



Hacia una herramienta de evaluación de la amigabilidad con el autismo en el entorno educativo

Con la financiación de

**Futuro libre de Violencia
contra la infancia**



Cofinanciado por
la Unión Europea



Federación
Autismo
Castilla-La Mancha



Hacia una herramienta de evaluación de la amigabilidad con el autismo en el entorno educativo

1. Introducción

La construcción de entornos educativos seguros, inclusivos y ajustados a la diversidad del alumnado constituye una exigencia ética, pedagógica y jurídica. En el caso del alumnado con trastorno del espectro del autismo (de aquí en adelante TEA), esta necesidad adquiere una relevancia particular, ya que la experiencia escolar no depende únicamente de las características individuales del alumnado, sino de la interacción entre dichas características y el grado en que el entorno escolar reduce o amplía las barreras para la participación, el aprendizaje, el bienestar y la protección frente a la violencia. La educación inclusiva, desde esta perspectiva, no puede limitarse a la escolarización física en centros ordinarios, sino que debe traducirse en contextos comprensibles, accesibles, predecibles, relacionales y emocionalmente seguros (Naciones Unidas, 2006; Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016)

En esta línea, el proyecto ESCUDO parte de la necesidad de formar a profesionales del ámbito educativo para prevenir, detectar y abordar situaciones de violencia y acoso escolar que afectan al alumnado con TEA, con especial atención a las niñas, así como de generar un modelo teórico transferible a otros centros educativos. En ese marco, una herramienta para evaluar la “amigabilidad con el autismo” del entorno educativo resulta coherente con los objetivos del proyecto, ya que permite operacionalizar en indicadores observables el grado en que una escuela constituye un espacio protector, comprensible e inclusivo.

2. Educación inclusiva, derechos y protección frente a la violencia

El derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad se encuentra sólidamente recogido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, especialmente en su artículo 24, que obliga a los Estados a garantizar un sistema de educación inclusivo en todos los niveles. Esta obligación no se reduce al acceso, sino que implica adoptar apoyos, ajustes y medidas que permitan la participación efectiva, el desarrollo personal y la igualdad de oportunidades. El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad ha subrayado además que la educación inclusiva exige transformar la cultura, la política y la práctica de los centros para eliminar barreras estructurales, no solo responder a déficits individuales (Naciones Unidas, 2006; Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016).



De forma complementaria, la Convención sobre los Derechos del Niño reconoce tanto el derecho a la educación como el derecho de niñas, niños y adolescentes a ser protegidos frente a toda forma de violencia. Sus artículos 19 y 28 vinculan protección, bienestar y experiencia educativa, lo que resulta especialmente relevante cuando se analiza la realidad del alumnado con discapacidad y, en particular, del alumnado con TEA, cuya vulnerabilidad frente a la exclusión, la victimización y la incomprensión escolar ha sido ampliamente documentada (Naciones Unidas, 1989).

En el contexto español, la Ley Orgánica 8/2021, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (LOPIVI), introduce un cambio de paradigma al situar la prevención, la detección precoz y la actuación coordinada como ejes centrales de la protección. La ley exige a los entornos educativos adoptar medidas organizativas, preventivas y formativas, así como promover una cultura del buen trato. Por tanto, evaluar la amigabilidad con el autismo en la escuela no es una cuestión meramente pedagógica, sino también una forma de verificar hasta qué punto el centro genera condiciones de protección real, comprensión de necesidades y reducción del riesgo de violencia (España, 2021).

3. El TEA y la relación persona-entorno

Actualmente existe un amplio consenso en entender el trastorno del espectro del autismo como una condición del neurodesarrollo caracterizada por diferencias en la comunicación e interacción social, así como por patrones de comportamiento, intereses o procesamiento sensorial que pueden requerir apoyos variables según la persona y el contexto. Desde una perspectiva contemporánea, estas características no deben interpretarse de forma aislada ni exclusivamente desde el déficit, sino en relación con las demandas del entorno. En consecuencia, muchas de las dificultades que aparecen en la escuela responden no solo al perfil del alumnado, sino a contextos poco previsibles, excesivamente demandantes en lo social, sensorialmente sobrecargados o insuficientemente accesibles (Autismo España, 2023).

Este enfoque relacional resulta clave para justificar una herramienta de evaluación de amigabilidad con el autismo. Si la participación y el bienestar dependen en gran medida del ajuste entre la persona y el contexto, entonces es metodológicamente pertinente evaluar el entorno



escolar: su organización, su claridad comunicativa, su flexibilidad, su capacidad preventiva, su accesibilidad sensorial, su cultura relacional y su respuesta ante situaciones de malestar o violencia. Diversos estudios recientes muestran que los factores escolares y ambientales influyen de forma directa en la participación, la inclusión percibida y la calidad de la experiencia educativa del alumnado autista (Krieger et al., 2018; Li et al., 2024; McKinlay et al., 2024).

4. Vulnerabilidad del alumnado con trastorno del espectro del autismo frente al acoso escolar y la exclusión

La literatura ha mostrado de forma consistente que el alumnado con TEA presenta una mayor exposición al acoso escolar que sus iguales no autistas. Las investigaciones disponibles señalan una mayor probabilidad de victimización vinculada, entre otros factores, a dificultades en la interpretación de claves sociales, diferencias conductuales visibles, aislamiento relacional, menor pertenencia grupal o respuesta inadecuada del entorno escolar. Esta vulnerabilidad no debe leerse como una consecuencia inevitable del autismo, sino como el resultado de la interacción entre diferencias individuales y contextos escolares que no siempre generan apoyos, comprensión ni cultura inclusiva suficientes (Anti-Bullying Alliance, 2023; Lu et al., 2022).

En España, los informes de Confederación Autismo España han puesto de relieve la necesidad de reforzar la inclusión educativa y la protección frente a la violencia. Además, sus datos muestran una fuerte presencia del alumnado con TEA en etapas como Educación Primaria, precisamente la etapa en la que se sitúa el proyecto ESCUDO, lo que refuerza la pertinencia de desarrollar instrumentos específicos para valorar la calidad inclusiva y protectora del entorno escolar (Autismo España, 2022; Autismo España, 2023; Autismo España, 2024)

La UNESCO también ha advertido de que la violencia y el acoso en el entorno educativo comprometen el aprendizaje, la asistencia, la salud mental y la participación escolar, y ha señalado que el alumnado con discapacidad se encuentra entre los grupos con mayor riesgo de sufrir estas situaciones. Desde esta perspectiva, evaluar la amigabilidad con el autismo no solo permite medir inclusión, sino también identificar factores de riesgo y protección frente a la violencia escolar (UNESCO, 2019; UNESCO, s. f.).

5. La escuela amigable con el autismo: concepto y dimensiones



El concepto de “amigabilidad con el autismo” en el entorno educativo puede entenderse como el grado en que un centro escolar ofrece condiciones materiales, organizativas, comunicativas, sensoriales, relacionales y pedagógicas que favorecen la comprensión, la anticipación, la participación, el bienestar emocional, la seguridad y la pertenencia del alumnado con TEA. No se trata únicamente de que existan apoyos individuales, sino de que la escuela en su conjunto reduzca barreras y ofrezca contextos accesibles para una diversidad de perfiles (CAST, 2024).

Desde la educación inclusiva y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), un entorno amigable con el autismo debe facilitar múltiples formas de acceso a la información, múltiples medios de participación y múltiples formas de acción y expresión. Las directrices del DUA subrayan que los entornos de aprendizaje deben diseñarse de forma proactiva para reducir barreras, y no esperar a que las dificultades emerjan para reaccionar de forma compensatoria. Este enfoque resulta especialmente útil para una herramienta de evaluación, porque permite traducir la amigabilidad del entorno en dimensiones observables: accesibilidad de materiales, claridad de instrucciones, apoyos visuales, flexibilidad en la respuesta, previsibilidad de rutinas y participación significativa (CAST, 2024).

A partir de la literatura (Education Scotland, s. f.; Krieger et al., 2018; Li et al., 2024; Lynam et al., 2024; McKinlay et al., 2024), pueden identificarse al menos tres grandes indicadores, que cada uno de ellos tiene a su vez varios subgrupos, de una escuela amigable con el autismo:

1. Indicadores del centro educativo. En este apartado se evalúa:

- a. Accesibilidad cognitiva
- b. Sensibilización
- c. Acogida y transición
- d. Escolarización
- e. Programa de dinamización de patios
- f. Actividades extraescolares y de comedor
- g. Prevención del acoso escolar

2. Indicadores del equipo profesional

- a. Políticas de educación inclusiva
- b. Cultura de educación inclusiva



- c. Prácticas de educación inclusiva
 - d. Enfoque preventivo
 - e. Formación del profesorado
 - f. Equipo TEA
3. Indicadores del alumnado
- a. Presencia
 - b. Progreso
 - c. Facilitadores a la participación
4. Indicadores de entorno
- a. Familias
 - b. Comunidad
 - c. Organizaciones

Asimismo, se ha encontrado que un entorno escolar más favorable y de mayor apoyo reduce la probabilidad de victimización por acoso entre adolescentes con autismo. Por ello, una herramienta evaluativa bien diseñada puede ser útil tanto para la mejora inclusiva como para la prevención primaria de la violencia (Lu et al., 2022).

6. Fundamentación de una herramienta de evaluación del entorno

La evaluación de los entornos accesibles para los NNA con autismo en la escuela puede entenderse como una estrategia de mejora organizacional basada en evidencia. No se trata solo de describir si un centro es inclusivo, sino de contar con un instrumento que permita identificar fortalezas, barreras y prioridades de intervención. Desde esta lógica, la herramienta puede cumplir al menos cuatro funciones: diagnóstica, preventiva, formativa y transformadora. Es diagnóstica porque ofrece una fotografía estructurada del entorno; preventiva porque ayuda a identificar riesgos antes de que se traduzcan en exclusión o violencia; formativa porque orienta al profesorado sobre qué aspectos revisar; y transformadora porque facilita procesos de mejora continua en el centro (CAST, 2024).



Para que el instrumento tenga consistencia teórica, se ha construido a partir de indicadores alineados con los marcos revisados: derechos, inclusión educativa, DUA, prevención de la violencia, accesibilidad cognitiva y sensorial, participación y bienestar. Además, contempla distintos niveles de análisis, coherentes con el modelo ecológico: aula, centro, patio y espacios comunes, relaciones entre iguales, coordinación con familias y cultura institucional. Esta aproximación permite evitar una mirada reduccionista y comprender la amigabilidad con el autismo como una propiedad del ecosistema escolar, no de una intervención aislada (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016).

7. Conclusión

El desarrollo de una herramienta de evaluación de la amigabilidad con el autismo en el entorno educativo encuentra una base sólida en la convergencia de varios campos: el enfoque de derechos, la educación inclusiva, la prevención de la violencia, la evidencia sobre participación escolar del alumnado autista y la necesidad de entornos accesibles, comprensibles y emocionalmente seguros. La calidad de la experiencia escolar del alumnado con trastorno del espectro del autismo depende de factores ambientales y relacionales que pueden y deben ser evaluados (Naciones Unidas, 2006; Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016).

Desde esta perspectiva, la “amigabilidad con el autismo” no es un atributo decorativo ni una declaración de intenciones, sino una condición evaluable del centro educativo vinculada al acceso, la participación, el bienestar, la protección y la calidad de vida. En el marco del proyecto ESCUDO, esta herramienta puede convertirse en una pieza estratégica para detectar barreras, orientar acciones formativas, prevenir la violencia y avanzar hacia escuelas más protectoras para el alumnado con TEA, especialmente en contextos de mayor vulnerabilidad.

Referencias bibliográficas (adaptar a APA 7ª edición si es para TFG)

Anti-Bullying Alliance. (2023). *Bullying and autism: Developing effective anti-bullying practice*.
Autismo España. (2022). *Situación del alumnado con trastorno del espectro del autismo en España*.



Autismo España. (2023). *Los derechos educativos para el alumnado con trastorno del espectro del autismo en España*.

Autismo España. (2024). *Datos de alumnado general no universitario con trastorno del espectro del autismo. Curso 2022-2023*.

CAST. (2024). *Universal Design for Learning Guidelines 3.0*.

Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2016). *Observación general núm. 4 sobre el derecho a la educación inclusiva*.

Education Scotland. *CIRCLE: Resource to support inclusive learning and collaborative working*. (education.gov.scot)

Halsall, J., et al. (2021). "Camouflaging" by adolescent autistic girls who attend both mainstream and specialist resource classes: Perspectives of girls, their mothers and their educators.

Harrop, C., et al. (2024). Are the diagnostic rates of autistic females increasing?

Cook, J., et al. (2024). Improving diagnostic procedures in autism for girls and women.

Krieger, B., et al. (2018). Supporting and hindering environments for participation of adolescents diagnosed with autism spectrum disorder.

Li, B., et al. (2024). School participation of autistic youths: The influence of youth, family and school factors.

Lu, H. H., et al. (2022). The school environment and bullying victimization among adolescents with autism spectrum disorder in regular classes.

Lynam, A., et al. (2024). Autistic pupils' experiences in primary and post-primary schools.

McKinlay, M., et al. (2024). Which psycho-social-environmental factors do autistic students identify as important in mainstream secondary school?

Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. ([Naciones Unidas](http://nacionesunidas.org))

Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*.

España. 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*.

UNESCO. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*.

UNESCO. *Violence and bullying in educational settings: The experience of learners with disabilities*.

Wood-Downie, H., et al. (2021). Sex/gender differences in camouflaging in children and adolescents with autism.