaciones de acoso escolar hacia el alumnado autista.

→ **Fomentar el diseño de medidas para facilitar la transición entre las dos etapas, así como prestar especial atención a los cambios evolutivos que se dan en esas edades para facilitar la comprensión y el respeto a las características y condiciones de cada uno y promover en el alumnado autista una red social de apoyo.**

6. La excesiva burocratización de los procedimientos y la falta de conocimiento y claridad sobre su uso dificulta la puesta en marcha de estos.

→ **El liderazgo en la coordinación, conocimiento y puesta en marcha de las medidas de prevención, detección y abordaje por parte del coordinador/a de bienestar es una oportunidad para promover medidas que faciliten la transparencia y uso de los protocolos.**

→ **Además, es necesario adaptar estos protocolos y medidas a las características y condiciones de riesgo en las que están los alumnos con autismo en los centros escolares.**



Referencias

Autismo España (2021). *Situación del alumnado con trastorno del espectro del autismo en España. Curso 2020-2021*. Confederación Autismo España.

https://autismo.org.es/wp-content/uploads/2022/10/20221024_Informe_situacionDelAlumnadoConTEAEEnEspana_AutismoEspana.pdf

Autism Speaks (7 de septiembre de 2023). *Bullying Facts and figures*. Autism Speaks.

<https://www.autismspeaks.org/bullying-facts-figures>

Belmonte O. y Olaguibel Echeverria -Torres A. (2021). *Protección de la infancia desde el entorno escolar. El coordinador/a de bienestar y protección. Recomendaciones para la aplicación de la LOPIVI en los centros educativos*. Dirección de Sensibilización y Políticas de Infancia. UNICEF España. British Council.

<https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/educa/biblioteca/unicef-educa-recomendaciones-proteccion-infancia-entorno-escolar.pdf>

Comité Español de representantes de personas con discapacidad, CERMI. (2017). *Guía para prevenir el acoso escolar por razón de discapacidad*. Madrid: CERMI.

http://www.convenciondiscapacidad.es/wp-content/uploads/2017/09/89_Guia_Acoso_escolar.pdf

Díaz- Aguado, M.J. (Dir.) (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia estatal en la Educación Secundaria Obligatoria*. Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/ficheros/documentos/EstudioEstatConvivenciaEscolarESO_AvanceResultados.pdf

Espinosa Bayal M.A. (2022). *Coordinador o coordinadora de bienestar y protección en la comunidad escolar*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa.

https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/coordinador-o-coordinadora-de-bienestar-y-proteccion-en-la-comunidad-escolar_182250/

Falla D. y Ortega-Ruiz, R. (2019). Los Escolares Diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista y Víctimas de Acoso Escolar: una Revisión Sistemática. *Psicología Educativa*, 25(2) 77-90. <https://doi.org/10.5093/psed2019a6>

Fundación ANAR (2023). *V Informe de Prevención del Acoso Escolar en Centros Educativos. Curso 2022-2023. La opinión de los/las estudiantes*. Fundación ANAR y Fundación Mutua Madrileña. <https://www.anar.org/anar-y-mutua-madrilena-presentan-el-v-informe-la-opinion-de-los-estudiantes-sobre-acoso-escolar/>

Gobierno Vasco. Inspección educativa. (2007). *Guía de actuación en los centros educativos ante el maltrato entre iguales*. Donostia-San Sebastián: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_convivencia/es_def/adjuntos/600005c_Pub_EJ_guia_agresion_iguales_c.pdf

Hernández J. y Van der Meulen K. (2010). El maltrato por abuso de poder en el alumnado con trastornos del espectro autista y sus efectos sobre la inclusión. *Siglo Cero*, 41(1), 23-40. <http://sid.usal.es/idocs/F8/ART14281/233-2%20Hernandez.pdf>

Hernández Rodríguez, J. M. (2017). *Acoso escolar y Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) Guía de actuación para profesorado y familias*. Confederación Autismo España. https://autismo.org.es/wp-content/uploads/2018/09/guia_bullying_tea_a5_web.pdf

Instituto nacional de estadística. INE. (2022). *Encuesta de Discapacidad, Autonomía personal y Situaciones de Dependencia (EDAD, 2020)*. Instituto Nacional de Estadística.

Lobato, S. (Dir.), Carmona, I. (Coord. Técnica) y Martín, J. (Coord. Técnica) (2019). *El acoso y el ciberacoso escolar en el alumnado con discapacidad*. Fundación ONCE para la cooperación e inclusión social de personas con discapacidad y Comité Español de representantes de personas con discapacidad. Fundación ONCE. <https://www.observatoriodelainfancia.es/olia/esp/descargar.aspx?id=5832&tipo=documento>

Ministerio de Educación, Formación Profesional y deportes (2022). *Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo curso 2021- 2022*. Ministerio de educación, Formación profesional y Deportes. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/apoyo/2021-2022.html>

REFERENCIAS

Schalock, R.L. y Verdugo, M.A. (2002). *The concept of quality of life in human services: A handbook for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation. [Traducido al Castellano por Miguel Ángel Verdugo y Cristina Jenaro. Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales., Alianza Editorial, 2003].

Schalock, R. L. y Verdugo, M. A. (2012). *A leadership guide for today's disabilities organizations: overcoming challenges and making change happen*. Baltimore: Brookes Publishing Co. [Traducido al Castellano por Fabian Sáinz; El cambio en las organizaciones de discapacidad. Estrategias para superar los retos y hacerlo realidad. Madrid: Alianza, 2013]

Verdugo, M.A., Schalock, R.L., Arias, B., Gómez, L. E. y Jordán de Urríes, B. (2013) Calidad de vida. En Verdugo, M. A. y Schalock, R.L. *Discapacidad e Inclusión* (443-461). Salamanca: Amarú. https://www.researchgate.net/profile/Miguel-Verdugo/publication/283211086_Calidad_de_Vida/links/562e0c4a08aef25a24432ec3/Calidad-de-Vida.pdf

Vidriales, R., Hernández, C., Plaza, M., Gutiérrez, C. y Cuesta, J.L. (2017). *Calidad de vida y trastorno del espectro del autismo*. Confederación Autismo España. https://autismo.org.es/wp-content/uploads/2018/09/calidad_de_vida_informe_ejecutivo.pdf

Referencias normativas:

Centro Español sobre Trastorno del Espectro del Autismo (2024). *I Plan de Acción. Estrategia Española en Trastorno del Espectro del Autismo 2023-2027*. Real Patronato sobre Discapacidad. https://centroautismo.es/wp-content/uploads/2024/04/I_PlanAutismo_EstrategiaEspanolaTEA_CentroAutismo.pdf

Constitución Española. Cortes Generales. Texto consolidado. Última modificación: 27 de septiembre de 2011. *Boletín Oficial del Estado* 311, de 29 de diciembre de 1978. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229>

Convención sobre los Derechos del Niño. Naciones Unidas. Aprobada el 20 de noviembre de 1989. Recuperado de: <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

REFERENCIAS

Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006 en Nueva York. Recuperado de: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de Protección Integral a la Infancia y la Adolescencia frente a la Violencia. *Boletín Oficial del Estado* 134, de 5 de junio de 2021. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2021-9347>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado* 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-17264>

Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 (2022). *Estrategia Española sobre Discapacidad 2022-2030.* <https://www.dsca.gob.es/sites/default/files/derechos-sociales/discapacidad/docs/estrategia-espanola-discapacidad-2022-2030-def.pdf>

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2015). *Estrategia Española en Trastornos del Espectro del Autismo.* Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. https://www.dsca.gob.es/sites/default/files/derechos-sociales/discapacidad/docs/Estrategia_Espanola_en_TEA.pdf

Naciones Unidas (2015). *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.* En: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>





www.centroautismo.es

C/ Pajaritos 12, Bajo - Oficina 1. 28007 - Madrid



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE DERECHOS SOCIALES, CONSUMO
Y AGENDA 2030

