

Innovación e investigación educativa para la formación docente

Francisco Javier Hinojo Lucena

Salvador Mateo Arias Romero

María Natalia Campos Soto

Santiago Pozo Sánchez

Innovación e investigación educativa para la formación docente

Francisco Javier Hinojo Lucena

Salvador Mateo Arias Romero

María Natalia Campos Soto

Santiago Pozo Sánchez

Dykinson, S.L.

Financiado con fondos públicos en convocatoria competitiva por la Dirección General de Investigación y Transferencia del Conocimiento de la Consejería de Economía, Conocimiento, Empresas y Universidad de la Junta de Andalucía, mediante el programa de ayudas a proyectos de I+D+i, destinadas a las universidades y entidades públicas de investigación calificadas como agentes del Sistema Andaluz del Conocimiento, en el ámbito del Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación (PAIDI 2020), cofinanciado con fondos FEDER europeos (Referencia: PY20_00077)

CAPÍTULO 98.

IMPLEMENTACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN GEOGRÁFICA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA EN UN PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE COMPETENCIAL.

ISABEL JIMÉNEZ RODRÍGUEZ Y MIGUEL ÁNGEL MEJÍAS VERA 1219

CAPÍTULO 99.

EL PAPEL DE LA MEDIACIÓN ESCOLAR EN EL TEA

LARA JANICE REYES SARMIENTO, FRANCISCO J. BALEA-FERNÁNDEZ,
ARIADNA SANTANA FIERREZ Y TANIA DEL CARMEN GONZÁLEZ
MARTE..... 1233

CAPÍTULO 100.

LA MATERNIDAD Y PATERNIDAD ADOLESCENTE UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA LA MEJORA DE SUS COMPETENCIAS PARENTALES

ARIADNA SANTANA FIERREZ, FRANCISCO J. BALEA-FERNÁNDEZ,
LARA JANICE REYES SARMIENTO Y TANIA DEL CARMEN GONZÁLEZ
MARTEL 1246

CAPÍTULO 101.

REVISIÓN SISTEMÁTICA DEL MODELO TPACK EN EDUCACIÓN FÍSICA

JACOB PERIS-PERALES Y CONCEPCIÓN ROS ROS 1258

CAPÍTULO 102.

EL EJERCICIO DEL LIDERAZGO Y EL CUIDADO DEL HOGAR DE DIRECTORAS ESCOLARES EN PANDEMIA COVID-19

ANDREA CARRASCO SÁEZ, DIEGO BARRAZA RUBIO 1272

CAPÍTULO 103.

ESTUDIO SOBRE LA AUTOPERCEPCIÓN CREATIVA EN CIENCIAS DE MAESTROS Y MAESTRAS EN FORMACIÓN

EVA IZQUIERDO SANCHIS Y JOAN J. SOLAZ-PORTOLÉS 1285

CAPÍTULO 99.

EL PAPEL DE LA MEDIACIÓN ESCOLAR EN EL TEA

Lara Janice Reyes Sarmiento, Francisco J. Balea-Fernández, Ariadna Santana Fierrez y

Tania del Carmen González Marte

1. INTRODUCCIÓN

La mediación escolar en el TEA (Trastorno del Espectro del Autismo) propone tomar conciencia sobre la importancia de elaborar una propuesta de intervención dirigidos a los principales agentes educativos cuya finalidad es mejorar la relación entre los/las progenitores/as de niños/as tea y los/las docentes”.

El motivo principal de la elección del tema se debe principalmente a que a lo largo de la historia se ha mantenido una actitud negativa hacia todos aquellos comportamientos que se salgan de las acciones extendidas y aceptadas socialmente. No obstante, en los últimos años existe una tendencia a creer y defender que la diversas de opiniones, acciones, comportamientos, etc. enriquece, por lo tanto, impresiona la existencia de una tendencia a potenciar la inclusión social.

Además, tanto la familia como la escuela son considerado los principales agentes de sociabilización.

- **Trastorno del Espectro del Autismo:**

Este trastorno se definía como “autismo” y fue utilizado por primera vez por Bleuler (1911) en el libro “Demencia Praecox” para describir a las personas con esquizofrenia que habían perdido contacto con la realidad. No obstante, Kanner (1943) investigó el comportamiento de once niños/as en el que predominaba las conductas de “obsesión, alejamiento social, estereotipias y ecolalias” a las que denominó “autismo infantil temprano”.

No obstante, el DSM-V (APA, 2014) define al TEA como: “un trastorno del neurodesarrollo que ocasiona dificultades en la forma de comunicarse y comportarse a la persona que presenta dicha alteración”.

Con relación a la clasificación del TEA ha variado con el paso del tiempo. Sin embargo, con la entrada en vigor del DSM- V (APA, 2014) las diversas tipologías se han

establecido en una única nomenclatura de TEA. Además, se establecen los niveles de gravedad según el grado de ayuda que se (Hervás y Santos, 2014).

No obstante, autores como Álvarez et al. (2018) afirman que el diagnóstico del TEA es el comienzo de un proceso largo y difícil que afecta tanto a la persona que padece el trastorno como a su familia y el contexto más próximo. Asimismo, según Ariza et al. (2017) las familias acuden más temprano a las consultas de profesionales especialistas en el diagnóstico y la detección del trastorno del desarrollo gracias al avance de las investigaciones, los criterios diagnósticos más cercanos a la realidad, a una mejor información y conciencia acerca del TEA por parte de las familias, la sociedad, así como a los medios de comunicación. De igual modo, el diagnóstico del TEA es clínico ya que no hay existe ninguna prueba biológica que lo determine (Hervás et al. 2017).

Además, se conoce que los tres primeros años es primordial para el crecimiento y el pronóstico del menor (Cruz y Villanueva, 2020). Asimismo, Álvarez et al. (2018) defienden la idea que no tiene sentido realizar un programa de intervención sin tener en cuenta el contexto familiar o sin modificar los entornos más próximos al menor con el fin de fomentar la inclusión y el aprendizaje de este.

Una de las herramientas disponibles para el diagnóstico de TEA es el CHAT (Checklist for autism in Toddlers) de Baron-Cohen et al. (1992) aunque también se puede recurrir al inventario del espectro autista (IDEA) de Reviére (1997), a los indicadores del autismo de Riviére y Martos (2000) y al DSM- V (APA, 2014)

En cuanto a los criterios diagnósticos del DSM-V (APA, 2013) las áreas de afectación se establecen en dos: socio comunicativa e intereses fijos y conductas repetitivas. Al mismo tiempo, los doce síntomas del DSM-IV se reducen a siete en el DSM- V (APA, 2014) debido a que agrupan.

Con respecto a la epidemiología, la Organización Mundial de la Salud- OMS- (2021) afirma que aproximadamente 1/160 niño/as padece TEA.

Sin embargo, en cuanto al sexo se refiere, hay una predominancia del sexo masculino diagnosticado de TEA con respecto al sexo femenino en España e incluso Montagut et al. (2018) afirman que “se diagnostica hasta 4 veces más el TEA en el sexo masculino que en el femenino”. Lo que podría indicar “una mejor identificación de los chicos y un estancamiento en el caso del diagnóstico de las chicas” (Confederación Española de Autismo, 2020).

- **Familia:**

La definición del término familia es compleja y presenta una dificultad añadida, su definición ha evolucionado tanto como concepto social como etiológico. No obstante, Rodrigo y Palacios (1998) lo definen como "la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, en el que existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia".

Por otro lado, Bronfenbrenner (1987) afirmó que el desarrollo de los niños es fruto del contexto en el que se desenvuelve. Esto es debido a que tanto el niño como el resto del núcleo familiar se encuentran sometidos a diversas influencias sociales, que se pueden clasificar en cuatro subgrupos (microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema). En definitiva, todos/todas contribuyen de una manera u otra a la construcción de la personalidad y en el desarrollo de los niños y de las niñas.

Con respecto a las funciones de las familias con respecto a sus hijos/as, según Rodrigo y Palacios (1998) establece como principales funciones de los padres y las madres, sobre todo hasta que los hijos e hijas puedan alcanzar un nivel de interdependencia y autonomía suficiente las siguientes funciones: asegurar la supervivencia, la integridad física y la salud de los menores; crear un clima de afecto y apoyo que favorezca el ajuste emocional y los sentimientos de competencia y de confianza en las relaciones con los demás, haciendo posible un desarrollo psicológico sano; preparar a los/as hijos/as para su inserción social, de modo que sean capaces de relacionarse de forma adecuada a las demandas y exigencias del medio social, etc.

Sin embargo, las expectativas de los/las padres/madres de niños/as con diversidad funcional o trastorno respecto a su hijo/a se vean frustrada debido a que son "diferentes a las que esperaban" (Vargas y Polaino-Lorente, 1996). No obstante, hay tres factores principales que influyen en los niveles de estrés: las características del menor, los recursos de la familia y la percepción familiar del problema (Cuxart, 2001).

De igual modo, el papel de la familia ha cambiado ya que Jiménez (2016) afirma que: "la familia del niño con autismo ha pasado a considerarse culpable de que el niño desarrolle el trastorno a ser un colaborador imprescindible en la intervención educativa que va a permitir aminorar los síntomas del trastorno".

- **La escuela:**

La Constitución Española (1978) establece en su artículo 27, que: “todas las personas tienen derecho a la educación. Además, la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto de los principios democráticos de convivencia, derechos y deberes fundamentales. No obstante, la enseñanza básica es obligatoria y gratuita.

En el Estado Español la educación se encuentra regulada por el Ministerio de Educación y Formación Profesional y los Gobiernos de las Comunidades Autónomas Españolas.

De igual modo, el Sistema Educativo Español se encuentra integrado por diversas etapas educativas (la educación infantil, la educación primaria, la educación secundaria obligatoria, el bachillerato y la formación profesional) (Ministerio de Educación, 2021).

Asimismo, la educación es una de las grandes preocupaciones tanto de los gobiernos como de los organismos internacionales (Martínez et al. 2010).

- **Educación inclusiva:**

“La educación puede ser un factor de unión social si procura transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre las personas y al mismo tiempo evita ser un factor de exclusión social” (UNESCO, 2000).

No obstante, el informe de la Unesco sobre “educación para todos” (2014), afirma que una de las estrategias fundamentales para la mejora de la institución escolar se fundamenta en mejorar la formación docente con el fin de que todos los alumnos puedan aprender”.

Además, Presas (2016) afirma que entre las funciones principales de los docentes inclusivos se encuentran: el desarrollo y la aplicación de las estrategias diversificadas; la creación de ambientes de aprendizaje; el desarrollo de currículo multinivel; la atención personalizada; la incorporación de las TIC’S; la ética profesional y el investigador de su propia práctica educativa.

Por otro lado, cabe añadir que las dos ciudades autónomas de Ceuta y Melilla junto a catorce comunidades autónomas españolas permite la escolarización del alumnado con TEA en centros ordinarios (de la Torre y Martin, 2020).

- **El conflicto y la mediación escolar:**

Definir el conflicto es algo complicado ya que hay diversas opiniones respecto a su conceptualización. No obstante, Bernal (2008) testifica que “el conflicto es una realidad de la vida humana que ha existido y existirá. Además, en los espacios en donde haya dos o más personas en interacción pueden darse diferencias que ocasionan el conflicto, tensiones y enfrentamientos que aumentan, en función de la duración de este, provocando luchas interminables”.

Con respecto a la tipología de los conflictos, según Redorta (2004) los conflictos pueden ser de varios tipos; autoestima, identidad, recursos escasos, etc. Sin embargo, Balea (2020) indica que puede ser: familiar, escolar, social, mercantil, laboral, penal, civil, intercultural, etc. El conflicto en el ámbito escolar surge cuando hay desacuerdo entre alumno-profesor, alumno-alumno o docentes y familiares en asuntos que influye en el desarrollo de la jornada escolar (normas, reglas, límites, comportamientos, etc.)

No obstante, Blake y Mouton (1964) establecieron los cinco estilos de comportamientos ante un conflicto: competir (ganar-perder); evitar (perder-perder); ceder (perder-ganar); cooperar (ganar-ganar) y negociar (ganar algo-perder algo).

Por un lado, entre los modelos de resolución de conflictos destaca: el arbitraje, la negociación, la conciliación y la mediación (Balea, 2020)

Cabe destacar que, según la Directiva, 2008/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 21 de mayo, 2008 la mediación es “un procedimiento estructurado, en que dos o más personas en litigio intentan alcanzar un acuerdo de manera voluntaria sobre la resolución del conflicto con la ayuda de un mediador”. Los principios de la mediación según Suárez (2002) son tres: neutralidad, voluntariedad y confidencialidad.

Asimismo, entre las principales técnicas y estrategias de mediación se encuentra según Suárez (2021): la escucha activa, legitimación, generar confianza, las entrevistas o caucus, lluvia de ideas, las preguntas, mostrar neutralidad e imparcialidad, reformular y encuadrar, así como la normalización. De igual modo, Lacoba (2018) afirma que el papel fundamental del mediador es ser un intermediario que ayuda a construir la socialización de manera pacífica y segura.

También, se ha de mencionar que la mediación escolar en España surgió sobre los años 90 (Viana- Orta, 2018). No obstante, Ibarrola-García e Iriarte (2013) define la mediación escolar como: “una estrategia educativa que previene e interviene en el conflicto, forma en cualidades (personales e interpersonales) y mejora el entorno”.

Además, se ha de mencionar que cada Comunidad Autónoma ha creado sus propias normas de convivencia para los centros escolares en la que se ha incluido la mediación escolar desde el año 2000.

2. MÉTODO

2.1. Objetivos

El objetivo principal que se persigue alcanzar con la presente propuesta de intervención es: gestionar los conflictos entre las familias de niños/as TEA y resto de Comunidad educativa.

No obstante, como objetivos secundarios se plantean dos: describir el rendimiento académico de los niños/as TEA escolarizados en un aula ordinaria, así como establecer el nivel de inclusión de niños/as con TEA en los CEIP de la provincia de Las Palmas.

2.2. Sujetos

Se puede apreciar un único grupo de muestra pero que se divide en dos partes: los docentes de los centros de educación infantil y primaria públicos (CEIP) de la Provincia de Las Palmas y los progenitores del alumnado TEA escolarizados en los CEIP de la provincia de Las Palmas.

2.3. Diseño

El presente trabajo tiene un diseño experimental, analítico y prospectivo. Además, presenta un enfoque cuantitativo. Del mismo modo, el/ la investigador/a posee cierto control sobre las exposiciones sobre el grupo cuasi-experimental y evalúa los efectos de la intervención realizada. Para ello, se pasará el cuestionario dos veces concretamente, antes y después de haber realizado la propuesta de intervención.

2.4. Material y método

El resultado que se pretende evaluar con la presente intervención es el rendimiento escolar del niño/a TEA. Según Pizarro (1985) “el rendimiento académico es como una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación”. Con respecto a los instrumentos de recogida de información, este consiste en dos cuestionarios, uno destinado al profesorado de los CEIP (validado) y otro a los/las progenitores/as de niños/as TEA (adaptado).

El cuestionario para la evaluación de competencias del profesorado en atención a la diversidad- CECPAD (docentes) se encuentra integrado por dos partes: una primera parte destinada a los datos sociodemográficos y una segunda parte, integrado por las 72 preguntas.

Sin embargo, a los/las progenitores/as de TEA se le pasará un cuestionario adaptado de elaboración propia siguiendo el cuestionario validado de los/las docentes. En él, se puede distinguir tres partes diferentes: una destinada a los datos sociodemográficos del menor TEA, así como de los/las padres/madres, una segunda parte integrado por un total de 10 preguntas relacionadas con el menor. Y una tercera parte, en la que se trata de obtener más información sobre los apoyos y las habilidades del niño/a TEA.

2.5. Procedimiento

Con el fin de analizar la eficacia de la propuesta de intervención mediante los cuestionarios será imprescindible realizar previamente los siguientes pasos:

En primer lugar, se ha requerido previamente ponerse en contacto mediante vía telefónica con el Departamento de Estadísticas del Gobierno de Canarias con el fin de que estos facilitaran el número de docentes que se encuentra impartiendo docencia en la provincia de Las Palmas. No obstante, con el fin de que estos facilitaran la información se ha tenido que rellenar una “solicitud de petición de datos”. Una vez obtenida la información (4.950 docentes hay en la provincia de Las Palmas en el presente curso académico 2020/2021) proporcionada por el departamento de Estadística del Gobierno de Canarias se ha procedido a buscar cuántos CEIP en la provincia de Las Palmas (278) y cómo se distribuyen (Gran Canaria con 199, Fuerteventura con 39 y Lanzarote 40). Una vez obtenido los datos, también se ha buscado el listado de los 61 centros con el fin de elegirlos de manera aleatoria.

Una vez obtenido todos los datos, será necesario ponerse en contacto con los diversos centros educativos con la finalidad de comentarle el objeto de estudio y concertar cita para pasar los cuestionarios. El tiempo estimado para ponerse en contacto mediante vía telefónica con los centros de educación y primaria de carácter público de la provincia de Las Palmas es de dos semanas en la isla de Gran Canaria y una semana en las islas de Fuerteventura y Lanzarote. Sin embargo, aunque los centros educativos se elijan de manera aleatoria también se hace necesario tener en cuenta la predisposición y la colaboración de estos. No obstante, los cuestionarios en la isla de Gran Canaria se pasarán

a lo largo de todo un mes. Sin embargo, en la isla de Fuerteventura y Lanzarote tendrá dos semanas en cada una de las islas.

2.6. Temporalización

En cuanto a la temporalización de la propuesta de intervención, esta se desarrollará a lo largo de un mes en horario extraescolar mayoritariamente pero también en horario lectivo. No obstante, habrá actividades que se desarrollen durante todo el curso escolar. No obstante, la propuesta de intervención “Nos Relacionamos” se encuentra integrado por un total de 19 actividades.

3. DISCURSIONES

Se espera que la prospectiva de la presente propuesta de intervención tenga un carácter positivo. No obstante, aunque en un primer momento la intervención se realizaría en un centro sería conveniente de cara a un futuro realizar el mismo proceso en un centro educativo de cada una de las islas de la provincia de Las Palmas con la finalidad de poder corroborar los resultados de la intervención y así contribuir a la consecución de los objetivos propuestos.

No obstante, algunos autores como Alfonso (2010) afirma la existencia de que una mejor relación entre familia-escuela conlleva a un mejor pronóstico del menor y, por lo tanto, facilita al mismo tiempo la inclusión del menor con TEA en el aula. También, Márquez (2014) afirma que tanto la familia como los centros educativos son los entornos más idóneos para el desarrollo de los menores es por ello por lo que ambos ámbitos deberán ser flexibles, abrirse y apoyarse mutuamente

Asimismo, según Autismo Europa (2020) el número de personas con diagnóstico de autismo ha aumentado significativamente en las últimas décadas. Del mismo modo, según el Gobierno de Canarias (2021) en la Comunidad Autónoma de Canarias había un total 2.501 alumno/a escolarizado con TEA en el año 2020. Sin embargo, en el año 2019 había 2.158, por lo tanto, ha aumentado en 343 alumnos/as con TEA respecto al año anterior.

Es por ello, que para finalizar con el presente trabajo deberíamos de revocar la frase de George Evans que dice así *“Todos los niños pueden aprender, solo que no a la misma vez, ni de la misma manera”*.

4. CONCLUSIONES

Con el presente trabajo se ha intentado exponer la información relevante sobre el recorrido histórico del TEA así como de la importancia de trabajar junto a la familia y escuela. Según los datos comprobados el hecho de tener un/a hijo/ con TEA es bastante difícil. A este hecho hay que sumarle la falta de información que existe hoy en cuanto a su evolución, motivo de origen, etc. Sin embargo, algo que sí se sabe es que la prevalencia ha aumentado en los últimos años. No obstante, una temprana intervención en el/la menor TEA supone una mejoría en cuanto a su evolución y pronóstico del trastorno.

Del mismo modo, la intervención del menor ha de tener en cuenta al entorno en el que este se desarrolla. Es por ello, que siguiendo a algunos autores como, Alfonso (2010) que pone especial relevancia sobre la colaboración entre sería conveniente realizar una propuesta de intervención sobre los principales agentes de sociabilización (familia y escuela) con el fin de “gestionar los conflictos entre familia de niños/as TEA y el resto de la comunidad educativa”, fomentando así la mediación escolar, no solamente como una alternativa a la resolución de conflictos sino como un estilo de vida. Asimismo, sería conveniente comprobar cómo influye las relaciones entre la familia de niño/a TEA y la escuela en el rendimiento escolar de estos.

REFERENCIAS

- Alfonso, B. (2010). Alumnos/as con NEE, Familia y Escuela, juntos por la integración. Revista digital para profesionales de la enseñanza, (9), 1-11. <https://docplayer.es/13269018-Alumnos-as-con-nee-familia-y-escuela-juntospor-la-integracion-autora-belen-alfonso-naranjo.htm>
- Álvarez, R., Franco, V., García, F., García, A.M., Giraldo, L., Montealegre, S., Mota, B., Muñoz, M., Pérez, B. y Saldaña, D. (2018). Manual didáctico para la intervención en atención temprana en trastornos del espectro autista. Federación Autismo Andalucía. <http://www.autismoandalucia.org/wpcontent/uploads/2018/02/MANUAL-AT-DEF.pdf>
- American Psychiatric Association-APA. (2014). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. DSM-V. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Ariza, T., Llovet, L. y Martínez, J. L. (2017). Atención temprana en el Trastorno del Espectro Autista (TEA): importancia de su diagnóstico precoz y tratamiento. En

- J. C. Núñez, M. C. Pérez-Fuentes, M. del Mar. Molero, J. J. Gázquez, A. B. Barragán, M. del Mar. Simón, A. Martos y C. M. Hernández-Garre (Eds.), *Perspectivas psicológica y educativa de las Necesidades Educativas Especiales* (pp. 19-25). SCINFOPER.
- Autismo Europa. (4 de abril de 2021). Tasa de prevalencia del autismo. <https://www.autismeurope.org/about-autism/prevalence-rate-of-autism>
- Balea, F. J. (2020). *Análisis de Conflicto y Mediación*. Manuscrito no publicado, Departamento de Educación, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España.
- Blake, J. y Mouton, J. S. (1964). *The managerial grid: the key to leadership excellence*. Gulf Publishing Company.
- Baron-Cohen, S., Allen, J., & Gillberg, C. (1992). Can autism be detected at 18 months? The needle, the haystack and the CHAT. *The British Journal Of Psychiatry*, 161(6), 839-843
- Bleuler, E. (1911). *Dementia praecox oder Gruppe der Schizophrenien*. Deuticke.
- Bernal, T. (2008). *La mediación: una solución a los conflictos de ruptura de pareja*. Colex.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Confederación Autismo de España. (2020). *Situación del Alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo en España* [Archivo PDF]. http://autismo.org.es/sites/default/files/informeeducacion_situaciondelalumnado_tea_0.pdf
- Constitución Española. 29 de diciembre de 1978. BOE. No. 311. <https://www.boe.es/buscar/pdf/1978/BOE-A-1978-31229-consolidado.pdf>
- Cruz, D. y Villanueva, R. (2020). Importancia del trato en la escuela como factor terapéutico en casos TEA. *Temas del psicoanálisis*, (19),1-30. <https://www.temasdepsicoanalisis.org/wp-content/uploads/2020/02/D.-Cruz-yR.-Villanueva.-Importancia-del-trato-en-la-escuela-como-factor-70-terap%C3%A9utico-en-casos-de-TEA.-plantilla-para-edici%C3%B3n-web2.pdf>
- Cuxart, F, y Fina, L. (2001). *El autismo: Aspectos familiares* [Archivo PDF]. http://www.geocities.ws/asperger_infantil/LIBROS_AUTISMO_PROFUNDO/efecto_familia.pdf
- De la Torre, B. y Martín, E. (2020). *La Respuesta Educativa al Alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) en España: Un avance Desigual*. Revista

- Internacional de Educación para la Justicia Social, 9(1), 249-268.
<https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2020.9.1.012/12037>
- Directiva 2008/52/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 21 de mayo de 2008, sobre ciertos aspectos de la mediación en asuntos civiles y mercantiles. 21 de mayo de 2008. DOUE. No. 136.
- Hervás, A., Balmaña, N. y Salgado, M. (2017). Los trastornos del espectro autista (TEA). *Revista de Pediatría Integral*, 21(2), 92-108. https://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2017/xxi02/03/n2-092-108_AmaiaHervas.pdf
- Hervás, A y Santos, L. (2014). Autismo. Espectro autista [Archivo PDF]. https://www.sepeap.org/wpcontent/uploads/2014/02/Ps_inf_autismo_espectro_autista.pdf
- Ibarrola-García, S. y Iriarte, C. (2013). La influencia positiva de la mediación escolar en la mejora de la calidad docente e institucional: percepciones del profesorado mediador. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1), 367-384. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/36299/1/pdf.pdf>
- Gobierno de España. (5 de mayo de 2021). Legislación consolidada. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Gobierno de España. (2020). Manifiesto de la infancia y adolescencia 2020 [Archivo PDF]. https://www.agenda2030.gob.es/recursos/docs/Manifiesto_Infancia_Adolescencia_2020_UNICEF.pdf
- Jiménez, E. (2016). Resiliencia en Padres y Madres de Niños con Trastornos del Espectro Autista. [Tesis doctoral, Facultad de Psicología, Universidad de Valencia]. 75 RODERIC.
<https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/55439/TESIS%20RS%20ESTEBAN%20JIMENEZ%20PINA%202016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous child*, 2(3), 217-250. http://mail.neurodiversity.com/library_kanner_1943.pdf
- Lacoba, R. (2018). La mediación escolar como estrategia para resolver conflictos y alternativa para reducir el acoso escolar. *Supervisión 21: revista de educación e inspección*, (9), 1-27. <https://usie.es/wp-content/uploads/2018/07/SP21-49-Art%C3%ADculo-Mediacion-escolar-como-estrategia-LACOMA.pdf>
- Márquez, L. (2014). La participación social en la escuela secundaria pública. Los padres y madres de familia como actores sociales: un estudio de caso [Tesis de doctorado, U Universidad IberoamericanaI Puebla]. Repositorio Institucional de

- ITESO. https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1221/III_Lorena_M%c3%a1rquez.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Martínez, R., De Haro, R. y Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 149-164. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/217/211>
- Mena Ramos, R. y García Sanz, M. P. (2017). Cuestionario para la evaluación de competencias del profesorado en atención a la diversidad. Universidad de Murcia. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/53959>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo curso 2018-2019 [Archivo PDF]. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4f2d14a4-8a98-4023-adcd-9f1f041f5005/notaresumen.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (12 de abril de 2021). Sistema Educativo Español. <https://www.educacionyfp.gob.es/francia/estudiar/espana/sistema-educativoespa-ol.html>
- Montagut, M., Mas, R. M., Fernández, M. I. y Pastor, G. (2018). Influencia del sesgo de género en el diagnóstico de trastorno de espectro autista: una revisión. *Escritos de Psicología*, 11(1), 42-54. <https://scielo.isciii.es/pdf/ep/v11n1/1989-3809-ep-11-01-00042.pdf>
- Organización Mundial de la Salud-OMS. (1 de junio de 2021). Trastornos del espectro autista. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrumdisorder>
- Presas, M. (2016). Educación Inclusiva, ¿Es posible desde la Educación Especial? *Revista de Educación Inclusiva*, 9 (2), 55-68. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/50/46>
- Redorta, J. (2004). Cómo analizar los conflictos. La tipología de los conflictos como herramienta de medición. Paidós Ibérica.
- Riviére, A. (1997). El tratamiento del autismo como trastorno del desarrollo. En A. Riviére y M. Martos (Eds.), *El tratamiento del autismo: nuevas perspectivas* (pp. 23-60). APNA-IMSERSO.
- Riviére, A. y Martos, J. (2000). El niño pequeño con autismo. Asociación de Padres de Niños con Autismo-APNA.
- Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Alianza.

- Ruiz, C. (2017). Estrategias para educar en y para la igualdad: coeducar en los centros. *Atlánticas-Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 166-191. https://revistas.udc.es/index.php/ATL/article/view/arief.2017.2.1.2063/g2063_pdf
- Suárez, F. (2021). *Mediación Familiar, Social y Comunitaria*. Manuscrito no publicado, Departamento de Educación, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España.
- UNESCO. (2014). Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos [Archivo PDF]. <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/Ensenanza%20y%20aprendizaje%20Lograr%20la%20calidad%20para%20todos.pdf>
- UNESCO. (13 de abril de 2021). Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All. <https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion>
- Vargas, T y Polaino-Lorente, A. (1996). *La familia del deficiente mental. Un estudio sobre el apego afectivo*. Pirámide.
- Viana-Orta, María, I. (2018). 25 años de mediación escolar en España: 1994-2019. Una cronología de su llegada. *Cuestiones Pedagógicas*, 27, 11-22. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/85690/Art_01.pdf?sequence=1&isAllowed=y