



Proyecto ESCUDO

**GUÍA PARA LA PREVENCIÓN,
DETECCIÓN E INTERVENCIÓN ANTE
LA VIOLENCIA Y EL ACOSO
ESCOLAR EN EL ALUMNADO CON
TRASTORNO DEL ESPECTRO
AUTISTA**

Con la financiación de

**Futuro libre de Violencia
contra la infancia**



Cofinanciado por
la Unión Europea

Con la colaboración de



Castilla-La Mancha



**Federación
Autismo**
Castilla-La Mancha



Presentación

La escuela es uno de los principales espacios de desarrollo, aprendizaje y participación para la infancia. En ella se construyen relaciones, se adquieren competencias para la vida y se generan experiencias que influyen de manera decisiva en el bienestar presente y futuro de niñas, niños y adolescentes. Sin embargo, también puede convertirse en un entorno donde aparecen situaciones de exclusión, discriminación, violencia o acoso que comprometen el ejercicio efectivo de sus derechos.

La evidencia científica muestra que el alumnado con trastorno del espectro del autismo (de aquí en adelante TEA) presenta una mayor vulnerabilidad frente a diferentes formas de violencia y victimización en comparación con sus iguales. Las dificultades en la comunicación social, la interpretación de las relaciones interpersonales, la identificación de situaciones de riesgo o la solicitud de ayuda pueden incrementar la exposición a experiencias de rechazo, aislamiento, manipulación, acoso escolar o abuso. Esta realidad exige respuestas educativas específicas, coordinadas y fundamentadas en el conocimiento.

La presente guía nace con el propósito de proporcionar a profesionales de la educación, equipos directivos, equipos de orientación, personal de apoyo, familias y demás agentes implicados herramientas prácticas para comprender, prevenir, detectar e intervenir ante situaciones de violencia que puedan afectar al alumnado con TEA.

El documento adopta una perspectiva integral basada en los derechos de la infancia, la educación inclusiva, la accesibilidad cognitiva y la promoción de la calidad de vida. Asimismo, incorpora una mirada específica hacia las diferencias de género, reconociendo la especial vulnerabilidad que pueden experimentar las niñas y adolescentes con TEA, así como los desafíos derivados de la infradetección y de determinadas formas de victimización menos visibles.

La prevención de la violencia no puede limitarse a la actuación ante los casos ya detectados. Requiere construir culturas escolares inclusivas, generar entornos seguros, promover la participación de todo el alumnado, fortalecer el bienestar emocional y favorecer relaciones



basadas en el respeto, la igualdad y el reconocimiento de la diversidad. La protección efectiva de la infancia comienza mucho antes de que aparezcan los primeros indicios de riesgo.

La prevención de la violencia no puede limitarse a la actuación ante los casos ya detectados. Requiere construir culturas escolares inclusivas, generar entornos seguros, promover la participación de todo el alumnado, fortalecer el bienestar emocional y favorecer relaciones basadas en el respeto, la igualdad y el reconocimiento de la diversidad. La protección efectiva de la infancia comienza mucho antes de que aparezcan los primeros indicios de riesgo.

A lo largo de sus diferentes capítulos, esta guía aborda los factores que incrementan la vulnerabilidad del alumnado con TEA, las características de las distintas formas de violencia, las estrategias para la creación de entornos inclusivos, la promoción de la convivencia positiva, la detección temprana de situaciones de riesgo, la intervención educativa y la necesaria coordinación entre centros educativos, familias y servicios especializados.

Desde la convicción de que todas las niñas y todos los niños tienen derecho a crecer en entornos seguros, accesibles y respetuosos, esta publicación pretende contribuir al fortalecimiento de la capacidad de los centros educativos para garantizar la protección, la participación y el bienestar del alumnado con TEA, favoreciendo una escuela más inclusiva, equitativa y comprometida con los derechos de la infancia.

Federación Autismo Castilla-La Mancha



Índice

1

Capítulo 1. El Trastorno del Espectro del Autismo

2

Capítulo 2. Comprender la vulnerabilidad del alumnado con trastorno del espectro del autismo

3

Capítulo 3. Violencia, acoso escolar y calidad de vida

4

Capítulo 4. Crear entornos educativos inclusivos, seguros y accesibles

5

Capítulo 5. Perspectiva de género. Doble vulnerabilidad

6

Capítulo 6. Promover la convivencia y la participación

7

Capítulo 7. Bienestar emocional y autorregulación

8

Capítulo 8. Actuación e intervención ante situaciones de acoso

9

Capítulo 9. Trabajo en red y coordinación



Capítulo 1

El trastorno del espectro del autismo





Comprender el Trastorno del Espectro Autista.

El autismo, como espectro, abarca una amplia gama de perfiles y características individuales. Las personas con autismo pueden afrontar desafíos diferentes en áreas como la comunicación, la interacción social o la sensibilidad sensorial. El autismo o trastorno del espectro del autismo (TEA) es un trastorno caracterizada por alteraciones del neurodesarrollo de origen neurobiológico, presentes desde el nacimiento de la persona y que inciden en el desarrollo de la comunicación social y de la conducta, con la presencia de comportamientos e intereses repetitivos y restrictivos. El autismo acompaña a la persona durante toda la vida y con diferentes grados de necesidades de apoyo (Hervás, Balamaya y Salgado, 2017).

El autismo es complejo y heterogéneo, tanto en lo referente a sus causas como en la manifestación de sus características, ya que estas pueden variar en función del género, de la edad, de la coexistencia con otras alteraciones o de las distintas experiencias vitales de la persona. Impacta no solo en la persona sino también en su familia y

entorno (Barthélemy et al., 2019). A continuación, se describen los rasgos nucleares del autismo que son: comunicación e interacción social, flexibilidad del pensamiento y del comportamiento y diversidad sensorial.

Los desafíos en la comunicación y en la interacción social de las personas con autismo están presentes tanto en la comprensión como en la expresión del lenguaje verbal y no verbal. Estas diferencias pueden dificultar la interpretación de gestos, expresiones faciales, el contacto visual, el lenguaje corporal o las normas implícitas de las relaciones sociales, así como la comprensión del contexto en el que se producen las interacciones. La forma en que estas características se manifiestan es muy diversa y varía significativamente de una persona a otra, por lo que algunas pueden necesitar apoyos específicos, incluidos sistemas alternativos y aumentativos de comunicación, para favorecer su participación y comunicación.

En lo que respecta a la flexibilidad de pensamiento y comportamiento pueden experimentar dificultades para adaptar su forma de pensar y



actuar a los cambios o a situaciones nuevas e imprevistas, lo que puede generar incertidumbre, estrés o ansiedad. Esta menor flexibilidad puede manifestarse en la necesidad de mantener rutinas, la preferencia por la previsibilidad, la presencia de intereses muy específicos e intensos o la aparición de comportamientos repetitivos.

Los problemas de recepción sensorial que podemos encontrarnos son: hipersensibilidad o hiposensibilidad.

La hipersensibilidad hace referencia a esa sensibilidad extrema ante los distintos tipos de entrada sensorial, esto puede dar lugar a que rechacen bruscamente comer ciertos tipos de alimentos por su textura, que le guste tocar una y otra vez algunos tipos telas.

La hiposensibilidad por el contrario es tener poca sensibilidad ante determinados estímulos, esto puede hacer que la persona se queme y porque no ha tenido sensación de calor.

Como resultados a los problemas sensoriales muchas personas con autismo tienen reacciones estresantes o dolorosas a algunos

sonidos, olores, texturas o sabores.

No obstante, y pesar de los desafíos que experimentan las personas con autismo, con los apoyos adecuados y con entornos accesibles y comprensibles, estas características no tienen por qué limitar su participación ni su calidad de vida.



Capítulo 2

Comprender la vulnerabilidad del alumnado con trastorno del espectro del autismo





¿Qué entendemos por vulnerabilidad?

La vulnerabilidad no es un rasgo intrínseco e inmutable del alumnado, sino el resultado de una interacción ecológica compleja entre sus características personales y la capacidad del entorno, aula, centro escolar, familia y grupo de iguales, para protegerle, ofrecer apoyos adecuados y dotarle de recursos de afrontamiento.

En las etapas de Educación Infantil y Primaria, donde la identidad social y la jerarquía del grupo están en plena formación, estas dinámicas son especialmente relevantes. La vulnerabilidad se manifiesta cuando un alumno o una alumna presenta características que el grupo percibe como una “desviación de la norma” y, al mismo tiempo, carece de una red de apoyo social sólida o de habilidades para identificar, comunicar o neutralizar los primeros ataques.

Desde un enfoque ecológico (Bronfenbrenner, 1979), el riesgo no depende únicamente de la persona, sino de cómo se organizan las interacciones, las normas y las condiciones del entorno. En esta misma línea, el modelo social de la

discapacidad (Oliver, 1990) recuerda que las dificultades no pueden explicarse solo desde el alumnado, sino también desde las barreras presentes en los espacios, las dinámicas de aula, las relaciones y las expectativas.

Por ello, en el caso del alumnado con autismo, comprender la vulnerabilidad implica analizar tanto sus características individuales como los apoyos, ajustes y condiciones de accesibilidad que ofrece el centro educativo.

Vulnerabilidad social y escolar

La escuela constituye uno de los principales contextos de participación social durante la infancia y la adolescencia. La calidad de las relaciones que se establecen en este entorno influye directamente en el bienestar emocional, el sentimiento de pertenencia y las oportunidades de aprendizaje.

Cuando el entorno escolar no se ajusta a las características del alumnado con TEA, determinadas dinámicas sociales pueden resultar más difíciles de comprender o anticipar, incrementando la exposición al riesgo, especialmente



en contextos con normas implícitas y baja supervisión.

Los datos disponibles muestran que el alumnado con autismo presenta una mayor exposición a situaciones de exclusión social, victimización y acoso escolar.

Según el informe “Situación del alumnado con trastorno del espectro del autismo en España. Curso 2020/2021” de la Confederación Autismo España, el 71% del alumnado con autismo experimenta situaciones de exclusión social, el 13% acoso verbal, el 10% acoso físico y el 6 % ciberbullying.

Además, un 33,5% del alumnado con TEA no identifica las situaciones de acoso cuando se le pregunta directamente, lo que pone de manifiesto la necesidad de desarrollar estrategias de detección activa por parte del entorno educativo.

Factores de vulnerabilidad y riesgo de acoso escolar en el alumnado con TEA

Las niñas y niños con necesidades educativas especiales tienen entre 2 y 4 veces más riesgo de sufrir acoso

escolar. Estos datos son así por tres razones: la primera, porque las niñas y niños con necesidades educativas específicas tienen características diferentes, la segunda, porque tienen dificultades de comunicación, lo que implica una menor integración y la tercera y última porque, en ocasiones, existen comportamientos problemáticos.

De todas las discapacidades, el TEA es la que tiene más riesgo de sufrir acoso escolar.

El TEA es un trastorno en el que existe una amplia variabilidad en los síntomas. Sin embargo, las niñas y niños diagnosticados con TEA siempre tendrán dificultades en la comunicación e interacción y tendrán comportamientos repetitivos e intereses restringidos.

Cualquier persona con vulnerabilidad puede convertirse en víctima de acoso escolar si no tiene una red de apoyo. Hablamos de características de vulnerabilidad y factores de riesgo porque de esa manera quitamos del punto de mira a la víctima y la ponemos en la interacción con el contexto.

Las principales condiciones o factores 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. Así pues, estos factores de riesgo emergen de la interacción con el contexto, no de las “vulnerabilidades características” de la persona con autismo.

Por otro lado, las características de vulnerabilidad son las características propias de las personas. En el caso de las niñas y niños con autismo es su discapacidad lo que les hace ser más vulnerables que otras compañeras y compañeros de clase. Junttila et al. en 2024 concluyeron que entre los rasgos más vinculados a la vulnerabilidad destacan:

- Deseo de relacionarse, pero dificultades para lograrlo: expresa ganas de tener amistades, aunque no se consoliden.
- Ausencia de una “mejor amistad”: falta de una persona de referencia que actúe como apoyo y defensa natural.
- Dificultades de cooperación en

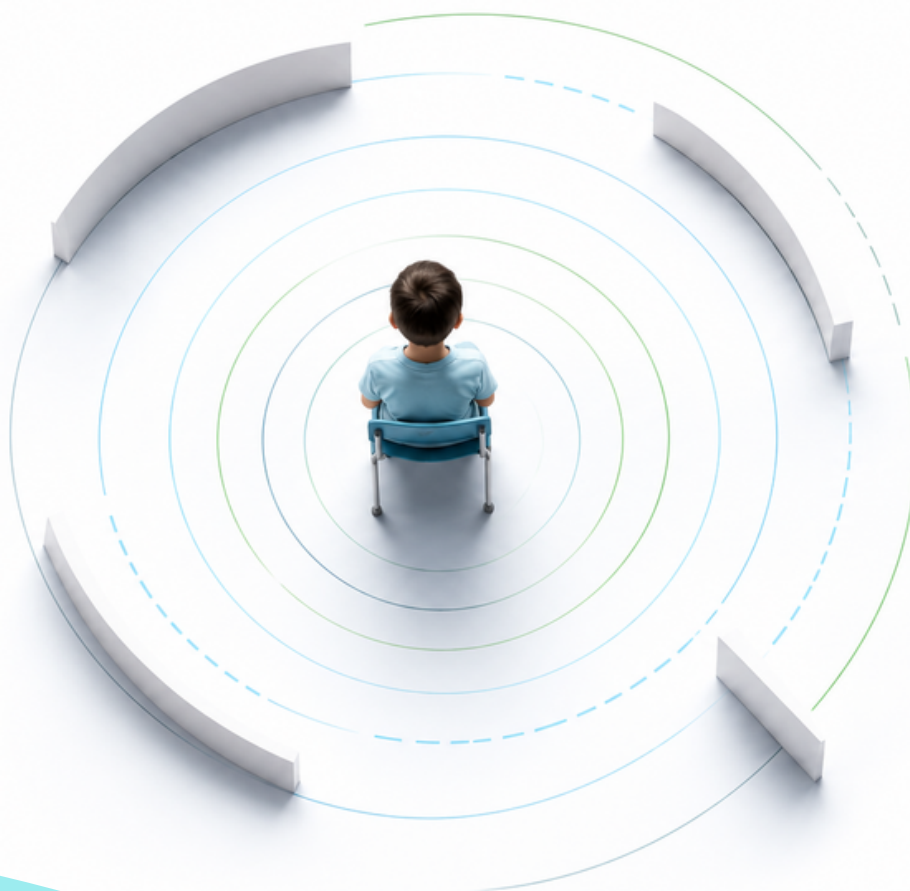
juegos o equipos: problemas en el “toma y daca” de la dinámica grupal.

- Torpeza motora visible: puede llamar la atención en deportes o juegos, generando estatus social bajo.
- Dificultades en normas implícitas (“sentido común” social): no captar reglas no escritas incrementa los malentendidos.



Capítulo 3

Violencia, acoso escolar y calidad de vida





Tipos de violencia

La violencia entre iguales puede manifestarse de formas muy diversas y no siempre resulta fácil de identificar. En el contexto educativo, puede adoptar formas verbales, físicas, relacionales o digitales, así como presentarse de manera simultánea en diferentes espacios y momentos de la vida del alumnado.

Principales formas de violencia:

- **Violencia verbal:** Incluye insultos, burlas, motes ofensivos, amenazas o comentarios humillantes dirigidos a una persona de manera reiterada.
- **Violencia física:** Comprende empujones, golpes, agresiones físicas, daños a pertenencias u otras acciones que causan daño corporal o material.
- **Violencia relacional o social:** Se manifiesta a través de la exclusión social, el aislamiento deliberado, la manipulación de amistades, la difusión de rumores o cualquier conducta dirigida a deteriorar las relaciones sociales de una persona.
- **Violencia digital:** Incluye conductas realizadas mediante dispositivos electrónicos o redes sociales, como amenazas,

insultos, difusión de imágenes sin consentimiento, suplantación de identidad o exclusión de grupos virtuales.

- **Polivictimización:** Una misma persona puede experimentar varias formas de violencia de manera simultánea o sucesiva. Esta acumulación de experiencias negativas incrementa el impacto sobre el bienestar emocional y dificulta la detección de las situaciones de riesgo.

¿Qué es el acoso escolar?

El acoso escolar es una forma específica de violencia entre iguales que se caracteriza por tres elementos fundamentales: intencionalidad de causar daño, repetición en el tiempo y desequilibrio de poder entre las personas implicadas.

A diferencia de los conflictos puntuales o desacuerdos ocasionales, el acoso escolar implica una situación sostenida en la que una persona o grupo ejerce violencia sobre otra que tiene dificultades para defenderse.

En estas dinámicas intervienen diferentes actores:



- La persona o personas agresoras.
- La persona que sufre la situación.
- El grupo de iguales, que puede reforzar, tolerar, ignorar o frenar las conductas de acoso.

Muchas situaciones de acoso no son visibles para el profesorado o las familias y se producen en espacios con menor supervisión, como recreos, pasillos, entradas y salidas o entornos digitales.

Consecuencias del acoso escolar en el alumnado con autismo

Las consecuencias que tiene el alumnado con TEA víctima de acoso escolar son más intensas, más graves y duraderas que en el resto de población.

Emocionales y de salud mental:

- Ansiedad anticipatoria intensa al pensar en volver al centro.
- Cambios significativos del estado de ánimo.
- Dificultades de sueño.
- Riesgos a medio-largo plazo: depresión, ansiedad, trauma, ideación y conducta suicida; problemas psiquiátricos más intensos, graves y duraderos que en población no autista.

Conductuales y relacionales

- Mayor reactividad/defensividad con personas cercanas.
- Sentimiento de soledad y ruptura de apoyos.
- Aislamiento social sostenido en recreos y actividades grupales, que cronifica la exclusión.

Académicas

- Inhibición en el aula por miedo a la reacción del grupo.
- Evitación/absentismo encubierto: excusas o mentiras para no asistir.
- Menor participación y oportunidades de aprendizaje cooperativo por ser apartadas/os de decisiones o quedarse sin grupo.

Físicas y somáticas

- Reducción del apetito y otras manifestaciones psicósomáticas asociadas al estrés.

Factores que agravan el impacto (metaconsecuencias)

- Desprotección institucional: baja identificación del acoso por parte del centro, culpabilización de la víctima. Esto perpetúa y agrava el daño.
- Burla por diferencia y, en menor



medida, por orientación sexual o condición de género, añadiendo capas de estigmatización.

La combinación de múltiples formas de violencia, sumada a una falta de apoyo o comprensión, genera efectos acumulativos. A diferencia de los estudiantes neurotípicos, el alumnado con TEA tiene menos herramientas para pedir ayuda, expresar lo que siente o buscar alternativas protectoras.

Por eso, cuando no se actúa a tiempo, las consecuencias del acoso tienden a cronificarse, generando un patrón de trauma escolar que se arrastra durante años y afecta no solo el rendimiento académico, sino también la salud mental y la vida social del estudiante.



Capítulo 4

Crear entornos educativos inclusivos, seguros y accesibles





Clima inclusivo y cultura escolar

El clima y la cultura del centro educativo son factores fundamentales para la prevención del acoso escolar. Como siempre, antes de empezar, vamos a aterrizar con la terminología.

Clima: es una percepción de los individuos.

Cultura: el conjunto de normas, creencias y vivencias de los miembros de la institución, en este caso, de un centro escolar.

El aula genera el clima social en estrecha interacción entre los participantes que está influenciado por las características y entornos próximos, que han de tenerse en cuenta en caso de que se necesite abordar una situación de acoso escolar.

La cultura de los miembros de la comunidad educativa se expresa a través de distintos niveles:

Lo claramente visto y asumido, artefactos visibles o símbolos expresivos, tales como la estructura arquitectónica de la escuela o las formas externas de la escuela.

Los valores de la institución, que expresan y comparten los miembros

de la institución.

El nivel de asunción del sentido y de las creencias, es decir, las normas, valores e implicaciones que dirigen la conducta en la organización.

El clima escolar inclusivo, más que una utopía, es una necesidad urgente, especialmente para el alumnado con Trastorno del Espectro Autista. Para ellos, el aula no solo debe ser un espacio de aprendizaje, sino también un santuario de predictibilidad y seguridad, donde la ansiedad se gestione y la sobrecarga sensorial se minimice. La gestión del aula, en este contexto, se transforma en una herramienta terapéutica y preventiva, que se centra en las características específicas del TEA para promover una auténtica pertenencia.

La clave reside en una comprensión profunda de cómo el alumnado con autismo percibe el mundo. Su procesamiento de la información, a menudo visual y sensorialmente intenso, exige adaptaciones físicas y metodológicas específicas. El docente, como gestor del aula, debe ser un arquitecto del ambiente, diseñando un espacio que minimice los estímulos sensoriales disruptivos.



Esto implica crear rincones tranquilos, usar apoyos visuales y ofrecer herramientas sensoriales que permitan al estudiante regularse y mantener la concentración.

Estrategias para una educación inclusiva: DUA, accesibilidad cognitiva y enseñanza estructurada

1. Diseño Universal para el Aprendizaje

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un enfoque educativo que busca crear entornos de aprendizaje accesibles para todo el alumnado, anticipándose a las necesidades diversas en lugar de adaptar de forma puntual. Inspirado en el diseño universal de la arquitectura, el DUA aplica este principio a la enseñanza: si el entorno está bien diseñado desde el inicio, será accesible para todos.

Este enfoque surge de la investigación en neurociencia educativa realizada por CAST (Center for Applied Special Technology) en Estados Unidos y ha sido incorporado en el marco legislativo español a través de la LOMLOE (2020), que lo menciona explícitamente como referencia para planificar procesos de enseñanza inclusivos.

El DUA se apoya en tres principios fundamentales, inspirados en el funcionamiento del cerebro y en los múltiples caminos para aprender: 1) múltiples formas de representación (el qué del aprendizaje), 2) múltiples formas de acción y expresión (el cómo del aprendizaje) y 3) múltiples formas de implicación (el porqué del aprendizaje).

2. Accesibilidad cognitiva

La accesibilidad cognitiva es la cualidad de los entornos, procesos y materiales que permite que todas las personas comprendan y utilicen la información de forma sencilla, autónoma y eficaz. En el ámbito escolar, significa garantizar que el alumnado, y especialmente quienes presentan dificultades de comprensión, como los niños y niñas con TEA, entienda lo que sucede en el centro, qué se espera de él y cómo participar en igualdad de condiciones.

Garantizar la accesibilidad cognitiva no depende solo de recursos visuales o materiales adaptados, sino de una cultura escolar accesible. Algunas medidas esenciales incluyen:

- Medidas de señalización.



- Medidas de organización física de los espacios.
- Medidas para apoyar la comunicación social.
- Medidas para modificar las condiciones ambientales.
- Medidas para adaptar los textos escritos.
- Medidas para el diseño accesible de las TIC.

- Estructura e información visual.

Además, hay tres componentes de las actividades que son especialmente vitales para conseguir estos resultados positivos: claridad visual, organización visual e instrucciones visuales.

3. La Enseñanza Estructurada

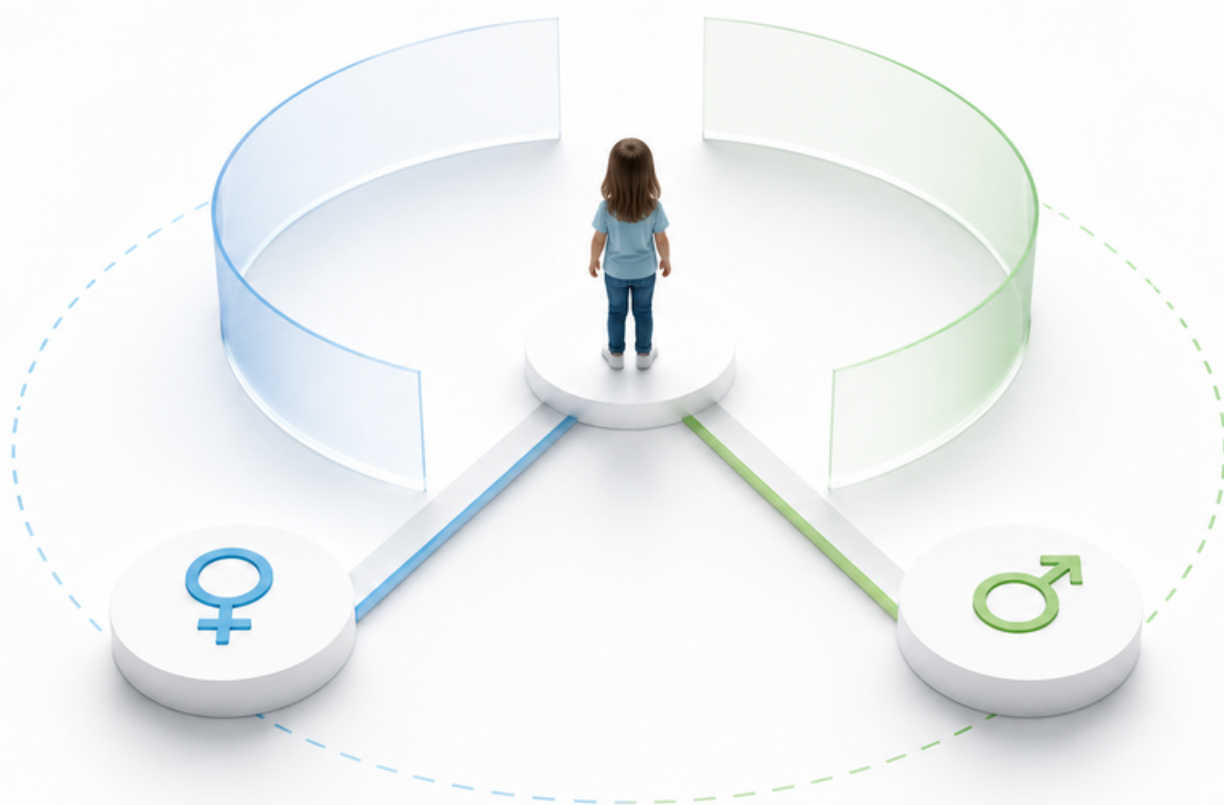
La Enseñanza Estructurada está diseñada para abordar las principales diferencias neurológicas que se dan en el autismo. Es un sistema para organizar el aula y hacer que los procesos y estilos de enseñanza estén orientados a las características propias de las alumnas y alumnos con TEA poniendo especial énfasis en la comprensión y la satisfacción de las necesidades individuales. Este tipo de enseñanza les proporciona calma y estabilidad emocional previniendo el estrés y la ansiedad. Existen cuatro componentes básicos en la enseñanza estructurada que se incorporan a cualquier programa educativo:

- Estructura física.
- Horarios.
- Sistemas de trabajo



Capítulo 5

Perspectiva de género. Doble vulnerabilidad





Comprender el autismo en niñas y adolescentes

El problema de las niñas con autismo es que su autismo está disfrazado de normalidad. Realmente, todas las características del autismo también están en esas niñas, pero de un modo diferente al que conocemos. Las niñas con autismo no alinean, repiten o controlan de un modo descontextualizado, sino de un modo funcional y dentro de una escena de recreación de la vida cotidiana, es por ello, que se nos hace tan complejo ver el autismo de estas niñas. El resultado es una distorsión de las observaciones y una interpretación errónea por parte de las y los profesionales.

El papel de las profesionales es saber identificarlos y no justificarlos. Nos encontramos muchas veces que se rebaten diagnósticos de niñas con autismo porque:

- Las llamadas de atención son vistas como falta de autonomía.

- Las rabietas incontroladas son vistas como manipulación.
- El nivel bajo de integración es visto como timidez.
- La fijación por determinados intereses no llama la atención porque están acordes con los intereses de sus iguales sin tener en cuenta la intensidad que se presentan.
- La inflexibilidad es vista como caprichos en forma de rabietas propias de la edad.
- Juegos o intereses más repetitivos o estereotipados se camuflan por el tipo de juego.

La expresión conductual de las niñas con autismo

Es muy común que los profesionales etiquetemos a las niñas o niños por su forma de ser, este niño es muy tranquilo, esta niña es muy movida, este otro tiene un carácter muy fuerte... En el autismo en femenino se han descrito principalmente dos perfiles, el inhibido y el explosivo, sin embargo, debemos tener en la mente que estos perfiles pueden variar dependiendo del contexto. Así, podemos tener una niña con conductas inhibitorias como un mutismo por saturación que normalmente tiene un perfil



explosivo, y a una niña con perfil predominantemente inhibido que tenga conductas de explosión de ira descontrolada por una acumulación de situaciones que le han provocado malestar.

Otras veces también podemos observar una evolución en el perfil de las niñas con autismo atendiendo a su edad. Así pueden pasar de ser una niña con un perfil de conductas externas explosivas en edades más tempranas a conductas externas pasivas a medida que cumple años.

Las dinámicas sociales entre las chicas

Las chicas en con autismo son más flexibles mentalmente y tienen mayor capacidad de interacción que los chicos y como consecuencia hace que pasen desapercibidas por sus maestras y maestros. Además, en los entornos estructurados, donde se trabajan las tareas de aula tradicionalmente académicas, favorecen su invisibilidad. Sin embargo, cuando se tienen que desarrollar competencias clave relacionadas con la flexibilidad, adaptación al cambio, trabajo en equipo, etc. se ponen en relieve algunas dificultades. El verdadero caballo de batalla de las niñas con

autismo será todo lo relacionado con las habilidades interpersonales y sociales, lo que actualmente se denomina «soft skills».

El trabajo cooperativo y el aprendizaje basado en proyectos, donde el trabajo en grupo es un componente esencial, puede ser realmente excluyente para estas chicas invisibles, sin embargo, puede presentar también una gran fuente de aprendizaje natural si se les proporciona los apoyos necesarios, sin ellos, estarían avocadas al fracaso.

El recreo es una de las situaciones más complejas para las chicas con autismo, ya que es el lugar por excelencia en la que las chicas y chicos pueden establecer relaciones sociales. Durante el recreo las chicas con perfil inhibido pasarán por chicas muy tímidas que tienen problemas para desinhibirse, cuando realmente lo que les pasa es que tienen miedo al error. Sin embargo, el perfil explosivo se caracterizará por dificultades para regular la intensidad de su participación teniendo una apariencia acaparadora o agresiva.

La posibilidad de que existan dinámicas de juego dentro de los



centros educativos puede evitar el inicio de acoso escolar para estas chicas, ya que su ingenuidad y no entender las normas sociales les ponen en doble peligro, ya que en numerosas ocasiones no son conscientes de ser víctimas de acoso hasta que no se desencadena un incidente grave.

Todas estas dificultades retratadas hacen que, desde los primeros años de la Educación Primaria, tengan una conciencia de sus dificultades en las relaciones sociales y una necesidad por compensarlas para encajar. La observación para estas niñas es una gran aliada. Las chicas autistas son grandes observadoras de situaciones sociales con el fin de después imitar los comportamientos que han visto. Es en los últimos años de primaria, cuando el juego torna a situaciones conversacionales más complejas, con más matices, dobles intenciones etc. es donde comienzan a haber una auténtica brecha entre las niñas sin y con autismo y ahí sus dificultades comienzan a hacerse más visibles.

A medida que cumplen años el mantenimiento de las amistades, es más complejo. No obstante, siguen desarrollando estrategias compensatorias.

Lo más habitual es que tengan 1 ó 2 relaciones de amistad íntimas. Estas relaciones de amistad íntima con una o dos chicas les sirven como escudo para camuflar sus dificultades y como modelos de imitación. También es común que vayan rotando de grupos de amistad, ante varios intentos de encajar en algún grupo, esto hace que el sentimiento de pertenencia a ese grupo no se desarrolle por el resto de los componentes y desembocando en un sentimiento de soledad. Para las chicas con autismo establecer cuál es el grado de intimidad con sus amistades supone un problema y un riesgo de abuso.

Imitación de conductas y riesgos asociados

El sentimiento por querer encajar de las chicas con autismo hace que tiendan a imitar conductas del resto de chicas de su alrededor con el fin de combatir el sentimiento de soledad.

Lidiar con ese sentimiento de soledad sumado al deseo de querer encajar y ser incluida en un grupo puede conducir las a ser víctimas de acoso escolar aceptando "retos" cuyas consecuencias no son



capaces de prever y dejándose mandar por otros a los que intentan complacer.

Las conductas de imitación son especialmente peligrosas cuando estas chicas comienzan la preadolescencia donde tienen lugar las primeras conductas de riesgo y roles de adulto (fumar, beber alcohol, sexo...), pudiendo aparecer conductas de imitación sin calibrar. Una imitación como forma de conducta desesperada cuyo objetivo es el de encajar a cualquier precio.

Así desde la perspectiva del profesorado pueden estas conductas ser malinterpretadas pensando que las conductas de esa chica son realizadas conociendo sus consecuencias y en realidad lo que está pasando es que su deseo de encajar les está llevando a ser víctimas de acoso.

Los factores de vulnerabilidad y consecuencias de las chicas con autismo.

Factores de vulnerabilidad:

- Dificultad para interpretar intenciones: La tendencia a no captar dobles sentidos o

o sarcasmo y la dificultad para interpretar el lenguaje no verbal hacen que las mujeres autistas sean más susceptibles al acoso y al abuso psicológico, sexual y financiero.

- Presión social y deseo de encajar: La presión para agradar y la desesperación por encajar en grupos sociales pueden llevar a las mujeres autistas a tolerar situaciones abusivas que no serían aceptadas por otras personas.
- Invisibilización del diagnóstico: Los modelos de diagnóstico de autismo a menudo se basan en características más comunes en hombres, lo que provoca que las mujeres autistas sean diagnosticadas más tarde o no diagnosticadas, y que sus problemas de género sean pasados por alto.
- Estereotipos de género: Los estereotipos sociales sobre las mujeres autistas, que a menudo las infantilizan o las representan como asexuales, pueden dar lugar a un abuso y una violencia específicos que no se tienen en cuenta en otros colectivos.

Consecuencias:

- Mayor riesgo de violencia de



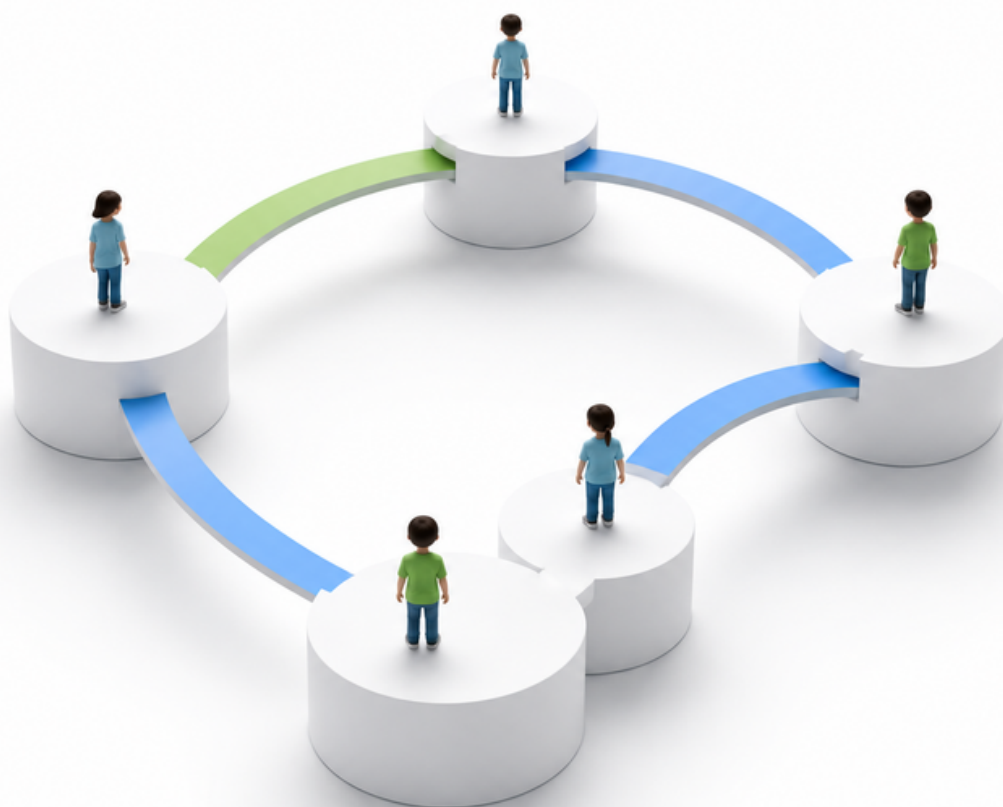
género: : Las mujeres autistas tienen un mayor riesgo de sufrir diversas formas de violencia de género, incluyendo la violencia sexual, física, psicológica, financiera y la esterilización forzada.

- Problemas de salud mental: Estas experiencias de bullying y violencia pueden tener un grave impacto en su autoestima, identidad y bienestar emocional y psicológico.
- Impacto en el desarrollo y la autonomía: La infantilización y la sobreprotección pueden limitar su desarrollo personal y su capacidad de autonomía.



Capítulo 6

Promover la convivencia y la participación





Sensibilización y comprensión del trastorno del espectro del autismo

Para favorecer la convivencia inclusiva es imprescindible que comprender lo que sucede reduce el riesgo de rechazo. Cuando el alumnado interpreta la diferencia como algo extraño o injusto, aumentan la distancia social, los malentendidos y las etiquetas. En cambio, cuando la diversidad se entiende como una característica natural de la comunidad educativa, se favorecen el respeto, la cooperación y la protección mutua.

La sensibilización sobre el TEA debe orientarse a favorecer el conocimiento y la comprensión de diferentes formas de comunicarse, relacionarse y participar. El objetivo no es centrar la atención en el diagnóstico, sino ayudar al grupo a comprender que todas las personas tienen fortalezas, necesidades y formas diferentes de aprender e interactuar.

Cuando el alumnado comprende aspectos como la necesidad de anticipación, las diferencias sensoriales, la rigidez cognitiva o los distintos estilos de comunicación, aumenta la capacidad para ofrecer apoyo de manera natural. De este

modo, fortalecer la comprensión del entorno constituye una medida preventiva especialmente relevante.

Participación y sentido de pertenencia

La participación del alumnado no es únicamente un objetivo educativo, sino también un importante factor de protección. Sentirse parte del grupo favorece el desarrollo del sentido de pertenencia, la implicación en el cuidado de la convivencia y el rechazo de las conductas de exclusión y violencia. La participación genera vínculos, fortalece la corresponsabilidad y contribuye a construir una comunidad educativa más segura.

Para que la participación sea realmente inclusiva debe diseñarse teniendo en cuenta la diversidad del alumnado. No todas las personas participan de la misma forma ni con la misma facilidad, por lo que es necesario ofrecer distintas formas de expresar opiniones, aportar ideas o colaborar en la vida del aula.

Metodologías que favorecen la convivencia

La convivencia también se construye



construye a través de las metodologías de enseñanza. Las dinámicas de aula influyen en la forma en que el alumnado se relaciona y pueden favorecer o dificultar la inclusión. Cuando predominan modelos excesivamente competitivos o poco estructurados aumentan las posibilidades de aislamiento y exclusión; por el contrario, las metodologías cooperativas favorecen la interacción positiva, la empatía y el reconocimiento de las aportaciones de cada estudiante.

El aprendizaje cooperativo, cuando incorpora objetivos compartidos, roles definidos y expectativas claras, constituye una herramienta eficaz para fortalecer las relaciones entre iguales y prevenir situaciones de acoso escolar. Estas metodologías facilitan la participación del alumnado con autismo al proporcionar una estructura predecible y reducir las demandas derivadas de la interacción social improvisada.

La convivencia también se fortalece cuando el alumnado desarrolla habilidades para identificar conductas dañinas, comprender su impacto y adoptar un papel activo en la protección de sus iguales.

Enseñar a reconocer la exclusión, la burla o la violencia como conductas inaceptables favorece la creación de un clima de aula donde el cuidado mutuo forma parte de la cultura escolar.

Resolución positiva de conflictos

El conflicto forma parte de las relaciones sociales y constituye una oportunidad para el aprendizaje cuando se aborda de forma constructiva. La finalidad no es evitar los conflictos, sino enseñar al alumnado a resolverlos mediante el diálogo, la negociación y el respeto mutuo.

La resolución positiva de conflictos requiere seguir un proceso estructurado que permita comprender la situación, valorar distintas alternativas y alcanzar acuerdos beneficiosos para todas las personas implicadas. Este proceso puede resumirse en cinco fases:

1. Definir el problema de forma objetiva.
2. Explorar alternativas de solución.
3. Elegir la opción que mejor responda a las necesidades de ambas partes.
4. Poner en práctica los acuerdos alcanzados.



5. Revisar los resultados y valorar su eficacia.

Cuando sea necesario, la mediación puede constituir una estrategia útil para facilitar el diálogo y favorecer acuerdos desde una posición de imparcialidad.

Recreos inclusivos y participación social

Los recreos y los tiempos no estructurados representan algunos de los espacios con mayor riesgo de exclusión, ya que en ellos predominan las normas implícitas, las interacciones espontáneas y una menor estructura. Por ello, la prevención no puede limitarse a la supervisión, sino que debe orientarse al diseño de espacios que favorezcan la participación de todo el alumnado.

Esto implica ofrecer diferentes oportunidades de juego, facilitar la incorporación a las actividades, enseñar explícitamente las normas de participación y garantizar que existan alternativas adaptadas a las distintas necesidades del alumnado. Además, cuando hablamos de alumnado con TEA es muy interesante disponer de actividades estructuradas, espacios tranquilos y

apoyos discretos. Estos recursos pueden incrementar la seguridad, favorecer el bienestar y aumentar el sentimiento de pertenencia al grupo.



Capítulo 7

Bienestar emocional y autorregulación





El bienestar emocional como base del aprendizaje y la inclusión

El bienestar emocional es un estado en el que la persona se siente capaz de gestionar sus emociones, afrontar las dificultades cotidianas, mantener relaciones satisfactorias y participar de manera equilibrada en su entorno. En el ámbito educativo, se relaciona con la capacidad del alumnado para sentirse seguro, valorado y comprendido, condiciones fundamentales para que el aprendizaje tenga lugar de forma significativa.

El bienestar emocional no implica estar siempre libre de estrés o experimentar únicamente emociones positivas, sino disponer de los recursos personales y ambientales necesarios para afrontar las situaciones cotidianas. La Organización Mundial de la Salud lo define como un estado en el que la persona es consciente de sus capacidades, puede afrontar las tensiones normales de la vida, trabajar de forma productiva y contribuir a su comunidad.

El bienestar emocional constituye un elemento esencial para favorecer el aprendizaje, la convivencia y la inclusión. Un alumnado que se siente

emocionalmente seguro desarrolla una mayor autonomía, establece relaciones más positivas con sus iguales y dispone de mejores estrategias para afrontar situaciones de conflicto o vulnerabilidad. Además, la promoción del bienestar emocional contribuye a prevenir el acoso escolar y favorece el desarrollo de la salud mental a largo plazo.

Bienestar emocional en el alumnado con TEA

Las niñas y niños con trastorno del espectro del autismo pueden experimentar con mayor frecuencia niveles elevados de estrés y ansiedad asociados a las dificultades en la comunicación social, la rigidez cognitiva, la sobrecarga sensorial o los cambios imprevistos en el entorno. Estas experiencias afectan no solo a su bienestar, sino también a su capacidad de aprendizaje, atención, comportamiento y participación en la vida escolar.

La autorregulación como medio para llegar al bienestar emocional puede potenciarse mediante actuaciones preventivas que proporcionen seguridad, reduzcan la incertidumbre y enseñen estrategias



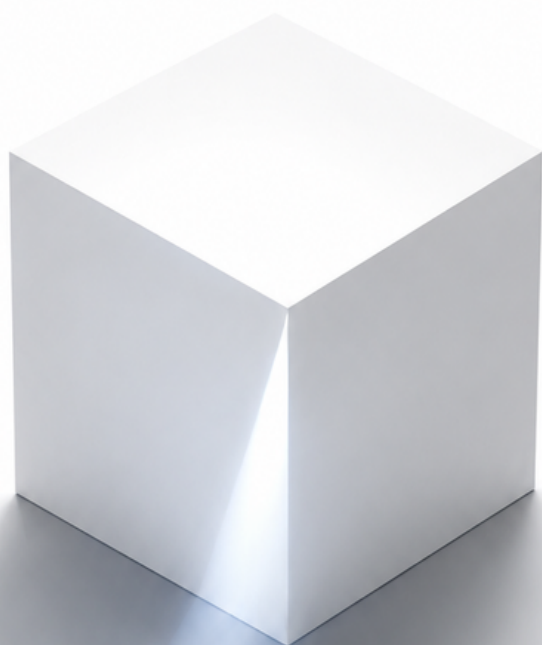
para comprender y gestionar las propias emociones. Entre las principales medidas destacan:

- Anticipación y previsibilidad, utilizando apoyos visuales, agendas o información anticipada sobre cambios en las rutinas.
- Espacios de calma y autorregulación, concebidos como lugares donde el alumnado pueda recuperar el equilibrio emocional utilizando recursos adaptados a sus necesidades sensoriales.
- Enseñanza explícita de las emociones, mediante apoyos visuales y estrategias estructuradas que faciliten identificar, expresar y regular los estados emocionales.
- Adaptación del entorno sensorial, reduciendo aquellos estímulos que puedan generar sobrecarga o facilitando apoyos ajustados al perfil sensorial de cada estudiante.
- Modelado y co-regulación, donde el profesorado acompaña al alumnado y actúa como referente en la gestión de las emociones.



Capítulo 8

Actuación e intervención ante situaciones de acoso





Protocolos de actuación adaptados al alumnado con trastorno del espectro del autismo

Lograr que los centros cuenten con protocolos de actuación claros, eficaces y adaptados a las necesidades del alumnado, especialmente para las alumnas y alumnos con TEA es una necesidad porque se encuentran dentro de un perfil de alumnado vulnerable.

El alumnado con TEA requiere herramientas específicas de observación, comunicación y acompañamiento, ya que muchas niñas y niños pueden no interpretar correctamente las intenciones de los demás, no comprenden el rechazo social o no pueden comunicar con eficacia lo que les ocurre.

Estos protocolos no solo deben activarse ante un caso de acoso, sino que deben contemplar medidas preventivas, herramientas de detección específicas, estrategias de intervención y mecanismos de seguimiento. A continuación, en este capítulo vamos a hablar de estas medidas y herramientas.

Fases del protocolo de actuación

Para que un protocolo sea inclusivo

debe contemplar, al menos, cuatro fases: prevención, detección, intervención y evaluación.

Prevención:

Dentro de los protocolos se debe incluir la prevención con el fin de anticiparse a situaciones de acoso, como la formación específica del profesorado, la promoción de una cultura inclusiva, el diseño de patios estructurados y recreos inclusivos, normas de convivencia explícitas y visuales, y programas de sensibilización sobre la diversidad dirigidos a la comunidad educativa.

Detección:

Los protocolos deben activar una alerta ante cualquier indicio de violencia, aunque no exista una denuncia directa. Para ello, es necesario observar cambios en el comportamiento, aislamiento, ansiedad, absentismo, malestar físico sin causa médica clara, pérdida o deterioro de pertenencias, rechazo a asistir a determinadas clases, al comedor o al recreo.

La observación debe completarse con registros, cuestionarios y reuniones que permitan poner en común la información observada y realizar una valoración conjunta de la situación.



Intervención:

Cuando se detecta un posible caso de acoso, es necesario actuar de manera inmediata. El protocolo debe incluir entrevistas adaptadas al nivel de comprensión del alumnado con autismo, utilizando los medios necesarios para garantizar su comprensión; separación física del agresor o agresora si se confirma la agresión; comunicación inmediata con la familia desde una actitud de escucha y sin culpabilizar; y activación de medidas de protección, como acompañamientos, tutores o tutoras de referencia o reajuste de horarios y espacios.

Evaluación y seguimiento:

Una vez intervenido el caso, es fundamental realizar un seguimiento individualizado. Este seguimiento debe revisar el estado emocional de la persona afectada, garantizar su seguridad, evaluar la eficacia de las medidas aplicadas, realizar cambios en los protocolos si es necesario, mantener reuniones periódicas con la familia y registrar los avances o posibles reincidencias.

Para ello pueden utilizarse escalas de bienestar o entrevistas breves adaptadas que permitan recoger la percepción del alumnado con TEA

sobre cómo se siente tras la intervención.

Observación, registro y comunicación

Las herramientas de observación y registro constituyen un elemento clave para comprender cómo se manifiesta el acoso escolar en el alumnado con autismo y asegurar que ningún indicio pase por alto.

La identificación del acoso no depende únicamente de los relatos del propio alumnado, que en muchas ocasiones puede no interpretar o comunicar lo que está viviendo, sino de la capacidad del entorno educativo para observar, analizar y registrar de forma sistemática cualquier signo de vulnerabilidad, malestar o exposición continuada a dinámicas de violencia.

Un registro de calidad debe incluir información sobre el contexto, la conducta observada, las personas implicadas, la duración del episodio, la frecuencia, la respuesta del alumno o alumna y cualquier consecuencia emocional o conductual posterior.

El registro de incidentes permite



identificar patrones de victimización, momentos de mayor vulnerabilidad y posibles desencadenantes. También ayuda a diferenciar situaciones puntuales de dinámicas repetidas de acoso o exclusión.

La información recogida debe integrarse en informes claros y centrados en hechos observables, evitando interpretaciones subjetivas o etiquetas estigmatizantes. Estos informes facilitan la comunicación con las familias, los equipos de orientación y otros profesionales implicados.

Niveles de intervención

Las respuestas ante el acoso deben ajustarse a la naturaleza y gravedad de cada situación. Se pueden distinguir tres niveles de intervención: primario, secundario y terciario.

Nivel primario:

Incluye estrategias dirigidas a impedir la aparición de conductas de acoso entre compañeros y compañeras, así como actuaciones orientadas a favorecer la convivencia general del centro. Entre las estrategias más habituales se encuentran la asamblea o

reunión periódica del grupo clase, los círculos de calidad, las comisiones de alumnado, el aprendizaje cooperativo, la mediación o ayuda entre iguales, y las reuniones entre familias y profesorado.

Nivel secundario:

Incluye actuaciones orientadas a detectar factores de riesgo y reducir la duración de las conductas agresivas una vez identificadas. Su finalidad es mejorar la atención dirigida al alumnado en situación de vulnerabilidad.

Entre las estrategias de este nivel se encuentran los sistemas de ayuda, el alumno o alumna consejera y los mediadores escolares.

Nivel terciario:

Este nivel se dirige a situaciones claras de conflicto activo. Su objetivo es impedir que la conducta agresiva se repita o se consolide, además de tratar de eliminarla por completo. Entre las estrategias terciarias se incluyen el Método Pikas, el método de no inculpación, el círculo de amigos y los tribunales escolares. En esta guía se desarrolla con mayor detalle el Método Pikas.



Método Pikas

El Método Pikas es un método de intervención para casos de acoso establecido en los que un grupo de chicos o chicas ha agredido de forma regular a una o varias personas durante un tiempo.

Su objetivo es que los miembros del grupo, de forma individual, tomen conciencia de la situación en la que participan, a través de entrevistas individuales por separado donde puedan aflorar sus miedos y reservas sobre el comportamiento intimidatorio en el que están implicados. Este método es adecuado aproximadamente entre los 9 y los 16 años y se organiza en tres etapas:

Etapa 1. Entrevistas individuales

Se realizan entrevistas individuales con cada miembro del grupo implicado, comenzando por el líder o la líder del grupo y continuando con el resto de los agresores o agresoras. Se finaliza con la víctima.

El objetivo de estas entrevistas es generar propuestas para mejorar la situación. La persona adulta debe mantener una actitud tranquila y conducir la conversación hacia compromisos concretos que cada

alumno o alumna pueda asumir personalmente.

Etapa 2. Entrevistas de seguimiento

Una semana después se realizan nuevas entrevistas individuales, de menor duración, siguiendo el mismo orden y procedimiento. En ellas se revisan los compromisos asumidos y se valora si la situación ha mejorado. Si el acoso continúa, se mantiene el trabajo individual hasta que cada estudiante acepte una alternativa válida para resolver la situación.

Etapa 3. Encuentro de grupo

Cuando se observa una mejora, puede organizarse una reunión conjunta con todas las personas implicadas, siempre que la víctima se sienta preparada para participar. La finalidad de esta fase es consolidar en el tiempo el cambio en la conducta de acoso. El profesorado facilita la comunicación, ordena los turnos de palabra, refuerza los avances y ayuda a plantear acuerdos para mantener el progreso.

Cuando se alcanza una reconciliación, es importante prever qué ocurrirá si alguien no cumple lo prometido y establecer un plan de seguimiento para prevenir recaídas.



Medidas de protección y recuperación del bienestar

Ante un caso de acoso es importante garantizar la seguridad de la persona afectada y favorecer la recuperación de su bienestar emocional. Las medidas de protección pueden incluir acompañamientos, tutores o tutoras de referencia, reorganización de espacios, reajuste de horarios, apoyo emocional y revisión de los contextos donde se ha producido la violencia.

El acoso escolar puede generar consecuencias psicológicas, educativas, sociales y físicas. En el alumnado con trastorno del espectro autista, el impacto puede ser más intenso, prolongado y, en muchos casos, invisible para el entorno educativo.

Entre las consecuencias psicológicas pueden aparecer ansiedad, miedo persistente, depresión, retraimiento social, baja autoestima, aislamiento emocional, alteraciones del sueño o del apetito. En el plano educativo, la ansiedad sostenida y el malestar emocional pueden afectar a la concentración, la memoria de trabajo y la motivación hacia el aprendizaje, provocando bajo rendimiento, bloqueo cognitivo, absentismo o rechazo al entorno escolar.

Cuando no se actúa a tiempo, las consecuencias del acoso tienden a cronificarse y pueden generar un patrón de trauma escolar que afecte al rendimiento académico, la salud mental y la vida social del alumnado.

Por ello, el seguimiento posterior debe valorar no solo si han cesado los episodios de violencia, sino también si la persona afectada se siente segura, participa de nuevo en la vida escolar y recupera progresivamente el vínculo con el centro educativo.

Rol del profesorado y de la comunidad educativa

Los protocolos sin un equipo de profesionales que los pongan en marcha. El papel del profesorado no se limita a denunciar hechos, sino a crear un clima seguro, observar con sensibilidad y actuar de forma rápida y empática.

La implicación de toda la comunidad escolar, que incluye, profesorado, equipos directivos, orientación, personal de comedor, transporte, administración y familias es clave para que el entorno se convierta en una red de protección.



Capítulo 9

Trabajo en red y coordinación





La atención educativa del alumnado con trastorno del espectro del autismo requiere un enfoque colaborativo e interdisciplinar, en el que el centro educativo, la familia y los servicios especializados trabajen de forma coordinada hacia el objetivo de favorecer el bienestar, la inclusión y el desarrollo integral del alumnado. La escuela no puede dar respuesta de manera aislada a todas las necesidades del alumnado con TEA; el éxito de la intervención depende en gran medida de la coherencia entre los apoyos que recibe en los distintos contextos y de la comunicación constante entre todas las personas implicadas.

La evidencia científica coincide en que la prevención y la intervención son más eficaces cuando profesorado, familias y servicios especializados comparten objetivos, intercambian información relevante y desarrollan actuaciones conjuntas. La coordinación no debe entenderse como una actuación puntual ante una situación de dificultad, sino como una forma habitual de trabajo integrada en la cultura del centro educativo.

Coordinación entre escuela y familia

Las familias constituyen el primer

entorno educativo y emocional del alumnado y son un agente imprescindible para garantizar una respuesta educativa coherente. La colaboración debe ir más allá del intercambio de información y basarse en una relación de confianza, corresponsabilidad y reconocimiento del conocimiento que las familias tienen sobre su hijo o hija.

Para favorecer una coordinación eficaz resulta recomendable:

- Mantener una comunicación bidireccional, continua y accesible mediante los canales más adecuados para cada familia.
- Programar reuniones periódicas de seguimiento que permitan revisar objetivos, apoyos y estrategias.
- Compartir información sobre cambios en las rutinas escolares para facilitar la anticipación también en el entorno familiar.
- Favorecer acciones de formación y acompañamiento dirigidas a las familias sobre autismo, comunicación, regulación emocional y recursos disponibles.

Cuando existe una sospecha o una situación de acoso escolar, la actitud



del centro resulta determinante para generar un clima de colaboración. Es fundamental escuchar a la familia, conocer en profundidad lo sucedido, transmitir serenidad y construir conjuntamente una estrategia de intervención y seguimiento, evitando actitudes defensivas o de confrontación. Del mismo modo, la relación con la familia del alumnado agresor debe fundamentarse en la escucha, la colaboración y la búsqueda de soluciones compartidas.

Coordinación con los servicios especializados y las entidades de autismo

La coordinación con los servicios especializados permite ofrecer una respuesta educativa más ajustada a las necesidades del alumnado. Equipos de orientación, profesionales sanitarios y entidades especializadas aportan conocimientos técnicos que complementan la labor del profesorado y favorecen la continuidad de los apoyos entre los diferentes contextos.

En Castilla-La Mancha, las entidades integradas en la Federación Autismo Castilla-La Mancha constituyen un recurso de referencia para los

centros educativos. Su colaboración puede concretarse en:

- Asesoramiento y formación del profesorado.
- Elaboración de materiales adaptados y apoyos específicos.
- Coordinación en programas de inclusión social y participación comunitaria.
- Intervención compartida con otros profesionales para garantizar la coherencia de los apoyos y los objetivos educativos.

Intervención compartida: comunicación y seguimiento

La coordinación solo resulta efectiva cuando existen procedimientos claros de comunicación. Es recomendable establecer protocolos que definan los canales de intercambio de información, las responsabilidades de cada profesional, la periodicidad de las reuniones y los mecanismos de seguimiento, garantizando siempre la confidencialidad de la información personal. El orientador o la orientadora del centro desempeña un papel esencial como figura de enlace entre el ámbito educativo y los recursos externos.

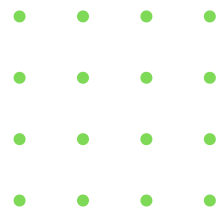
La ausencia de protocolos



compartidos y la escasa coordinación entre los diferentes servicios constituyen una de las principales barreras para garantizar intervenciones eficaces y continuadas, especialmente en situaciones de acoso escolar o elevada vulnerabilidad social.

La coordinación también requiere un seguimiento continuo que permita valorar la evolución del alumnado, revisar los apoyos implementados y adaptar las actuaciones cuando sea necesario. Las decisiones deben basarse en la información aportada por todos los agentes implicados, integrando las observaciones del profesorado, las aportaciones de las familias y las recomendaciones de los profesionales especializados.

Una coordinación eficaz favorece una mayor coherencia en las estrategias educativas, reduce la ansiedad y las crisis emocionales, incrementa la participación y la autonomía del alumnado, fortalece la confianza entre escuela y familia y contribuye a mejorar la convivencia y el clima del centro.



Federación **Autismo** Castilla-La Mancha

Con la financiación de

**Futuro libre de Violencia
contra la infancia**



Cofinanciado por
la Unión Europea

Con la colaboración de



Castilla-La Mancha