

Acceso y participación de niños, niñas y adolescentes autistas en procesos de mediación en establecimientos escolares en Chile

Access and participation of autistic children and adolescents in mediation processes in schools in Chile

Marcela Valeria Escalona Godoy¹

RESUMEN

Este artículo se centró en investigar sobre el acceso y participación de niños, niñas y adolescentes autistas a la mediación en establecimientos escolares en Chile, teniendo como objetivo general el análisis de las condiciones que se requieren para dicho proceso. Además, permitió identificar los desafíos, oportunidades, barreras y principales conflictos que enfrentan los estudiantes, determinando los requerimientos de apoyo necesarios.

Para el desarrollo de esta investigación se utilizó una metodología cualitativa de carácter exploratorio y descriptivo, utilizando fuentes primarias, a través de entrevistas a profesionales de la educación; así también fuentes secundarias.

Los resultados evidencian que existe un avance en cuanto a la incorporación de modelos de convivencia escolar para el desarrollo de ambientes de buen trato y espacios inclusivos, lo que abre acceso a la resolución de conflictos en niños, niñas y adolescentes neurotípicos en primera instancia y hacia estudiantes en situación de discapacidad, de manera incipiente y progresiva, según señalan estudios internacionales. Sin embargo, la investigación muestra que, en niños, niñas y adolescentes autistas, la mediación presenta desafíos y limitaciones respecto al acceso, considerando las características propias de la condición, transformándose el sistema en una barrera a la participación.

Por último, se observó la necesidad de profundizar en el conocimiento respecto a modelos de resolución de conflictos para personas autistas y la importancia de su implementación en establecimientos escolares en Chile como medio para favorecer un clima de aula libre de violencia e inclusivo para todas y todos.

PALABRAS CLAVE: Inclusión, espectro autista, convivencia escolar, mediación escolar.

¹ Educadora diferencial, Licenciada en educación, Universidad Gabriela Mistral
Magister © en Mediación y Gestión colaborativa de Conflictos, Universidad Central de Chile

ABSTRACT

This article focused on investigating the access and participation of autistic children and adolescents in mediation in school establishments in Chile, with the general objective of analyzing the conditions required for this process. In addition, it allowed us to identify the challenges, opportunities, barriers and main conflicts that students face, determining the necessary support requirements.

For the development of this research, a qualitative methodology of an exploratory and descriptive nature was used, using primary sources, through interviews with education professionals; as well as secondary sources.

The results show that there is progress in terms of the incorporation of school coexistence models for the development of environments of good treatment and inclusive spaces, which opens access to conflict resolution in neurotypical children and adolescents in the first instance and towards students with disabilities, in an incipient and progressive manner, according to international studies. However, research shows that, in autistic children and adolescents, mediation presents challenges and limitations regarding access, considering the characteristics of the condition, transforming the system into a barrier to participation.

Finally, the need to deepen knowledge regarding conflict resolution models for autistic people and the importance of their implementation in schools in Chile as a means to promote a classroom climate free of violence and inclusive for all was observed.

KEY WORDS: Inclusion, autism spectrum, school coexistence, school mediation.

INTRODUCCIÓN

La mediación es una estrategia de resolución de conflictos que, según Arboleda (2017) se define como:

... uno de los Mecanismos Alternativos de Solución de Conflictos (MASC), por el cual, mediante un procedimiento, las partes enfrentadas son asistidas por una o más personas imparciales (mediadoras), quienes cuentan con métodos para el manejo de las emociones que se liberan en los conflictos, así como con técnicas para aislar e independizar los asuntos en los que se difiere, con el fin de alcanzar opciones de acuerdos que satisfagan los intereses de cada una de las partes involucradas en la pugna (p.82).

La mediación se consigna en Chile a partir del año 2004, ligada al área familiar en primera instancia, para luego, 10 años después, vincularse al área escolar, desde la Superintendencia de Educación.

Hablar de mediación implica de manera tácita hablar del concepto de conflicto, el cual, según Pardo (2014) “es parte inevitable del proceso de crecimiento y desarrollo de cualquier grupo social y del ser humano” (p. 1) y, a su vez, Bernal y Saker (2013) afirman que el conflicto constituye una oportunidad para generar diferentes aprendizajes y desarrollar habilidades de diferentes tipos, entre ellas, comunicativas y mediadoras.

Por otra parte, el conflicto puede ser considerado un acto social en el que se “involucran dos o más personas que entran en oposición o desacuerdo debido a intereses, verdadera o aparentemente incompatibles, donde las emociones y los sentimientos tienen especial preponderancia”. (Ministerio de Educación, 2011, p. 32). Al considerarse el conflicto un acto social, significa que puede aparecer en todos los contextos sociales, siendo uno de éstos el ámbito escolar, por lo cual la mediación en dicho espacio cobra vital importancia.

La mediación escolar nace entre los años 1960 y 1970 en Estados Unidos a través de activistas religiosos y pacifistas que se dieron cuenta de la importancia de enseñar a los estudiantes técnicas y habilidades para resolver conflictos. Desde esa fecha, en 1981, la organización de Educadores para la Responsabilidad Social se sumaron a la inquietud sobre cómo pueden los estudiantes aprender métodos alternativos para tratar con los conflictos, precisamente lo que los Educadores para la Paz habían propuesto durante años, pero que no había logrado establecerse en las escuelas, sino que solo quedaba en una declaración, aun cuando los educadores, sin una previa preparación, seguían desarrollando métodos y

estrategias a través del currículum escolar. En 1984, alrededor de cincuenta educadores de Estados Unidos y mediadores comunitarios tuvieron un encuentro para debatir el inicio formal de programas de resolución de conflictos en la escuela, creando la Academia Nacional para Mediadores en Educación (NAME). Bill Honig, Superintendente de Educación Pública, en 1986, escribió respecto al tema lo siguiente:

“Enseñar las habilidades de resolución de conflictos en las escuelas provocará el descenso de los problemas disciplinarios y proveerá de cimientos y habilidades para la próxima generación. Es nuestra intención que todos los estudiantes tengan la posibilidad de ser instruidos acerca de la resolución de conflictos y habilidades comunicacionales”.

La escuela en la actualidad, teniendo en cuenta el impacto social que implicó el paso de la pandemia por COVID 19 (Canaza, 2021), se encuentra en estado de transformación, revistiendo nuevos desafíos y oportunidades para el fortalecimiento de una sana convivencia. Puig (2022) habla de un cambio de paradigma en que la educación no puede guiarse por criterios individuales y competitivos, sino que avanzar hacia la cooperación, la ayuda mutua y la búsqueda de lo común. Este cambio busca avanzar hacia escuelas inclusivas, que contemplen aprendizajes para la vida y valoren la neurodiversidad que hoy está presente en ellas.

La neurodiversidad se define como un concepto que trasciende la concepción tradicional de la diversidad humana al reconocer y celebrar las variaciones naturales en el funcionamiento neurológico y cognitivo de las personas (den Houting, 2019; Doyle, 2017). Según Singer (1999) "estas diferencias neurológicas son parte esencial de lo que significa el ser humano" (p. 64). Dentro de la neurodiversidad se encuentran dos grandes categorías: los cerebros neurotípicos y los cerebros neurodivergentes, siendo esta última categoría donde se encuentra el trastorno del espectro autista, que es una condición que se caracteriza, de acuerdo al DSM-V (APA, 2014) por “deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diferentes contextos” (p.50). Además de los déficits de la comunicación social, el diagnóstico también requiere la presencia de patrones de comportamiento, intereses o actividades de tipo restrictivo o repetitivo, de acuerdo a la descripción del mismo manual de criterios diagnósticos. Otra definición referida a las personas con dicha condición versa que:

se entenderá por personas con trastorno del espectro autista a aquellas que presentan una diferencia o diversidad en el neurodesarrollo típico, que se manifiesta en dificultades significativas en la iniciación, reciprocidad y mantención de la interacción y comunicación social al interactuar con los diferentes entornos, así

como también en conductas o intereses restrictivos o repetitivos. El espectro de dificultad significativa en estas áreas es amplio y varía en cada persona. (Ley N° 21.545, 2023, Artículo N° 2).

Como dato a considerar, en el contexto educativo nacional, según el Ministerio de Educación (2023), el número de estudiantes autistas que pertenecen a un Programa de Integración Escolar (PIE) en la educación regular es de 51.546, mientras que quienes asisten a escuelas especiales de discapacidad son 2.286. Respecto de niños y niñas autistas que asisten a un jardín JUNJI, se registran 1.567.

A nivel internacional, y referido a participación, la Convención de los Derechos del Niño (UNICEF, 1989) establece en el Artículo N°23, qué:

1. Los Estados Partes reconocen que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten la participación activa del niño en la comunidad.

El extracto anterior menciona efectivamente a la participación como un elemento clave, sin distinción respecto a la condición o situación de discapacidad que un niño o niña posea y en concordancia a ello, la Convención sobre los derechos de las personas con Discapacidad (2006) menciona como uno de sus principios generales la participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad, reiterando la importancia de aquello. De igual manera, el artículo N°7 dice que:

1. Los Estados Partes tomarán todas las medidas necesarias para asegurar que todos los niños y las niñas con discapacidad gocen plenamente de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas.

En Chile, la legislación, en base a la Ley N° 20.845 sobre inclusión y apoyo a personas en situación de discapacidad, busca garantizar el acceso, permanencia y egreso de estudiantes con necesidades educativas especiales en el sistema escolar, promoviendo una educación con igualdad de oportunidades para todas y todos. De forma aún más específica, desde 2023, la Ley de Autismo (Ley N° 21.525) establece derechos y garantías para personas con Trastorno del Espectro Autista, enfocándose en la atención integral y el apoyo especializado en diferentes contextos sociales, apoyando todo lo declarado a nivel internacional y nacional respecto al tema de la inclusión, acceso y participación, pero de manera específica a personas con dicha condición, en concordancia a lo establecido a la Ley

N° 20.422, vigente desde el año 2010 y que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad.

El Ministerio de Educación (MINEDUC) tiene un rol clave en la articulación de las políticas públicas al proporcionar directrices para la inclusión, que incluyen adaptaciones curriculares y apoyos específicos. La Superintendencia de Educación, desde el año 2014, considera la mediación como una estrategia para la resolución de conflictos, relevando su importancia entre las comunidades educativas. De igual manera, la reciente actualización de la Política Nacional de Convivencia Educativa, enmarcada en el Eje Convivencia y Salud Mental del Plan de Reactivación Educativa busca que los establecimientos educacionales sean espacios de cuidado, protección y bienestar socioemocional para sus integrantes (MINEDUC, 2024)

La Convivencia Educativa, a partir de su Política 2024-2030 se rige por dos principios centrales: el cuidado colectivo y la inclusión, siendo este último el que reconoce la diversidad en su máxima expresión, incluyéndose aquí la neurodivergencia, la cual, según la Ley de Autismo N° 21.545/2023 refiere que “las personas tienen una variabilidad natural en el funcionamiento cerebral y presentan diversas formas de sociabilidad, aprendizaje, atención, desarrollo emocional y conductual, y otras funciones neurocognitivas.” (letra f)

Lo anterior, desde un enfoque inclusivo en el sistema educativo (UNESCO, 2001; Ley de Inclusión N° 20.845, 2015) implica atender a la población autista en los contextos escolares, brindando igualdad de oportunidades en el acceso y la participación activa en los diferentes espacios educativos tanto académicos como sociales, siendo éstos últimos el mayor desafío para ellos por sus características basales previamente mencionadas. Dicha ley plantea en el Artículo N°1, letra k, que “el sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes”. Establece con esto la necesidad y relevancia de atender y acompañar las relaciones sociales de todos y todas, considerando qué, en el ámbito de la convivencia social se pueden presentar conflictos interpersonales con sus pares, requiriendo de métodos o estrategias específicas para la resolución de éstos.

A partir de lo expuesto, la presente investigación se centra en la mediación como mecanismo de resolución de conflictos en el ámbito escolar siendo un medio para que estudiantes autistas puedan acceder y ser partícipes bajo las condiciones necesarias que les permitan la resolución de éstos. Por lo cual, este artículo propone como pregunta de investigación: ¿Qué condiciones se requieren para la participación de niños, niñas y adolescentes autistas en procesos de mediación en establecimientos escolares en Chile?

HIPÓTESIS

La hipótesis de esta investigación plantea que, en la actualidad, a nivel nacional, la mediación como sistema de resolución de conflictos en contextos educativos es incipiente y de carácter progresivo, implementándose en población neurotípica de estudiantes. Sin embargo, respecto de la población en situación de discapacidad, específicamente en niños, niñas y adolescentes autistas, existen desafíos ligados al mandato de la inclusión educativa.

Desde lo planteado en la introducción, se observa un avance en cuanto a la incorporación de modelos de convivencia escolar para el desarrollo de ambientes de buen trato y espacios inclusivos y eso reafirma que el acceso a la resolución de conflictos es un camino que está avanzando en contextos escolares. Sin embargo, la mediación y el trastorno del espectro autista se visualizan como conceptos distantes en dichos contextos escolares. También, la presencia o no de lenguaje verbal en niños, niñas y adolescentes autistas podría resultar en una variable que limite el acceso y la participación, en donde la mediación, que tiene a la base el diálogo como forma de encuentro, sería una estrategia lejana para su aplicación, no contando con las condiciones necesarias para ello. Todo lo anterior, sostiene hipotetizar que no hay un abordaje específico de mediación y autismo en contextos escolares en Chile, pudiendo incluso mencionar que no sería el sistema óptimo para ello.

Para el desarrollo de esta investigación, los objetivos general y específicos, respectivamente, que buscan dar respuesta a la pregunta planteada, son los siguientes:

- Objetivo general: Analizar las condiciones que se requieren para la participación de niños, niñas y adolescentes en procesos de mediación en establecimientos escolares en Chile.

- Objetivos específicos:

1. Identificar prácticas y experiencias de resolución de conflictos aplicado a niños, niñas y adolescentes autistas a nivel nacional y comparado.
2. Determinar los principales conflictos que presentan los niños, niñas y adolescentes autistas en el sistema educativo nacional.
3. Definir las condiciones mínimas necesarias para la mediación de niños, niñas y adolescentes autistas en el sistema educativo nacional.

METODOLOGÍA

Esta investigación usó una metodología de tipo cualitativa, con el propósito de profundizar en la temática de la mediación escolar y la población autista, recogiendo experiencias y opiniones al respecto sobre el proceso. Esto de acuerdo a Maxwell (2019) quien plantea que “la teoría sobre procesos tiende a ver el mundo en términos de personas, situaciones, acontecimientos, y de los procesos que los conectan entre sí” (p. 15).

El diseño propuesto para esta investigación es de carácter exploratorio por cuanto no busca dar explicaciones sobre el objeto de análisis, sino recopilar información, identificar antecedentes generales y brindar insumos para futuras investigaciones, considerando los vacíos de conocimiento pesquisados al ser un tema escasamente estudiado. Creswell & Creswell (2018) explican que el diseño exploratorio se usa cuando quien investiga cuenta con una idea general de un fenómeno, pero no cuenta con suficiente información para explicar una teoría en su totalidad, por lo cual el enfoque es explorar el fenómeno en profundidad y generar ideas iniciales. También el alcance es de tipo descriptivo, buscando representar los detalles del contexto específico, aportando a una comprensión del tema.

Las fuentes a utilizar son de tipo primarias, es decir, a través de la técnica de entrevistas y secundarias, mediante la revisión de otras investigaciones y publicaciones, a través de la técnica del análisis documental.

La unidad de análisis son 4 profesionales de la educación de colegios de la Región Metropolitana, que se desempeñan en modalidades educativas distintas: 2 educadoras diferenciales que se desempeñan en colegios regulares con proyecto de integración, 1 educadora diferencial que se desempeña en una escuela especial que atiende a niños, niñas y adolescentes autistas y 1 docente directiva que trabaja en escuela especial que atiende población de niños, niñas y adolescentes autistas. Para dar cuenta de los comentarios y/o visiones de las entrevistadas, se les asigna la siguiente nomenclatura:

Educadora diferencial en Proyecto de Integración escolar 2° ciclo básico	EP 1
Educadora diferencial en Proyecto de integración escolar 1° ciclo básico	EP 2
Educadora diferencial en escuela especial, profesora jefe 1° básico	EP 3
Docente directiva en escuela especial	EP 4

ESTADO DEL ARTE

La evidencia actual, considerada a la base para el desarrollo de esta investigación, se centra en establecer la relación entre la resolución de conflictos en contextos escolares y personas con la condición del espectro autista, así también otras situaciones de discapacidad de niños, niñas y adolescentes, diversificando la búsqueda de interés.

Una primera investigación, desarrollada por Munuera Gómez (2013) plantea que la mediación en el campo de la discapacidad, contempla beneficios en la construcción del empoderamiento y el reconocimiento de la persona con discapacidad, tal como la posibilidad de crear un espacio de diálogo construyendo una convivencia armónica por la consideración y reconocimiento de los derechos de todas las personas. Las personas en situación de discapacidad, de manera paulatina, han sido incorporadas al acceso a la justicia a través de la mediación como sistema de resolución de conflictos, validando su derecho a la participación, considerando que una situación de discapacidad está en estrecha relación con las barreras de la sociedad al acceso y la participación en los distintos contextos cotidianos.

Por otra parte, Álvarez (2017) En su artículo, “Discapacidad y mediación” Álvarez plantea que:

La mediación en el ámbito de la discapacidad y por personas con discapacidad, promete ser una opción interesante y oportuna, puesto que su propia esencia procura la igualdad de oportunidades para todas las partes, y en este sentido, la búsqueda del empoderamiento como adquisición de poder para manejar y comprender la vida propia e influir en el entorno resulta fundamental para la persona con discapacidad al incrementar su capacidad individual y colectiva, ganando confianza, visión y protagonismo para impulsar cambios positivos en su nivel de vida (p.110)

Este artículo refiere los beneficios de la participación de personas con discapacidad en mediación, tales como: fomentar el ejercicio de los derechos, potenciar la capacidad de decisión, aprendizaje y desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos y el reconocimiento de la persona con discapacidad.

Rodríguez y Mondragón (2014) analizaron la experiencia de un servicio de mediación escolar desarrollado por estudiantes al interior de un centro educativo español, que dio cuenta que los estudiantes con síndrome de asperger (término que hoy ya no se utiliza y se incorpora dentro de la condición del espectro autista, según el DSM-V, 2014) presentan desafíos relacionales por las dificultades en la comprensión del lenguaje utilizado

comúnmente por personas neurotípicas, el cual está lleno de analogías y metáforas que dificultan su comprensión. Ante esto, es decir, la literalidad como parte de las características centrales de una persona con la condición del espectro autista, los conflictos relacionales son habituales, siendo necesario, establecer acuerdos por parte de los involucrados en un conflicto, como, por ejemplo, explicar el qué se está diciendo por parte del emisor y preguntar en caso que no se entienda por parte del receptor. Esta experiencia permite visualizar que la mediación, para estudiantes con trastorno del espectro autista que poseen lenguaje verbal y no tengan asociada una situación de discapacidad intelectual, es una estrategia de resolución que puede brindar acceso a la participación en contextos escolares. Los autores plantean que los estudiantes que ejercen como mediadores “Ven en las diferencias que lo que hay son grandes posibilidades para enriquecerse unas personas con otras sin poner etiquetas, sino saber comprender que cada cual tiene una forma de ver las cosas y sentirlas” (p.3).

Caurín, et al (2018) realizó un estudio en Valencia, España, desde un enfoque basado en la Educación para la Paz, que se define como un proceso continuo y permanente, mediante el cual se espera que los estudiantes de un establecimiento educacional adquieran valores como el amor, la equidad, la justicia, la libertad, la felicidad, la seguridad, la paz y la verdad, entre otros, de acuerdo a Castillo y Gamboa (2012) citados en dicho estudio. Este estudio contempló la implementación de un modelo de mediación entre pares, involucrando a toda la comunidad educativa, teniendo como ejes centrales la empatía, educación emocional y resolución de conflictos. Este estudio no aborda de manera específica la mediación y la discapacidad, sin embargo, resulta importante para efectos de dar un marco al tema central de esta investigación, mencionar que implementar una cultura de la mediación permitió disminuir la apertura de expedientes con resultados punitivos y sancionatorios, pudiendo a través de la mediación, como un dispositivo de resolución de conflictos, cambiar hacia medidas de restauración.

Caballero (2010) explicita que todos los centros educativos deben disponer de un Plan de Convivencia propio, pero no siempre incluyen programas de mediación escolar.

Otro estudio, llevado a cabo por Sánchez (2020) específicamente ligado al contexto de la mediación en centros educativos en el sistema español, parte desde la base de la convivencia escolar como eje central de la resolución de conflictos, entendiéndose éstos como parte inherente de las relaciones humanas. El autor propone un plan de mejora en un centro de estudiantes con síndrome de Down, posicionando a la negociación y mediación como formas de resolver, desde la diversidad de sus necesidades, a través de talleres, role playing, acciones al interior del aula, entre otras estrategias que brinden el acceso a la

participación. Las conclusiones definen que la negociación colaborativa es la estrategia indicada ante dicha realidad educativa.

Por su parte, Caro (2021) aborda la resolución de conflictos en personas con discapacidad, dando una mirada respecto al acceso a la justicia en el sistema español y las barreras y limitaciones que se presentan para una óptima ejecución, concluyendo que la mediación no sería idónea para personas con discapacidad, estableciendo el arbitraje como sistema en el cual el rol clave no es de los participantes, sino de un tercero que toma las decisiones.

En cuanto a investigaciones de índole nacional, Schroeder (2004) da cuenta de la situación de violencia que se vive en los colegios en Chile y la necesidad de implementar la mediación en dichos espacios, buscando a través de ella, la restauración de la confianza entre pares involucrados en un conflicto, relevando la voluntariedad del método. Sin embargo, no fue posible constatar estudios sobre la implementación de modelos de mediación en espacios educativos en Chile. Lo que sí se puede determinar es cómo el clima escolar, a través de los departamentos de Convivencia escolar en los colegios, mejora las relaciones sociales por medio de ambientes de respeto, seguros y organizados (Padilla y Garcés, 2019).

Referido al trastorno del espectro autista no se cuenta con evidencia acerca de un abordaje específico en los establecimientos escolares respecto a la participación en procesos de mediación como forma de resolver los conflictos.

Este estudio tiene una relevancia teórica, de acuerdo a un marco que se organiza en tres apartados que se presentan a continuación, contribuyendo con ello a un nuevo conocimiento que permita comprender el fenómeno. De igual modo, su relevancia es de índole práctica/ social, brindando aportes a través de elementos para la comprensión de las condiciones de una problemática actual, como es el acceso a la participación de niños, niñas y adolescentes autistas a procesos de mediación en establecimientos escolares en Chile.

I. Identificación de prácticas y experiencias de resolución de conflictos en niños, niñas y adolescentes autistas a nivel nacional y comparado

La mediación, como estrategia de resolución de conflictos, Viana (2015) la define como “una herramienta al servicio de la convivencia pacífica que abre paso a una nueva cultura basada en el diálogo como estrategia de transformación de los conflictos” (p.41). Respecto a lo anterior, según Holaday, (2002) la mediación “también es un proceso ideal para el tipo de conflicto en el que las partes enfrentadas deban o deseen continuar la relación” (p. 126).

Llevando la mediación hacia los espacios educativos, Prada y López (2008) refieren que “la utilización de la mediación escolar como sistema de resolución de conflictos es la respuesta lógica ante la nueva realidad, cambiante y plural, de las escuelas.” (p.101).

Johnson y Johnson (2004) propone que la manera óptima de crear un contexto cooperativo por parte del profesorado en la nueva realidad educativa, es utilizando aprendizaje cooperativo la mayor parte del tiempo. Lo anterior se relaciona con las estrategias utilizadas en mediación escolar, siendo la mediación a través de un adulto a cargo dispuesto y preparado para ello, así también, la mediación entre pares, con estudiantes capacitados para resolver los conflictos. Juan Manuel Sánchez (2024) menciona que esta última estrategia favorece la comunicación, propicia el respeto, reduce los conflictos, activa el pensamiento y desarrolla la imaginación, por el impacto transformador del proceso.

La experiencia nacional referida a la resolución de conflictos en población de estudiantes autistas en contexto escolar se conoce a través de la información que entregan profesionales del área, tanto de escuela regular con proyecto de integración como de escuela especial, que permite identificar cuáles han sido sus experiencias según la realidad laboral de cada uno. Esto considerando que no se encontró bibliografía con dicha temática que permitiese un análisis documental al respecto, por lo tanto, lo extraído a través de las entrevistas, resulta relevante para entender el fenómeno que busca responder esta investigación.

Realizando un análisis a las entrevistas desarrolladas, una de las docentes entrevistadas, que desarrolla su rol en escuela regular, al ser consultada sobre estrategias de resolución de conflictos en el sistema escolar relata que “desde convivencia escolar siempre se refuerza el diálogo, el que los estudiantes aprendan a gestionar los conflictos, la escucha activa, la no interpretación y el refuerzo en valores”. Sin embargo, al ser consultada sobre las formas específicas en que los estudiantes autistas pueden resolver sus conflictos,

manifiesta que “hay pocas opciones reales... generalmente la situación es uno a uno “(EP 1).

Desde otra realidad, también relacionada a escuela regula, resalta un dato interesante respecto a que “la mayoría de los conflictos los termina resolviendo el adulto a cargo, dando soluciones y pasando a otra cosa, sin una mayor profundidad” (EP 2)

También a nivel nacional, pero desde la realidad de la educación especial específica en autismo, si se observa, según el relato de las entrevistadas, que el acceso es clave para efectuar prácticas de resolución de conflictos. La entrevistada en este tema declara que “en el momento del clímax del estudiante no accede a los acuerdos, negándose a conversar y respondiendo con golpes constantes... y cuando él entra en calma se llegan a acuerdos en donde pide disculpas y repara sus actos con cariño” (EP 3)

La directora de una escuela especial que atiende únicamente estudiantes con trastorno del espectro autista (EP 4) cuenta la primera experiencia de mediación vivida entre dos estudiantes que tenían lenguaje verbal y un nivel comprensivo que permitía resolver la situación, sucediendo que “se generaron acuerdos entre ellos mismos y se firmó un acta con ello”

Respecto a prácticas y experiencia de resolución de conflictos, las normativas ministeriales, a través de la Superintendencia de Educación, plantean la gestión colaborativa de conflictos como la forma adecuada para resolver, dando protagonismo y responsabilidad a los participantes al interior de las comunidades educativas, declarando en la Circular que imparte instrucciones sobre reglamentos internos de los establecimientos educacionales de enseñanza básica y media con reconocimiento oficial del Estado (2018) en el ítem 5.9.5 Procedimientos de gestión colaborativa de conflictos, colocando como ejemplo la mediación y la conciliación (p. 30). También, la Superintendencia de Educación, desde 2014, ofrece un servicio de mediación para la resolución de conflictos entre padres y apoderados y los establecimientos educacionales. Según la Evaluación Mediaciones a la comunidad educativa (2018) para los representantes de los establecimientos educativos, la satisfacción con el proceso llegó a un 83% y a un 85% en el caso de padres y apoderados.

Lo anterior no representa de manera explícita a los estudiantes autistas, sin embargo, son normativas que se deben aplicar sin distinción a todos los estudiantes de una comunidad, por lo tanto, niños, niñas y adolescente autistas tienen el derecho a participar de estas instancias.

A nivel internacional, en España, De la Hoz (2019) releva la importancia de la mediación escolar como una necesidad en los centros educativos, puesto que, según señala la guía de

acoso escolar y trastornos del espectro autismo (2017), el 46,3% de niños y niñas autistas sufre acoso escolar. Desde esos datos, trabajar la prevención es clave, pero también brindar los medios para resolver sus conflictos, reforzando el desarrollo emocional y la comunicación asertiva, previniendo así el bullying en centros educativos

Otra experiencia desarrollada en República Dominicana sobre mediación escolar en un centro educativo (Pozo, 2024) para fortalecer la convivencia, en relación a estudiantes autistas menciona que son 4 de una población de 547, lo que ha implicado un trabajo de sensibilización con el apoyo de organizaciones especializadas en el tema (p.21), sin embargo, no hay información de su participación en los procesos ni en la investigación, siendo solo un antecedente, pero no logrando acceder a datos relevantes de su presencia activa en dicha implementación.

Una tercera experiencia, en Valencia, España, plantea que en un colegio los patios o recreos dinámicos fomentan la inclusión social de los alumnos con autismo, entre otras condiciones, mejorando la convivencia escolar. Lo anterior previene y favorece la resolución de conflictos (Olmos, 2020)

Continuando con estudios españoles, Navarro y Belda (2021) realizan una investigación sobre las habilidades sociales y las adaptaciones de acceso en contextos escolares para población autista. Dicho estudio, aplicado en la región de Murcia, a profesionales de diferentes centros educativos, las adecuaciones metodológicas y el uso de tecnologías de la información (TICS) permite prevenir o disminuir sus conflictos cotidianos. También este estudio releva el rol del maestro como clave en la implementación de las estrategias. Esta información nos permite identificar que es un tercero quien provee las posibilidades y/o soluciones, no el mismo estudiante a través de una decisión o propuesta desde su iniciativa.

Una tesis de grado desarrollada en Colombia por Cuéllar, et al. (2023) menciona a los pares, es decir, compañeros de niños con trastorno del espectro autista como agentes heteroreguladores en entornos escolares aportan en la resolución de conflictos a través del acompañamiento en tareas cotidianas. Dicho acompañamiento, para efectos de esta tesis, es lo que se denomina mediación entre pares.

Todo lo previamente expuesto, permite consignar que no se logra establecer un parámetro comparativo a nivel documental entre lo nacional e internacional, al no existir estudios al respecto en Chile versus lo que se puede observar en otros países, como España y Colombia. Sin embargo, el relato en primera persona de profesionales de la educación que abordan a diario las situaciones y/o conflictos que aquejan a estudiantes autistas, permite evidenciar el interés por aprender, entender y brindar las necesarias oportunidades a niños, niñas y adolescentes en la resolución de conflictos cotidianos en el contexto escolar.

II. Determinación de los conflictos principales que presentan niños, niñas y adolescentes autistas en el sistema educativo nacional

Bajo el concepto de neurodiversidad, los cerebros neurotípicos son aquellos que comparten una serie de características, a pesar de su individualidad, dentro de un desarrollo típico esperable. Por otra parte, los cerebros neurodivergentes son aquellos que comparten un desarrollo neurológico diferente a la mayoría, cifrado entre un 15 y 20% de la población (Doyle, 2020), dentro de lo cual se encuentra el trastorno del espectro autista.

Actualmente, y de acuerdo a datos de la Fundación Wazú (2023) la población de estudiantes autistas en los establecimientos escolares en Chile, solo en programas de integración escolar, ha tenido un incremento de más de 1000% desde 2015, lo que da cuenta de la necesidad de atender los desafíos relacionales con sus pares que pueden derivar en conflictos, siendo esto una barrera al acceso y la participación en igualdad de condiciones con estudiantes neurotípicos y/o neurodivergentes.

Los conflictos que presentan los estudiantes autistas en el contexto escolar se derivan, en primera instancia, de los desafíos ante la ausencia y/o descenso en las habilidades sociales, situación que se explica por las características propias de su condición. De acuerdo al DSM-V (APA, 2014) y su definición del espectro autista, las deficiencias persistentes en la comunicación e interacción social, así también los patrones restringidos y repetitivos en el comportamiento y los intereses, son aquellas características base que merman una óptima participación espontánea en el contexto escolar.

Hernández, *et al* (2007) dice en su libro Déjame que te hable de los niños y niñas autistas en tu escuela, que “la institución escolar basa su quehacer fundamentalmente en la relación de los miembros del grupo y muy especialmente en la comunicación verbal, que precisamente son campos de mayor dificultad para una persona del espectro autista.” Esta declaración precisa una de las causas de los conflictos y que es el lenguaje verbal, que en estudiantes autistas, puede estar alterado, disminuido o inexistente.

Según estudios, de índole nacional e internacional, otra causa de conflictos es el acoso escolar que enfrentan estudiantes autistas al interior de las escuelas, el cual también se relaciona con las características propias de su condición, lo que los convierte en sujetos vulnerables ante el entorno, siendo la discapacidad un factor a considerar desde una mirada interseccional convirtiéndose en una opresión que afecta a nivel social (Hernández, 2018). Esto se puede entender también desde una mirada capacitista, donde la discapacidad es un agente negativo que no cumple con los estándares asociados a la norma. Campbell (2001) define el capacitismo como:

Una red de creencias, procesos y prácticas que producen un determinado tipo de cuerpo (o patrón corporal) que es proyectado como perfecto, típico de la especie y, por lo tanto, esencial y totalmente humano. La discapacidad es entonces moldeada como un estado de disminución del ser humano (p.44).

Bajo esa lógica, se puede entender que los conflictos en población autista en contextos escolares sean recurrentes, puesto que un cerebro neurodivergente como aplica en esta condición, queda fuera de la norma esperada en una sala de clase, donde aún quedan rezagos de una instrucción homogeneizadora.

Continuando con la revisión de estudios, Fisher y Taylor (2016) plantea que estudiantes autistas en etapa adolescente comprenden el fenómeno del acoso escolar, sin embargo, no llegan a precisar la gravedad de éste, por ende, no comprenden a cabalidad el conflicto en el cual están inmersos. De igual manera, Nabuzoka (2003) brinda elementos respecto a los déficit en la comunicación como factores que aumentan la victimización.

Es importante mencionar también que un estudiante autista también puede verse como un agresor ante sus pares, ante una visión sesgada de los códigos sociales y/o conductas adaptativas esperadas, así también por causa del nivel de conciencia asociado a una acción, lo cual tiene estrecha relación con la discapacidad intelectual, que puede estar o no presente en niños, niñas y adolescentes autistas y que tiene una incidencia clave respecto a este tema (Van Roekel et al., 2010).

Figuroa, *et al* (2023) lleva el tema de los conflictos escolares y el acoso escolar en estudiantes TEA vinculado a la ideación suicida, con motivo de las dificultades en el desarrollo de interacciones sociales y de resolver los asuntos cotidianos, no logrando pertenecer a los espacios que habitan.

A partir de las entrevistas realizadas para efecto de esta investigación, considerando la visión desde diferentes modalidades educativas, todos los participantes coinciden en que los conflictos tienen como motivo principal las características propias de la condición del espectro autista, es decir, rigidez mental, intereses restringidos, dificultades para entender el entorno y desafíos ligados a la comunicación. Uno de los relatos menciona que “cuanto más comprensión del entorno hay, menos conflictos también se presentan.” (EP 2). Esta declaración da cuenta de la sinergia que se requiere para la resolución de conflictos, es decir, la importancia que todas las partes quieran resolver, ante lo cual la llamada inclusión emerge como un concepto clave en el proceso.

Meza, *et al* (2023) explica la importancia de la inclusión educativa como espacio de desarrollo de las habilidades sociales en estudiantes autistas, que permitan una disminución de los conflictos.

Por otra parte, Sánchez, *et al* (2020) destaca la resolución colaborativa de conflictos como una herramienta para la mejora en habilidades cognitivas, lingüísticas, sociales y académicas en población autista.

Si bien, la evidencia documental, así también las entrevistas hablan que la principal causa de conflictos son las características propias de la condición de niños, niñas y adolescentes autistas, se requiere de un otro (los pares y el entorno) que estén en disposición para reconocer y validar dichas características, buscando el entendimiento y la aceptación para avanzar hacia un sistema legítimo de resolución de conflictos escolares.

III. Definición de las condiciones mínimas necesarias para la mediación en niños, niñas y adolescentes autistas en el sistema educativo nacional

Ortega y Del Rey (2006) hablan de la calidad en las relaciones interpersonales en el contexto escolar, considerando los diferentes subsistemas insertos en ellos (estudiantes, profesores, estudiantes - profesores), lo que favorece la construcción de una sana convivencia, buscando una coexistencia pacífica, dialogada y constructiva. Dicho artículo también declara como una condición mínima indispensable, la preparación del profesorado respecto a sistemas de resolución de conflictos, puesto que son en primera instancia quienes lideran los procesos, por lo tanto, el conocimiento del cómo llevar a cabo estas dinámicas resulta fundamental.

Respecto a la mediación como estrategia específica, ésta debe estar enmarcada en una cultura escolar de la no violencia y no como programas aislados, puesto que de esa forma su efectividad puede resultar mucho mayor, con más sentido y pertenencia. Cabe mencionar que esta información está pensada en educación regular, con estudiantes neurotípicos, sin precisar en población autista y/o neurodivergente, sin embargo, resulta importante ir conociendo las condiciones que desde el año 2006 ya se proponían como mínimas necesarias para el contexto escolar.

Merino (2021) desde la experiencia de colegios regulares en Murcia, España, se destaca como una de las condiciones clave, la implicación de todos los actores de una comunidad educativa, gestionando los diferentes desafíos desde una cultura con enfoque en la

convivencia escolar donde todos son partícipes activos en la prevención, promoción y reacción respecto a los conflictos. Este artículo también destaca a la mediación escolar como una estrategia que pone énfasis en las habilidades sociales y el desarrollo y fomento de éstas, favoreciendo así las relaciones interpersonales. Ese último dato es relevante puesto que como ha sido expuesto en el transcurso de esta investigación, el abordaje en población autista respecto a la puesta de práctica de habilidades sociales y su rol clave en la prevención y/o posterior resolución de conflictos.

Viana y López (2015) mencionan cómo la mediación escolar y otros sistemas de resolución de conflictos aportan a la inclusión social en dicho contexto. Dentro de ello, menciona como una condición mínima para que la mediación sea efectiva, que el centro educativo y los trabajadores que en él se desempeñan tengan una mirada inclusiva, situación que a la base no existe en todos los colegios. Esto permite entender que, de no existir una mirada que se sustente en la inclusión, considerar que existan procesos para la resolución de conflictos, siendo la mediación u otros, adaptados a la neurodivergencia que hoy atienden los centros educativos sin las adecuaciones de acceso correspondientes, resulta contraproducente.

También, otra condición importante se basa en el conocimiento de los derechos y deberes de cada actor de la comunidad educativa, particularmente los estudiantes como agente principal de esta investigación, puesto que, conocer cuáles son los límites de acción de respeto y buen trato, permite trazar la ruta de participación cotidiana, evitando los conflictos puesto que es conocido el cómo un niño, niña y/o adolescente se debe comportar, no desde la imposición, sino entendiendo qué se espera de él o ella en dicho espacio. Además, considerar la condición mínima necesaria respecto al conocimiento de los derechos y deberes permite trabajar desde la Formación ciudadana, donde cada estudiante es sujeto de derecho y agente activo de su comunidad. El Plan nacional de Formación Ciudadana emanado desde el MINEDUC (2016) y de acuerdo a su última actualización y las orientaciones asociadas a ello, plantea que:

“La convivencia democrática permite el desarrollo de variadas competencias para que las y los ciudadanos experimenten día a día una mejor democracia, para que conozcan sus derechos y adquieran habilidades para solucionar problemáticas a través del diálogo. Vivir la ciudadanía hoy, significa interactuar con el otro desde el principio de la alteridad y la empatía, dado que junto a otros es que se encuentran soluciones a las diversas complejidades de las relaciones cotidianas y la búsqueda del bien común. Del mismo modo, se aprende también cuando el individuo se hace responsable de la existencia del otro.” (p.14)

Lo anterior se enmarca en el cumplimiento de la Ley N° 20.911 que crea el plan de formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el estado (marzo, 2016).

En base a la información obtenida desde las entrevistas respecto a las condiciones mínimas necesarias, las opiniones son variadas, según la modalidad educativa en la que se desempeñan las diferentes profesionales encuestadas.

EP 1 y EP 2, profesionales de escuelas regulares con proyecto de integración destacan que lo que se requiere como estrategias y/o condiciones mínimas necesarias son herramientas de acceso, como pictogramas, paneles, señas y también preparación a los equipos docentes para liderar los procesos con el conocimiento esencial de cómo llevar a cabo, por ejemplo, una mediación.

Por otra parte, profesionales que trabajan en escuela especial especialista en estudiante en condición de autismo, no ven las herramientas de acceso como una necesidad, puesto que, trabajan en función de las adecuaciones todo el tiempo, por lo cual el énfasis está en que “el adulto mediador siempre debe mantener la calma y generar vínculos para llegar acuerdos.” (EP 3), declarando también como una condición mínima necesaria. Desde el área de gestión de la misma institución de la entrevistada previamente citada, hay un hilo común en decir que una condición es “autorregulación de los adultos a cargo.” (EP 4)

Definir conductas mínimas necesarias declaradas de manera específica para estudiantes autistas, no ha sido posible encontrar a través de la revisión bibliográfica, sin embargo, se puede extrapolar de la información obtenida que el fortalecimiento de las habilidades sociales, la preparación de los docentes en mecanismos de resolución de conflictos, el conocimiento de los derechos y deberes institucionales y brindar herramientas de acceso a la información son condiciones globales, con estudiantes autistas y/o neurotípicos que se podrían considerar como mínimas necesarias para el acceso a procesos de mediación en contextos escolares.

CONCLUSIONES Y HALLAZGOS

Las conclusiones y hallazgos que se desprenden de la investigación realizada, son las siguientes:

1. La mediación escolar es un mecanismo de resolución de conflictos conocido desde su definición y los resultados favorables que puede implicar su ejecución, sin embargo, no es una práctica institucionalizada en el sistema escolar chileno, como una forma de abordar conflictos entre pares. Se observa que existe una intención de aplicarla, sin embargo, es aquí donde resalta uno de los hallazgos principales y es la falta de conocimiento y preparación de los adultos en el sistema educativo (profesores y trabajadores de la educación) para poder liderar estos procesos e implementar de forma efectiva esta estrategia. Las políticas actuales de Convivencia Educativa apuntan a un cambio en el clima y la cultura escolar, dentro de lo cual, el diálogo, el respeto y el buen trato son la clave para la prevención y posterior resolución de conflictos, pero quienes deben liderar este cambio no cuentan con la información sobre cómo hacerlo, siendo necesaria una continua capacitación, de forma autodidacta y/o a través de las mismas instituciones para comprender el cómo y llevarlo a la práctica cotidiana en las escuelas.
2. Respecto a población autista en el contexto educativo, el segundo hallazgo es que no existe un sistema de resolución de conflictos adaptado a las necesidades de apoyo y características propias de la condición, por lo cual el acceso es limitado y/o nulo, salvo en espacios con modalidad de educación especial específica en autismo, que es un nicho reducido, considerando que las políticas educativas apuntan a las escuelas regulares con proyecto de integración y, a más grande escala, a escuelas inclusivas en su totalidad. Esto permite concluir que desde la incorporación de la Ley de Inclusión Escolar N° 20.845 en 2015, se han implementado cambios, pero no han incluido de manera explícita a niños, niñas y adolescentes. Esta Ley hoy también se encuentra con la Ley N° 21.545 (2023) conocida como la Ley de Autismo que establece la promoción de la inclusión, la atención integral y la protección de los derechos de las personas con trastorno del espectro autista en el ámbito social, de salud y educación. Ante esto, con los insumos brindados en este artículo, se recomienda a futuros investigadores realizar un estudio respecto a la implementación de la Ley N° 21.545 en el sistema educativo, contemplando la premisa de la protección de los derechos, siendo uno de ellos la participación plena en el contexto escolar, incluido la posibilidad de resolver los conflictos con sus pares con los accesos acordes a ello.

3. Las condiciones mínimas necesarias para brindar acceso a la mediación a estudiantes autistas se basan en un cambio generalizado al interior de una comunidad educativa, siendo necesario el involucramiento de todos los actores educativos. Para ello, se requiere formación en habilidades sociales, relaciones interpersonales, pero por sobre todo conocer sobre autismo, sobre cómo abordar situaciones de crisis emocional conductual, sobre el rol regulador de los pares, entre otros tópicos ligados a la condición, que permitan aprender a convivir con la neurodiversidad de una manera natural, espontánea y de enriquecimiento para todas y todos.

Todo lo anterior permite relevar el espíritu de esta investigación enfocado en una búsqueda de accesos igualitarios para todos los niños, niñas y adolescentes, desde la mirada de la gestión colaborativa de conflictos, tal como tributa el nombre del magister que cimenta este artículo, buscando una mirada vinculante con el espíritu de la ley, desde las posibilidades primeramente resolutorias por sobre las sancionatorias, situado en los escenarios escolares de la actualidad.

Finalmente, la resolución de conflictos en niños, niñas y adolescentes autistas requiere un enfoque adaptado que considere las particularidades de la condición. La comparación entre prácticas nacionales e internacionales revela una variedad de enfoques, desde intervenciones basadas en el comportamiento hasta modelos inclusivos y adaptativos. La integración de estrategias culturalmente relevantes y la capacitación de profesionales son esenciales para el éxito en la resolución de conflictos en esta población, la cual en la actualidad no es posible evidenciar por los vacíos de conocimiento respecto a esto, por lo que se invita y recomienda continuar a partir de este artículo, la investigación respecto al tema de la mediación escolar en niños, niñas y adolescentes autistas en Chile.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Ramírez, G. (2017). Discapacidad y mediación. *Revista Aldaba*, 42, 99-115.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5®)* (5.a ed.). Arlington, VA: Asociación Americana de Psiquiatría.
- Arboleda, A. P. (2017). Conciliación, mediación y emociones: Una mirada para la solución de los conflictos de familia. *Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 17(33), 81-96. <https://doi.org/10.22518/16578953.900>
- Bernal, M., & Saker, J. (2013). La convivencia: mirada en las instituciones educativas del distrito de Barranquilla. *Ciencia ingeniería y educación científica*, 2(19), 179-193. <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/revcie/article/view/6504/8038>
- Briz, M. (2021). Las habilidades sociocognitivas como herramientas en el proceso de mediación. *Ciencias Sociales y Educación*, 10(19), 167-188. <https://doi.org/10.22395/csye.v10n19a7>
- Campbell, F. K. (2001). Inciting legal fictions: Disability's date with ontology and the ableist body of the law. *Griffith Law Review*, 10, 42-62. <http://hdl.handle.net/10072/3714>
- Chouinard, V. (1997). Making space for disabling difference: Challenges ableist geographies. *Environment and Planning D: Society and Space*, 15, 379-387. <https://doi.org/10.1068/d150379>
- Caro, J. (2021). Medios alternativos de solución de conflictos y personas con discapacidad. *Temas Procesales*, 34. <https://www.procesalyjusticia.org>
- Castillo, M., & Gamboa, R. (2012). La educación para la paz: una respuesta a las demandas sociales. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 23(12), 117-133. <http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n23/castillo>
- Caurín Alonso, C., Morales Hernández, A. J., & Fontana Vinat, M. (2018). Convivencia en el ámbito educativo: aplicación de un programa basado en la empatía, la educación emocional y la resolución de conflictos en un instituto español de enseñanza secundaria. *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, (27), 97-112. <https://doi.org/10.12795/CP.2018.i27.06>
- Caballero, M. J. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista Paz y Conflictos*, 3, 154-169.

- Canaza Choque, F. A. (2021). Educación y pos pandemia: tormentas y retos después del Covid-19. *Revista Conrado*, 17(83), 430–438. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2115>
- Creswell, J. W., & Creswell, D. J. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications.
- Cruz Puerto, M. S., & Sandín Vázquez, M. (2024). Neurodiversidad, discapacidad y enfoque social: una reflexión teórica y crítica. *Revista Española de Discapacidad*, 12(1), 213-222.
- Cuellar Portilla, D., Gálviz Díaz, D., & Becerra Ortiz, L. (2023). Interacción de pares neurotípicos y heterorregulación con un niño con trastorno de espectro autista en el contexto escolar. Universidad Cooperativa de Colombia, Facultad de Ciencias de la Salud, Psicología, Cali. <https://hdl.handle.net/20.500.12494/56631>
- De la Hoz Pérez, C. (2020). Mediación escolar: un proceso de resolución de conflictos y prevención de bullying en centros educativos. *Familia. Revista De Ciencia Y Orientación Familiar*, (57), 177–186. <https://doi.org/10.36576/summa.107845>
- Den Houting, J. (2019). Neurodiversity: An insider's perspective. *Autism*, 23(2), 271-273. <https://doi.org/10.1177/1362361318820762>.
- Doyle, N. (2017). Neurodiversity at work. En BPS (Ed.), *Psychology at work: Improving wellbeing and productivity in the workplace* (pp. 44-62). British Psychological Society.
- Doyle, N. (2020). Neurodiversity at work: A biopsychosocial model and the impact on working adults. *British Medical Bulletin*, 135(1), 108-125.
- Fernández Llantén, C. A. (2024). Impacto de las iniciativas de inclusión y apoyo a la neurodiversidad en la experiencia académica y el desarrollo integral de los estudiantes neurodiversos en la Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología (ULACIT), Año 2024.
- Figueroa Saavedra, C. S., Guajardo Sáez, C. P., Lagos Cid, O., Vitali Andana, M. F., Huentemil Collin, S. J., & Rifo Riquelme, V. A. (2023). Social interactions, bullying, and suicidal behavior in children and adolescents with autism spectrum disorder. *Revista Cubana de Pediatría*, 95. Epub 24 de junio de 2023. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003475312023000100044&lng=es&tlng=en.

- Fisher, M. H., & Taylor, J. L. (2016). Let's talk about it: Peer victimization experiences as reported by adolescents with autism spectrum disorder. *Autism*, 20, 402-411. <https://doi.org/10.1177/1362361315585948>
- Hernández, J., Ruiz, B., & Martín, A. (2007). *Déjame que te hable de los niños y niñas autistas de tu escuela*. Editorial Teleno.
- Hernández Rodríguez, J. M. (2017). *Acoso escolar y Trastorno del Espectro del Autismo (TEA): guía de actuación para profesorado y familias*. Confederación Autismo España.
- Holaday, L. (2002). Stage development theory: A natural framework for understanding the mediation process. *Negotiation Journal*, 18(3), 191-210.
- International Journal of Developmental and Educational Psychology. *INFAD Revista de Psicología*, N°1-Vol 7, 2014, pp. 449-452.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (2004). Implementing the "Teaching Students to Be Peacemakers Program". *Theory into Practice*, 43, 68-79.
- Ley N° 20.911 (marzo, 2016). Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile.cl/Navegar?idLey=20911>
- Ley 20.845 de 2025 (2015, 8 de junio). Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
- Ley 21.545 de 2023 (2023, 2 de marzo). Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1190123>
- Martínez, M. (2018). La formación en convivencia: papel de la mediación en la solución de conflictos. *Educación y Humanismo*, 20(35), 129-144. <http://dx10.17081/eduhum.20.35.2838>
- Maxwell, J. A. (2019). *Diseño cualitativo de la investigación*. Editorial Gedisa.
- Merino Trigueros, M. T. (2021). La mediación escolar: alternativa para la resolución de conflictos. *Revista Cognosis*, 6(2), 33-52. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v6i2.2669>
- Meza Ruiz, L., & Mejía Ríos, J. (2023). Optimizando el desarrollo social: estrategias escolares para estudiantes con trastorno del espectro autista. *Pedagogical Constellations*, 2(2), 71-85. <https://pedagogicalconstellations.com/index.php/home/article/view/10>

- Ministerio de Educación de Chile. (2011). *Conviviendo mejor en la escuela y en el liceo: Orientaciones para abordar la Convivencia Escolar en las Comunidades Educativas*. Santiago de Chile: MINEDUC. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/446/MONO-373.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación de Chile. (2023). *Trastorno del espectro autista (TEA)*. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2023/09/TEA.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2016). *Orientaciones para la elaboración del plan de formación ciudadana*. División de Educación General. https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2020/11/DEG-OrientacionesPFC-intervenible-AReader_FINAL.pdf
- Nabuzoka, D. (2003). Teacher ratings and peer nominations of bullying and other behaviour of children with and without learning difficulties. *Educational Psychology*, 23(3), 307–321. <https://doi.org/10.1080/0144341032000060147>
- Navarro-Párraga, H., & Belda-Torrijos, M. (2021). Adaptaciones de acceso para el Trastorno del Espectro Autista a través de las habilidades sociales: resolución de conflictos. *International Journal of New Education*, (8), 23–44. <https://doi.org/10.24310/IJNE.8.2021.13056>
- Munuera, P. (2013). Mediación con personas con discapacidad: igualdad de oportunidades y accesibilidad de la justicia. *Política y Sociedad*, 50.
- Olmos, P. (2020). Trabajo de fin de máster: Propuesta de intervención para la prevención y resolución de conflictos en el patio mediante recreo de convivencia coeducativo, Universidad Católica de Valencia. <https://riucv.ucv.es/handle/20.500.12466/1698>
- Ortega Ruiz, R., & del Rey Alamillo, R. (2006). La mediación escolar en el marco de la construcción de la convivencia y la prevención de la violencia. *Avances En Supervisión Educativa*, (2). <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/202>
- Padilla Fuentes, G. B., & Rodríguez-Garcés, C. R. (2019). Clima de convivencia escolar en Chile: un análisis desde el nuevo marco de medición de calidad educativa. *Revista Educación*, 43(2), 454–469. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.34117>
- Pardo, A. (2014). *Conflictos escolares*. Sorkari. Atención Integral al desarrollo de la persona. http://www.sorkari.com/pdf/Conflictos_Bulling.pdf

- Pozo, J. (2024). Intervención de mediación escolar y comunitaria en un centro educativo público de República Dominicana para fortalecer la convivencia (Tesis de grado, Santo Domingo: Universidad Iberoamericana (UNIBE) y Universidad de Salamanca (USAL)).
- Prada, J., & López, A. (2008). La mediación como estrategia de resolución de conflictos en el ámbito escolar. *Documentación social*, 148, 99-116.
- Puig, J. M. (2022). Aprendizaje-servicio, cambio de paradigma y revolución educativa. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 14, 12-35. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2022.14.2>
- Pulido, R., Martín-Seoane, G., & Lucas-Molina, B. (2013). Orígenes de los programas de mediación escolar: distintos enfoques que influyen en esta práctica restaurativa. *Anales de Psicología*, 29(2), 385-392. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.2.132601>
- Rodríguez Bravo, J., & Mondragón Lasagabaster, J. (2014). Potenciar la calidad de las relaciones: mediación con alumnado asperger y TDAH. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 7(1), 449-452. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v7.814>
- Sánchez, I. R., Herrera, E. del C., & Rodríguez, C. E. (2020). Eficacia de resolución colaborativa de problemas en el desarrollo de habilidades cognitivo lingüísticas y en el rendimiento académico en física. *Formación Universitaria*, 13(6), 191-204. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062020000600191>
- Sánchez, L. (2020). La promoción de la convivencia en un centro de educación especial: una propuesta de mejora para empoderar al alumnado con discapacidad en la resolución de conflictos (Tesis de grado, Universidad Internacional de La Rioja). <https://udimundus.udima.es/bitstream/handle/20.500.12226/806/TRABAJO%20FIN%20DE%20GRADO%20lorena.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sánchez Lozano, J. M. (2024). Hacia una cultura de paz a través de la mediación entre pares: una estrategia para la solución pacífica del conflicto. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 10433-10448. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12200
- Schroeder, J. E. (2004). La mediación escolar, un método con futuro. *Pharos*, 11(2), 91-96.
- Singer, J. (1999). Why can't you be normal for once in your life? From a 'problem with no name' to the emergence of a new category of difference. En M. Corker & S. French (Eds.), *Disability discourse* (pp. 59-67). Open University Press.

- Superintendencia de Educación. (2014). Mediación: un servicio para la comunidad educativa. <https://www.supereduc.cl/contenidos-de-interes/mediacion-un-servicio-para-la-comunidad-educativa/>
- Superintendencia de Educación. (2018). Circular que imparte instrucciones sobre reglamentos internos de establecimientos educativos, enseñanza básica y media. https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2018/06/CIRCULAR-QUE-IMPORTE-INSTRUCCIONES-SOBRE-REGLAMENTOS-INTERNOS-ESTABLECIMIENTOS-EDUCACIONALES-ENSEÑANZA-BÁSICA-Y-MEDIA..._opt.pdf
- UNESCO. (2001). *The open file on inclusive education*. París: UNESCO.
- UNICEF. (1989). Convención sobre los derechos del niño. [https://www.unicef.org/chile/media/3176/file/convencion sobre los derechos d el nino.pdf](https://www.unicef.org/chile/media/3176/file/convencion_sobre_los_derechos_del_nino.pdf)
- United Nations. (n.d.). Convention on the rights of persons with disabilities and optional protocol. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Van Roekel, E., Scholte, R. H., & Didden, R. (2010). Bullying among adolescents with autism spectrum disorders: Prevalence and perception. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(1), 63–73. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0832-2>
- Viana Orta, M. I., & López Francés, I. (2015). Aportación de la mediación escolar a la igualdad y a la inclusión social. *Revista de Educación*, 14-26.
- Viana, M. (2015). La mediación: características, modelos, proceso, técnicas y herramientas de la persona mediadora, y límites a la mediación. Wazu.cl. <http://La%20Mediaci%C3%B3n,%20caracter%C3%ADsticas,%20modelos,%20proceso%20t%C3%A9cnicas%20o%20herramientas%20de%20la%20mediadora>.
- Wazu.cl. (2023, 13 de junio). En más de 1000 ha aumentado el número de estudiantes autistas en el programa de integración escolar. <https://www.wazu.cl/site/blog/2023/06/13/en-mas-de-1000-ha-aumentado-el-numero-de-estudiantes-autistas-en-el-programa-de-integracion-escolar/>