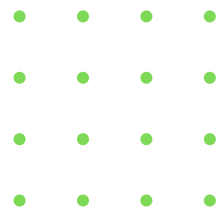
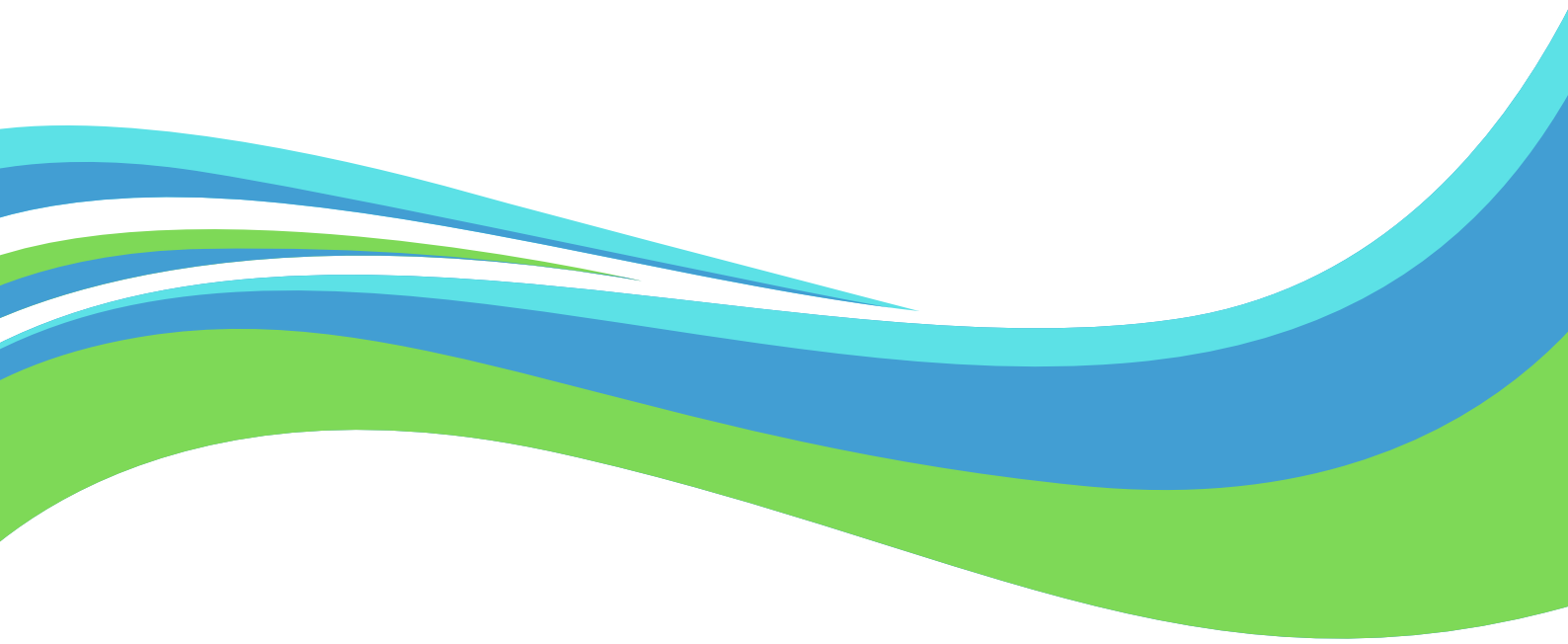




Proyecto ESCUDO



MARCO CONCEPTUAL Y NORMATIVO



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



Autoría:

MAV-Vérgez Consulting · María Vérgez Muñoz



Una iniciativa realizada por:



Financiada por:

**Futuro libre de Violencia
contra la infancia**



**Cofinanciado por
la Unión Europea**

En la que ha colaborado:



Consejería de Educación,
Cultura y Deportes
Formación del Profesorado



ESTRATEGIA REGIONAL
DE EDUCACIÓN INCLUSIVA
Castilla-La Mancha



Índice

1

Introducción

2

Enfoque de derechos y protección de la infancia

3

El acoso escolar y la responsabilidad del centro educativo

4

Discapacidad, inclusión y educación

5

Vulnerabilidad del alumnado con TEA en el contexto escolar

6

Prevención y condiciones del entorno educativo

7

Implicaciones conceptuales para el diseño de la guía de intervención

8

Bibliografía y fuentes clave

8.1

Marco normativo

8.2

Referencias bibliográficas



Capítulo 1

Introducción





El acoso escolar constituye una de las principales formas de violencia que afecta a niños, niñas y adolescentes en el ámbito educativo, con un impacto significativo en su bienestar emocional, social y académico. Esta realidad adquiere una especial relevancia en el caso del alumnado con trastorno del espectro del autismo (TEA), que presenta una mayor exposición a situaciones de exclusión y violencia, en muchas ocasiones de carácter sutil o difícilmente detectable.

En este contexto se inscribe el Proyecto ESCUDO, gestionado por EDUCO en el marco del programa europeo FULLIVING DAPHNE. La Federación Autismo Castilla-La Mancha es la entidad responsable de la ejecución del proyecto en el territorio de Castilla-La Mancha y, en el marco de esta ejecución, está desarrollando una guía pedagógica dirigida a centros educativos.

El Kit ESCUDO tiene como finalidad apoyar a los centros educativos en la prevención, detección e intervención frente al acoso escolar hacia el alumnado con TEA, proporcionando orientaciones y herramientas ajustadas al contexto educativo y a las necesidades del profesorado.

La guía se enmarca en un proceso más amplio que combina el análisis de la realidad de los centros educativos, la formación del profesorado y el desarrollo de herramientas y protocolos de actuación. Como punto de partida, la Federación Autismo Castilla-La Mancha ha realizado un diagnóstico inicial en 40 centros educativos de la comunidad autónoma, que ha permitido confirmar una presencia del alumnado con TEA superior al 1%

habitualmente referido, identificar las necesidades formativas prioritarias del profesorado y constatar un alto interés por incorporar respuestas estructuradas frente a la vulnerabilidad de este alumnado. En este sentido, el presente marco conceptual se orienta a dar coherencia a este proceso, proporcionando una base común para la comprensión del problema y el diseño de respuestas ajustadas al contexto educativo.

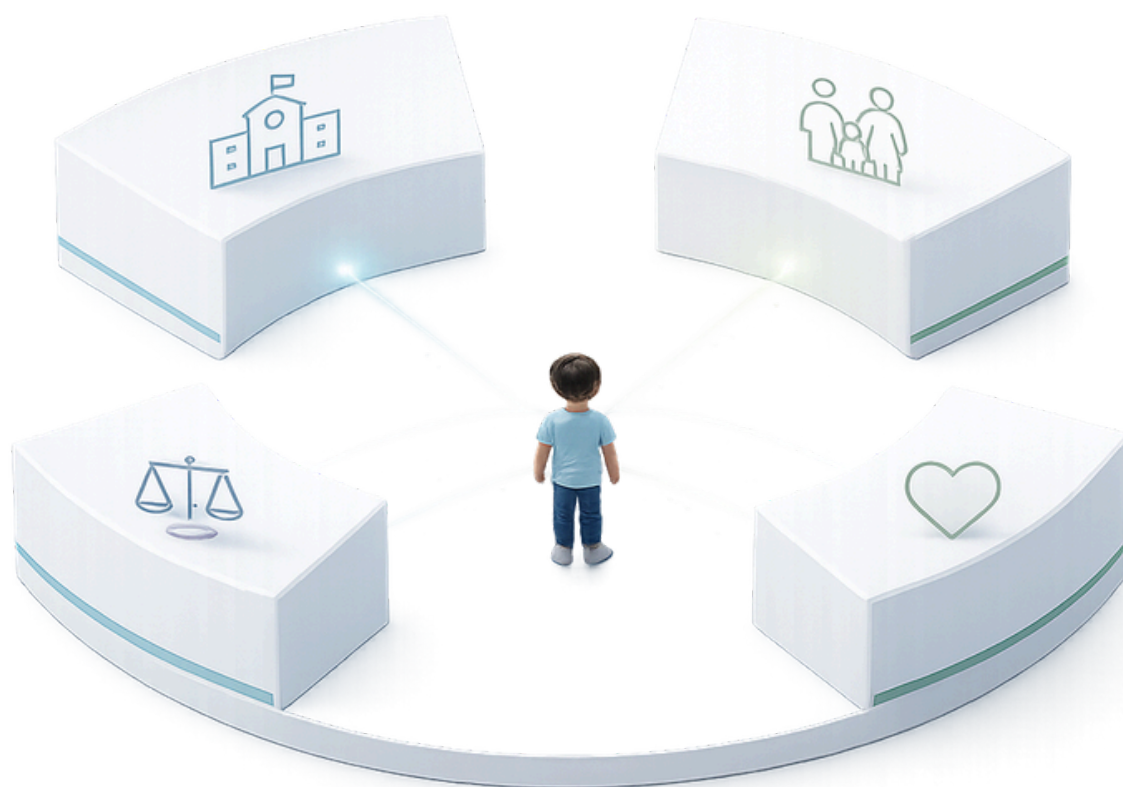


Se trata de un documento sintético y aplicado, dirigido principalmente a profesionales de la educación (docentes, equipos directivos y de orientación) que participan en el diseño e implementación de estrategias y protocolos de actuación en los centros educativos.



Capítulo 2

Enfoque de derechos y protección de la infancia





El presente marco conceptual se articula desde un enfoque de derechos humanos, que reconoce a todas las personas como titulares de derechos y sitúa la protección frente a la violencia como una obligación activa de las instituciones que forman parte de su vida cotidiana. En el caso de la infancia, este enfoque adquiere una dimensión específica, derivada del carácter evolutivo de la niñez y de la mayor dependencia del entorno para el ejercicio efectivo de sus derechos.

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN, 1989), ratificada por España en 1990, constituye el referente internacional que reconoce a niñas, niños y adolescentes como sujetos plenos de derechos. Su artículo 19 establece la obligación de los Estados parte de proteger a la infancia frente a toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido, trato negligente, malos tratos o explotación. Este artículo es de aplicación directa en el ámbito escolar, en tanto que el centro educativo es uno de los entornos donde transcurre gran parte de la vida de la infancia.

De forma complementaria, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD, 2006), ratificada por España en 2008, reconoce específicamente los derechos de las personas con discapacidad y refuerza su protección frente a la violencia. Su artículo 16 obliga a los Estados a adoptar todas las medidas legislativas, administrativas, sociales, educativas y de otra índole para proteger a las personas con discapacidad frente a todas las formas de explotación, violencia y abuso, tanto en el ámbito familiar como fuera de él. Esta disposición resulta especialmente relevante para el alumnado con (TEA), dado su mayor nivel de exposición a situaciones de victimización en el entorno educativo.

La Ley Orgánica 8/2021, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (LOPVI), constituye la principal concreción del enfoque de derechos en el ordenamiento jurídico español. La norma reconoce el derecho de la infancia a vivir libre de cualquier forma de violencia y establece un conjunto de obligaciones



para los distintos entornos donde transcurre la vida de niñas, niños y adolescentes, incluido el ámbito educativo. Entre sus disposiciones, destaca la obligación de los centros educativos de contar con una figura de coordinador o coordinadora de bienestar y protección, introducida por la LOMLOE en el artículo 124.5 de la LOE y concretada en el artículo 35 de la LOPIVI, así como con protocolos de actuación frente a situaciones de violencia entre iguales.

En el plano específicamente educativo, la Ley Orgánica 3/2020, de modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), consagra el derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todo el alumnado. La LOMLOE incorpora de forma explícita los principios de atención a la diversidad, de no discriminación y de protección frente a toda forma de violencia en el ámbito escolar, y establece la convivencia pacífica como una dimensión esencial del proceso educativo.

A este marco normativo se suma la Estrategia Estatal de Erradicación de la Violencia contra la Infancia y la Adolescencia, aprobada en desarrollo de la LOPIVI. La Estrategia define un horizonte político-estratégico compartido por las administraciones y sitúa al sistema educativo como uno de los espacios clave para la prevención, detección e intervención frente a la violencia. Su aplicación en los centros exige no solo la activación de protocolos, sino también la incorporación de miradas específicas sobre colectivos con mayor exposición al riesgo, como el alumnado con TEA.

En el ámbito autonómico, el enfoque de derechos se concreta principalmente en varias normas, tanto de carácter general como específicamente educativas. La Ley 7/2023, de 10 de marzo, de Atención y Protección a la Infancia y la Adolescencia de Castilla-La Mancha traslada y desarrolla en el territorio el marco estatal e internacional de protección de la infancia, garantiza a niñas, niños y adolescentes que residan o se encuentren en la comunidad autónoma el ejercicio efectivo de los derechos reconocidos por la Constitución, el Estatuto de



Autonomía y la Convención sobre los Derechos del Niño, refuerza el enfoque preventivo y reconoce de forma expresa como víctimas directas a quienes viven en contextos de violencia. De forma complementaria, la Ley 7/2014, de 13 de noviembre, de Garantía de los Derechos de las Personas con Discapacidad en Castilla-La Mancha (modificada parcialmente por la Ley 2/2023, de Atención Temprana) constituye el marco autonómico de derechos de las personas con discapacidad en Castilla-La Mancha, reconoce expresamente el respeto a la evolución de las facultades de niñas, niños y adolescentes con discapacidad y a su derecho a preservar su identidad, y articula los derechos en ámbitos como la educación, la sanidad, los servicios sociales, la accesibilidad y la participación. En el ámbito específicamente educativo, la Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha establece el marco general del sistema educativo de la comunidad autónoma, y el Decreto 85/2018, de 20 de noviembre, por el que se regula la inclusión educativa del alumnado en Castilla-La Mancha, concreta el modelo de atención a la diversidad y de inclusión del alumnado y da soporte normativo a los Equipos de Atención Educativa al alumnado con TEA. A este conjunto se suma el Decreto 3/2008, de 8 de enero, de la Convivencia Escolar en Castilla-La Mancha, que constituye la norma autonómica de referencia para la promoción de la convivencia y la prevención del acoso escolar en los centros educativos de la comunidad autónoma. La aplicación combinada de la LOPIVI estatal, de este conjunto de normas autonómicas y del resto del marco normativo vigente configura el escenario jurídico en el que se inserta la protección del alumnado con TEA en Castilla-La Mancha.

Todo este conjunto normativo se orienta por dos principios rectores especialmente relevantes para el diseño de protocolos de protección. En primer lugar, el principio del interés superior de la infancia y la adolescencia, reconocido en el artículo 3 de la CDN y reforzado por la LOPIVI, que exige valorar de forma primordial el bienestar y los derechos de niñas, niños y adolescentes en toda decisión que les afecte. En segundo lugar, el derecho de la infancia a ser escuchada, reconocido en



el artículo 12 de la CDN, que obliga a incorporar la voz de niñas, niños y adolescentes en los procesos que les conciernen, con los apoyos y adaptaciones necesarias para que esa participación sea real y significativa.

En conjunto, el enfoque de derechos y el marco normativo vigente configuran una obligación activa para los centros educativos: no basta con reaccionar ante situaciones de violencia cuando se producen, sino que corresponde al centro desplegar condiciones que prevengan esas situaciones, detectarlas cuando aparecen y responder de forma ajustada a las necesidades de cada estudiante.



Capítulo 3

El acoso escolar y la responsabilidad del centro educativo





El acoso escolar es una forma de violencia entre iguales que se caracteriza por la repetición de conductas, la intencionalidad de causar daño y la existencia de un desequilibrio de poder entre las personas implicadas. Estas conductas pueden adoptar distintas formas, como la violencia verbal, física, relacional o digital, y tener un impacto significativo en el bienestar emocional, social y académico del alumnado.

En el contexto español, los datos más recientes confirman que se trata de un fenómeno extendido y en crecimiento. Según el VII Informe de prevención del acoso escolar en centros educativos, elaborado por la Fundación Mutua Madrileña y la Fundación ANAR a partir de datos del curso 2024/2025, el 12,3% del alumnado afirma que en su clase existen casos de acoso escolar o ciberbullying, frente al 9,4% del año anterior. Este aumento se explica en buena medida por el crecimiento del acoso digital y la aparición de nuevas formas de agresión: el 14,2% de las situaciones de ciberbullying ya implica el uso de herramientas de inteligencia artificial, especialmente para suplantar identidades o generar vídeos falsos.

Sin embargo, el acoso escolar no puede entenderse únicamente como una suma de conductas individuales, sino como un fenómeno que se produce en el marco de las dinámicas del grupo y del contexto educativo en el que tienen lugar las interacciones.

En este sentido, el acoso se construye y se mantiene a través de relaciones, roles y normas implícitas dentro del grupo de iguales. En estas dinámicas intervienen no solo el agresor o agresora y la víctima, sino también el resto del alumnado (espectadores, reforzadores o defensores), que puede tolerar, alentar o cuestionar las conductas.

Además, en muchos casos, el acoso no se manifiesta de forma abierta o evidente, sino que adopta formas más sutiles, como la exclusión social, las burlas reiteradas, la manipulación o la alteración de normas de juego (fenómeno comúnmente denominado acoso en cubierto). Estas



formas pueden pasar desapercibidas y dificultar su detección. A ello se suma que, en determinados casos, una misma persona puede experimentar de forma simultánea o acumulativa distintas formas de violencia (fenómeno conocido como polivictimización; Finkelhor, Ormrod y Turner, 2007), lo que incrementa su impacto y dificulta aún más su identificación.

En este marco, el centro educativo tiene un papel clave como garante de la protección de la infancia. No solo debe actuar ante situaciones de acoso ya identificadas, sino también generar las condiciones necesarias para prevenir su aparición, detectar de forma temprana las señales de riesgo y dar una respuesta adecuada y coordinada.

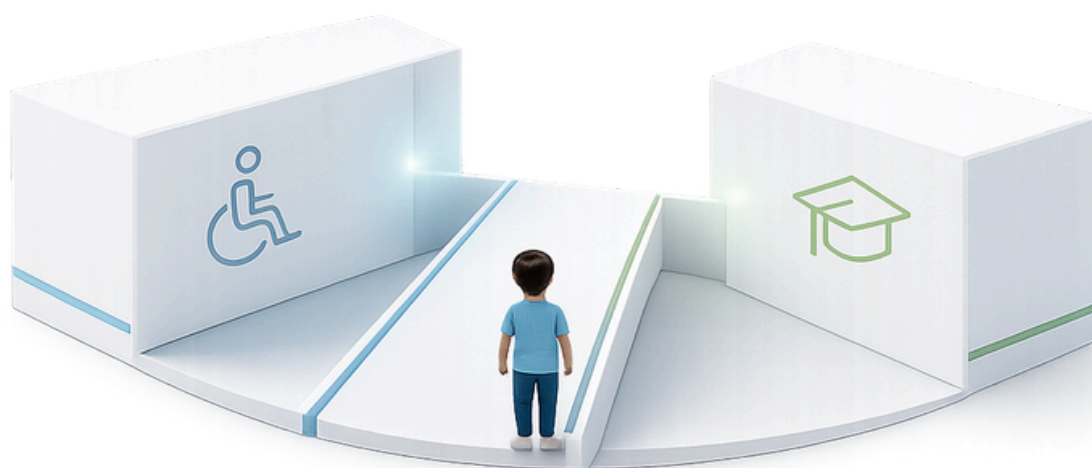
Este enfoque implica asumir que la prevención y la intervención no dependen únicamente de actuaciones puntuales, sino de la forma en que se organizan el aula, los espacios comunes, las normas de convivencia, la supervisión y la participación del alumnado.

En coherencia con lo establecido en la LOPIVI, los centros educativos están llamados a desarrollar estrategias estructuradas que integren la prevención, la detección y la intervención frente a la violencia, garantizando una respuesta que proteja a las víctimas, evite la revictimización y promueva entornos educativos seguros e inclusivos.



Capítulo 4

Discapacidad, inclusión y educación





El abordaje del acoso escolar en el alumnado con TEA debe situarse en un marco más amplio de derechos, inclusión y equidad educativa.

Desde el enfoque del modelo social de la discapacidad (Oliver, 1990), la discapacidad no se entiende únicamente como una característica individual, sino como el resultado de la interacción entre las condiciones personales y las barreras presentes en el entorno. En el ámbito educativo, esto implica que las dificultades no pueden explicarse únicamente desde el alumnado, sino también desde la forma en que se organizan los espacios, las dinámicas de aula, las relaciones y las expectativas.

Como ya se ha señalado en el apartado 2, el ordenamiento jurídico español y autonómico despliega un marco específico para la educación inclusiva del alumnado con discapacidad, articulado en torno a la CRPD, la LOMLOE, la LOPIVI, la Ley 7/2014, la Ley 7/2010 y el Decreto 85/2018. Este marco configura un doble deber del centro educativo: garantizar la inclusión y proteger frente a toda forma de violencia.

En la práctica educativa, la inclusión no se limita a la presencia del alumnado en el aula, sino que implica garantizar su participación real, su bienestar y su protección frente a cualquier forma de exclusión o violencia. Para ello, resulta clave avanzar hacia entornos educativos accesibles, tanto desde el punto de vista físico como cognitivo y relacional.

En el caso del alumnado con TEA, esto supone incorporar ajustes y apoyos que permitan comprender mejor el entorno, anticipar situaciones, participar en las dinámicas del grupo y comunicar necesidades o malestar de forma efectiva.

Desde esta perspectiva, la inclusión y la protección frente a la violencia no son dimensiones separadas, sino que forman parte de un mismo proceso: cuanto más accesible, comprensible y estructurado es el



entorno educativo, menor es el riesgo de exclusión y, por tanto, de acoso escolar.



Capítulo 5

Vulnerabilidad del alumnado con TEA en el contexto escolar





La evidencia disponible muestra que el alumnado con TEA presenta una mayor exposición a situaciones de acoso escolar en comparación con el resto del alumnado.

Los datos disponibles a nivel estatal confirman esta mayor exposición. Según el informe Situación del alumnado con trastorno del espectro del autismo. Curso 2020/2021 de la Confederación Autismo España, el 12% del alumnado con TEA reconoce haber sufrido al menos una situación de acoso escolar y el 6,5% más de una. Las cifras desagregadas por tipo de victimización son sustancialmente más altas: el 71% del alumnado con TEA sufre exclusión social, el 13% acoso verbal, el 10% acoso físico y el 6% ciberbullying. La distancia entre el 12% que se identifica como víctima y el 71% que sufre exclusión social se explica en parte por el dato adicional de que un 33,5% del alumnado con TEA no identifica las situaciones de acoso cuando se le pregunta directamente. Esta brecha entre experiencia y autoidentificación constituye un argumento empírico de peso para reforzar las estrategias de detección activa por parte del entorno educativo.

Para situar la magnitud del colectivo, los datos del Ministerio de Educación correspondientes al curso 2022/2023 indican que, dentro del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) asociadas a discapacidad o trastornos graves, el TEA constituye la causa más frecuente, con un 29,7% del total. En términos absolutos, esto sitúa al alumnado con TEA como el grupo más numeroso dentro de las 262.732 personas con NEE escolarizadas en España en ese curso. El número absoluto de alumnado con TEA matriculado en enseñanzas no universitarias se ha cuadruplicado en una década, pasando de cifras minoritarias en el curso 2011/2012 a aproximadamente 69.000 alumnos en el curso 2021/2022. Los estudios disponibles sobre alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), categoría más amplia que abarca al alumnado con NEE junto con el que presenta trastornos del aprendizaje, altas capacidades u otras circunstancias, muestran que este conjunto presenta tasas de acoso escolar hasta



cuatro veces superiores a las del alumnado general. Esto sitúa al alumnado con TEA en una posición de especial vulnerabilidad dentro del propio conjunto de necesidades específicas.

Esta vulnerabilidad ha sido reconocida explícitamente por la Estrategia en Trastorno del Espectro del Autismo para Castilla-La Mancha (2016)[1], que en su Línea 9, dedicada a la educación, afirma que «el alumnado con TEA es un colectivo educativo vulnerable al abuso y acoso escolar, lo cual unido a sus características de comprensión de la información, dan lugar a elevadas tasas de fracaso y abandono temprano de la educación». Este reconocimiento institucional sitúa el problema como una prioridad explícita de política pública autonómica y constituye un punto clave para la contextualización del Kit ESCUDO.

Desde un enfoque ecológico (Bronfenbrenner, 1979), las experiencias del alumnado se configuran en distintos niveles interrelacionados, como el aula, el grupo de iguales o la organización del centro. En este sentido, el riesgo de acoso no depende únicamente de la persona, sino de cómo se organizan las interacciones, las normas y las condiciones en estos espacios.

El alumnado con TEA presenta un modo particular de procesar la información social y contextual, habitualmente descrito como procesamiento autista. Este procesamiento se traduce, entre otras, en una comprensión más literal del lenguaje, una mayor necesidad de previsibilidad y estructura, y diferencias en la interpretación de señales sociales implícitas. Cuando el entorno escolar no se ajusta a esta forma de procesamiento, determinadas dinámicas sociales pueden resultar más difíciles de comprender o anticipar, lo que incrementa la exposición al riesgo, especialmente en contextos con normas implícitas y baja supervisión.

Existen determinados espacios y momentos del entorno educativo que concentran un mayor nivel de riesgo, como los recreos, los tiempos no

[1] La Estrategia en Trastorno del Espectro del Autismo para Castilla-La Mancha se elaboró sobre la base de la Estrategia Española en Trastornos del Espectro del Autismo, aprobada por el Consejo de Ministros del Gobierno de España el 6 de noviembre de 2015.



estructurados, los cambios de actividad o aquellas dinámicas grupales en las que no están claramente definidas las normas de participación. En ellos pueden producirse situaciones de exclusión, burla o acoso encubierto.

Además, el acoso hacia el alumnado con TEA no siempre se manifiesta de forma visible. Con frecuencia adopta formas relacionales o indirectas (exclusión sistemática, bromas repetidas, manipulación) que corresponden a lo que hemos denominado acoso encubierto. Estas formas dificultan su identificación y pueden retrasar la activación de medidas de protección. A ello se suma que el alumnado con TEA puede experimentar situaciones de polivictimización, es decir, la concurrencia de distintas formas de victimización en diferentes espacios y momentos del entorno escolar, lo que intensifica el impacto y reduce las oportunidades de detección.

En el caso de las niñas con TEA, esta vulnerabilidad puede verse incrementada por factores específicos relacionados con el género, como una mayor tendencia al camuflaje social (Hull et al., 2017), el deseo de encajar en el grupo o la implicación en redes de amistad con una alta exigencia social. Esto puede dar lugar a situaciones de acoso más sutiles y menos visibles, que requieren una especial atención por parte del entorno educativo.

Comprender la vulnerabilidad del alumnado con TEA en estos términos delimita las prioridades de actuación del centro educativo: identificar y modificar los espacios y momentos de mayor exposición al riesgo, ajustar la organización del aula a las características del procesamiento autista y prestar atención específica a las formas más sutiles de violencia, con especial cuidado en el caso de las niñas. Estas implicaciones se desarrollan en las secciones siguientes sobre prevención y diseño de la respuesta.



Capítulo 6

Prevención y condiciones del entorno educativo





La prevención del acoso escolar no puede concebirse como una acción puntual o episódica, sino como una cualidad estructural del entorno educativo. Desde el enfoque ecológico, el riesgo de victimización se configura en la interacción entre la persona y las condiciones del centro; por tanto, reducir ese riesgo exige actuar sobre esas condiciones de forma sostenida y planificada. La prevención, en este marco, no se agota en la respuesta a episodios de acoso, sino que se anticipa a ellos mediante la organización del centro, de sus dinámicas y de sus espacios.

Esta mirada se articula en torno al principio de buen trato (Barudy y Dantagnan, 2005), incorporado de forma explícita por la LOPIVI como eje central del sistema de protección a la infancia. El buen trato sitúa la prevención no como un conjunto de medidas dirigidas a evitar daño, sino como la expresión positiva de una forma de cuidado activo: cuando el centro educativo promueve relaciones respetuosas, reconoce la diversidad y atiende las necesidades del alumnado, está generando entornos seguros que, a su vez, previenen la aparición de la violencia. Prevención, protección y buen trato conforman, por tanto, una realidad inseparable.

El clima escolar constituye uno de los factores protectores más consistentes frente al acoso escolar. Se refiere a la calidad percibida de las relaciones, las normas y las condiciones que configuran la vida cotidiana en el centro, e incluye dimensiones relacionales (confianza entre alumnado y profesorado, apoyo entre iguales), normativas (claridad y legitimidad de las normas de convivencia) y de seguridad (percepción de protección frente a la violencia). Un clima escolar positivo reduce la probabilidad de aparición de dinámicas de acoso y facilita la detección temprana, al generar condiciones en las que el alumnado se siente con legitimidad para comunicar situaciones de riesgo.

La convivencia pacífica, reconocida por la LOMLOE como una dimensión



esencial del proceso educativo, no se sostiene únicamente a través de la regulación de conductas, sino mediante la construcción activa de relaciones respetuosas y participativas en el centro. En esta perspectiva, la participación del alumnado (entendida como el derecho a intervenir en los asuntos que le afectan) es una condición constitutiva de la convivencia y no un complemento. En el caso del alumnado con TEA, esta participación debe garantizarse con los apoyos y adaptaciones necesarias, de modo que su voz pueda incorporarse de forma real y significativa en los procesos que configuran la vida del centro.

Como se ha señalado en las secciones anteriores, determinados espacios y momentos del entorno educativo concentran un mayor nivel de exposición al riesgo. La elaboración de mapas de riesgo constituye una herramienta útil para que el centro identifique de forma sistemática estos espacios (recreos, pasillos, aseos, entradas y salidas) y momentos (transiciones entre actividades, dinámicas grupales sin estructura, situaciones de baja supervisión), y articule medidas específicas de organización, acompañamiento o supervisión. El mapa de riesgo traslada el análisis ecológico a una lectura operativa del propio centro, permitiendo ajustar las condiciones del entorno a la realidad concreta de cada contexto educativo.

El aula constituye el principal microsistema donde transcurre la experiencia educativa del alumnado. Su organización y dinámica condicionan directamente el bienestar y la protección del alumnado con TEA. En este sentido, aproximaciones como la enseñanza estructurada, desarrollada en el marco del enfoque TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children; Schopler, Mesibov y Hearsey, 1995), aportan principios de organización del espacio y del tiempo, anticipación de actividades y previsibilidad de rutinas que facilitan la comprensión del entorno y reducen el estrés asociado a situaciones ambiguas o imprevistas. Aunque estos principios se desarrollaron en el ámbito del autismo, su aplicación genera condiciones accesibles y beneficiosas para el



el conjunto del alumnado.

La sostenibilidad de todas estas condiciones depende en última instancia de los equipos educativos. El profesorado desempeña un papel central en la observación del aula, en la detección temprana de dinámicas de exclusión y en el mantenimiento cotidiano del clima escolar. El equipo directivo, por su parte, asume el liderazgo de la planificación, la organización del centro, así como la coordinación con la figura de coordinador o coordinadora de bienestar y protección, y la coordinación con los equipos de orientación, con las familias y con entidades especializadas como las asociaciones de autismo. Para que este rol pueda desplegarse, resulta imprescindible disponer de formación específica, tiempos de coordinación adecuados y apoyos externos que refuercen la capacidad del centro para atender la diversidad de su alumnado.

La prevención, entendida en estos términos, deja de ser una intervención puntual para convertirse en una condición estructural del centro. Un centro que cuida el clima, organiza sus espacios y tiempos con previsibilidad, articula la participación real de todo su alumnado y dispone de equipos formados y coordinados, reduce de forma significativa las condiciones que hacen posible el acoso, y protege de manera especial al alumnado con TEA frente a las formas de violencia a las que está más expuesto.



Capítulo 7

Implicaciones conceptuales para el diseño de la guía de intervención





El marco conceptual desarrollado en las secciones anteriores se traduce en un modelo de intervención que orienta el Kit ESCUDO, recurso pedagógico en elaboración. Este modelo parte de las condiciones preventivas del entorno educativo, ya descritas, y se despliega en los ejes de detección, intervención y coordinación, atravesados por la perspectiva TEA, la perspectiva de género y la participación del alumnado. La presente sección no sustituye al Kit ESCUDO, sino que define el conjunto de ejes que deben encontrar desarrollo operativo en él para ser coherente con el marco conceptual.

El diseño del Kit ESCUDO no parte de un vacío institucional, sino que se inserta en un conjunto de instrumentos que cada centro educativo de Castilla-La Mancha ya articula para organizar la convivencia y el bienestar de su alumnado. En el plano autonómico, la Estrategia Regional de Bienestar Socioemocional en las Aulas de Castilla-La Mancha despliega un marco de actuación estructurado en torno a la salud mental y el bienestar socioemocional de la comunidad educativa, la prevención de conductas suicidas, la prevención de adicciones y la educación afectivo-sexual. En el plano del centro, dos instrumentos resultan especialmente relevantes: el Plan de Igualdad y Convivencia, que regula el modelo de abordaje de la convivencia desde un enfoque proactivo, preventivo, restaurador e inclusivo, y las Normas de Convivencia, Organización y Funcionamiento (NCOF), que concretan los procedimientos de mediación, las medidas para la promoción del buen trato y la resolución pacífica de conflictos, así como los protocolos de actuación frente a situaciones de violencia entre iguales. Estos instrumentos configuran el ecosistema documental sobre el que se asienta la respuesta del centro frente al acoso escolar y constituyen el marco con el que el Kit ESCUDO debe articularse para complementar, sin sustituir, la respuesta educativa de los centros frente al acoso del alumnado con TEA.

La detección del acoso escolar hacia el alumnado con TEA requiere una observación ajustada a las formas en que este se manifiesta. Como se



ha señalado en secciones anteriores, el acoso hacia este alumnado adopta con frecuencia formas encubiertas, sutiles o relacionales, que pueden pasar desapercibidas si la observación se limita a episodios visibles. El modelo exige, por tanto, desplegar una mirada continuada sobre las dinámicas del aula y los espacios identificados como de mayor riesgo, atender a cambios en el bienestar o en el comportamiento del alumnado y habilitar canales estables de comunicación con las familias, que muchas veces identifican señales antes que la propia escuela. La detección, así entendida, es una función compartida entre el centro, la familia y los servicios especializados.

La intervención frente a situaciones de acoso debe articularse desde un enfoque no punitivo y restaurativo, coherente con el marco de derechos y con la naturaleza ecológica del fenómeno. Aproximaciones como el método Pikas, el círculo de amigos o el No Blame Approach ofrecen pilares conceptuales para orientar estas intervenciones, al centrarse en la reparación de relaciones, la implicación del grupo de iguales y la corresponsabilidad del entorno, en lugar de la sanción individual. En el caso del alumnado con TEA, estos enfoques deben complementarse con los apoyos necesarios para garantizar su participación real en el proceso, de modo que su voz pueda incorporarse a la comprensión del incidente y a las decisiones que le afecten.

La coordinación entre profesorado, familias y servicios especializados constituye una condición transversal del modelo. Ninguno de los actores implicados dispone por sí solo de la información, los recursos y la perspectiva necesarios para responder de forma ajustada a situaciones de acoso hacia el alumnado con TEA. La coordinación debe entenderse como una dinámica permanente, sostenida por canales estables de comunicación, roles claros y criterios compartidos, y no como un recurso activado únicamente en situaciones de crisis. Se extiende a la figura de coordinador o coordinadora de bienestar y protección, a los equipos de orientación, los servicios sanitarios y de salud mental, la atención temprana y las entidades especializadas en autismo, cuya implicación



resulta especialmente relevante cuando el impacto emocional lo requiere o cuando el centro necesita apoyo para diseñar ajustes.

La mirada de género forma parte integral del modelo. Las manifestaciones del autismo en niñas y adolescentes con TEA tienden a presentarse con rasgos más camuflados, lo que dificulta el diagnóstico y el reconocimiento de su vulnerabilidad en el entorno escolar. Esta invisibilidad puede prolongarse durante años, con un sobreesfuerzo sostenido por encajar en el grupo que genera consecuencias para el bienestar emocional y la salud mental. El modelo de intervención exige, por tanto, incorporar de forma explícita la perspectiva de género en la observación, en la formación del profesorado y en las estrategias de intervención, de modo que los perfiles menos visibles no queden fuera del alcance de los mecanismos de detección y respuesta.

Este modelo de intervención encuentra su desarrollo operativo en la guía pedagógica que la Federación Autismo Castilla-La Mancha ha elaborado en el marco del Proyecto ESCUDO, así como en el proceso de acompañamiento a centros educativos que la acompaña. La guía se estructura en bloques y módulos que abordan de forma específica la prevención de la violencia en el aula (clima escolar, promoción de la convivencia, perspectiva de género), la detección del acoso (factores de vulnerabilidad, observación y registro, coordinación) y la intervención ante situaciones identificadas, con pautas de actuación individuales y grupales, protocolos con perspectiva de género y orientaciones específicas en materia de prevención de la violencia sexual y educación afectivo-sexual. La aplicación de estos contenidos en cada centro se sostiene mediante un proceso de acompañamiento estructurado, que combina sesiones de formación, trabajo autónomo en los centros y entregables específicos (análisis de la realidad del centro, protocolo vigente propio y checklist de evaluación pre-post), de modo que cada equipo educativo pueda ajustar las orientaciones generales a las características concretas de su contexto.



En conjunto, el modelo aquí planteado constituye un marco de coherencia para el Kit, no un sustitutivo de sus contenidos. Su función es orientar el diseño operativo, asegurar que cada componente responde al enfoque de derechos y a las especificidades del alumnado con TEA, y ofrecer al profesorado y a los equipos educativos un hilo conceptual que da sentido a las estrategias que desarrollan en su práctica cotidiana.



Capítulo 8

Bibliografía y fuentes clave





8.1 Marco normativo

Norma	Ámbito	Materia	Enlace oficial
Convención sobre los Derechos del	Internacional	Protección integral de la infancia	https://www.boe.es/buscar/doc.php?
Convención sobre los Derechos de	Internacional	Discapacidad y educación	https://www.boe.es/buscar/doc.php?
Ley Orgánica 8/2021, de 4 de	Estatutal (España)	Protección integral frente a la	https://www.boe.es/buscar/act.php?
Ley Orgánica 3/2020, de 29 de	Estatutal (España)	Sistema educativo	https://www.boe.es/buscar/doc.php?
Estrategia de Erradicación de la	Estatutal (España)	Política pública de protección frente a	https://www.juventudeinfancia.gob.es
Estrategia Española en	Estatutal (España)	Política pública / TEA	https://www.mdsocialesa2030.gob.es
Ley 7/2023, de 10 de marzo, de	Autonómico (CLM)	Protección integral de la infancia y la	https://www.boe.es/buscar/doc.php?
Ley 7/2014, de 13 de noviembre, de	Autonómico (CLM)	Discapacidad	https://www.boe.es/buscar/doc.php?
Decreto 3/2008, de 8 de enero, de la Convivencia Escolar en	Autonómico (CLM)	Convivencia escolar /	https://documentos.anpecastillalama
Ley 7/2010, de 20 de julio, de	Autonómico (CLM)	Sistema educativo	https://docm.jccm.es/docm/eli/es-
Decreto 85/2018, de 20 de	Autonómico (CLM)	Inclusión educativa	https://docm.jccm.es/docm/eli/es-
Estrategia Regional de Atención a las	Autonómico (CLM)	Política pública / TEA	https://autismo.org.es/actualidad/no



8.1 Referencias clave

Marcos teóricos de referencia

- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Oliver, M. (1990). The politics of disablement. Basingstoke: Macmillan. Vulnerabilidad y victimización

Vulnerabilidad y victimización

- Finkelhor, D., Ormrod, R. K., & Turner, H. A. (2007). Poly-victimization: A neglected component in child victimization. *Child Abuse & Neglect*, 31(1), 7–26.
- Hull, L., Petrides, K. V., Allison, C., Smith, P., Baron-Cohen, S., Lai, M.-C., & Mandy, W. (2017). "Putting on My Best Normal": Social Camouflaging in Adults with Autism Spectrum Conditions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(8), 2519–2534.
<https://doi.org/10.1007/s10803-017-3166-5>
- Confederación Autismo España. (2022). Situación del alumnado con trastorno del espectro del autismo en España. Curso 2020/2021. Madrid: Autismo España. Recuperado de https://autismo.org.es/wp-content/uploads/2022/10/202210_Informe_SituacionAlumnadoConTEAEnEspana_AutismoEspana.pdf
- Rebón Rodríguez, N. L. (2023). Lucha contra el acoso escolar con especial referencia a colectivos vulnerables como el autismo. Informe de análisis normativo. Madrid: Centro Español sobre Trastorno del Espectro del Autismo / Confederación Autismo España. Recuperado de https://centroautismo.es/wp-content/uploads/2024/09/InformeAN_AcosoEscolar_CentroAutismo.pdf
- Fundación Mutua Madrileña y Fundación ANAR. (2025). VII Informe de prevención del acoso escolar en centros educativos. Datos del curso 2024/2025. Madrid. Recuperado de <https://www.fundacionmutua.es/documents/informe-de-prevencion-del-acosos-escolar-en-centros-educativos-2025.pdf>



Métodos y enfoques de intervención

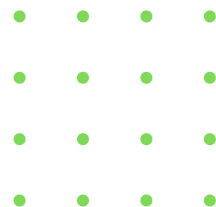
- Schopler, E., Mesibov, G. B., & Hearsey, K. (1995). Structured teaching in the TEACCH system. En E. Schopler & G. B. Mesibov (Eds.), *Learning and cognition in autism* (pp. 243–268). New York: Plenum Press.
- Pikas, A. (1989). The Common Concern Method for the treatment of mobbing. En E. Roland & E. Munthe (Eds.), *Bullying: An international perspective* (pp. 91–104). London: David Fulton.
- Newton, C., Taylor, G., & Wilson, D. (1996). Circles of Friends: An inclusive approach to meeting emotional and behavioural needs. *Educational Psychology in Practice*, 11(4), 41–48.
- Robinson, G., & Maines, B. (1997). *Crying for help: The No Blame Approach to bullying*. Bristol: Lucky Duck Publishing.

Documentos institucionales de referencia

- Organización Mundial de la Salud. (2023). Autism. Fact sheet. Recuperado de <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (s.f.). Coordinador o coordinadora de bienestar y protección en la comunidad escolar. Recuperado de En conjunto, el modelo aquí planteado constituye un marco de coherencia para el Kit, no un sustitutivo de sus contenidos. Su función es orientar el diseño operativo, asegurar que cada componente responde al enfoque de derechos y a las especificidades del alumnado con TEA, y ofrecer al profesorado y a los equipos educativos un hilo conceptual que da sentido a las estrategias que desarrollan en su práctica cotidiana.
- Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. (2023). Plan de Acción de Autismo del Consejo Nacional de la Discapacidad. Recuperado de https://www.dsca.gob.es/sites/default/files/derechos-sociales/discapacidad/docs/Plan_accion_AUTISMO_CND_22062023.pdf



- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2024). Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo. Curso 2022-2023. Madrid: MEFPD. Recuperado de <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/prensa/actualidad/2024/04/20240410-alumnadoconnecesidaddeapoyo.html>



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