

Facultad de Humanidades
y Ciencias Económicas



CARRERA: LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

TRABAJO FINAL DE LICENCIATURA

**“Barreras sociales y académicas para la participación de
personas dentro del espectro del autismo en la
Educación Superior”**

Autora: Bariña, Melanie

Directora: Lic. Esp. Ana Márquez

Co-Directora: Lic. María Candela Giménez

Mendoza, 2024

AGRADECIMIENTOS

Le agradezco, en primer lugar, a Agustín, Romina, Paula, Giselle, María Lina y Julián, quienes estuvieron dispuestos a participar de esta investigación y confiarme parte importante de su historia y experiencias, así como también, dispusieron de su tiempo para ser parte del trabajo.

En segundo lugar, quiero agradecer a las personas que acompañé durante estos años en su aprendizaje, quienes me enseñan todo el tiempo e invitan a cuestionar mis conocimientos y querer saber siempre más. Así como también, a sus familias, que confiaron en mí para ser parte de sus procesos.

Agradezco a mi directora de Trabajo Final, la Lic. Esp. Ana Márquez y a mi Co-Directora, la Lic. María Candela Giménez, quienes, desde el primer momento mostraron su interés y me acompañaron con toda su sabiduría y humildad.

Agradezco a mi familia, por darme todo para que yo pueda cumplir el sueño de estudiar lo que amo, y por brindarme todo su amor y afecto.

También agradezco a mi novio y mejor amigo, que me acompaña, escucha, aconseja y motiva en todo momento.

Agradezco a mis amigas y compañeras de estudio y trabajo durante todos estos años, que además de ser sostén, han sido clave para lograr tantos aprendizajes y sentir a la Psicopedagogía como una casa, y, sobre todo, saber que siempre es mejor en equipo.

Por último, pero igual de importante, agradezco a Dios por darme salud, una red hermosa de apoyo y el privilegio de poder estudiar y trabajar de lo que he elegido.

ÍNDICE

ÍNDICE

RESUMEN	6
INTRODUCCIÓN.....	8
Planteamiento del problema	9
Justificación	10
Pregunta de investigación	11
Objetivo general	11
Objetivos específicos:	11
Antecedentes	14
El espectro autista	18
Breve revisión histórica del autismo	18
El espectro del autismo en la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE)	20
El autismo en el DSM	21
Perfil neuropsicológico en el Espectro del autismo	25
¿Trastorno o condición?	37
La diversidad funcional como respuesta al capacitismo	39
Hacia un nuevo paradigma: la neurodiversidad	41
Adulthood y proyecto de vida	43
La educación superior	50
Inclusión educativa	52
Barreras para la inclusión educativa ante la diversidad funcional	56
Barreras y obstáculos en la educación superior	60
MARCO METODOLÓGICO.....	68
Metodología	69
Muestra	69
Recolección y análisis de los datos	70
RESULTADOS	71
• Descripción de los participantes de la investigación	72
• Obstáculos académicos percibidos por adultos autistas que cursan o cursaron la educación superior	76
• Obstáculos sociales percibidos por adultos autistas que cursan o cursaron la educación superior	82
• Burnout, shutdown y meltdown: crisis y colapsos en el autismo	86
• Barreras laborales percibidos por adultos autistas	89
• Apoyos significativos para adultos autistas que cursan o cursaron la educación superior	90

- **Fortalezas percibidas por adultos autistas que cursan o cursaron la educación superior**91
- **Percepciones sobre el autismo según adultos dentro del espectro**96

DISCUSIÓN103

CONCLUSIÓN.....113

BIBLIOGRAFÍA.....121

ANEXOS.....133

RESUMEN

El presente trabajo de investigación busca conocer cuáles son las barreras académicas y sociales percibidas por jóvenes y adultos autistas en la educación superior. Al mismo tiempo, se conocen las barreras laborales, fortalezas percibidas y apoyos. Por último, se indaga sobre algunas temáticas significativas para la población, como, por ejemplo, algunos conceptos sobre el autismo, la neurodiversidad, la diversidad funcional, entre otros.

La investigación cuenta con una metodología cualitativa y un diseño fenomenológico, que se realiza a través de entrevistas semiestructuradas a seis personas de entre los 17 y 42 años de edad, con diagnóstico dentro del espectro del autismo, y que se encuentran realizando o han realizado sus estudios en el nivel superior.

Los participantes perciben como barreras académicas, principalmente, la falta de formación en neurodiversidad y autismo por parte de los docentes y directivos de las comunidades educativas, así como también, el escaso uso de metodologías innovadoras y flexibles de enseñanza y evaluación que responda a la diversidad.

Como barreras sociales, los participantes destacan la dificultad para comprender situaciones y normas sociales implícitas y para lograr cumplir con los estándares esperados para la sociedad neurotípica. A su vez, los entrevistados señalan sentir altos niveles de ansiedad ante las interacciones, y hacer uso de estrategias de camuflaje para adecuar su conducta a lo aceptado como normal.

Por otro lado, se da a conocer las situaciones de crisis y colapsos en forma de meltdowns, shutdowns y burn out ante situaciones de sobre estimulación sensorial y luego de cumplir con las demandas académicas y sociales.

Como barreras laborales, se resalta la existencia de entornos que actualmente no se encuentran preparados para responder a las necesidades sensoriales y de apoyo social para las personas dentro del espectro.

Los entrevistados destacan como fortaleza, contar con una gran capacidad de aprendizaje y desempeño cuando se cuenta con un entorno preparado para la diversidad y se brindan los apoyos necesarios para reducir las barreras.

Para finalizar, se brindan algunas sugerencias generales para promover el aprendizaje y la participación de las personas autistas o en alguna condición de neurodivergencia.

PALABRAS CLAVES

INCLUSIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA- BARRERAS PARA LA INCLUSIÓN- DISCAPACIDAD- DIVERSIDAD FUNCIONAL- NEURODIVERSIDAD- EDUCACIÓN SUPERIOR- TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA/ CONDICIÓN DEL ESPECTRO AUTISTA

INTRODUCCIÓN

La presente investigación nace del interés de la investigadora de aportar evidencia empírica acerca de cómo se da realmente el proceso de inclusión educativa en alumnos dentro del Espectro Autista en el contexto de la educación superior. Dicho interés surge del cuestionamiento sobre qué es lo que sucede con los sujetos autistas una vez que terminan la educación obligatoria y deciden emprender un nuevo nivel educativo dirigido al aprendizaje de una profesión.

Para hablar de inclusión, resulta primordial comenzar abordando el cambio de paradigma (Ávila et al., 2021) que se ha producido en los últimos años, en el que se ha dejado atrás el modelo médico donde se consideraba como problema a la persona que tenía la discapacidad, y se ha adoptado lo que postula el modelo social, en donde la nueva mirada se centra en que las barreras se encuentran en el medio social.

Hasta el momento de redacción del presente trabajo, la bibliografía sobre autismo durante la edad adulta es escasa en comparación a etapas anteriores del desarrollo, por lo que se produce un vacío de conocimiento sobre la forma en que transitan la vida las personas que reciben dicho diagnóstico una vez que se ha terminado la educación formal y se ha alcanzado la mayoría de edad.

Es por ello que, a través de esta investigación, se pretende no solo aportar bibliografía, sino también dar lugar a jóvenes y adultos autistas que se encuentren o hayan transitado la educación formal superior, para que cuenten desde la propia experiencia cómo es vivir dicha etapa y qué obstáculos son percibidos al transitarla.

El trabajo se enfocará desde una mirada que permita dar protagonismo al sujeto de investigación, permitiendo explorar la manera en que las personas autistas se perciben en este ámbito y en relación a su medio social.

Planteamiento del problema

En el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) se postula que la educación técnica y profesional debe ser generalizada y que el acceso a estudios superiores debe ser igual para todas las personas. A su vez, declara que la educación tiene como fin el desarrollo de la personalidad y el goce de la libertad. Es decir, son derechos que se supone que todas las personas del mundo deberían tener, sin embargo, en situaciones de desigualdad por diversas causas, hay grupos de que se ven excluidos en este sentido, viéndose obligados a buscar otras alternativas o permanecer en un sistema educativo que no se adecúa a las diferencias individuales.

Cuando esto sucede, se está hablando de la exclusión educativa, que supone negar el acceso o goce a la educación en igualdad de condiciones a un sujeto o grupo

de personas en relación al resto. Aguerrondo (2008) expone que excluir es negar la oportunidad de desarrollo de procesos que subyacen al entendimiento y que permiten el crecimiento de los sujetos en la complejidad del mundo.

Esto sucede, entre otros casos, en los grupos de aquellas personas cuyas características del neurodesarrollo escapan de la norma, es decir, las personas neurodivergentes. La neurodivergencia es un concepto que se centra en las diferencias en la función cerebral individual y los rasgos del comportamiento, considerados como parte de la variación normal en la población, e incluye a aquellos individuos con condiciones como el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, la Dislexia, Discalculia, Dispraxia, Síndrome de Tourette y Autismo (Clouder et al., 2020).

Clouder et. al (2020) sostiene que muchas condiciones neurodivergentes tren con ellas grandes talentos o beneficios. Sin embargo, cuando la sociedad y las instituciones no se encuentran preparadas para todos, y no emprenden actitudes positivas ante las diferencias, y conciencia ante la neurodiversidad, la atención continúa estando en el déficit. Es decir, socialmente se sigue concibiendo las diferencias en el funcionamiento cerebral como algo negativo, poniendo énfasis en lo que la persona no logra y dejándola en una situación de inferioridad.

El autor afirma que cada vez es mayor el número de estudiantes neurodivergentes dentro de las universidades, y, por lo tanto, los desafíos aumentan para docentes e instituciones educativas. Sin embargo, quienes se encuentran con obstáculos de manera permanente, son aquellas personas que tienen una manera de ver y relacionarse con el mundo que es diferente a la de la mayoría (Clouder, et. al., 2020). Es por eso que, en esta investigación, se buscará conocer cuáles son las barreras sociales y académicas percibidas por jóvenes y adultos autistas durante sus estudios en el nivel superior.

Justificación

El espectro autista es una condición que se da durante el neurodesarrollo y acompaña a la persona a lo largo de su vida. Fejerman y Grañana (2017) explican que se caracteriza por dificultades persistentes en las áreas de comunicación e interacción social, y que se presentan otras características como intereses profundos y la presencia de estereotipias. En el DSM-5 (2013) se incluye la hiper e hipo sensibilidad ante los estímulos del entorno, que puede causar diversas formas de reacción.

Las características de la condición se manifiestan de formas diversas en cada sujeto, es por ello, que se hace analogía con la palabra espectro. Es decir, se da una variabilidad en la forma en la que se presentan el nivel intelectual, el comportamiento adaptativo, las características sensoriales, entre otras (Fejerman y Grañana, 2017).

Como ya se mencionó, la condición acompaña a la persona durante toda su vida, por lo que su abordaje debe pensarse y brindarse a lo largo de su ciclo vital, prestando atención a cada momento y espacio de su vida. Siller et al. (2022) afirman que las personas neurodivergentes tienen mayor probabilidad de abandonar sus estudios en la educación superior y afirman que, a menudo, encuentran barreras para su participación en la instancia educativa mencionada (Clouder et. al. 2020).

Es por ello que, en esta investigación se pretende conocer cuáles son las barreras percibidas por jóvenes y adultos autistas que se encuentren cursando o hayan cursado la educación superior. Se hará hincapié en las barreras sociales y académicas, sin embargo, se dará espacio a que los participantes puedan expresar aquellos aspectos que consideren necesarios y significativos para la temática.

La información obtenida podrá dar a conocer cuáles son las necesidades reales que actualmente se presentan en materia de educación inclusiva en el nivel superior de la República Argentina. Además, se pretende brindar bibliografía que sirva para animar a futuros investigadores a continuar el estudio de la temática, así como también, para aportar datos reales y relevantes que sirvan a las instituciones de educación superior a la hora de llevar a cabo prácticas y actitudes inclusivas, preparadas para todos.

Pregunta de investigación

- ¿Cuáles son los obstáculos sociales y académicos percibidos por las personas con diagnóstico de autismo en la educación superior?

Objetivo general

- Identificar cuáles son los obstáculos socio académicos percibidos por personas con diagnóstico de autismo en Instituciones de educación superior de Argentina.

Objetivos específicos:

- Indagar acerca de los obstáculos sociales percibidos por personas con diagnóstico de autismo en Instituciones de educación superior de Argentina.

- Explorar los obstáculos académicos percibidos por personas con diagnóstico de autismo en Instituciones de educación superior de Argentina.

- Develar la forma en que los obstáculos socio académicos afectan a las personas con diagnóstico de autismo en Instituciones de educación superior de Argentina.

DESARROLLO TEÓRICO

Antecedentes

A continuación, se exponen investigaciones referidas a las temáticas de estudio:

Como el antecedente más significativo en temática y año para esta investigación, se encuentra un estudio cualitativo fenomenológico realizado por Beltrán Epul (2023), en el que se buscó conocer las experiencias y sensaciones de alumnos autistas dentro de la educación superior en Santiago de Chile. La metodología utilizada fue la investigación cualitativa y se llevó a cabo por medio de observaciones y entrevistas que luego fueron codificadas en categorías que permitieron elaborar interpretaciones. En dichas entrevistas los estudiantes mencionaron que desconocen de las normativas vigentes en Chile respecto a políticas de inclusión; también se resaltó la necesidad de crear políticas educativas inclusivas teniendo en cuenta la opinión de todos, en especial de las personas a las que van dirigidas esas políticas; en tercer lugar, los entrevistados mencionaron que es poco el conocimiento de la comunidad educativa respecto al paradigma de la neurodiversidad. Por último, la investigación permitió a la autora arribar a la conclusión de que la calidad de vida de los entrevistados se vio mejorada, según sus experiencias, en aquellas situaciones en las que hubo consciencia sobre la neurodiversidad, y que, en caso contrario, los sujetos tuvieron sentimientos de dolor emocional en aquellos momentos donde no se les brindó comprensión ni apoyo.

Una investigación realizada en el año 2022 por Sille et al. dio a conocer cuáles son las principales causas de la deserción de estudios y los obstáculos con los que se encuentran las personas neurodivergentes en el ámbito de la educación superior. El trabajo fue de tipo cuantitativo a través de encuestas virtuales a alumnos neurodivergentes. Los resultados arrojaron que los individuos encuentran como principales causas de deserción o dificultad para el trayecto universitario, el desconocimiento de sus diagnósticos, la falta de información sobre la neurodivergencia por parte de la comunidad educativa, los desafíos sensoriales y en la interacción social. Es de destacar que el estudio fue realizado por autoras pertenecientes a la comunidad neurodivergente.

Un tercer antecedente significativo para esta investigación, es un estudio realizado por Barrera y Moliner García (2023). En este, a través de un estudio de enfoque cualitativo se buscó conocer cuáles son los facilitadores y obstáculos percibidos en la práctica docente por alumnos dentro del espectro, prácticas llevadas a cabo a partir del paradigma del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Los resultados de las entrevistas realizadas, sacaron a luz que los estudiantes encuentran barreras para el aprendizaje y la participación, como, por ejemplo, el escaso esclarecimiento de objetivos

de aprendizaje, la no incorporación de sus intereses en los programas de enseñanza, la rigidez en las formas de evaluación de contenidos, así como también, de las formas de enseñarlos, que resultan ser poco innovadoras, entre otras barreras.

Amador Fierros et. al. (2021) buscaron conocer las vivencias de alumnos neurodivergentes dentro de la educación superior, y las respuestas por parte de los docentes ante sus necesidades de aprendizaje. El estudio se llevó a cabo a través de una investigación sistemática de artículos en distintas bases de datos, y para su análisis se realizó una síntesis narrativa por medio de un enfoque inductivo para responder las preguntas de investigación. Como respuesta a ellas, se destaca: la predominante información sobre la neurodivergencia como una discapacidad; para investigar sobre la temática se han utilizado metodologías cualitativas en su mayoría, siendo menor el número de estudios cuantitativos; una alta prevalencia de trastornos de ansiedad en la población estudiada; la necesidad de la creación y buen funcionamiento de centros de apoyo que garanticen la atención a la diversidad; y, por último, la importancia de profesores formados en neurodiversidad aplicada a la enseñanza.

En el mismo año, la Fundación Universia de España presentó los resultados de su VI Estudio sobre Inclusión de Personas con Discapacidad en el Sistema Universitario Español, en cual se buscó conocer el grado de inclusión, las barreras y desafíos percibidos por estudiantes, docentes y personal de universidades de dicho país para acceder y gozar de los servicios universitarios en igualdad de condiciones. El estudio se realizó durante el ciclo 2021-2022 y constó de dos fases: la primera fue de tipo cuantitativa durante todo el 2022, que se realizó mediante encuestas a universidades y a estudiantes con discapacidad; y la segunda, en el año 2023, fue de tipo cualitativa, llevada a cabo mediante la técnica de grupo focal, a través de guion temático. Los resultados permitieron arribar a las siguientes conclusiones:

1. La cantidad de estudiantes con discapacidad en las universidades españolas es bajo en relación con el total de estudiantes, lo cual puede ser indicador de la existencia de barreras para el acceso y la participación de esta población en la educación superior de España.;

2. Se evidencia una diferencia significativa en distribución de estudiantes con discapacidad en las carreras de grado y posgrado, lo que puede señalar que el acceso a dichos niveles puede ser más limitado para los estudiantes con discapacidad.;

3. La mitad de los/as estudiantes con discapacidad eligen estudiar a través de una modalidad a distancia.;

4. La discapacidad física u orgánica resulta ser la más común, seguida de la discapacidad intelectual o del desarrollo.;

5. La mayoría de los estudiantes con discapacidad no recibió ninguna adaptación.;

6. En relación a la percepción de la discriminación, cerca del 20% de alumnos con discapacidad experimentó discriminación en el nivel superior, que, en su mayoría, fue a causa de falta de accesibilidad y adaptaciones (curriculares, de material y evaluaciones), relaciones con profesores, y temas burocráticos.; y

7. Un alto número de estudiantes mujeres con discapacidad manifestó haber vivido mayores desafíos para acceder y permanecer en sus estudios superiores comparado a los estudiantes varones.

Un estudio realizado en México, buscó analizar las barreras y facilitadores percibidas por alumnos con discapacidad motriz, visual y múltiple en la educación superior. La metodología fue estudio de caso, donde se realizó entrevistas a estos estudiantes y se hizo una búsqueda de estadísticas sobre esta población. Los resultados arrojan que los alumnos encuentran barreras en relación a aspectos relacionados al sistema como la realización de trámites, dificultades en la adecuación de contenidos y actividades por parte de los profesores; barreras de accesibilidad tanto físicas como al material de estudio; y barreras actitudinales, como la poca concientización de la comunidad educativa (Pérez-Castro, 2019).

Otro antecedente, es la investigación realizada por Guzmán, Silvia Estela (2018), quien llevó a cabo un estudio etnográfico cuya finalidad fue el análisis del proceso de inclusión de un estudiante con Trastorno del Espectro Autista en la Universidad Autónoma del Carmen, ubicada en México. En dicho trabajo se abordó conceptos que fundamentan la inclusión educativa, así como también las características del TEA y se llevó a cabo un taller de sensibilización en el que se crearon estrategias para ello. La realización del taller permitió a estudiantes y docentes conocer las características de la condición, crear un vínculo emocional y afectivo con el estudiante en cuestión, y en consecuencia, buscar la eliminación de barreras para la plena participación del mismo en igualdad de condiciones, promoviendo la inclusión.

Un análisis documental realizado por Stella Fajardo, de la Universidad de Manizales de Colombia, compila investigaciones sobre la creación de políticas de educación inclusiva en la educación superior a lo largo de los años. En este documento se muestra un claro avance en materia de educación inclusiva, en el que, a pesar de

ello, se produce una contradicción entre las políticas que se fueron creando y la práctica real de ellas. A su vez, menciona que los mayores obstáculos para el acceso, permanencia y egreso de las personas con discapacidad tienen que ver tanto con aspectos arquitectónicos, de transporte, comunicación y acceso a las Tics como con aspectos relacionados a la percepción social de la discapacidad, barreras actitudinales y dificultades en el acompañamiento pedagógico (Fajardo, 2017).

Otro antecedente que resulta significativo para este trabajo, es un estudio tipo encuesta de corte transversal donde se la muestra está conformada por docentes de 3 colegios públicos de la localidad de Usaquén, en Bogotá, Colombia. En dicho estudio, realizado por Padilla Muñoz en el año 2011, se buscó conocer la apertura y la preparación de los docentes para brindar una atención adecuada a personas con discapacidad de acuerdo con la normativa existente. Los resultados del estudio arrojaron que es escaso el personal docente que se siente preparado para la población con discapacidad, lo que puede incidir en el proceso de inclusión escolar, y que, a pesar de existir legislaciones que dan terminología sobre la discapacidad, aún existen vacíos para su verdadera inclusión.

El espectro autista

El espectro del autismo es una condición que se da durante el neurodesarrollo y acompaña a la persona durante toda su vida. Según Ferman y Grañana (2017) el autismo se define por “déficits persistentes en la habilidad de iniciar y sostener una interacción social recíproca y una comunicación social, con un rango de intereses restringidos, repetitivos, y patrones de conducta estereotipados” (p. 400).

El Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales define esta condición como Trastorno del espectro autista, presenta diferentes criterios diagnósticos entre los que se encuentran los patrones repetitivos y restrictivos de comportamiento, dificultades en la comunicación e interacción social y alteraciones sensoriales (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013).

Son numerosas las definiciones que intentan describir el autismo, sin embargo, esta condición no se puede describir mejor que como lo describiría una persona autista (Hernández-Mella, 2019).

La analogía del espectro refleja la diversidad similar a la amplia gama de colores en un espectro de luz, concibiendo entonces que en el espectro del autismo hay una gran diversidad, en la que cada forma de manifestarse y vivir la condición, va a ser única y diferente a las demás. En consecuencia, para contar con los apoyos adecuados, es necesario analizar el autismo desde lo singular, es decir, en relación a las particularidades de la persona y su contexto (Valdez, 2016). La forma en la que cada sujeto se desenvuelva en su vida, va a influir en la construcción de su proyecto vital, en donde, la educación superior tiene una gran importancia.

Es por ello que resulta primordial realizar un análisis de los obstáculos o barreras con las que estas personas se encuentran en el diario de su vida. En el presente trabajo se dará a conocer las barreras sociales y académicas percibidas por personas diagnosticadas con autismo al transitar la educación superior.

Además, se pretende conocer las características principales de la condición, así como también, priorizar las vivencias de las personas dentro del espectro sobre cómo es que ven el mundo desde su forma de percibirlo. Es por ello que se navegará por conceptos novedosos que sean aceptados por la comunidad autista para promover un lenguaje correcto y amigable con las diferencias individuales.

Breve revisión histórica del autismo

A lo largo de la historia, el Trastorno del Espectro Autista ha pasado por diversos nombres y categorías de clasificación en un intento por describir de la mejor manera, y

con los recursos con los que se ha contado en cada contexto socio-histórico, el comportamiento y características de los sujetos. Cada nombre o categoría, responde a las diferentes concepciones y paradigmas en relación a la forma en que se ha concebido la salud y la enfermedad.

Si bien el autismo ha existido desde siempre (lo cual es visible gracias a mitos, leyendas e historias con descripciones que hoy coinciden con conductas características del autismo), fue recién hasta el año 1911 que Bleuler, un psiquiatra suizo que estudiaba la esquizofrenia, introdujo el término “autismo” para explicar que los pacientes que la padecían tenían una marcada tendencia a vivir encerrados en sí mismos y mostrar lejanía con el mundo emocional exterior. El término proviene del griego “autos” que significa “por sí mismo” e “ismos” que hace referencia al modo de estar, significando en conjunto “estar encerrado en sí mismo” (Artigas-Pallares & Paula, 2012).

Años después, quien acuñó el término autismo con las características que se contemplan en la actualidad, fue el médico psiquiatra de origen austriaco Kanner quien, en 1943, acuñó el término “Alteraciones autísticas del contacto afectivo” tras realizar un estudio con un grupo de once niños sobre los cuales logró describir una serie de síntomas que le permitieron arribar a la conclusión de que presentaban un cuadro perteneciente a un trastorno del desarrollo. Los niños estudiados presentaban las siguientes características en común: incapacidad para establecer y mantener relaciones interpersonales; alteraciones en el lenguaje como medio para comunicarse o un ligero retraso en el mismo; presencia de ecolalias retardadas (repetición de palabras o frases a modo de eco mucho después de haberlas escuchado); insistencia en un ambiente estable sin novedades y presencia de rituales; conductas de juego estereotipadas y ausencia de capacidad imaginativa; buena memoria literal, una apariencia física normal, entre otros. Además, el autor expuso que los síntomas se presentaban en todos los niños, desde el nacimiento, por lo que lo denominó “Autismo Infantil Precoz” (Kanner, 1943, citado en Gómez et al., 2009).

Un año después, el pediatra vienés Hans Asperger, realiza la publicación denominada “Psicopatía autista” que surgió de la observación de cuatro sujetos que presentaban las siguientes características en común: “falta de empatía, ingenuidad, poca habilidad para hacer amigos, lenguaje pedante o repetitivo, pobre comunicación no verbal, interés desmesurado por ciertos temas y torpeza motora y mala coordinación.” (Artigas-Pallares y Paula, 2012, p. 574). El pediatra, además, destacaba la increíble capacidad de los sujetos para hablar con mucho detalle y precisión sobre los

temas que les interesaba, por lo que se refería hacia ellos como “pequeños profesores”. Años después, el término psicopatía autista pasó a ser llamado Síndrome de Asperger.

El espectro del autismo en la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE)

La Clasificación Internacional de Enfermedades es un instrumento de la Organización Mundial de la Salud que sirve para registrar y agrupar afecciones que afectan en la salud de las personas. En la clasificación se dispone de categorías para enfermedades y trastornos relacionados a la salud y las causas externas de las mismas o causas de muerte. En la CIE se codifican diagnósticos de enfermedades como medio para establecer un lenguaje médico en común y facilitar tanto el análisis como la recuperación de los datos. A su vez, se realiza, de manera sistemática, la comparación de datos de mortalidad y morbilidad recogidos en diferentes momentos y regiones del mundo (OMS, 2019/2021).

La CIE ha pasado por varias versiones, pero para este trabajo se hará mención a las últimas dos para conocer cómo se ve representado el autismo en ellas. Es por ello que la primera versión a la que se mencionará es la CIE-10, publicada en el año 1990 por la OMS.

En la CIE-10, que tiene una mirada predominantemente clínica, desde la perspectiva de la psicopatología, el autismo se incluye en la categoría F84 de Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) y caracteriza en su perfil clínico los siguientes síntomas cuya presentación se daba en todas las situaciones del sujeto: anomalías en la interacción social recíproca; patrones o formas particulares de comunicación y lenguaje; y presencia actividades e intereses estereotipados, restringidos y repetitivos (Grosso, 2021). Dentro de los TGD, se incluía: Autismo Infantil; Autismo atípico; Síndrome de Rett; Otro trastorno desintegrativo de la infancia; Trastorno hiperkinético con retraso mental y movimientos estereotipados; y Síndrome de Asperger (OMS, 1990).

La última versión hasta la fecha del presente trabajo es la CIE-11 e incluye una nueva perspectiva del neurodesarrollo en los trastornos, donde los explica como un conjunto de dificultades que se presentan en la dimensiones biológica, psicológica y social, que son crónicas y que pueden afectar tanto al funcionamiento intelectual general como al funcionamiento adaptativo de los sujetos. A su vez, incluye en su etiología, aquellos factores por lo que se pueden explicar los trastornos del neurodesarrollo, entre los que se encuentran los factores ambientales, genéticos o aquellos que son desconocidos.

En la versión actual, se modifica la nomenclatura TGD y se reemplaza por la de Trastorno del Espectro Autista, aceptando y haciendo hincapié en el término espectro como forma de representar la diversidad y las diferentes manifestaciones en las que se da la condición. Entre los cambios más sustanciales e importantes para marcar un antes y un después en la historia del autismo, es que en la undécima versión se reemplaza la subcategoría anterior presentada como Síndrome de Asperger por la de Trastorno del Espectro Autista sin Trastorno del Desarrollo Intelectual con alteración leve o sin alteración funcional del lenguaje. Además, se elimina la nomenclatura Autismo Infantil debido a que es una condición crónica y al Síndrome de Rett ya que pertenece a otra categoría diagnóstica, entre otros cambios. El CIE-11 ofrece una distinción entre el TEA con o sin discapacidad intelectual acompañante y la ausencia o presencia de lenguaje funcional, e incluye, además, como característica a tener en cuenta para su diagnóstico, la pérdida de capacidades que habían sido previamente adquiridas (Grosso, 2021).

También se dan otros cambios importantes en la nueva versión: por un lado, en ella se hace referencia a la necesidad de evaluar particularidades sensoriales en los sujetos a fines de lograr detectar si hay presencia de hiper o hipo sensibilidades; y por el otro, tiene en cuenta las diferencias que se dan entre el género femenino y el masculino en cuanto a las formas de manifestación de la sintomatología en cada uno (Grosso, 2021).

El autismo en el DSM

El Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales, DSM, por sus siglas en inglés, es un sistema que clasifica la conducta que escapa de lo típico y que, al igual que el CIE, establece un lenguaje común entre los investigadores y profesionales de la salud de todo el mundo. A su vez, en el manual se da una descripción de criterios que tienen en cuenta una alta gama de entornos clínicos y estudios epidemiológicos, que permiten facilitar la objetividad al momento de evaluar los síntomas que se presentan (APA, 2013).

En el DSM-IV se ubica al autismo dentro de los Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD), que, al mismo tiempo, son agrupados dentro de los Trastornos de inicio en la infancia, niñez o adolescencia. Entre los TGD se encuentran: el trastorno autista; el síndrome de Asperger; el trastorno desintegrativo infantil; el trastorno generalizado del desarrollo no especificado; y el síndrome de Rett (American Psychological Association, 2002)

En la nueva versión, el DSM-V define al autismo como Trastorno del Espectro Autista y lo sitúa entre los Trastornos del Neurodesarrollo. Además, engloba todas las

subcategorías del anterior en la misma categoría como TEA, asumiendo que el mismo trastorno se presenta de diferentes formas. Es importante mencionar que se eliminan tanto el Síndrome de Rett como el trastorno desintegrativo infantil (APA, 2013). En la nueva versión ya no se distingue la gravedad del trastorno, sino que la clasificación en nivel leve, moderado o grave está realizada en función del apoyo requerido por los sujetos (Grosso, 2021).

Grosso (2021) señala otro aspecto que toma la quinta versión del manual: en él se contempla la posibilidad de diagnosticar a personas que no fueron diagnosticadas durante la infancia pero que presentaron síntomas a lo largo de su vida, que se hicieron más visibles cuando las exigencias sociales superaron su capacidad. Al mismo tiempo, la autora expone:

"El DSM-5 es más estricto que la edición anterior con respecto al diagnóstico, lo cual puede dar lugar a un aumento en la especificidad y disminución de falsos positivos a expensas de la disminución de la sensibilidad, especialmente para niños mayores, adolescentes y adultos, personas sin discapacidad intelectual, individuos con diagnóstico previo de Asperger o trastorno generalizado del desarrollo no especificado del DSM-IV-TR." (Grosso, M. L., 2021, p. 279)

El Trastorno del Espectro Autista, como ya se mencionó, es ubicado, dentro de los trastornos del neurodesarrollo, definidos como un grupo de condiciones que tienen su inicio en el periodo de desarrollo del sujeto. Estas condiciones se manifiestan en periodos tempranos, y se caracterizan por producir dificultades en el funcionamiento personal, social, académico u ocupacional (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013).

El TEA tiene como sintomatología déficits persistentes en la comunicación y la interacción social en diferentes contextos. Estas deficiencias se dan también en la reciprocidad social, comportamientos no verbales y en habilidades para iniciar y mantener conversaciones. Es decir, se presentan dificultades en la comprensión de relaciones, gestos y actitudes que son de valor social y permiten a los individuos tener buenas interacciones. En el DSM-V se considera que los signos pueden ser difíciles de identificar debido a que pueden estar siendo compensados y, en consecuencia, enmascarados, por lo que, para su diagnóstico, requiere hacerse una revisión de toda la historia del sujeto en los diferentes ámbitos de su vida.

Con la finalidad de individualizar los diagnósticos y dar a conocer una descripción clínica más completa, los profesionales especifican las características clínicas individuales de los sujetos a través del uso de los siguientes especificadores: con o sin deterioro intelectual acompañante; con o sin acompañante deterioro estructural del lenguaje; asociado con una condición genética u otra condición médica conocida o factor ambiental; asociado con un problema de neurodesarrollo, mental o conductual. Es decir, los especificadores buscan dar a conocer si la condición está relacionada o no a otra afección médica, genética, ambiental o del comportamiento.

Según el DSM-V (2013), las alteraciones se dan en:

- Déficits en la comunicación e interacción social a través de:
 - Dificultades en la reciprocidad socio emocional, donde el sujeto no logra comprender gestos y actitudes implícitas, tanto verbales como no verbales, que son de relevancia social para las interacciones. Ejemplo de ello son acciones como saludar y devolver el saludo, dar las gracias cuando alguien ofrece ayuda, pedir permiso para pasar a algún lugar, abrazar a un familiar cuando esta triste, entre otros.
 - Déficits en los comportamientos comunicativos no verbales utilizados para la interacción social, por los cuales el sujeto es incapaz de integrar y dar coherencia a sus expresiones verbales con sus gestos; mantiene un contacto visual irregular, no pudiendo mantener la mirada sobre la otra persona o manteniéndola de forma excesiva; teniendo un lenguaje corporal inadecuado ya que no está integrado con su discurso o emoción; presenta dificultades en el uso y la comprensión de gestos que dan a conocer el estado emocional del interlocutor, en el caso del uso de gestos, la persona autista puede parecer no tener expresiones al hablar o, por el contrario, “exagerarlas”.
 - Déficits en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones, que generan que el individuo no logre adecuar su conducta a los diferentes contextos, no sea capaz de compartir juegos, hacer amigos, o sienta falta de interés por dichas situaciones.
- Patrones restrictivos y repetitivos del comportamiento, intereses o actividades:
 - Una de las formas en las que se da es a través de la presencia de estereotipias, es decir, repetición de movimientos, habla o uso de objetos de determinada manera que parecen no tener sentido o intención aparente. Esto se manifiesta de manera diferente en todos los sujetos y dependiendo de la situación, pero ejemplos de ello son: aleteos de manos,

chasquido de dedos, aparente “juego” de manos con objetos, y habla repetitiva, evidente a través de ecolalias, repetición de palabras escuchadas, uso estereotipado de palabras, frases o patrones prosódicos como el acento, ritmo, pausas, etc.

- Necesidad de uniformidad, adhesión inflexible a las rutinas o patrones ritualizados de comportamiento, que no permiten flexibilidad para adaptarse a cambios o a situaciones novedosas en la vida cotidiana.
- En el DSM-V se nombra intereses restringidos a lo que en este trabajo se denominará como intereses profundos, especiales o pasiones. Los autistas tienen intereses especiales en relación a temáticas y/u objetos específicos y bien delimitados, sobre los que suelen generar mucho apego o gran conocimiento, y que tienden a perseverar en ellos.
- Hiper o hiporreactividad a la información sensorial o interés inusual en los aspectos sensoriales del entorno, por las cuales los sujetos pueden no sentir en absoluto los estímulos o, por el contrario, sentirlos más fuerte que el resto de las personas, así como también, sentir especial atracción por sentirlos. Ejemplo de estos casos pueden ser la indiferencia o respuesta adversa ante sensaciones relacionadas a la temperatura, roce de telas u objetos, sonidos, olores y sabores.

En relación a los últimos dos, es común que en el autismo exista selectividad alimentaria, que se traduce en la tendencia a rechazar alimentos y optar siempre por los mismos, a los cuales se denomina “comida segura”, debido a que siempre mantienen las mismas características. Paula Núñez Santiago (2020) expone que el término selectividad alimentaria *“se utiliza para hacer referencia a la comida que rechazan, la escasa variedad y las ingestas restrictivas en algunos alimentos que se ingieren habitualmente, centrándose en la elección de los alimentos según su composición nutricional (proteínas, hidratos de carbono...) y aspectos sensoriales (textura, olor, sabor)”* (Núñez Santiago, 2020, p.20). Si bien la causa de esto no se conoce con certeza, se cree que se debe al funcionamiento inusual del sistema sensorial, dificultades oro motoras o problemas gastrointestinales, así como también, a las características de rigidez cognitiva propia de la condición.

En el TEA se produce una disparidad en las habilidades socio comunicativas y emocionales a lo largo las primeras etapas del desarrollo, lo cual impacta de manera

significativa en el desenvolvimiento social de los individuos dentro del espectro (Reynoso, Rangel & Melgar, 2017, como se cita en Sabat Agurto, 2019).

Para explicar los déficits mencionados, algunos autores han intentado encontrar explicaciones sobre porqué se produce la sintomatología o cómo es que afectan a los sujetos autistas.

Perfil neuropsicológico en el Espectro del autismo

La evaluación neuropsicológica en la condición supone conocer la forma en la que la mente de los sujetos autistas procesa la información. Conocer el perfil neuropsicológico implica evaluar todas las áreas del funcionamiento mental tales como la inteligencia global, las funciones cognitivas y el funcionamiento adaptativo, a través de diversas técnicas de evaluación. Esto, aplicado a la intervención de los profesionales, permite sumar información importante que logren describir su funcionamiento y realizar intervenciones más específicas e individualizadas tanto en el plano terapéutico como en el educativo (Fejerman y Grañana, 2017).

El proceso de evaluación neuropsicológica de personas que viven la condición resulta, en ocasiones, un gran desafío para los evaluadores debido a la diversidad de formas en la que las características se manifiestan en cada sujeto (Braconnier & Siper, 2021). Es por ello que, hasta el momento, no se ha podido concluir en un perfil homogéneo en el CEA. Sin embargo, a continuación, se hará una descripción de los hallazgos en común que se han podido encontrar.

Yáñez (2016) expone que en el perfil neuropsicológico del TEA se da un alto nivel de variabilidad en relación a las fortalezas y debilidades en comparación al de sujetos con desarrollo típico. Esto puede explicar la denominación del autismo como un espectro, ya que debido a esa gran variabilidad en la que se presentan los síntomas hacen que cada sujeto autista sea diferente al resto, aún cumpliendo con los mismos criterios diagnósticos.

Fejerman y Grañana (2017) exponen:

“Se denomina “espectro” porque los síntomas tienen un nivel de intensidad variable, con una visión dimensional, a la que se suman como especificadores las características de nivel intelectual, sensibilidad sensorial y el grado de actividad, que pueden ir en rangos de lo normal a lo reducido o lo aumentado” (p.402)

Es decir, las características del autismo, en cada sujeto, pueden variar y presentarse en diversas “tonalidades”, que serán especiales y particulares en cada uno de ellos.

Lorna Wing, en 1997, intentó explicar estas diferencias a través de la clasificación de tres perfiles de sujetos autistas:

- En primer lugar, el “grupo distante” que, según la autora, coincide con el estereotipo típico de sujeto autista: parece indiferente a los demás; presentan gran resistencia a los cambios; suelen ser niños que presentan un coeficiente intelectual dentro de lo normal o superior; no hablan o presentan habla tardía, así como también ecolalias inmediatas o tardías; el contacto visual y el juego son inadecuados; presentan estereotipias; tienen hipersensibilidad ante los estímulos, entre otras características.
- En segundo lugar, Wing describe al “perfil pasivo”: este grupo se caracteriza por presentar un deterioro social que se expresa a través de la aceptación de los acercamientos de los demás de forma pasiva, es decir, no realizan interacciones espontáneas. Este tipo de sujetos autistas presentan dificultades en la comunicación y la imaginación, así como también una conducta más dócil que no se ve tan alterada ante los cambios en las rutinas como el grupo anterior. La autora explica que, en el caso de este grupo, las características suelen pasar desapercibidas hasta que las exigencias contextuales sobrepasan su capacidad de adaptación y respuesta, por lo que los diagnósticos pueden tardar en realizarse de manera correcta.
- El tercer grupo mencionado, es el “social pero extraño”: el perfil se caracteriza por ser sociable, pero parecer raro para los demás. El discurso de las personas dentro del perfil, suele ser muy correcto, con una buena gramática y amplio vocabulario, pero, a su vez, tiende a ser repetitivo y no se ajusta a interacciones recíprocas de comunicación. Frecuentemente, presentan fascinación por la rutina y por la repetición de temáticas, las cuales pueden resultar ser sus intereses especiales. A su vez, suelen presentar torpeza en la coordinación motriz que se manifiesta en dificultades para juegos grupales que impliquen tal habilidad. Su inteligencia suele estar dentro de lo esperado o superior en pruebas estandarizadas.
- Sula Wolf (1995, citada en Wing, 1997) ha descrito un cuarto grupo, al cual denominó como “solitarios”: los mismos se caracterizan por presentar capacidades intelectuales dentro de la media, superiores o sobresalientes.

Además, presentan un habla fluida, pero prefieren permanecer solas. Los sujetos de este grupo han manifestado vivir su escolaridad de forma estresante y difícil debido a las grandes dificultades para ajustarse a las exigencias sociales. Muchos de ellos, terminan aprendiéndose de memoria las reglas de interacción social para poder responder mejor a dichas situaciones.

Warrier et al. (2022) exponen que la heterogeneidad en el autismo puede manifestarse de diferentes formas como, por ejemplo, diferencias entre los criterios diagnósticos centrales, el coeficiente intelectual, el comportamiento adaptativo, etc. Es por ello que dos sujetos, aun cumpliendo con los mismos criterios diagnósticos y presentando características similares, pueden presentar necesidades de tipos de apoyo o frecuencias diferentes entre sí.

Hull et al. (2017 citado en Provini 2022) explican que, de la misma forma en la que se dan diferencias en el desarrollo entre niñas y niños, lo mismo sucede en la manifestación de los síntomas del autismo de acuerdo a este factor. Provini (2022) arribó a la conclusión de que los profesionales notan estas diferencias principalmente en las áreas de interacción social y comunicación, en donde las niñas y mujeres tienden a compensar las dificultades de la condición a través del aprendizaje de comportamientos y conductas que pueden dificultar llegar de manera oportuna al diagnóstico.

Es debido a las diferencias explicadas a través de la denominación del autismo como en espectro, que se dificulta establecer un perfil neuropsicológico sólido para todos los sujetos dentro de la condición, por lo que a continuación se dará una breve descripción de lo estudiado hasta el momento en cuanto a generalidades en común del funcionamiento neuropsicológico en el autismo.

CI y funcionamiento adaptativo

Respecto al coeficiente intelectual general, las investigaciones arrojan que más de la mitad de la población TEA presenta en CI inferior al promedio, mientras que cerca del tres por ciento de los casos tiene un CI significativamente más alto que la media. Además, la evidencia demuestra que, en la mayoría de los casos, los perfiles TEA se caracterizan por manifestar una inteligencia no verbal por encima de la verbal, y que, estas diferencias pueden disminuir con la edad del sujeto (Yáñez, 2016).

Zuluaga Arroyave et al. (2023) expone que el perfil cognitivo de los niños diagnosticados con TEA resulta heterogéneo, por un lado, por la forma en la que la

sintomatología se manifiesta en cada sujeto y, por el otro, debido a factores como la diversidad de metodologías e instrumentos que se utilizan, que no permiten determinar desde la neuropsicología un tipo preciso de características clínicas.

Martos Pérez et. Al (2018, citado en Provini, 2022) expone una prevalencia del 38% de discapacidad intelectual en la condición del Espectro Autista. Es por ello que muchos estudios han tomado a la discapacidad intelectual como un trastorno comórbido al CEA. Cuando los sujetos tienen un buen funcionamiento cognitivo, el CI tiende a ser más estable, en cambio, la estabilidad decrementa con la edad en los sujetos autistas con discapacidad intelectual moderada (Provini, 2022)

Integración sensorial

La doctora Jeans Ayres (1920-1988), terapeuta ocupacional y neuropsicóloga estadounidense que dedicó su vida a la investigación de la Integración Sensorial (IS en adelante), buscó comprender la relación entre las deficiencias en la interpretación de las sensaciones del cuerpo y el entorno. Sus descubrimientos son utilizados para abordar las diferencias sensoriales en la Condición del Espectro Autista debido a que su teoría postula que los procesos de organización de las sensaciones corporales y ambientales posibilitan el uso del cuerpo para la adaptación en el entorno, por lo que, ante la presencia de dificultades en ello, se producen desafíos en la participación en la vida diaria (Abelenda & Rodríguez Armendariz, 2020). La IS es entonces la capacidad para organizar las sensaciones recibidas a través de los sentidos, que, al llegar al sistema nervioso, son interpretadas y se genera una respuesta que permita al sujeto adaptarse al entorno. Cuando esta respuesta adaptativa no se da, se le da nombre de disfunción sensorial, en el que el sujeto tiende a reaccionar ante los estímulos ambientales de forma exagerada o desmedida, lo que afecta negativamente en la participación y adaptación funcional de este en la vida cotidiana (Fonseca Angulo et. al. 2020).

De acuerdo con Miller (2007, citado en Fonseca Angulo et. al. 2020), hay tres tipos de disfunciones sensoriales o desordenes de modulación sensorial: en primer lugar, nombra la hiperreactividad sensorial, que aparece cuando, ante estímulos, el sujeto responde de manera rápida, con un alto nivel de intensidad o por un largo periodo; en segundo lugar, se encuentra la hiporreactividad sensorial, en la que, a diferencia del anterior, los sujetos parecen no percibir los estímulos del ambiente; y, por último, la búsqueda sensorial se da cuando el individuo parece estar en búsqueda constante de

sensaciones a través de movimiento intenso, producción de ruidos en volumen alto, tocar o mover objetos constantemente.

La evidencia permite demostrar que en el caso del espectro del autismo existe una alta presencia de alteraciones en la modulación sensorial, y que, a su vez, esto muchas veces puede explicar conductas disruptivas u otras dificultades en el comportamiento, así como también altos niveles de estrés y ansiedad (Fonseca Angulo et. al. 2020).

Atención

Entre las características de la CEA, se ha evidenciado que los sujetos en general tienen dificultades en dos tipos de atención principalmente: la atención conjunta o compartida, y la atención alternante (Charman, 2003 citado en Yáñez, 2016).

La primera, es definida como la capacidad que permite al sujeto coordinar o mantener la atención sobre lo mismo que otros en el entorno (Yáñez, 2016). Rivière en 1997, definió la atención conjunta como la conducta que permite al bebé y el adulto mantengan una comunicación sobre algo del entorno en común, logrando atender conjuntamente hacia ello (citado en Canal-Bedia, 2020). Esa atención compartida puede funcionar como medio para que uno de los sujetos manifieste su deseo de compartir una vivencia, para que se adapte la conducta del otro de acuerdo a su intencionalidad o bien el deseo de compartir información sobre algo del entorno, lo cual se denomina referencia social (Canal-Bedia, 2020). La capacidad de atender conjuntamente ha sido relacionada con las habilidades para aprender, desarrollar el lenguaje y el pensamiento simbólico, y para la adquisición de habilidades sociales y la cognición social (Bruinsma, Koegel & Koegel, 2004; Mundy, Sullivan & Mastergeorge, 2009, citado en Yáñez, 2016).

La segunda dificultad, según Yáñez (2016) se da en la atención alternante, que es definida como la capacidad de alternar o cambiar el foco atencional entre tareas de diferentes características y demandas cognitivas (Bernate-Navarro, Baquero-Vargas, Soto-Pérez, 2009). La capacidad de alternar el foco atencional, requiere de cierto grado de flexibilidad cognitiva, ya que implica adaptar la conducta a las demandas actuales y cambiantes del entorno (Gil, 2002 citado en Milla-Cano y Gatica-Ferrero, 2020).

Se ha arribado a la conclusión de que los sujetos autistas tienden a tener más lentitud al momento de cambiar el foco atencional. Dicha dificultad puede explicarse debido a la capacidad de hiper focalización de la atención que lleva a estas personas a

permanecer durante periodos prolongados concentrados en una misma actividad o estímulo (Martos-Pérez, 2006, citado en Pérez Rivero & Martínez Garrido, 2014). Setien Camacho (2013) define al hiperfoco como "capacidad de concentración total sobre un objeto, abstrayéndose de lo demás" (p. 35). Reaño (2023) explica que esta capacidad, de la mano de la hiper sensibilidad sensorial, les permite que a los sujetos autistas lograr notar rápidamente los cambios que se producen en un estímulo. A este fenómeno, Mottron (2016, citado en Reaño, 2023) define la capacidad como una función perceptual mejorada, ya que, a diferencia de las personas neurotípicas, la mente autista puede llegar a procesar con mayor rapidez y detalle los patrones que se encuentran en el entorno.

Navarro-Benítez (2015) sintetiza que el sistema atencional está formado por componentes corticales y subcorticales que se conectan entre sí en una dirección de abajo hacia arriba (bottom-up) y de arriba hacia abajo (top-down). Este último es el encargado de dirigir la atención de manera voluntaria hacia una tarea o estímulo concreto, gracias a que su activación parte desde el lóbulo frontal. Esto coincide con lo expuesto con Rubinstein en 1984 (citado en Flores Sierra, 2016), sobre el rol fundamental del interés en la capacidad de dirigir y sostener la atención, ya que la misma se encuentra relacionada con la personalidad, aspiraciones y objetivos del sujeto.

En el caso de la Condición del Espectro Autista, se puede decir que la atención, dirigida por el control voluntario y el interés de la persona, se puede producir mayor capacidad de focalización de la atención en aquellas actividades o estímulos que pertenezcan al área de interés especial del sujeto. Las personas dentro del espectro presentan muchas fortalezas, entre las que se encuentran la capacidad de prestar especial atención a los detalles y realizar las mismas actividades una y otra vez (Wasiliew & Montero 2022).

TEA y su comorbilidad con el TDAH

Las investigaciones han llegado a la conclusión de que existe una alta probabilidad de comorbilidad entre el TEA y el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). La comorbilidad entre ambos trastornos es de casi el 80% (Arberas y Ruggieri, 2019). Según Cid Duarte et al. (2023), la frecuencia se puede explicar debido a que las alteraciones de ambos se sitúan en las mismas regiones cerebrales.

Los estudios de neuroimagen y genética han mostrado que a nivel cerebral existen estructuras diferentes, así como estructuras en común en ambas condiciones: en el TEA, se muestra que las dificultades en la cognición social y funcionamiento ejecutivo se pueden deber a un aumento de tamaño de la corteza frontal y temporal; mientras que en el TDAH se da una reducción de tamaño en la región orbito frontal ventromedial, donde se encuentra el sistema de recompensas (Velarde, M., & Cárdenas, A. 2022).

Por otro lado, los estudios funcionales han mostrado que en el TDAH se inactivan las zonas fronto-estrato-temporal, lo cual coincide con un retraso en el control cognitivo de la condición; mientras que en el TEA se da una sub-activación de la corteza motora prefrontal que participa tanto del procesamiento sensorial, como del emocional y social. En cuanto a las similitudes, se evidenció que una alteración funcional en común es la que se da en la ínsula anterior derecha (Velarde, M., & Cárdenas, A. 2022). La corteza insular está implicada en los procesos de percepción, modulación de la sensibilidad, el procesamiento sensorial y la información vegetativa como el dolor y la sensibilidad visceral, debido a que recibe información desde la corteza somatosensorial, auditiva, y de los núcleos talámicos anterior; además, proyecta transmisiones a la corteza motora y al lóbulo temporal.

La parte anterior de la ínsula es llamada “cerebro social” ya que permite, por un lado, la creación de un contexto emocional relevante para la experiencia emocional, y por el otro, es la encargada de procesar la respuesta de cooperación entre los sujetos en el momento de comunicarse e intercambiar socialmente (Tornese & Mazzoglio Y Nabar, 2017). En resumen, a pesar de las diferencias, en ambas condiciones se da la coincidencia de una diferencia en el tamaño y funcionamiento de regiones frontales de la corteza cerebral, así como también una alteración en el funcionamiento de la ínsula anterior derecha, encargada de procesar los estímulos sensoriales e integrar esta información con la información emocional.

Memoria

Las características mnésicas están condicionadas, por un lado, por los déficits en otros dominios cognitivos (Yáñez, 2016), y por el otro, por la heterogeneidad de la población autista, por lo que aquí se explicarán las características generales que han sido encontradas en investigaciones:

Las alteraciones, según Fernández-Alvarado & Iban Onandia-Hinchado (2022), se encuentran en su mayoría en la memoria explícita y en la memoria prospectiva basada en eventos. Esto produce que sea un desafío para autistas lograr evocar acciones realizadas en un contexto determinado, así como también para recordar y manipular información en relación a acciones que deben llevar a cabo en un futuro debido a un déficit ejecutivo ante las necesidades actuales y futuras. A su vez, esto se puede explicar por déficits en la memoria de trabajo que, por un mal funcionamiento de sus componentes (agenda visuoespacial, el bucle fonológico y el episódico), se producen fallas en la evocación de información de acuerdo a las demandas actuales del contexto y los objetivos del momento, impidiendo, en consecuencia, que se puedan generar estrategias que respondan a dichas demandas (Flórez-Durango, et al., 2016). A su vez, se ha demostrado que la población autista, por lo general, encuentra obstáculos en la codificación y evocación de información tanto verbal como espacial.

Otro componente que se ha hallado frecuentemente afectado en el autismo, es la memoria autobiográfica (Zuluaga Arroyave et al., 2023) la cual es definida como el tipo de memoria que otorga a los sujetos el sentido del yo, y permite ubicar eventos relacionados a un contexto espacial y temporal vinculado a determinadas emociones, motivaciones e interacciones con otras personas, por lo que dichos recuerdos se vuelven significativos para el sujeto. Sin embargo, esta función mnésica se ve afectada en el autismo debido a fallas en la comprensión e integración emocional que responden a que los sujetos autistas suelen prestar atención a detalles perceptuales sin tanta implicancia emocional en sus recuerdos remotos, mientras que, en recuerdos más cercanos, si tienden a lograr describir emociones (Roma, 2020).

Por otro lado, se ha encontrado como fortaleza y como componente mnésico conservado a la memoria semántica (Flórez-Durango, et al., 2016), cuya función implica almacenar vocabulario que posee el sujeto e información general de todas aquellas cosas percibidas, que, al almacenarse, no se relaciona con un contexto determinado, por lo que no se puede recordar dónde o cuándo se adquirió esa información (Gómez et al., 2022). Este sistema de memoria, en el caso del autismo, se encuentra íntegramente conservado, permitiendo a los individuos dentro del espectro poder codificar, almacenar y recuperar toda la información conceptual que ha formado parte de su vida (Flórez-Durango, et al., 2016).

Lenguaje

Dentro de los criterios diagnósticos del TEA, se encuentran las alteraciones persistentes en la comunicación e interacción social, en las cuales se engloban desafíos en el lenguaje tanto verbal como no verbal (APA, 2013). Estas características de la condición provocan que autistas tengan, en consecuencia, problemas en el desarrollo de habilidades que facilitan la comunicación social, debido a que encontrar desafíos en esta área puede ser un impedimento para que los sujetos puedan relacionarse de forma satisfactoria con su entorno social (Marzo-Cordón & Belda-Torrijos, 2021), y estos desafíos aumentan cuando el entorno no está preparado para ello, resultando una barrera social.

Debido a la heterogeneidad dentro del espectro, las características pueden ir desde la predominancia del lenguaje no verbal de forma total o parcial, hasta la presencia avanzada del lenguaje verbal, con una amplia gama de vocabulario (Yáñez, 2016). Las investigaciones han demostrado que esta función es una de las más afectadas en la CEA, presentando alteraciones tanto en el lenguaje verbal como no verbal (Villa, 2020).

A continuación se realiza una síntesis de la forma en la que se expresan las características del lenguaje en la CEA: en primer lugar, las investigaciones han explicado que los autistas pueden presentar desafíos de tipo fonológico que afectan a la pronunciación de las palabras; también se han evidenciado dificultades de tipo prosódicas o de entonación del lenguaje verbal, por la que los sujetos autistas pueden presentar un habla monótona, tono de voz bajo o habla nasal (Yáñez, 2016); por otro lado, la ecolalia, que consiste en la repetición de palabras o frases de forma inmediata al escucharlas y de forma diferida; otra característica, son los desafíos al momento de formar frases completas en su sintaxis, por lo que muchas veces emitirán enunciados con fallas en el orden o conexión de las palabras dentro de una oración; en cuanto a la comprensión, se ha evidenciado que los sujetos autistas pueden encontrar dificultades tanto en la comprensión como en la comunicación de ideas; a su vez, pueden presentar lo que se denomina agnosia auditiva, que hace referencia a la incapacidad de interpretar el lenguaje verbal; lenguaje no verbal inexpressivo, por lo que los sujetos carecen del uso de gestos al momento de comunicarse (Rodríguez, 2003; Artigas, 2005; Vélez, 2006 citado en Villa, 2020).

Retomando la ecolalia, en esta investigación se considera necesario y valioso hacer una distinción respecto a la forma en la que ha sido valorada en épocas anteriores

y en la actualidad: a lo largo de la historia, la ecolalia ha sido caracterizada como una repetición de palabras o frases sin intención comunicativa. Sin embargo, diversas investigaciones han arribado a la conclusión de que la ecolalia no es una dificultad y que sí tiene intención de comunicar, sólo que aparece como un hito del desarrollo que en realidad muestra que, en el caso de los niños, tienen la capacidad de escuchar adecuadamente y procesar el lenguaje. Es por ello que se recomienda que, ante la presencia de la ecolalia, se busque intervención profesional para brindar al sujeto herramientas para un lenguaje más específico que le ayude a poder comunicar sus emociones, sentimiento y pensamientos de manera natural y espontánea. Es decir, se ha evidenciado que es una habilidad lingüística dentro de un lenguaje que es global/gestáltico que puede evolucionar a un lenguaje natural y espontáneo si se interviene terapéuticamente (Padilla, 2022).

Este aporte a modo de aclaración se realiza debido a que la autora del presente trabajo busca mencionar la importancia de los cambios de paradigmas y pensamientos respecto al autismo, ya que los mismos afectan directamente a la forma en que las condiciones son abordadas en los ámbitos clínicos y educativos: en este caso, se menciona debido a que por años, y en algunos casos en la actualidad, se ha propuesto como objetivo terapéutico la eliminación de las ecolalias en lugar de tomarlas como punto de partida para el desarrollo del lenguaje.

Finalizando con las características generales del lenguaje en el autismo, se menciona también que otros autores han indicado el síndrome semántico-pragmático como el conflicto para comprender aspectos formales y del uso social del lenguaje (Marzo-Cordón & Belda-Torrijos, 2021), que, según Yáñez (2016) es el área que permanece con más desafíos durante toda la vida de los sujetos y la que más afecta en el despliegue de las habilidades sociales para relacionarse. Esto, según Eigsti et al. (2011 citado en Fernández-Alvarado & Iban Onandia-Hinchado, 2022), puede estar relacionado al procesamiento utilitario de la información por la cual los sujetos prestan atención a la información que necesitan e ignoran la información de tipo social.

Funciones ejecutivas

Investigaciones demuestran que, en ciertas condiciones, incluido el TEA, se da una alteración en las funciones ejecutivas, ya que hay un daño en los lóbulos frontales del cerebro producto de un desarrollo anormal de los mismos (Paula Pérez & Martos, 2011). Las funciones ejecutivas, definidas por Lezak (1982, citado en Tirapu-Ustárroz, et al. 2002), son un grupo de capacidades que están implicadas en la ejecución de

acciones por un objetivo específico para el cual se formulan metas que se llevan a cabo mediante mecanismos de organización y planificación. Estas funciones resultan indispensables para una conducta eficaz, que se ajuste a las necesidades del contexto y sea aceptada socialmente. Para ello, están íntimamente implicados en control de la actividad cognitiva y la regulación de la propia conducta a través de diversos procesos relacionados entre sí.

Los autores sostienen que, cuando se produce una disfunción ejecutiva, el sujeto encontrará desafíos en el desenvolvimiento con autonomía en su vida cotidiana, ya que supone la afectación de funciones cognitivas superiores como la toma de decisiones y resolución de problemas, la habilidad de la Teoría de la Mente, la autorregulación emocional, la adquisición y aplicación de aprendizajes, la flexibilidad para acomodarse ante cambios de situaciones imprevistas, entre otros.

La disfunción ejecutiva se da ante tareas que impliquen la planificación, la flexibilidad cognitiva, la inhibición de respuestas y habilidades mentalistas, debido a que son de importancia porque, en primer lugar, la planificación implica monitorear y modificar constantemente una serie de acciones programadas a favor de una meta particular; en segundo lugar, la flexibilidad cognitiva o de pensamiento, es la habilidad para modificar el pensamiento en relación a las demandas del entorno, es un proceso de generación de nuevas estructuras cognitivas y/o de acomodación a las ya existentes, en tercer lugar, el proceso de inhibición de respuestas o acciones resulta primordial para que el sujeto logre regular su comportamiento y adaptarse al contexto, por lo que, cuando esta capacidad se ve deteriorada, se producen conductas repetitivas y estereotipadas, ya que es la tendencia a responder siempre de la misma manera sin lograr retener o cambiar la respuesta (Paula Pérez & Martos, 2011); y, en último lugar, las habilidades mentalistas, explicadas en el próximo párrafo.

Ángel Rivière hace referencia a las habilidades mentalistas como la Teoría de la Mente (TOM por sus siglas en inglés Theory of Mind) y las define como la capacidad de atribuir a un otro sensaciones, pensamientos, emociones e intenciones para predecir e interpretar su conducta, llegando a inferencias sobre lo que la otra persona puede estar pensando, sintiendo o creyendo. El autor expone que en el autismo se da una carencia de esta habilidad, por lo cual, el razonamiento autista en este sentido, a diferencia del neurotípico, tiene dificultades o directamente no logra de manera natural realizar inferencias sobre los estados internos de otro. A su vez, expone que presentan desafíos para acomodarse a los cambios en conversaciones y en significados en función del contexto o la situación, así como también es un desafío lograr comprender chistes y

frases con doble sentido, ya que en el autismo se da un pensamiento de tipo literal, donde todo es interpretado tal cual fue dicho (Rivière y Núñez, 1996).

Bonilla (2023) afirma que las deficiencias en las habilidades de comunicación e interacción social pueden guardar relación con una disfunción en las neuronas espejo, definidas por Giacomo Rizzolatti (1995 citado en Bonilla, 2023) como un conjunto de neuronas visomotoras que se activan ante la ejecución de una acción o la observación de otro individuo ejecutando una tarea. Este grupo neuronal es importante en tanto posibilita la comprensión de las acciones de otras personas y el aprendizaje de nuevas habilidades a través de la imitación. Las neuronas espejo poseen gran implicancia en procesos funciones cognitivas superiores como la imitación, el lenguaje y la cognición social, siendo entonces de mucha importancia en habilidades de interacción social (Bonilla, 2023). Rizzolatti y Fabbri-Destro, 2010; Hamilton, 2013 (citado en Fejerman y Grañana, 2017) exponen que los estudios demuestran que en las personas autistas se da una activación reducida en el área cerebral donde se encuentra este tipo de neuronas.

Las investigaciones realizadas con niños autistas, donde se realizan pruebas de habilidades mentalistas por un lado y de inteligencia por el otro, muestran que, los niños autistas con inteligencia normal o por encima del promedio, tienen deficiencias en el procesamiento de la teoría de la mente, por lo que el autor verifica de esa manera que el razonamiento dedicado a la actividad mentalista es un dominio independiente de la inteligencia general:

“Son personas que resuelven bien pruebas como la de Weschler, pero, a la vez, son angustiosamente incapaces de hacer cosas tales como conversar, inferir estados mentales, tener en cuenta contextos sociales, o adaptarse a los demás en las veloces interacciones cotidianas” (Rivière y Núñez, 1996, p. 69).

En esta misma línea, Sabat Agurto, en el año 2019 publicó una investigación donde además realiza una revisión de la literatura sobre autismo y funciones ejecutivas, y hace mención del término “Doble excepcionalidad” refiriéndose a aquellos alumnos en los que se ha identificado una capacidad intelectual excepcional y que tenga una o más discapacidades coexistentes (Foley-Nicpon & Kim, 2018; Pfeiffer & Foley-Nicpon, 2017, citado en Sabat Agurto, 2019).

Assouline et al. (2009) descubren que los alumnos autistas encuentran diferencias significativas en aspectos de funcionamiento adaptativo y en habilidades sociales-comunicativas, por lo que es común que no logren comprender y participar de momentos de humor, tengan una aparente actitud engreída, tengan mucha rigidez y sobre acostumbamiento a las rutinas (citado en Sabat Agurto, 2019). Es decir, lo que los descubrimientos explican es que en el tea, cuando hay una inteligencia dentro o mayor a lo esperado, generalmente se da una doble excepcionalidad en tanto que, por un lado, los sujetos poseen capacidades cognitivas exitosas cuando se las evalúa directamente, mientras que por el otro, presentan grandes desafíos en la manifestación conductual del funcionamiento ejecutivo, que impacta en la interpretación socio-emocional y control comportamental que les permitiría adecuarse correctamente al contexto y las demandas sociales.

Comorbilidad en el TEA

Las condiciones del neurodesarrollo pueden cursar en comorbilidad con otras: en el ámbito de la salud mental, Arberas y Ruggieri (2019) definen la comorbilidad como “la coexistencia de otra entidad psiquiátrica asociada a la original que se presenta con más frecuencia que en la población general” (p. 17).

Se ha evidenciado que más de la mitad de los sujetos diagnosticados con autismo cumplen con los criterios de otras condiciones psiquiátricas comórbidas, entre los cuales se encuentran el TDAH, trastorno de ansiedad y otros trastornos del estado de ánimo (Braconnier & Siper, 2021). Además, se ha demostrado comorbilidad con la catatonia, el mutismo, el Trastorno Obsesivo Compulsivo, la Tricotilomanía y desordenes en el control de la impulsividad (Arberas y Ruggieri (2019). Grañana y Fejerman (2017) agregan como comorbilidad los trastornos del sueño y la vigilia.

¿Trastorno o condición?

Al hablar de autismo se puede encontrar diversas formas de denominarlo, sin embargo, en la actualidad se habla de Trastorno del Espectro Autista debido a que es la forma en la que ha sido clasificado en el Manual Diagnóstico, que marca un lenguaje en común de referirse al autismo en la comunidad médica, educativa y en las familias de niños, jóvenes y adultos autistas. Además de TEA, también se habla de Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD), Síndrome o Trastorno de Asperger y Condición del Espectro Autista (Rattazzi, 2018).

La palabra trastorno, según la RAE (2023), hace referencia a la “perturbación de las funciones psíquicas y del comportamiento”. A su vez, se expone como sinónimos de la palabra a las palabras “disfunción”, “desarreglo”, “desorden” y “afección”. Si bien estas nominaciones no resultan ofensivas en sí mismas, Rattazzi (2018) explica que, a nivel social, la palabra trastorno tiene una connotación negativa y, según Valdez (2019), basado en la confesión de familias e investigaciones con asociaciones especializadas en autismo, el uso de ese término puede estar colaborando con la estigmatización y la asociación del autismo con un valor social negativo.

La forma en que se nombran las cosas, personas y sucesos, tienen un impacto directo en la modalidad de relacionarse con ellas. Retomando el término mencionado por Valdez (2019), la estigmatización, definida por Link & Phelan (2001, citado en Cedeño Astudillo, 2019) es un proceso social que consiste en poner etiquetas, establecer estereotipos y resistirse a la diferencia humana como una forma de control social. De acuerdo con Goffman (1964, citado en Navarro Gómez y Triguero Ramos, 2019), las personas estigmatizadas son aquellas que son juzgadas negativamente por el hecho de tener características diferentes a la mayoría de los sujetos. Los efectos de la estigmatización se traducen en el rechazo a relacionarse y una baja disposición personal a integrar, socializar o trabajar con el sujeto estigmatizado (Martin, Pescosolido y Tuch, 2000, citado en Navarro Gómez y Triguero Ramos, 2019).

Es por ello que, en los últimos años, las personas pertenecientes a la comunidad autista, así como también profesionales del área de salud y educación, han comenzado a cuestionar la forma en que se nombra al autismo, y muchos prefieren reemplazar la palabra trastorno por el término “condición”. Esto se debe a que el término condición resulta ser más amable e incluye a aquellas personas que no consideran tener un trastorno ni ser trastornados.

La palabra condición, definida por la Real Academia Española (2023), significa “Índole, naturaleza o propiedad de las cosas”, por lo que se puede decir que dicho término, aplicado a la temática, permitiría explicar el autismo como un cuadro que implica un desarrollo natural temprano atípico que se manifiesta a través de desafíos en la interacción social, la comunicación, el procesamiento de la información que ingresa por los sentidos, y la presencia de patrones restringidos de intereses, conductas y actividades (Rattazzi, 2018). Se elige hablar de Condición del Espectro Autista para hacer referencia a la individualidad y particularidad de una persona en su forma de ser y estar en el mundo (Provini, 2022), lo cual permite tener en cuenta que en el autismo

se da una manera diversa de percibir, interpretar la información recibida y, en consecuencia, una forma distinta de actuar (Rattazzi, 2018).

Es por lo explicado que, en este trabajo, se considera fundamental la forma en la que se hace referencia al autismo, teniendo en cuenta, en primer lugar, la manera en que la comunidad autista quiere ser llamada, y, en segundo lugar, las formas más amables de referirse a la condición. De esa manera, se estará colaborando a una concepción más realista, menos estereotipada, más positiva y que resulte verdaderamente amigable para lograr una real inclusión y acompañamiento tanto a los sujetos dentro del espectro como a su entorno.

La diversidad funcional como respuesta al capacitismo

Las personas con discapacidad a lo largo de la historia han tenido que enfrentarse a las consecuencias de un mundo que no ha sido preparado para ellos, un mundo en donde la sociedad, en su interacción con las características individuales, crea barreras que no permiten el manejo con libertad e independencia, o en donde la discriminación es moneda corriente en el día a día.

Para definir este fenómeno, se propone el concepto de capacitismo como una forma de pensar y de actuar que pone a la discapacidad en una situación de desventaja respecto a lo considerado normal, que es valorado como lo único positivo (Toboso, 2021). Es decir, se concibe que las personas con discapacidad son menos valiosas o inferiores a las personas que no tienen una discapacidad. Campbell (2008, citado en Toboso, 2021) agrega que el capacitismo considera que la discapacidad es algo negativo y que por lo tanto debe ser eliminada, rehabilitada o curada.

La idea de capacitismo nace desde la misma postura que otros fenómenos sociales de discriminación como lo son la discriminación racial y sexual, buscando dar luz a los discursos implícitos que hacen perdurar los prejuicios y la segregación de las personas con discapacidad (Toboso, 2021).

Toboso (2014, citado en Toboso, 2021) explica que de la mano el capacitismo camina un discurso de funcionamiento único, en donde se sostiene que el conjunto de capacidades considerado normal, debe ser el único en términos de funcionamiento. En otras palabras, no se concibe dentro de este discurso la idea de que hay personas que pueden tener un modo de funcionar, relacionarse, aprender e interactuar con el entorno que escape de lo considerado normal.

Como respuesta ante el fenómeno presentado, nace el concepto de diversidad funcional, que pretende ayudar a la sociedad a comprender que, en términos de

humanidad, no existe una única forma de ser y de funcionar en los planos psicológicos, físico y social. Y que, en contra posición, se debe considerar a la diversidad como algo normal que debe ser aceptado (Toboso, 2021).

Palacios y Romañach (2006, citado en Beltrán Epul, 2023) exponen que el concepto de diversidad funcional se basa en los siguientes principios: en primer lugar, sostienen que la diversidad es inherente al ser humano, y que la esencia de todas las personas es la dignidad, teniendo o no una discapacidad. En segundo lugar, se explica que la diversidad funcional no es igual a enfermedad, y que, por lo tanto, no hay nada que curar. Estos autores realizan una dura crítica al modelo médico-rehabilitador.

Rodríguez-Díaz (2021) explica que el capacitismo también se da en la educación, dado que los intentos de una educación inclusiva continúan teniendo un tinte capacitista en sus prácticas e ideas de homogeneización de contenidos y pruebas que pretenden igualar las capacidades de los estudiantes, y que valora el éxito académico dentro de un contexto de competencia. En consecuencia, sostiene que aquellos alumnos con diversidad funcional, terminan quedando por fuera de la idea de logro, ya que el discurso de funcionamiento único establece, de manera sutil, que deben disminuir sus características diferenciales y resaltar o intentar llegar a las que son consideradas normales y útiles para la sociedad. La autora sostiene:

"Un sistema educativo capaz de garantizar el cumplimiento del derecho a la educación para todos debería construirse a partir de un cambio de mentalidad en el sentido de considerar la diversidad como algo natural -en vez de ocultarla o apartarla-, así como del establecimiento de una comunidad en la que se incluya la misma, respondiendo a las necesidades individuales de cada estudiante para lograr un pleno desarrollo académico y social. De este modo, las personas con discapacidad dejarían de ser consideradas como inferiores y diferentes, y pasarían a ser respetadas como ciudadanos de pleno derecho que -si se les permite y facilita- pueden participar y contribuir de forma valiosa y singular al conjunto de la sociedad." (p. 17)

El concepto de la diversidad funcional trae la idea de que hay diversas formas de funcionamiento mental y física, y que todas deben ser consideradas normales, alentando a la concepción de la normalidad como un mundo de diversidad, promoviendo el goce del derecho a la plena participación de todas las personas. Es por ello, que la

diversidad funcional va de la mano con un nuevo concepto: la neurodiversidad, que será desarrollada a continuación.

Hacia un nuevo paradigma: la neurodiversidad

El movimiento de la neurodiversidad ha surgido en los últimos tiempos a partir de la necesidad de la comunidad autista de ser nombrada de una forma diferente (Armstrong, 2012). La neurodiversidad se basa en que todos los seres humanos tienen estructuras similares pero que funcionan distinto entre sí, y que, por lo tanto, todos van a reaccionar de formas diversas ante un mismo estímulo (Sosa, 2020). Intenta conceptualizar las diferencias que existen en la neurología de los seres humanos (Beltrán Epul, 2023).

La conceptualización de la neurodiversidad se encuentra en constante desarrollo, pero su apropiación y difusión, tiene como fin lograr que las personas sean reconocidas a partir de sus fortalezas y capacidades (Amador Fierros et al., 2021). Chamorro Serrano (2023) explica que el término responde a la idea de que el lenguaje y la manera en que las cosas son nombradas, juega un papel fundamental en la forma en la que se concibe el mundo circundante y el mundo en común con otro, por lo que se considera importante comenzar a prestar atención a las comunidades de personas neurodivergentes y que sus experiencias subjetivas comiencen a ser parte de la ciencia.

La neurodivergencia engloba a las condiciones dentro del espectro del autismo, la dispraxia, el déficit atención con hiperactividad y a la dislexia (Rosales Argudo, 2022), aunque otros autores incluyen otras condiciones posibles a pertenecer a esta nominación, entre las que se encuentran el trastorno de ansiedad y la epilepsia (Armstrong, 2012 citado en Amador Fierros et al., 2021), así como también la bipolaridad y el tartamudeo (Azevedo et al. 2023 citado en Chamorro Serrano, 2023).

El paradigma de la neurodiversidad se posiciona desde una perspectiva de derechos y en su práctica, busca que las personas neurodiversas, que forman parte de una minoría, sean incluidas y respetadas de la misma manera que al resto neurotípico. A su vez, busca luchar contra la estigmatización de las condiciones neurodiversas y por la eliminación de las barreras que impiden su inclusión (Sosa, 2020).

El enfoque de la neurodiversidad ha hecho posible ampliar la forma en la que se habla sobre el autismo, ya que acepta la diversidad como algo positivo y ya no como un obstáculo (Herrera Murray, 2023). A su vez, las personas neurodivergentes consideran un error ser llamadas discapacitados ya que aporta un efecto negativo en la forma que se auto perciben (Beltrán Epul, 2023).

Armstrong (2012) postula ocho principios aplicados al concepto de la neurodiversidad con los cuales busca explicar, en síntesis, que el cerebro es un ecosistema que busca la competencia y el crecimiento a través de la diversidad y de acuerdo a las demandas del entorno. También explica que el hecho de ser considerado como discapacitado depende tanto del punto de vista como del contexto socio histórico en el que se encuentren los individuos, donde serán considerados de una u otra manera de acuerdo a los requerimientos del contexto. Otro principio, explica que el éxito va a depender de la forma en que las personas logren o no adaptarse a las necesidades del entorno, así como también, en la capacidad de adaptar el entorno a través de estrategias y la elección de estilos de vida, profesiones y asistencias o apoyos de acuerdo a las propias posibilidades. Esto último, según el autor, colaborará en la ampliación de oportunidades de un mejor desarrollo cerebral y la adquisición de habilidades.

Wasiliew y Montero (2022) explican que el paradigma de la neurodiversidad aplicado al autismo significa incluir a la diversidad neurocognitiva como algo normal, y que, por lo tanto, el autismo también lo es. Además, como autores pertenecientes a la comunidad neurodivergente, sostienen que se rechazan las denominaciones que parten desde la mirada patologizante, como lo es la denominación actual “Trastorno del Espectro Autista”, y que, en su lugar, se anima a la población al uso de términos como “Condición del Espectro Autista” o “Autismo”. En la misma línea, se rechaza el concepto del autismo como algo que se tiene, o como enfermedad que se debe ser curada o problema que debe desaparecer o ser escondido.

La neurodiversidad entonces se presenta desde una mirada que contempla fortalezas y oportunidades, más que patologías y sólo dificultades, promoviendo un estilo de inclusión basado en el respeto, la aceptación y las adecuaciones que sean necesarias para un entorno pensado para todos (Wasiliew y Montero 2022).

En el presente trabajo se busca destacar la importancia de adquirir y usar nuevos conceptos que sean más amables con las características de las personas, dejando de lado el término discapacidad, debido a que este último se centra en las deficiencias más que en las formas de ser y ver el mundo en sí. El concepto de neurodiversidad permite incluir, dentro de lo cotidiano, a todas las formas de percibir el mundo y de actuar, acentuando las inmensas posibilidades que se presentan cuando el entorno está preparado tanto en conocimiento como en sus prácticas para recibir a todos por igual, de acuerdo a sus características, potencialidades e intereses. Esto mismo sucede en el plano educativo, como se propone estudiar en esta investigación, donde la forma en

que el sistema se prepare y se piense, va a afectar a el modo de recibir a sus estudiantes, pudiendo ser un puente o un obstáculo.

Adulthood and life project

A través de una sucesión de etapas y transiciones de la vida es como se produce el desarrollo de la persona, siendo la transición a la adultez una de las etapas más difíciles debido a todo lo que conlleva en cuanto al deber asumir nuevos roles en la sociedad. Ser adulto implica participar activamente en el entorno social, el cumplimiento de deberes, y obligaciones, así como también, el goce de derechos (Jurado de los Santos & Bernal Tinoco 2013). Ante ello, la persona comenzará a plantearse nuevos interrogantes acerca de sí mismo, sobre todo, en relación al futuro.

El proyecto de vida es un plan que se diseña con el fin de llegar a ciertas metas y logros en la vida. Para Casullo (1994) depende de la consolidación de la identidad ocupacional, entendida como la percepción por parte del sujeto en relación a su inserción al mundo laboral, en el que pueda sentirse incluido o no. El proyecto de vida dirige al individuo a cumplir sus ideales, es lo que le hace sentir motivado y le da un sentido a su vida.

Según D' Angelo (2006), los proyectos de vida son disposiciones mentales que reflejan la dirección de las personas con vista a un futuro. Estos requieren que el sujeto sea capaz de tomar decisiones vitales que lo dirijan hacia situaciones futuras en las que ocupará un lugar y un rol determinado en la sociedad. La formación de los proyectos debe considerarse dentro de un contexto social que es dinámico, y, a su vez, requiere contemplar no solo los objetivos y aspiraciones individuales, sino también los recursos con los que se cuenta, las necesidades, las actitudes y los valores que guían a la persona.

Ormaza-Mejía (2019) afirma que, si la mirada se da desde una perspectiva de derechos, el proyecto de vida implica reconocer el potencial de una persona para gozar de libertad. El sujeto será libre en tanto pueda elegir y actuar de acuerdo a su voluntad y mientras sea capaz de trabajar por el objetivo personal sin obstáculos y sin estar obligado a hacer otra cosa. El autor sostiene que la libertad de elegir se puede ver en riesgo por diversos factores, entre los que se encuentra la desigualdad social y de oportunidades.

Los autores Schalock y Verdugo (2002) proponen el concepto de calidad de vida como un estado de bienestar personal, que es multidimensional y está ligado a aspectos culturales e influenciada por factores tanto propios del sujeto como del entorno. En el presente trabajo se mencionarán tres de las dimensiones más relevantes de las que se

conforma este concepto. En primer lugar, la dimensión de desarrollo personal hace referencia a la educación, la competencia personal en aspectos cognitivos, sociales y prácticos, y el rendimiento en relación al éxito, logros y productividad. Como segunda dimensión, la autodeterminación representa la independencia, metas y elecciones personales. Y, por último, los derechos tanto humanos como legales, en el que se tiene en cuenta la accesibilidad e igualdad de trato.

Los indicadores tienen como objeto poder medir, incentivar cambios a nivel sujeto, organización, comunidad y de los sistemas, es decir, a través de la medición de estos indicadores, se puede tener el punto de partida necesario para identificar necesidades y responder a ellas en búsqueda de una mejora en la calidad de vida de las personas (Schalock et al., 2007). En este sentido, los indicadores mencionados en el presente trabajo funcionan como una guía para abordar la problemática de las barreras para la inclusión en el nivel superior, que pueden estar afectando a la calidad de vida de los participantes tomados como representantes de la comunidad autista.

Dentro de los indicadores y descriptores para medir el desarrollo personal, se encuentra la educación, en la que se miden los logros y el nivel educativo alcanzado, así como también la competencia cognitiva y el rendimiento del sujeto en este ámbito. Es por ello que se puede concebir a la educación del nivel superior como un aspecto a abordar como factor para la calidad de vida, por lo que se tomará el concepto de formación profesional.

Cuando un joven se enfrenta al concepto de proyecto de vida, se ve en la tarea de proyectar su vida hacia el futuro teniendo en cuenta su identidad y tomando autoridad ante su vida (Guadarrama et al., 2020). Una de las dimensiones que abarca el proyecto de vida es la elección vocacional, definida como el grupo de elecciones que llevan a que una persona pueda conformar un estilo de vida particular. Estas elecciones dependen de la capacidad de decidir, la voluntad y el rol de protagonismo del sujeto en la construcción de su proyecto vital (Romo Martínez, 2009).

Es en la juventud donde las personas comienzan a preguntarse acerca de su futuro y es el momento en el que se comienza, de forma activa, a formar el proyecto de vida. Esta etapa vital es un momento de desarrollo de diversas habilidades que le permitirán al sujeto cumplir con las demandas y roles de la adultez (Méndez, Rodríguez, Salabarría e Izquierdo, 2008 citado en Druet, N. et al., 2014). Es por ello que las entidades educativas tienen un rol fundamental en la creación de espacios que ayuden a los jóvenes en la construcción del proyecto de vida y la promoción de una formación integral ya que no solo trabajarán para la transmisión de conocimientos (Ascencio de

García, 2001, citado en Druet, N. et al, 2014), sino que también apuntarán a la educación en valores, el desarrollo de potencialidades y el acompañamiento en el desarrollo de su plan de vida (Druet, N et al., 2014).

A la formación profesional, se la puede definir como una actividad educativa que busca brindar conocimientos, habilidades y destrezas para el desenvolvimiento profesional y laboral. La formación, en este sentido, da mayor importancia a los aspectos prácticos ya que prepara a los sujetos para la inserción en el mundo laboral y relaciones de trabajo (Casanova, 2003). En 1962, la Organización Internacional del Trabajo, expresó que la formación no es un fin en sí mismo, sino que es el medio por el que se busca desarrollar las aptitudes necesarias para el trabajo. (OIT, 1962 como se citó en Casanova, 2003).

En la Condición del Espectro Autista, como ya se explicó en capítulos anteriores, las características acompañan a la persona a lo largo de toda su vida. Es por ello que las intervenciones desde el ámbito terapéutico y educativo deben responder a todas sus etapas vitales y entornos, y las necesidades que surgen en cada una de ellas.

Delgado et al. (2020) sostienen que en el caso de los jóvenes que forman su proyecto de vida en condiciones de exclusión social se encuentran en una situación de injusticia, desigualdad de oportunidades y desventaja respecto al resto, por lo que en esos casos habrá menores posibilidades de desarrollar proyectos vitales orientados al crecimiento. Es por ello que se resalta la importancia de que las instituciones gubernamentales, educativas y, en el caso del autismo, terapéuticas, se ocupen de brindar servicios que en su práctica sirvan de orientación, adaptación y participación en la vida en comunidad.

Todos los objetivos que sean planteados deben apuntar no sólo a aprendizajes básicos de la vida diaria o académicos, sino que también tienen que estar dirigidos a la participación en la comunidad y el desarrollo personal (Cuesta et al., 2016). Jurado de los Santos y Bernal Tinoco (2013) afirman que las intervenciones deben apuntar entonces, de forma general, a fortalecer el concepto de calidad de vida dentro de una sociedad inclusiva.

Estos últimos autores agruparon los desafíos más significativos en la transición a la vida adulta en el caso de personas autistas, entre las que se encuentran: el acceso al ámbito laboral, a la vivienda propia, a la formación permanente, a la participación en

la vida en comunidad y a la formación de una familia propia (Jurado de los Santos & Bernal Tinoco, 2013).

En América del Norte, a fines de la década del 1980, se creó el modelo de Planificación Centrada en la Persona (PCP, en adelante), el cual sostiene que la base de la planificación de una intervención para la mejora de la calidad de vida deben ser las características individuales, intereses y necesidades del sujeto, dado que de esa manera se logrará que la persona adquiera el control de su vida y desarrolle su autodeterminación (Jurado de los Santos & Bernal Tinoco, 2013). En la PCP, el círculo social, educativo y terapéutico del sujeto autista trabajará de manera colaborativa en el desarrollo de un plan, un proyecto a futuro que cuente con objetivos concretos y particulares. El proceso supone ser llevado a cabo y evolucionar a medida que el propio sujeto va transitando su vida, por lo que implica, no solo el planteamiento de objetivos, sino también la evaluación continua de los mismos a lo largo del ciclo vital del individuo.

Cuesta (2016) realiza una síntesis de principios a tener en cuenta en la realización de una intervención en sujetos dentro del espectro, entre las que se mencionan: la importancia de la gradualidad y significatividad de los aprendizajes; la adecuación de temáticas y materiales a la edad de las personas a las que va dirigido; el empleo de refuerzos positivos; entre otros. Sin embargo, debido a la presente temática, en este trabajo se desarrollarán los siguientes:

1. Es imprescindible posibilitar el aprendizaje sin error, es decir, achicar la brecha existente entre los conocimientos ya adquiridos y los que se quiere lograr (Cuesta, 2016).

El aprendizaje sin error consiste en brindar una enseñanza íntegramente estructurada y sistematizada que permita que el sujeto aprenda reduciendo al mínimo las posibilidades de cometer errores en el proceso (Touchette y Howard, 1984 citado en Montanero Fernández y Moralo Barroso, 2019).

Si bien esto ayuda en todos los sujetos en situación de aprendizaje, en el caso del CEA, tiene mayor importancia debido a la tendencia a fijar conocimientos en las primeras presentaciones mostrando dificultad para luego desaprenderlos y aprenderlos de la forma correcta. Es decir, los déficits en la capacidad de flexibilidad cognitiva, pueden producir que los sujetos terminen fijando los errores cometidos en el aprendizaje y se obstaculice la incorporación de nuevas habilidades (Etzel y LeBlanc, 1979 citado en Montanero Fernández & Moralo Barroso, 2019).

Sin embargo, debido a la falta de evidencia científica que pruebe la eficacia del método de aprendizaje sin error en contenidos curriculares de estudiantes autistas, no

se puede afirmar que esta sea la única alternativa. Fernández y Moralo Barroso en el año 2019 llevaron a cabo una investigación en la que se estudió la diferencia entre los resultados de alumnos en CEA en relación al aprendizaje con y sin error: los investigadores descubrieron diferencias mínimas entre ambas formas de enseñanza. No obstante, a través del análisis exhaustivo de los resultados, hallaron que los estudiantes se vieron beneficiados de situaciones de aprendizaje autorregulado: en lugar de la evitación del error, los examinados dispusieron de tarjetas de corrección que les permitieron contar con apoyos de baja intensidad para realizar una autocorrección del desempeño y recibir un feedback ante ello.

2. Ante la presentación de una nueva temática se deben brindar todos los apoyos y andamiajes que sean necesarios para el sujeto de acuerdo a su zona de desarrollo actual (Cuesta, 2016).

Una teoría que puede explicar el rol de los apoyos es la Teoría de Vygotsky de Zona de Desarrollo Próximo (ZPD en adelante), que se refiere a la distancia entre el estado actual de conocimiento y el nivel de desarrollo en potencia que puede surgir (D' Angelo, 2002 citado en González-Lomelí et al., 2021). La ZPD requiere de la coexistencia y relación entre el sujeto y un otro que sirva de un mediador, es decir, que una persona más capacitada en una temática o habilidad, logre transferir los conocimientos de forma adecuada a la capacidad actual del sujeto, para que pueda comprenderlo y hacerlo propio (Harland, 2003; Vygotsky, 1995 citado en González-Lomelí et al., 2021).

Los apoyos, definidos por Luckasson et al. (2002, citado en Thompson et. Al, 2010) son herramientas y métodos que se aplican en los intentos por mejorar el funcionamiento de las personas y promover su autonomía. Todas las personas necesitan, en mayor o menor medida, apoyo en alguna actividad o momento de su vida, sin embargo, las personas con discapacidad requieren apoyos especializados e individualizados y sus necesidades de apoyo van a depender del perfil personal del sujeto con discapacidad y la intensidad en la que necesite esas herramientas para participar de las actividades. A su vez, Wile (1996 citado en Thompson et. Al, 2010), sostiene que los apoyos deben ser pensados y planificados para ser funcionales al sujeto y en todos los contextos que los requiera.

En efecto a la individualidad de los apoyos requeridos entre las personas, estos van a ser brindados de formas diferentes, entre los que Schalock (2007 citado en Van Loon, 2013, p.49) menciona: "habilitación personal, defensa, entrenamiento de

habilidades, modificación medioambiental/alojamiento, tecnologías de ayuda y asistencia personal"

Los apoyos brindados por el mediador, irán siendo extraídos a medida que la persona se vaya acercando a su zona de desarrollo potencial, procurando que se hayan logrado los aprendizajes requeridos para luego accionar en autonomía (Cuesta, 2016).

3. A partir de la evaluación de las habilidades comunicativas, es indispensable la incorporación, en caso de ser necesario, de sistemas aumentativos y/o alternativos de comunicación (SAAC en adelante) que amplíen las posibilidades de expresión en todos los contextos posibles (Cuesta, 2016).

Los SAAC son recursos destinados a posibilitar la comprensión y expresión del lenguaje, aumentando de manera progresiva las posibilidades de una comunicación funcional que le permita interactuar con autonomía en el medio social en el que el sujeto está inserto. Para elegir qué tipo de SAAC es el más adecuado para cada sujeto dentro del espectro, es necesario conocer las características del individuo, de modo tal que le permita desenvolverse con facilidad (Pauta Ipiales et al., 2023).

En cuanto a la implementación de estos recursos en la educación superior, Parra Salamanca (2014, p. 100) expone "La comunicación aumentativa implementada en procesos de educación superior es base fundamental para la flexibilidad curricular, nuevas formas de enseñar y aprender."

4. Los estudiantes autistas deben sentir que se encuentran en un entorno seguro y predecible para ellos. Resulta indispensable la anticipación verbal o a través de imágenes de aquellos acontecimientos que sucederán que se encuentran fuera de la rutina habitual.

En la Condición del Espectro Autista, como consecuencia de los déficits en la capacidad de flexibilidad cognitiva, se presenta la rigidez mental que no permite al sujeto autista adecuarse a situaciones imprevistas y cambios en lo que es habitual para él. Es por ello que resulta clave la anticipación, siempre que sea posible, de aquellas situaciones que puedan resultar novedosas e inesperadas (León Cruz, 2020).

5. Otro principio es el de la estructuración de momentos de interacción social que sean planificados. Estos momentos deben ser tanto con pares como con docentes, y deben estar orientados a la puesta en práctica de habilidades de interacción social (Cuesta, 2016).
6. Por último, el autor menciona la importancia de que los docentes busquen siempre la innovación y la mejora tanto de sus conocimientos como sus prácticas

educativas, así como también, promover la auto evaluación para conocer sus fortalezas y desafíos en cuanto a la forma de llegar al alumnado.

El proyecto de vida y la formación profesional

De acuerdo a Boutinet (1990, citado en Zuazua Iriondo, 1998) el proyecto profesional es una de las formas en las que los jóvenes piensan un proyecto de vida, y lo entiende como una aspiración a medio plazo que está apuntado a la orientación e inserción profesional. El autor afirma que la conformación de un proyecto de vida está directamente relacionada con la formación de la identidad ocupacional, y que, a su vez, está impacta en la inserción social del sujeto.

El trabajo y la profesión son formas de identidad tanto social como individual, que, además de permitir el sustento económico del sujeto, aportan prestigio y sentimiento de realización (Hirsch Adler, 2013).

La identidad profesional, según Balduzzi (2010) es la forma en la que el individuo hace referencia de sí mismo en relación a un trabajo y un grupo ocupacional o profesional con el que se identifica. El proceso de construcción profesional comienza en la formación académica y se verá facilitado o no de acuerdo al contexto. En esto coincide Hirsch (2013), quien sostiene que la identidad profesional se forma no sólo en el trabajo, sino que también se da en el seno de la experiencia académica y que las instituciones universitarias tienen un papel primordial como espacio de identificación donde los alumnos de planteen la autenticidad de su vocación.

En una investigación realizada por Sayago Q et al. (2008) se descubrió que los alumnos universitarios conciben las experiencias personales y condiciones que transitan en la universidad como significativas e influyentes en la formación. Consideran que dichas características son fundamentales para la construcción y fortalecimiento de la identidad profesional.

En esta investigación se considera necesario analizar la transición a la vida adulta y la formación profesional, debido a que, de acuerdo a los datos recogidos por Clouder et. al. (2020), los estudiantes autistas que realizaron la transición desde el nivel secundario al nivel superior, identificaron como principales barreras la mala calidad de sueño; poca estructura; reducida capacidad para estudiar correctamente, producida por interferencias sensoriales debido a olores, texturas o ruidos molestos; sensación de soledad; dificultades para gestionar los tiempos de estudio y realización de actividades académicas, que incrementaba debido a la poca previsibilidad de los programas

educativos; desafíos para llevar a cabo actividades de la vida diaria de manera simultánea a las académicas; etc.

La educación superior

Las instituciones de educación superior, definidas en el año 1997 por la UNESCO, son programas educativos que se dan luego de la educación secundaria, brindadas por universidades y otros entes a los cuales, las autoridades y sistemas de homologación, habilitan como tales. La educación superior permite el desarrollo de los sujetos, el cambio económico, tecnológico y social, al mismo tiempo que posibilita al intercambio de conocimientos. El objetivo de las instituciones de educación superior es que los estudiantes logren desarrollar las habilidades necesarias dentro de un campo de estudio específico (UNESCO, 2008).

La política educativa en este nivel, posee inversiones, bienes y servicios que están orientados a brindar garantía del derecho a la educación, y que, además, busca reducir la distancia en educación entre los diferentes grupos sociales con el objetivo de sostener el sistema educativo. En este sentido, la política educativa se centra en tres aspectos: brinda los recursos necesarios para una buena infraestructura educativa; fortalece los anexos entre la educación y el sector productivo; y toma acciones y provee recursos orientados a sostener la trayectoria educativa de los estudiantes.

En el Artículo 5° de la Ley de Educación Superior N.º 24.521 de Argentina, se reconoce como instituciones de educación superior a las instituciones de educación superior no universitaria, sean de formación docente, humanística, social, técnico-profesional o artística, y por instituciones de educación universitaria, que comprende universidades e institutos universitarios (Argentina, 1995)

En el artículo 13° del capítulo 3, donde se postulan los derechos y obligaciones, se mencionan los derechos de los estudiantes de instituciones estatales de educación superior, entre los cuales se expone que los mismos tienen derecho a acceder al nivel sin discriminaciones; obtener formas de apoyo económico y social que garanticen la igualdad de oportunidades y posibilidades, particularmente para el acceso y permanencia en los estudios de grado; así como también, a recibir información para el uso de la oferta de servicios del nivel.

El artículo 44° de la ley abordada, menciona como responsables a la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria y otras de entidades privadas, de la evaluación externa de las instituciones universitarias no solo para acreditar carreras de grado y posgrado, sino también para garantizar el mejoramiento de la educación universitaria. La misión institucional de la CONEAU es asegurar y mejorar la calidad de las carreras e instituciones universitarias del en el sistema universitario argentino a

través de tareas de evaluación y acreditación de la calidad de la educación universitaria (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, 2015).

En resumen, la educación superior es una instancia educativa en la que las prácticas apuntan a que los sujetos que la transitan logren, de manera progresiva, adquirir conocimientos teóricos y prácticos en relación al ámbito específico en el que desempeñarán un rol laboral. Este nivel, en Argentina es concebido como un derecho para el que toda institución de educación superior debe estar preparada, sin embargo, esto no sucede para ciertos grupos de personas.

Deserción universitaria

La deserción universitaria es un fenómeno que se da en una tasa alta tanto en Argentina como en el resto de países latinoamericanos (Somale et al., 2022), por lo que requiere ser estudiada con la finalidad de comprender las causas por las que sucede y lograr emprender prácticas que ayuden a disminuirla.

El concepto de deserción se refiere al abandono voluntario por parte de un sujeto que ingresa a una institución educativa, y que puede ser explicado por diversos factores, como los económicos, sociales, académicos, personales o institucionales (Peralta, 2008).

Tinto (1989) explica que no es posible dar una sola definición de deserción debido a que es un fenómeno complejo que responde a múltiples factores que deben ser analizados desde diferentes perspectivas y a partir del estudio de diferentes tipos de abandonos. Desde el punto de vista individual, el autor explica que la deserción implica no solo las intenciones individuales del sujeto, sino también de la forma en la que se dan los procesos sociales e intelectuales a través de los cuales se plantean las metas en la universidad.

En esta misma línea de análisis individual, expone que, además de la falta de habilidades académicas como factor en la deserción, también son importantes las dificultades en las habilidades sociales necesarias para interactuar con pares o profesores, así como también para darse cuenta de los recursos disponibles y utilizarlos a su favor. Es decir, el autor expone que los factores tanto intelectuales y sociales resultan tener gran influencia en el logro de las metas académicas. Además, explica que esto se incrementa en los casos de aquellos alumnos que forman parte de minorías sociales, ya que se ven enfrentados ante dificultades para relacionarse e interactuar con sus pares o docentes (Tinto, 1989). Esto último puede explicar las desventajas con las que se encuentran los sujetos neurodivergentes.

Desde la línea de análisis institucional, Tinto (1989) explora el fenómeno de la deserción a través del estudio de periodos que son considerados críticos: el primer periodo se da durante el proceso de admisión, en donde el aspirante forma sus primeras expectativas que pueden resultar positivas o negativas en relación a lo que suceda una vez dentro del curso académico; el segundo periodo crítico es el de la transición entre el nivel educativo secundario y el nivel superior, en donde la rapidez y el grado en la que se da la transición puede resultar clave en la adaptación del estudiante ante las exigencias del nuevo periodo educativo. Esto último suele ser más grave para estudiantes que pertenecen a grupos minoritarios.

Díaz Peralta (2008) propone un modelo para estudiar el fenómeno de la deserción universitaria y terciaria que serviría como guía para que las instituciones puedan conocer a sus aspirantes y alumnos, sus trayectorias y emprender acciones que alienten a mantenerlos en ella. El autor expone que los principales factores que influyen en la decisión de continuar o abandonar los estudios son la integración social y la integración académica, las que, por medio de la motivación, actuarán de forma positiva o negativa en tal decisión. Para el modelo, el estudiante buscará mantener un equilibrio y fortalecimiento entre los factores institucionales, sociales y académicos, y, en caso de que uno de ellos se debilite, el resto buscará fortalecerse para equilibrar la situación dentro de la institución. Es por ello que la institución deberá fortalecer sus pilares con el objetivo de favorecer la permanencia de sus estudiantes prestando atención a sus historias, expectativas, motivaciones y vivencias dentro de la universidad o terciario.

Inclusión educativa

Antes de definir a la inclusión, se definirá a su antónimo, la exclusión, la cual es concebida como la acción de quitar a alguien o algo de un lugar, así como también se la define como la acción de descartar, rechazar o negar la participación en algo. (ASALE & RAE, s. f.). En este sentido, desde una perspectiva pedagógica, se la puede definir como la acción de negar el acceso o goce a la educación en igualdad de condiciones a un sujeto o grupo de personas en relación al resto. Aguerrondo (2008) expone que excluir es negar la oportunidad de desarrollo de procesos que subyacen al entendimiento y que permiten el crecimiento de los sujetos en la complejidad del mundo.

Como respuesta a la exclusión, se produce la educación inclusiva, la cual tiene como propósito ampliar la mirada respecto del sistema educativo, reconociendo el derecho a la educación y el valor de la diversidad de los estudiantes.

Años atrás, y aún en la actualidad, pero en menos medida, se habló de la integración como respuesta a la exclusión, pero la palabra inclusión define mucho mejor las estrategias y herramientas a utilizar para lograr una educación preparada para todas las personas. Sin embargo, hablar de inclusión, igualmente significa que hay exclusión, por lo que el objetivo de la educación debe ser lograr, algún día, eliminar las etiquetas y simplemente poder hablar de convivencia, donde las características individuales y diferentes puedan convivir en armonía, sin necesidad de pasar por ningún proceso de segregación y posterior inclusión (Rattazzi, 2018)

Por ahora, en este trabajo se hará referencia al término educación inclusiva, que tiene como propósito ampliar la mirada respecto del sistema educativo, reconociendo el derecho a la educación y el valor de la diversidad de los estudiantes.

Alexia Rattazzi explica *“La educación inclusiva es el vehículo para construir una sociedad comprometida y respetuosa del otro, en la que cada uno tenga la oportunidad de hacer un aporte para el bien común”* (2018, p. 124). Es decir, es importante, que, para incluir en la educación, se tenga en cuenta la diversidad como una oportunidad de aprovechar todas las capacidades y características, respetando a todas las personas por simple hecho de ser personas y aprovechando al máximo su potencial. La autora expone que el primer paso para lograr una sociedad y una educación inclusiva, es trabajar sobre las creencias a través de información, y, ante todo, procurar un cambio y mejora de las actitudes ante las diferencias, ya que, como se explicará más adelante, son las actitudes y posturas personales las que muchas veces terminan siendo barreras para la participación de todos.

En la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), se manifiesta la necesidad de llevar a cabo políticas integradoras para jóvenes y adultos, en la que los sistemas educativos sean diseñados teniendo en cuenta la gama de diferentes características y necesidades. En el capítulo 2 del documento, se establece como área prioritaria a la educación continua y de adultos, en la que se señala que se debe prestar atención a las personas con discapacidades a la hora de diseñar y aplicar los programas educativos.

Es decir, educación inclusiva supone crear y aplicar estrategias de aprendizaje que respondan precisamente a la diversidad de los estudiantes (UNESCO, 2008). De este modo, se produce un fortalecimiento del sistema educativo en el que se las prácticas y políticas en la educación se guían por la perspectiva de derechos, mencionadas anteriormente.

La inclusión educativa supone entonces un proceso que involucra a la comunidad educativa en su totalidad y significa tener en cuenta dos ejes centrales: por un lado, promover la participación de todos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la implementación de estrategias que permitan abordar a la diversidad desde una

mirada positiva; y por el otro lado, buscar reducir o eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación a través de la implementación de políticas y prácticas inclusivas (Ministerio de Educación de la Nación, 2019).

Torres-González (2022) expone que la inclusión educativa implica dar la bienvenida a la diversidad y celebrar las diferencias, llevando a cabo procesos de autocuestionamiento sobre las mejores formas de llevarla a la práctica, y, en consecuencia, aumentar el éxito en las instituciones educativas en este aspecto. El concepto de inclusión comunica que todos los estudiantes necesitan estar incluidos en la vida educativa y social durante todas las etapas educativas, incluyendo el nivel superior. Para ello, es necesario manejarse en una línea de pensamiento basada en la equidad, la solidaridad y los derechos.

Aguerrondo (2008) propone que incluir no solo debe ser que toda la población tenga la posibilidad de acceder a todos los espacios, en este caso, a los educativos, sino que la inclusión sea una fuerza ideológica que parta de una sociedad democrática y justa. Para esto, la autora menciona que incluir debe ser visto desde varias dimensiones: en primer lugar, que la educación sea concebida como un derecho fundamental al que todos tienen igual prioridad de acceso por el simple hecho de ser persona y por el sentido de democracia y justicia ya mencionado; en segundo lugar, desarrollar una didáctica educativa cuyas propuestas y tecnologías posibiliten a todos la capacidad de pensar; en tercer lugar, la dimensión institucional, en la que se revela la idea de “sistema escolar” y se pueda comprender a todos los entornos como posibilitadores de situaciones de aprendizaje.

Booth y Ainscow (2002) exponen que las escuelas que pretendan ser inclusivas, tienen que prestar atención a los siguientes aspectos: en primer lugar, se debe buscar crear culturas inclusivas que hagan de la comunidad educativa, un espacio seguro y acogedor para todas las personas. En este sentido, es importante que la inclusión sea la base de todo y no un fin en sí mismo, y que se tenga en cuenta la formación en valores inclusivos. En segundo lugar, los autores mencionan la necesidad de crear y llevar a cabo políticas inclusivas que tiendan a dar respuesta a la diversidad de forma precisa y sistematizada, a través de actividades y la presencia de apoyos que busquen la plena participación sin barreras.

Políticas educativas para la inclusión en el nivel superior

Las políticas de discapacidad en Argentina están concebidas en el modelo social y desde una mirada de Derechos Humanos, en la cual se entiende a la discapacidad como el resultado de la interacción entre una persona y un ambiente que limita o la pone en desventaja respecto al resto, afectando su vida en autonomía. Es decir, la

discapacidad no es producto de la enfermedad o deficiencia de los sujetos, sino el resultado de condiciones creadas por la sociedad (Padilla-Muñoz, 2010). A estas condiciones se las denominará como barreras.

En este sentido, los gobiernos buscan proteger a estos individuos a través de normativas y leyes que los amparen para evitar la injusticia y promover la equidad. En el caso de la educación argentina, como se pretende abordar en este capítulo, se destaca el siguiente marco legal:

En primer lugar, se encuentra la Convención sobre los derechos de las personas con Discapacidad (ONU, 2008), que es un instrumento internacional de derechos humanos de las Naciones Unidas destinada a proteger los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad. En ella se las reconoce como sujetos de derecho que deben participar en la toma de decisiones sobre todos aquellos aspectos que afecten de alguna manera su vida personal. En relación a la educación, en el artículo 24 se establece la obligación de asegurar un sistema de educación inclusivo en todos los niveles, incluido el nivel superior, en el cual se debe garantizar el acceso de las personas con discapacidad a la educación superior y a la formación profesional. Para esto, se incorpora la realización de los ajustes necesarios en relación a las características individuales de los sujetos. Además, establece que, si aún así se continúa vulnerando esos derechos, el Estado debe proveer protección legal contra la discriminación a la persona vulnerada (Bressan, 2023).

La Declaración Final de la Conferencia Mundial de Educación Superior (UNESCO, 2008) establece que los Estados miembros deben poner en marcha políticas y estrategias que apunten a garantizar el ingreso equitativo a la diversidad de grupos humanos, entre los que se refiere a las personas con discapacidad.

En 2011 la Organización Mundial de la Salud realiza un informe en el que se declara que todos los gobiernos y organizaciones deben crear entornos favorables, promover la rehabilitación y brindar servicios de apoyo para las personas con discapacidad, a través de políticas y normativas inclusivas.

A nivel nacional de la República Argentina, en el artículo 8 de la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 se establece que deben brindarse las oportunidades necesarias para la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover a los sujetos la capacidad de definir su proyecto de vida. Al mismo tiempo, la ley da garantía de una educación inclusiva, ya que asegura condiciones de igualdad, donde contempla las diferencias y da una respuesta pedagógica ante ello (Honorable Congreso De La Nación Argentina, 2006)

La Ley N.º 25.573, que resulta de la modificación de la Ley N.º 24.521, se refiere específicamente a la Educación Superior de las personas con discapacidad. En ella se establece que el gobierno tiene la obligación de garantizar la accesibilidad al medio físico, servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y para las personas con discapacidad.

La Universidad Nacional de La Plata, creó la Comisión Universitaria sobre Discapacidad o CUD, como un espacio de gestión cuyo objetivo es diseñar políticas, estrategias y líneas de acción que tengan como eje el cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad. Esto se lleva a cabo brindando información sobre la discapacidad, creando entornos accesibles y favorables, promoviendo la formación profesional y producción académica sobre la temática, e intercambiando diálogos con otras organizaciones y la comunidad (CUD, 2016). La universidad ha creado un documento llamado “Consideraciones generales para la inclusión de personas con discapacidad en la universidad”, en el cual brindan lineamientos teóricos y prácticos que sirven como marco para comprender y llevar a cabo acciones inclusivas para favorecer la participación de todos en las instituciones de educación superior.

La coordinadora de la Comisión Universitaria sobre Discapacidad de la UNLP señala que resulta necesario resaltar que, si bien existe normativa vigente para abordar la discapacidad en el nivel superior, estas sirven nada más que para tener un respaldo legal y argumental para abordar la inclusión como un derecho humano. Y que, el marco normativo resulta ser escaso en relación a la necesidad de especificidad en materia de transformaciones, estrategias y acciones que se requieren para poder responder a la diversidad y eliminar las barreras para la inclusión.

Barreras para la inclusión educativa ante la diversidad funcional

Bajo el enfoque de la educación inclusiva se han puesto en marcha movimientos de pensamiento y de políticas en búsqueda de la eliminación de aquellas cuestiones que han imposibilitado, durante años, la participación de todos los individuos en este aspecto manteniendo la igualdad de condiciones. A estas cuestiones, se las llama barreras

Booth y Ainscow (2002) reemplazan el término Necesidades Educativas Especiales (NEE) por el de barreras para el aprendizaje, ya que este último proviene desde el modelo social explicado anteriormente y permite identificar cuáles son las barreras u obstáculos que impiden la libre participación de los individuos en los centros educativos. De acuerdo con el modelo mencionado, las barreras se definen como el

resultado de la interacción entre los sujetos en situación de aprendizaje y los contextos que, a través de sus políticas, culturas y realidades sociales y económicas, terminan limitando su participación.

La Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) define a las barreras como *“factores en el entorno de una persona que, cuando están presentes o ausentes, limitan el funcionamiento y generan discapacidad”* (OMS, 2001, p.208). Entre los factores a los que se refiere, se incluyen los relacionados al entorno físico que impiden el acceso, la escasa e inadecuada tecnología asistencial, actitudes negativas ante la discapacidad, y los servicios y políticas que obstaculizan la participación de los individuos con condiciones de salud en diversos ámbitos.

Alexia Rattazzi (2018) describe dos tipos de barreras: en primer lugar, se encuentran las barreras visibles y físicas, como las que enfrentan las personas que se movilizan en sillas de ruedas ante la ausencia de rampas y ascensores, calles de tierra o desniveladas, o las que enfrentan las personas con discapacidad visual, al no encontrar información escrita en braille, por ejemplo. En segundo lugar, y destacable en el caso del autismo, se encuentran las barreras invisibles, a las que la autora las percibe como potencialmente más peligrosas ya que vulneran derechos de forma silenciosa. Este tipo de barreras se encuentra principalmente en las actitudes y culturas de las personas, en la que se lleva y transmiten mitos, estereotipos y prejuicios que pueden resultar dañinos porque afectan directamente en la posibilidad de las personas a participar de espacios de salud, sociales, educativos, laborales y recreativos. En el caso de la Condición del Espectro Autista (CEA, en adelante), son estos tipos de barreras invisibles las que afectan negativamente a la calidad de vida de las personas, ya que los desafíos en la condición, son desafíos que no se ven a simple vista como una silla de ruedas, muletas o bastón de guía.

Ruiz-Bernardo (2016) sostiene que el mayor reto con el que se encuentran los alumnos con discapacidad dentro de las aulas, es que, por más que existan leyes que hacen a la obligatoriedad de una educación inclusiva vista como derecho de todas las personas, aun así, siguen dándose situaciones en las que los estudiantes se encuentran ahí físicamente, pero no son incluidos, sino integrados en el lugar.

La misma autora, en su intento de clasificación de las barreras, describe dos tipos de obstáculos ante la inclusión (Ruiz-Bernardo, 2016):

- Barreras externas: hace referencia a los obstáculos que se producen debido a los pensamientos carentes de sensibilidad ante la diversidad funcional, en donde las personas sin discapacidad (o que no tienen personas cercanas con alguna

condición) no logran tomar conciencia sobre la importancia de llevar a cabo procesos y actitudes inclusivas, sin tener en cuenta las diferencias. Es decir, la ausencia de valores de cooperación y solidaridad, es una barrera en sí misma.

- Barreras internas: señala, por un lado, la falta de capacitación por parte de los docentes para lograr responder de forma efectiva ante las diferencias individuales de los alumnos con discapacidad, por las cuales carecen de metodologías innovadoras y efectivas para lograr aprendizajes y una inclusión genuina; y, por el otro, las elevadas matrículas de estudiantes en las escuelas, que produce que las aulas se encuentren sobre pobladas, de modo tal, que se dificulta la atención personalizada a los mismos.

En esta última barrera interna coincide González-Gil et al. (2017), quien en su investigación expone que los docentes consideran que sus formaciones profesionales no han sido lo suficientemente integrales en relación a los conocimientos brindados sobre la discapacidad y los procesos inclusivos dentro de las aulas, por lo que los mismos dicen no contar con los recursos para poder responder a la diversidad de sus alumnos. Además, los profesores entrevistados, manifestaron contar con poco tiempo, organización y recursos para poder lograrlo. Otra barrera percibida por los actores educativos, fue la falta de apoyo por parte de la organización institucional en el quehacer educativo ante la diversidad.

No obstante, San Martín Ulloa et al. (2020) explica que los docentes reconocen que la educación inclusiva no es responsabilidad personal de querer o no emprender una actitud positiva ante la diversidad, sino que el proceso inclusivo está condicionado por constantes interacciones entre diversos agentes de la comunidad y factores que pueden actuar como barreras o facilitadores. En otras palabras, se explica que hay factores que serán barreras en cuanto afecten negativamente a la participación plena de todas las personas, mientras que los facilitadores serían aquellas acciones y actitudes que promuevan la inclusión. Los autores categorizan estas barreras y facilitadores en tres dimensiones:

- Culturas Inclusivas

Hace referencia a las acciones y factores que pueden actuar como obstáculos o posibilitadores para la creación de una cultura inclusiva dentro de las instituciones.

En primer lugar, aparecen las referidas al establecimiento escolar y las estructuras internas del mismo, en las cuales los factores que toman protagonismo son la presencia de profesionales en aula que aporten de manera positiva a la inclusión

escolar; los instrumentos de gestión escolar, como los proyectos inclusivos, los valores institucionales, etc.; las actividades escolares, y por último, las características estructurales y de funcionamiento.

En segundo lugar, los autores destacan la importancia de cada uno de los actores de la comunidad escolar en la puesta en marcha de procesos inclusivos. Haciendo énfasis en el rol del docente como facilitador de metodologías que respondan a la diversidad, el compromiso y la buena disposición personal ante la inclusión. Al mismo tiempo, destaca la importancia del compromiso ante el aprendizaje por parte de los estudiantes y por parte de sus responsables, quienes potencian las posibilidades cuando mantienen una actitud positiva y colaborativa con la comunidad escolar.

- Políticas Inclusivas

En esta dimensión se destaca la significación que tiene la presencia de políticas y normativas que posibiliten prácticas inclusivas dentro de la institución, en las cuales, sus instrumentos de gestión incentiven la búsqueda de oportunidades de desarrollo profesional, un trabajo colaborativo entre los profesores, y la disposición de los directivos ante las políticas inclusivas. También se hace hincapié en la necesidad de contar y usar de manera eficiente los recursos humanos, materiales y el tiempo necesario para llevar a cabo dichas políticas, ya que, la falta de ellos, puede resultar ser una barrera para la atención a la diversidad. Para finalizar, se mencionan la gestión pedagógica como facilitador u obstaculizador, en tanto los proyectos que se emprendan, tengan continuidad y constancia a lo largo de las trayectorias de los estudiantes o no.

- Prácticas Inclusivas.

Para esta categoría se tienen en cuenta aspectos relacionados a la estructura interna de las escuelas, en las que se resaltan las siguientes:

En primer lugar, la importancia de que los docentes trabajen de manera colaborativa en el análisis de las necesidades educativas de sus estudiantes y busquen desarrollar un currículo diversificado y preparado para todos; en segundo lugar, se menciona que, para lograr lo anterior, se requiere disponer del tiempo suficiente y necesario para ello, así como también, se sugiere el uso de los principios del DUA como guía para la diversificación de dicho currículo y los materiales didácticos a utilizar, que también deben ser aptos para el uso de todos. El antepenúltimo aspecto considerado clave, es la evaluación, que actuará como facilitadora en tanto sea continua y diversificada, de manera tal que realmente actúe como una instancia de aprendizaje para los estudiantes. Y, por último, se resalta la necesidad de contar con profesionales

que apoyen a las trayectorias individuales de los alumnos con discapacidad, y que se trabaje en equipo con ellos, logrando acuerdos y llevando a cabo ajustes oportunos.

En segundo lugar, se menciona la importancia del compromiso y la actitud positiva ante la inclusión por parte de los docentes; la importancia de la buena disposición al aprendizaje por parte de los alumnos; y, la necesidad de que los responsables de los estudiantes con discapacidad tengan una actitud activa ante las propuestas de las escuelas.

En síntesis, San Martín Ulloa et al. (2020) sostienen que las dimensiones desarrolladas deben ser contempladas y entendidas como un todo que se encuentra en constante interacción, funcionando como fortalezas que facilitan el proceso de inclusión, o, por el contrario, como obstáculos que restringen la atención a la diversidad. Además, se destaca la importancia de crear culturas y promover valores de solidaridad, respeto y búsqueda de la plena participación de todos los actores de la comunidad educativa.

Barreras y obstáculos en la educación superior

Una gran cantidad de estudiantes sufre las consecuencias de un sistema educativo que no contempla las diferencias individuales. La falta de apoyo e información resultan ser claros obstáculos para la participación de los estudiantes neurodivergentes, quienes, si se los acompaña de manera adecuada, pueden tener mucho éxito y más posibilidades dentro del nivel (Amador Fierros et al., 2021).

Booth y Ainscow (2005) en su índice para la inclusión, parten de la premisa de que era necesario reemplazar el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE en adelante) por el de Barreras para el Aprendizaje y la Participación, puesto que el primero dirige la mirada hacia la persona como el portador de una deficiencia, en cambio, el segundo, busca identificar cuáles son las barreras presentes en el entorno que están impidiendo el desenvolvimiento de la persona con una discapacidad que se crea a partir de la interacción de ese individuo con su entorno.

López Melero (2011) sostiene que el término NEE, a pesar de ser bien intencionado, termina colaborando con la estigmatización de la persona con discapacidad, ya que se hace hincapié en lo que necesita, en las capacidades afectadas, más que en el potencial que ella tiene.

De acuerdo con López Melero (2011) en la educación se pueden manifestar distintos tipos de elementos que van a facilitar u obstaculizar el derecho a recibir una

educación de calidad e inclusiva. El autor expone que hay tres tipos de barreras en la educación:

1) Barreras políticas, en las que se dan normativas contradictorias en relación a la inclusión. Se comparte la idea de que es necesario que las leyes y normas que existen, sean cumplidas de manera integral, de forma que exista una coherencia clara entre la teoría y la práctica. López Melero menciona la incoherencia que se da cuando la ley dice que debe haber escuelas para todos, mientras se permite la existencia de escuelas especiales; así como también se establece la obligatoriedad de un currículo diverso, pero para los estudiantes con discapacidad se deben hacer adaptaciones curriculares.

2) Barreras culturales

Para el sistema educativo hay dos tipos de alumnos: uno normal, que se adecúa a las expectativas académicas; y uno especial, que requiere de metodologías especiales. Esto es producido, en gran parte, por terminología y creencias incorrectas sobre la inclusión, como, por ejemplo, el uso del término Necesidades Educativas Especiales y la idea de que los alumnos con diversidad funcional deben estar integrados en las aulas, pero tener un currículo diferente al de sus compañeros López-Melero (2011).

El autor también destaca la importancia de concebir el diagnóstico de los estudiantes como el punto de partida para conocer sus fortalezas, desafíos y trabajar nuevos aprendizajes desde ahí. El diagnóstico entonces debe ser un descriptor de las competencias actuales del sujeto con diversidad funcional, para que los profesionales establezcan objetivos acordes que potencien el aprendizaje y la mejora de la calidad de vida.

3) Barreras didácticas

Se producen cuando el docente no prepara una propuesta que se adapte a todos, en donde todos sus estudiantes aprendan, aunque algunos lo hagan a través de una experiencia y otros, necesiten de otras. López-Melero sostiene que cuando se habla de currículo diversificado, se habla de enseñar lo mismo, pero a través de experiencias diferentes. Explica: "El *qué* ha de aprender el alumnado y el *cómo* ha de realizarse ese aprendizaje es la base del currículum escolar" (P. 45) El autor manifiesta que las posibilidades de una buena inclusión aumentan cuando el docente logra llevar a cabo una planificación diversificada, dirigida a todos, y, a su vez, se incentiva el diálogo y la

colaboración entre los alumnos, logrando fomentar la solidaridad y el compañerismo como una forma de enseñanza y aprendizaje en sí mismo.

También expone que para lograr escuelas inclusivas se requiere cambiar la mentalidad de los educadores, de modo tal, que busquen formas novedosas de trabajo como el trabajo por proyectos. La idea es que los docentes se corran del papel de transmisor de conocimientos, y se posicionen en el de investigadores que ayuden a sus alumnos a construir su propio aprendizaje, ser activos en él lograr mayor autonomía y libertad.

Las barreras afectan a las oportunidades de las personas con discapacidad para desenvolverse en igualdad de condiciones que las personas sin discapacidad. Estas son el resultado del conjunto de acciones colectivas, y surgen a partir de la interacción entre las capacidades individuales y las condiciones sociales. Cuando estas se acumulan y aparecen de manera repetitiva, terminan reforzándose entre sí y significando un motivo de exclusión (Pérez-Castro, 2019).

Hay tres preguntas que pueden servir de eje para identificar los indicadores que señalan la presencia de barreras para el aprendizaje y la participación, así como también establecer los pasos a seguir y recursos a utilizar para su eliminación (Booth y Ainscow, 2005): “¿Quiénes experimentan barreras para el aprendizaje y la participación en el centro educativo? ¿Cuáles son las barreras para el aprendizaje y la participación en el centro educativo? ¿Cómo se pueden minimizar las barreras al aprendizaje y a la participación?” (p. 26).

Pérez- Castro (2019) agrupa tipos de barreras a partir de un proceso de entrevistas a estudiantes universitarios con diversas discapacidades, entre las que nombra:

- Barreras estructurales:

La autora explica que es con una de los primeros obstáculos con los que se encuentran los estudiantes con discapacidad, y es la respuesta a un sistema que está pensado para personas que no presentan necesidades específicas como en el caso de la discapacidad.

Según la OMS (2011, citado en Pérez-Castro, 2019) son barreras de tipo sistémico ya que parten desde una perspectiva que no incluye políticas y normativas inclusivas o tiene recursos insuficientes para ello. Este fenómeno impacta de manera significativa en la inclusión dentro del aula y en el rendimiento de los estudiantes.

Entre las acciones que forman parte de este tipo de barrera, los entrevistados mencionaron: trámites institucionales pesados o complejos; escasas de accesibilidad a la información; disminuía disponibilidad de apoyos económicos y becas; modalidad y tiempos poco flexibles para la evaluación de contenidos, así como también programas educativos rígidos; problemas en la adecuación de contenidos académicos y actividades; y la falta de preparación en asuntos de discapacidad e inclusión por parte de los profesores.

- Ambientales:

Este tipo de barreras se da más en los casos de personas con discapacidad motriz o visual, debido a que implica de detección de obstáculos que impiden la accesibilidad física a las instituciones, así como también, la falta de contenido en braille y señales en el caso de las personas con discapacidad visual.

- Actitudinales:

Las barreras actitudinales son las más frecuentes y con las que más mencionan encontrarse las personas con discapacidad, y que, en consecuencia, tienen mucho peso en la inclusión educativa del nivel superior.

Entre las barreras más frecuentes, los estudiantes entrevistados mencionaron: la falta de conocimiento y sensibilización ante la discapacidad y la inclusión; y las actitudes negativas por parte de profesores, administrativos, personal de apoyo y otros estudiantes.

La autora explica que, si bien los profesores y el personal de la institución puede flexibilizar su conducta en el trato con los estudiantes con discapacidad, brindando apoyos y oportunidades de acuerdo a sus necesidades, continúa siendo primordial que las instituciones hagan parte de su identidad la adopción de normativas y acciones inclusivas. Es decir, es necesario fomentar una cultura organizacional que acepte la diversidad y ponga en marcha sus recursos para atender a las diferencias (Ainscow, 2012, citado en Pérez-Castro, 2019).

A este tipo de barreras, Alexia Rattazzi (2018) las denomina “barreras invisibles” y explica: “Estas barreras invisibles son potencialmente las más peligrosas y dañinas porque son las que la mayoría de las veces vulneran los derechos de cientos de personas” (p. 18), y menciona que las personas dentro del espectro del autismo son las más vulnerables a encontrarse con ellas, debido a que la condición no se manifiesta con rasgos físicos visibles.

Maldonado León et. al (2023) mencionan como barreras actitudinales, ante las que se enfrentan las personas autistas, a los estigmas presentes y la tendencia a su exclusión de la comunidad, debido a la concepción de la condición como algo negativo. De la misma forma se hace evidente la falta de información que colabora con ideas erróneas y estigmas, generando actitudes de rechazo. Las autoras también encontraron en su investigación, que, en el caso de las instituciones educativas, son los docentes quienes, en ocasiones, demuestran falta de interés y falta de conocimiento sobre cómo enseñar a los alumnos dentro del espectro.

Maldonado León (2023) expone que un factor que afecta a la sociabilización de los estudiantes dentro del espectro es la edad, ya que, sobre todo en la adolescencia, los alumnos neurotípicos tienden a limitar la interacción con los alumnos neurodivergentes, dando lugar a situaciones de bullying o exclusión del grupo. Además, explica que también se producen actitudes negativas ante las conductas típicas del autismo como las ecolalias y estereotipias.

Booth y Ainscow (2005) exponen que el proceso de transformación hacia una institución inclusiva puede resultar difícil en tanto los participantes deberán plantearse cuestiones acerca de las propias prácticas y actitudes que colaboran con la exclusión.

Beltrán Epul (2023) manifiesta que las políticas de inclusión y la difusión de las mismas en las instituciones de educación superior resultan ser escasas. Además, menciona que, quienes se encargan de tomar decisiones en cuanto a programas de apoyos para las personas con diversidad funcional, son especialistas sobre el tema, pero no se incluye en la indagación de la temática a las personas que forman parte de la comunidad estudiantil neurodivergente. La autora sostiene que, para llevar a cabo acciones inclusivas, el primer paso debe ser hacer parte a las personas a las que estas van dirigidas y a la comunidad en general. Por último, expone que es escasa la concientización desde el paradigma de la neurodiversidad, por lo que esta característica del desarrollo termina siendo asemejada con la minusvalía, y no como una simple forma de ser y ver el mundo.

Muñoz Villa et al. (2015) describen que una de las barreras percibidas en los docentes, es el aumentado uso de un lenguaje que parte desde el paradigma médico-rehabilitador, en el que se nombra a los alumnos con discapacidad a través de sus diagnósticos:

"Esta influencia en el lenguaje se hace más evidente por el uso, de ambos profesionales estudiados, de las discapacidades y/o las siglas diagnósticas como nombres propios de los

estudiantes, nombrándolos por ejemplo como niños PIE, la niña sorda, el niño TEL" (p. 76)

Esto, en consecuencia, no hace más que perpetuar un lenguaje que se opone al objetivo principal de la inclusión, y se termina etiquetando a los alumnos de acuerdo a su discapacidad. Sin embargo, también destacan la dificultad que encuentran los docentes para encontrar las palabras correctas para dirigirse a sus alumnos desde una mirada inclusiva, ya que "se ven obligados" a etiquetarlos.

Una segunda barrera que mencionan, es la de la falta de vinculación personal con el alumno como parte de la práctica docente. Los autores explican que la relación interpersonal entre ambos actores es más bien vista como una característica personal del docente, quien decide o no vincularse, siendo que, tal como citan a Hart et. al. (2004, citado en Muñoz Villa et al., 2015), los docentes que logran mejores aprendizajes en sus alumnos, son quienes, además de emprender estrategias cognitivas, realizan estrategias en el dominio afectivo y social con los mismos.

En tercer lugar, la tendencia al trabajo individual por parte de los docentes, lleva a que se termine perdiendo el trabajo en conjunto y con ello, el trabajo colaborativo tan necesario en temáticas de inclusión. Esto se debe, generalmente, a la falta de tiempos para trabajar de manera conjunta, y a la sobre exigencia de trabajo, por lo que los profesores terminan viéndose obligados a realizar sus actividades individualmente (Muñoz Villa et al. 2015).

Por último, los autores encontraron desafíos que los docentes encuentran en el respeto de los tiempos de aprendizaje individuales de sus alumnos, planificar a través de diversas metodologías, así como también, la realización de ajustes curriculares (Muñoz Villa et al. 2015).

Desde el punto de vista de estudiantes universitarios dentro del espectro del autismo, vistas desde el paradigma del Diseño Universal De Aprendizaje (DUA), las barreras percibidas son las siguientes (Barrera & Moliner García, 2023):

- Escases de posibilidades de tomar decisiones por sí mismos y tener proactividad en sus propios procesos de aprendizaje;
- Rigidez de los profesores ante las modalidades de enseñanza y evaluación de contenidos, que no les permitían demostrar sus conocimientos de formas novedosas o libres;
- Evaluación de resultados por sobre los procesos de aprendizaje;

- Dificultades para el trabajo colaborativo con pares, debido las complicaciones al momento de coordinar y llegar a acuerdos para llevar a cabo trabajos en grupo;
- Monotonía en las formas de representación, es decir, en las modalidades en la que los contenidos son enseñados por parte de sus profesores, en las cuales había escasa visibilización de objetivos, sobre-información de manera simultánea, etc.;
- Escasa empatía y sensibilidad por parte de los docentes, quienes no se preocupaban por acercarse emocionalmente a sus alumnos y acompañarlos, produciendo un impacto negativo en ellos;
- Poco uso de guías como herramientas para la organización de la información;
- Escaso acompañamiento y retroalimentación en los saberes entre los alumnos y sus profesores, de manera que ayude al estudiante a conocer cómo va encaminado su proceso de aprendizaje de los contenidos brindados.

Clouder et. al (2020) explica que, los apoyos son inadecuados para los estudiantes autistas cuando se centran en adecuaciones académicas pero dejan de lado sus necesidades sociales y sensoriales, ya que estas afectan directamente a su bienestar y rendimiento educativo.

Sille et al. (2022) exponen que las encuestas realizadas a estudiantes universitarios neurodivergentes, han arrojado las siguientes conclusiones sobre las barreras que perciben en sus procesos educativos:

En primer lugar, se resalta la dificultad para socializar con sus compañeros y para realizar trabajos colaborativos grupales, debido a los desafíos presentes en el área social para establecer interacciones con otras personas. Las autoras sostienen que es indispensable escuchar y tratar de comprender a la persona neurodivergente para respetar su decisión de no trabajar en conjunto con pares, o bien, intervenir para facilitar la interacción con sus compañeros.

También fue mencionada la dificultad en torno a los desafíos sensoriales propias del autismo, en donde los ruidos, olores, texturas, posiciones rígidas como estar sentado por varias horas, etc., resultan angustiantes y agotadores para los sujetos neurodivergentes, afectando a su bienestar y rendimiento académico. Para ello, una respuesta favorable podría darse a través de la realización de ajustes razonables que disminuyan la exposición a estos factores.

En tercer lugar, se explica que muchos de los encuestados desconocían sus diagnósticos o bien, se encontraban en situaciones donde el personal docente y/o administrativo no tenía conocimiento sobre la neurodivergencia, por lo que, no se tenía

en cuenta las necesidades de este grupo. Las investigadoras proponen como solución tanto la psicoeducación sobre la neurodiversidad, como la formación de profesores que tengan conocimientos y competencias para responder a la diversidad en su accionar.

Amador Fierros et al. (2021) expone que las principales barreras con las que se encuentran los alumnos en condición de neurodivergencia tienen que ver con diagnósticos tardíos, la falta de información y el sostenimiento de mitos y prejuicios en cuanto a la neurodiversidad, que continúa siendo vista como una enfermedad. Además, se expone que tanto los estudiantes como los docentes manifestaron no saber de la existencia de equipos de apoyo dentro de las instituciones, y mucho menos, su labor respecto a la atención a la diversidad.

Clouder et. al. (2020) expone los estudiantes autistas universitarios encuentran desafíos para diferenciar la información importante de el resto de los detalles, dirigir y cambiar el foco atención desde un estímulo o actividad hacia otro. Además, tienden a procrastinar o tener dificultades en la priorización de tareas importantes.

Por otro lado, el mismo autor explica que, dentro de las barreras percibidas por estudiantes autistas se encuentran los altos niveles de ansiedad ante situaciones sociales o de nerviosismo, así como también la escases de espacios libres de sobre estimulación.

MARCO METODOLÓGICO

Metodología

La presente investigación utiliza una metodología cualitativa y de diseño fenomenológico.

Según Hernández Sampieri y otros (2010), es cualitativa ya que se centra en comprender y ahondar en los fenómenos desde el punto de vista de los participantes, buscando conocer las experiencias y opiniones que forman su realidad subjetiva.

El diseño es de tipo fenomenológico porque se orienta a reconocer las experiencias individuales y subjetivas de los participantes de la investigación (Mertens 2005, como se citó en Sampieri y otros, 2010). Es decir, se busca describir los fenómenos desde la mirada de los participantes a través del análisis de sus discursos en relación al contexto en el que sucedieron.

Muestra

La muestra seleccionada para la presente investigación se da antes de la recolección de los datos, es no probabilística y de casos-tipo, dado que el objetivo es obtener información valiosa y en profundidad, sin intención de generalizarla. Se busca conocer los significados y experiencias subjetivas de la muestra en relación a la temática estudiada (Sampieri et. al. 2010). Al mismo tiempo, se utiliza una muestra de tipo homogénea, en donde los participantes tienen un mismo perfil, con el fin de representar a un determinado grupo de la sociedad o comunidad (Mertens 2005, como se citó en Sampieri y otros, 2010), en este caso, a la comunidad de personas autistas que estudian o han estudiado en el nivel superior.

La muestra es de 6 personas de entre los 17 y 42 años, que han recibido su diagnóstico dentro del Espectro del Autismo y que se encuentran estudiando o han finalizado o abandonado sus estudios en la Educación Superior en la República Argentina.

Procedimiento para la participación de la muestra y realización de las entrevistas

Para encontrar potenciales participantes de la investigación, se realizó un flyer (anexo 1) exponiendo la temática de la investigación y los requisitos para participar. El mismo, fue enviado a grupos en redes sociales (Instagram, Facebook y WhatsApp) que guardaran relación directa con la población que se pretende estudiar.

Una vez que se presentaron los voluntarios, se estableció contacto a través de las redes sociales mencionadas y se explicó, en detalle, la temática y los pasos a seguir. Luego, se envió el consentimiento informado (anexo 2), la encuesta previa a la entrevista

“Preferencia al momento de la entrevista” (anexo 3) y la anticipación de las preguntas a realizar (anexo 4). Con las personas que prefirieron realizar videollamada, se acordó día, hora y plataforma donde se establecería el contacto.

Recolección y análisis de los datos

La recolección de datos para este trabajo tiene la finalidad de conocer y analizar en profundidad las percepciones y experiencias subjetivas del grupo elegido, por lo tanto, se utiliza la entrevista como instrumento para cumplir este objetivo. La misma se escoge debido a que es más íntima y abierta, por lo que permite intercambiar información de manera flexible con los entrevistados, y, en consecuencia, lograr la construcción de significados (King y Horrocks, 2009; Janesick, 1998, citados en Sampieri et. al., 2010).

El tipo de entrevista que se utiliza es semiestructurada ya que sirve como guía que deja a la entrevistadora la libertad de añadir preguntas y obtener mayor información de acuerdo al transcurrir del diálogo con los entrevistados (Sampieri et. al., 2010). En la misma, se utilizan preguntas generales que brindan disparadores sobre el tema a investigar, así como también, preguntas para que el entrevistado puede ejemplificar situaciones, enumerar conceptos y categorías, dar su opinión y expresar sus sentimientos (Grinnell, Williams y Unrau, 2009; Mertens, 2005, citado en Sampieri et. al. 2010).

Luego de realizar las entrevistas, se procede a la transcripción y análisis de las mismas a través de la codificación cualitativa, cuyo objetivo es encontrar aquellos significados que puedan ser significativos para la investigación, y así, generar ideas e hipótesis sobre ellos. Una vez que se analiza el contenido y compararlo con otro, se genera una categoría en común en caso de ser similares, y en caso de que sean diferentes, se genera una nueva. Estas categorías son comparadas entre sí, hasta arribar a conexiones conceptuales (Sampieri et. al., 2010). En la presente investigación, las categorías fueron: barreras académicas, barreras sociales, crisis y colapsos, barreras laborales, apoyos, fortalezas, y percepciones acerca del autismo.

RESULTADOS

- **Descripción de los participantes de la investigación**

Antes de comenzar, se aclara que las primeras 5 personas que se describirán, han dado su consentimiento para dar a conocer sus nombres y apellidos reales. En cambio, el nombre de la última persona será cambiado, respetando su deseo de mantener el anonimato.

1. Agustín Barovero

Agustín es un adulto de 37 años, cuya profesión es la docencia. Recibió su diagnóstico de autismo en el último año y medio, y actualmente se encuentra en evaluación por un posible diagnóstico de trastorno por déficit de atención e hiperactividad.

Su proceso diagnóstico comenzó por iniciativa propia en la adultez debido a la identificación con características de alumnos que lo motivaron a comenzar un proceso de evaluación con una especialista en autismo. Sin embargo, menciona que toda su vida se sintió diferente y le costó pertenecer en grupos sociales debido a la dificultad para comprender y sentirse parte de situaciones sociales que para el resto eran comunes. Esto, a su vez, provocó que tuviera que amoldarse a lo que se esperaba de él.

Agustín sostiene que su mayor desafío se encontró siempre en el ámbito social, mientras que, durante la educación primaria y secundaria, lo académico le resultaba demasiado fácil y, en ocasiones, le aburría. También comentó que durante toda su vida sintió un especial interés por el mundo artístico, literario y por arreglar o investigar cosas a fondo si le provocaban curiosidad.

En relación al ámbito universitario, manifestó que sus dificultades sociales continuaron, pero no le significaron tanto por las características de la carrera, en la que la principal forma de atravesarla es en actividades solitarias como la lectura y la escritura. Sin embargo, en relación a lo académico, aparecieron nuevos desafíos: por un lado, al momento de leer y estudiar cosas que escaparan de su interés o fueran demasiado extensas, y por el otro, para comprender las normas de la vida universitaria en relación a la forma de construir la carrera y comprender qué era que lo se esperaba de los estudiantes.

2. Paula Dileo

Paula es una adulta de 37 años, que se desempeña como docente. Recibió su diagnóstico en la adultez, a los 35 años, luego de haber terminado su carrera terciaria.

Sin embargo, manifestó haberse sentido diferente a los demás durante toda su vida, y haber siempre requerido del apoyo del entorno.

La entrevistada describe como sus principales barreras a la sobreestimulación sensorial, y la dimensión social y comunicativa. A su vez, mencionó que estas barreras la llevaron a vivir ansiedad, depresión, ataques de pánico, y crisis en forma de meltdown (manifestación conductual muy potente que y puede ser similar a una rabieta).

Contó que, luego de su diagnóstico, logró poner nombre a todo lo que sentía y le pasaba, así como también aprender a utilizar los recursos y apoyos que necesitaba.

3. Giselle Contreras Galati

Giselle tiene 28 años y actualmente se encuentra estudiando una carrera perteneciente al ámbito educativo y de la salud mental, en la que la modalidad de cursado y evaluación es remoto (virtual). Además, trabaja en un consultorio como observadora y participante de tratamientos junto a otra profesional.

Identifica la dificultad académica y social como sus principales barreras durante los estudios primarios y secundarios. Sufrió situaciones de bullying recurrente tanto por parte de sus compañeros como del personal docente de las escuelas donde asistió. Además, contó que durante toda su vida ha presentado síntomas de desgaste luego de exponerse a situaciones de sobrecarga sensorial en ambientes ruidosos, con mucha gente o contaminados visualmente.

Durante el cursado de su primera carrera, fue diagnosticada con Dislexia, Discalculia y Trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Sin embargo, menciona que los profesionales seguían sin poder explicar sus dificultades sensoriales, inflexibilidad y los desafíos sociales-comunicativos. Es por ello, que acudió a una profesional de la Psicología especialista en TEA, quien abordó al diagnóstico dentro del espectro.

En la actualidad, gracias a la modalidad de cursado virtual, y a su especial interés por lo que estudia, dice tener mayor facilidad para estudiar y que, de hecho, ha logrado hacer la carrera en menor tiempo que lo esperado.

4. María Lina Ruarte

María Lina es una adulta de 42 años, que se desempeña actualmente como Acompañante Terapéutica. Recibió su diagnóstico a los 39 años, luego de pasar por terapias e internaciones de manera recurrente, debido a sentirse diferente durante toda

su vida y tener limitaciones en cosas que para el resto de las personas se daban de manera natural.

La entrevistada manifestó tener mucha facilidad en contenidos conceptuales académicos durante su educación primaria, secundaria y universitaria, pero que, sus principales dificultades o barreras estuvieron en la dimensión social- comunicativa, en lo sensorial y en el cursado de las carreras y cursos que realizó.

Lina refiere haber pasado por muchas carreras, cursos y trabajos, pero no haber logrado concretar ninguno debido a la alta demanda en las dimensiones mencionadas. Esto mismo, le ha provocado, en consecuencia, ansiedad y depresión por el sentimiento de frustración constante.

Declaró que, luego de recibir su diagnóstico, logró entender y dar sentido a todo lo vivido, sintiendo más tranquilidad al ver sus dificultades y trabajando en ellas a través de la terapia. Además, le permitió tanto a ella como a su entorno cercano, identificar y brindar los apoyos necesarios para la vida cotidiana, especialmente en aspectos laborales y de interacción social.

5. Romina Escobedo

Romina tiene 33 años y es profesional de la salud mental. Recibió su diagnóstico a los 32 años. Entre sus hobbies se encuentra el tejido a crochet, que le gusta mucho debido a sus tramas complejas, al igual que la pintura con la técnica del puntillismo. Sus principales intereses son la conducta humana y la comunicación, así como también, la visualización de series de animé y asesinos seriales (que le gusta para analizar sus conductas. También señaló que, sobre estos temas, ella puede pasar largas horas estudiando y leyendo.

Su escuela primaria se caracterizó por no presentar dificultades en lo académico, pero si en lo vincular con sus compañeros: analiza que era porque le gustaba que todo fuera a su manera, por lo que siempre se enojaba. A su vez, señala haber sido muy obsesiva con su rendimiento académico.

Romina señaló que, en la escuela secundaria, la pasó muy mal, se estresaba mucho debido a dificultades sociales y por su autoexigencia, lo cual se manifestaba en contracturas y ataques de llanto. Contó que no recibió acompañamiento externo ya que no sabía de su condición, sin embargo, cree que le hubiera ayudado mucho tanto en lo pedagógico como en lo social.

En cuanto a la universidad, confesó que fue su mejor etapa a nivel personal debido a que la motivó y funcionó como un factor protector para sí misma. Se sentía cómoda para participar en las clases, los profesores la ubicaban por su nombre. Contó que su vida, durante los seis años de cursado, se resumió en estudiar, viajar y dormir de 12 a 15 horas, ya que el viaje la desgastaba mucho debido a la distancia que había entre su casa y la facultad, y los ruidos y olores que había en el transporte. No identifica grandes barreras más que el bullicio y la cantidad de gente en el cursado y las evaluaciones.

Sobre lo laboral, no encontró obstáculos en las actividades que hacía, sino que notó diferencias con sus compañeros neurotípicos, ya que no entendía las dinámicas sociales y la desgastaba mucho. Destacó como facilidad, la capacidad de improvisación a partir de sus conocimientos.

Tanto en la universidad, como en el trabajo, destacó que cuando se llevaba bien con alguien o un grupo, era porque lograba camuflar (copiar) actitudes, y, en consecuencia, encajar. Sin embargo, nota que, con sus amistades y su pareja, suele hablar sin filtro y sin medir la forma, por lo que, en ocasiones, se producen malos entendidos. Sin embargo, una vez que obtuvo su diagnóstico, tanto ella como su entorno cercano, lograron entender la razón y ser más flexibles ante los desafíos.

Romina sostiene que ser autista es una forma de ver el mundo diferente, que no hace a las personas inferiores ni superiores. Manifiesta que, para hablar de autismo, es mejor preguntarle a la persona cómo prefiere ser llamada. Sostiene que, como profesional de la salud mental, ella tiene que hablar de trastorno debido a que es el lenguaje universal en cuanto al autismo en el ámbito profesional. Sin embargo, ella se define autista, ya que siente que es su identidad y que, gracias a eso, ella puede hablar de sus desafíos y fortalezas con total seguridad. Señaló que prefiere utilizar el término “convivencia” en lugar de inclusión.

6. Julián

Julián es un adolescente de 17 años que se encuentra iniciando su camino en el nivel superior en una carrera perteneciente a ciencias de la computación y tecnologías de la información. El participante escogió la modalidad escrita de entrevista.

El entrevistado contó que sus principales hobbies son la música y los instrumentos, la computación y que le gusta desarmar cosas.

En relación a su historia educativa, contó que sufrió malos tratos por parte de los maestros y compañeros en la escuela primaria hasta cuarto grado, año en el cual se cambió de escuela. Señaló que su rendimiento en la primaria fue bueno, pero que, en la secundaria, éste disminuyó un poco. También comentó que, durante los dos últimos años de secundaria, recibió acompañamiento externo dentro de la institución.

En cuanto a la educación superior, aún no identifica cuáles son sus fortalezas. Sin embargo, dice tener barreras, pero no ha desarrollado estrategias para ellas hasta el momento. A su vez, cree que en un futuro encontrará barreras también para ingresar al ámbito laboral.

Comentó que no se relaciona con sus compañeros de estudios si no es por temas académicos, y dijo tener dificultades en la comunicación y en la comprensión de normas implícitas de la institución.

Ante la pregunta sobre sus pensamientos en relación al autismo, manifestó que piensa que una persona autista es diferente a las otras, que tiene capacidades e intereses diferentes.

Sobre la discapacidad, opina que es producto de las barreras del entorno. A su vez, confesó que la inclusión lo hace sentir incómodo, y que cree que la convivencia es muy difícil.

- **Obstáculos académicos percibidos por adultos autistas que cursan o cursaron la educación superior**

Entre las barreras u obstáculos académicos mencionadas a lo largo de las entrevistas de la investigación, se encontró situaciones de desigualdad entre la educación recibida en el nivel secundario con la novedad del nivel universitario, precisamente, los cambios repentinos en la exigencia al salir del secundario, donde el currículo de materias resultó ser significativamente más extenso y donde el trabajo o la realización de trámites administrativos era predominantemente individual, sin el acompañamiento del nivel anterior.

Agustín (37) expresó:

“Cuando caí a la universidad, vi que pasaban dos cosas: por un lado, que la información circulaba de otra manera y que los grupos de socialización circulaban completamente de otra manera. O sea, no había casi relación entre lo que había sido mi formación de secundaria y la universitaria. O sea, yo no tenía un montón de estudio

que había que tener, por un lado, porque mi escuela me había resultado super fácil y por el otro la carrera que elegí estaba en consonancia con lo que me gustaba porque por ahí lo tenía como hobby pero mi cerebro no estaba hecho para funcionar en esos contenidos”.

María Lina contó haber tenido que realizar búsquedas de material y tramites sin ningún tipo de acompañamiento, donde la ayuda que recibía era confusa y, en ocasiones, las personas en la universidad no mostraban buena disposición: *“Cuando he preguntado algo y te dice que tenés que ir, lo que tenés que pagar, que te mandan un lugar a otro y yo por ahí hago preguntas obvias y me dicen: «están ahí están escritas en una pizarra tu derecha o en tal salón de tal lugar» entonces yo iba a preguntar de un lado al otro y preguntaba todo”.*

Por otra parte, los participantes encontraron un gran desafío en cumplir con los tiempos pactados por las instituciones en las que se encontraban o encuentran actualmente, es decir, una alta demanda de trabajos y evaluaciones en cortos periodos. A su vez, estas situaciones les generaron altos niveles de estrés y ansiedad, al punto de que, a algunos, les afectó en su vida cotidiana o se vieron obligados a pausar o abandonar sus estudios:

Agustín expuso: *“En cosas que requieren constancia y permanencia fue un desafío terrible, pero lo superé, porque, de hecho, no es que dejé la carrera, pero empecé a trabajar con un porcentaje de título y este año estoy terminando las dos materias que me quedaban porque no es que colgué, pero no tuve el temple para poder seguir. Simplemente se me rompió tanto la cabeza con eso que no pude sentarme a rendir las últimas dos materias de la carrera a estudiar prepararlas para un final. Por un lado fue algo que estaba muy distante de mí y en mis capacidades”. Ante esto, explicó: “Respecto a la demanda académica, había cuestiones que me mataban por el ritmo de estudio. De hecho, desarrollé técnicas que hicieron que yo no estudiara igual que el resto, porque de pronto no podía leer un texto larguísimo porque me cansaba, porque me voy a porque me aburría, leer para mí es un desafío gigantesco. Para mí, escribir es escuchar voces todo el tiempo que me van diciendo otras cosas y me van dando información, información, e información sobre cosas que no necesito, entonces tener continuidad en la lectura es casi imposible. Y entonces la exigencia con la vida académica y los plazos y todo eso fue algo que nunca en mi vida pude seguir al día, yo sí o sí necesitaba o guías de lectura o me servía más una clase donde me dijeran Esto es lo importante todo el artículo o armarla solo con la bibliografía, por eso también tardé tanto tiempo con las materias porque no tenía ningún tipo de consejería entonces para*

mí fue lanzarme solo a la nada preparando materias o lanzarme sin saber a dónde ir o no saber qué era lo que se esperaba o de cómo me iban a tomar y eso y todo eso era muy desgastante”.

Giselle, quien se encuentra realizando su carrera de manera virtual, contó que tiene la posibilidad de rendir materias en verano, por lo que ella aprovecha para poder recibirse en el tiempo estimado, sin embargo, esa misma flexibilidad le trae una sobre autoexigencia que le significa situaciones de mal estar:

“La falta de descanso me ha llevado a un estrés y ansiedad generalizada, porque yo terminé de cursar el año pasado, lo terminé de cursar en los primeros días de diciembre, a los dos, tres, cuatro días empecé a preparar una materia libre que la rendí más o menos el 19. Y el 2 de enero empecé a cursar el bimestre de verano. Y descansé unos 28 días y empecé el año” (...) *“Me resulta muy estresante, sobre todo últimamente. Desde el principio siempre hay como esto de no voy a llegar, no voy a llegar, no voy a llegar con las materias. Siento que son muchas actividades y muy poco tiempo el que nos dan, al menos para mí. Yo necesito más tiempo. Y entonces sí, en ese sentido me genera mucha ansiedad, mucho estrés. Por esto de siempre decir no sé si llego, no sé si llego, no sé si llego con las actividades”.*

Además, contó que, para ella, por su autismo, no solo le produce malestar la sobre exigencia, sino que también es por la sobrecarga que la lleva a sentirse agotada: *“Yo me hago un cronograma, pero me cuesta seguirlo. Yo lo hago como para que me quite un poco la ansiedad y la incertidumbre de cuándo voy a hacer cada cosa. Pero a veces no lo puedo cumplir, porque si hoy, por ejemplo, me despierto y estoy con sueño, cansada, agotada por todo lo que implica el mismo autismo, de todo ese desgaste, si ese día estoy desgastada, no hago nada de lo que me anoté en mi pizarra que iba a hacer, porque no puedo”*

Los participantes mencionaron encontrar desafíos al momento de estudiar, donde el material les resultaba tedioso cuando este no era de su interés o cuando no se les brindaba un apoyo o guía de estudio, ya que resultaba ser demasiada información y que ellos se veían imposibilitados para organizarla:

Sobre esto, Agustín expresó: *“Ahora estoy trabajando por un diagnóstico de TDAH y leer un libro para una persona que tiene TDAH es un desafío delirante. A mí me gustaba leer cosas que eran parte de mis intereses especiales, que me generaba mucho placer en cierto. Pero en cosas que requieren constancia y permanencia fue un desafío terrible, pero lo superé porque de hecho no es que dejé la carrera, pero empecé a trabajar con un porcentaje de título y este año estoy terminando las dos materias que*

me quedaban porque colgué así. No es que colgué, pero no tuvo el temple para poder seguir, simplemente se me rompió tanto la cabeza con eso que no pude sentarme a rendir las últimas dos materias de la carrera a estudiar prepararlas para un final. Por un lado fue algo que estaba muy distante de mí y en mis capacidades”.

Agregó: “Tuve dificultades no en la comprensión de contenidos específicamente, sino en la extensión de los materiales, qué tuvo que ver con lo que te decía antes sobre la capacidad que yo tenía para leer para sostener mi atención. Pero de pronto si yo agarraba un libro que me gustaba podría estar un día entero leyendo eso. Ahora si yo tenía que leer cosas más aburridas y largas era como por dios que estoy haciendo de mi vida. Y de pronto eran cuatro materias que tenía que hacer por cuatrimestre, entonces era un montón”.

En relación al estudio, los participantes manifestaron haberse encontrado con grandes desafíos para comprender cuales eran las expectativas de los profesores al momento de evaluar contenidos:

Paula (37), quien estudió en un profesorado, contó: *“A veces lo entendía al revés o lo entendía con mi forma de aprender, que no siempre es la misma. Entonces querían que yo sea más tradicional y mi cabeza iba por otro lado, porque yo creo que hay muchas formas de aprender y es esto. O sea, vos me pedís que sea todo concreto, pero tiene que haber las dos cosas, porque hay chicos que no comprenden eso. Y cuando había que armar juegos, porque me tocaban los más chiquitos, era todo muy confuso, porque yo nunca jugué. Entonces no sabía cómo hacerlo y no comprendía lo que me pedían los profesores. Después sí me acostumbré y entendí, pero siempre lo que yo hacía era distinto a lo que ellos pretendían de mí”.*

Giselle (28) señaló : *“La comprensión de las consignas, no solo están muchas veces mal planteadas, sino que a mí de por sí me cuesta mucho. O sea, está mal planteada para la diversidad. Digamos en lo que es accesibilidad cognitiva, se podría decir” (...)* *“En lo que es parciales, encuentro dificultades en el tiempo y en la elaboración de las preguntas y respuestas. Porque, por ejemplo, son múltiples choice y a veces han estado como mal redactadas, entonces, encuentro en lo que es el tiempo y en la redacción de denunciados, que por ahí cuesta entender qué quisieron preguntar”.*

En esta misma línea, comentó que muchas veces los profesores tenían criterios poco estables o incoherentes con lo que pedían en las consignas al momento de evaluar contenidos:

“Entonces me pone un 20, o sea un 2, y me dice que mi actividad está basada en la actividad de un compañero o compañera. No me dice ni quién, ni qué parte, ni nada. La realidad es que es mentira. Está hecho desde la bibliografía. Pero es un cuadro y tenemos que comparar los tres mismos autores. Y las comparaciones son tan evidentes como, por ejemplo, lo que es comparar Piaget, Vygotski y, encima son autores que hemos visto ya bastante en las carreras. Y todos nos hacen hacer la misma actividad, o sea, todos tenemos un cuadro y todos tenemos que utilizar la misma bibliografía.

Agregó: “Los profesores sí que ponen barreras porque hacen estas cosas que no tienen sentido ya en ningún lado, pero menos en la universidad. Son formas de desanimar a los estudiantes. Generalmente me defiendo de estas cosas, pero bueno, por ejemplo, ahora estoy atravesando un duelo que eso es otra cuestión que me molesta del sistema, de la universidad, del trabajo. Cuando te pasa algo, tú sigues, las cosas no se detienen”.

María Lina comentó:

“También sucede que a veces te dicen «vayan y busquen en fotocopidora que están en los textos las preguntas», pero, por ejemplo, a mí me gustaría que te lean la pregunta y que me expliquen. Pero no explican nada, no te dicen qué es lo que realmente necesitan, vos tenés que interpretarlo. Por ahí cuando son los exámenes y te decía no porque vos has escrito mucho o has escrito poco y yo no entiendo qué decía la consigna, no eran claras las consignas. Muchas veces no eran elaboradas por los mismos profesores, sino que eran consignas que ya estaban en los mismos textos, que los encontré en la fotocopidora”.

Agustín, manifestó tener dificultades para diferenciar las partes importantes de las partes secundarias del material de estudio: *“Siempre tuve dificultad en entender que era más importante, por ejemplo, la lectura de cátedra en relación al texto, que lectura mía de ese texto. O sea, céntrate en lo que dijeron en la clase porque eso es más importante en lo que te van a tomar. Si en la clase dijeron que van a tomar tal y tal tema, entonces tenés que destacar tal lectura, de tal autor, en función de ese texto. Entonces que tu lectura esté orientada a esa mirada de la cátedra, porque es lo que te van a evaluar. A eso lo vine a notar mucho tiempo después, después de mucho esfuerzo y estar luchando con los textos.”*

Paula explicó: *“No sé resumir. Entonces a una pregunta yo te la hacía de 20 hojas y vos no querías eso, querías algo concreto, puntual. Y aparte tengo que demostrar que estudié porque obviamente me siento insegura y tengo que demostrar*

que estudié, entonces te pongo todo". A esto le agregó: "Tenía quien me hacía los resúmenes porque a mí, o sea, el poder de síntesis no había chance, porque para mí todo era importante. Yo soy literal. No entiendo que está bien y que está mal. Entonces para mí de una hoja, era una hoja, no había un resumen de eso"

Asimismo, los participantes expusieron que la mayoría de los profesores del nivel superior no hizo uso de estrategias o metodologías didácticas que facilitaran el aprendizaje del contenido. A su vez, señalaron que estos redujeron su práctica a la mera exposición de conocimientos sin darles una explicación más profunda o con fin práctico:

"También cuando no son muy gráficos y no utilizan imágenes pero que sean más prácticos, que lo lleven a ejemplos prácticos de la vida. Yo cuando me preguntan, por ejemplo, ¿cómo te sentís? yo capaz que te digo: como la licuadora o como la pava que está hirviendo o como la mesa que se mueve, siempre doy como ejemplos gráficos que es de la manera en la que yo entiendo y en la manera en la que yo me expreso, no tan abstracto. Sería bueno que pueda ser todo bajado a tierra, que no se vayan por las nubes. Yo creo que muchos estudiantes en general tienen que recurrir a profesores particulares por eso, o sea ¿cómo vas a tener tu profesor y te vas a tener que pagar un profesor particular? y es porque te mandan a la fotocopiadora o a buscar un apunte para que vos lo leas y lo sepas entender y listo". (María Lina)

Paula afirmó que la educación continua utilizando metodologías tradicionales, aun cuando se trata de temas prácticos: *"La educación sigue siendo muy tradicional. A mí no me enseñaron como dar una clase. Tenía que leer y contestar, leer y contestar, leer y contestar. Para una persona que tiene problemas de memoria como los tengo yo es muy difícil".*

En relación a las barreras percibidas en la evaluación de contenidos, los entrevistados manifestaron tener dificultades significativas en la modalidad oral de examen, ya que les proporciona incertidumbre e inestabilidad al no lograr anticiparse a las preguntas y por sus desafíos para lograr responder de manera flexible en el momento.

Agustín expresó: *"De pronto preparar un muy buen tema en un final y que cuando me pregunten algo del resto de la materia sea como un knockout en la mandíbula que me deja en el suelo porque es información fuera de lugar y yo me tengo que adaptar y reacomodarme, y en ese tiempo me anulo, me bloqueo, entro en una especie de mutismo para responder y ahí fue mi final. Mis notas en la facultad son de 10 y 2, porque hay materias en las que me fue excelente y de pronto tengo tres aplazos porque me pasó esta situación de que me preguntan algo y, cómo es algo a lo que no sé adaptarme*

con velocidad, me voltean y me siguen preguntando otras cosas y es como si estuvieras pegándole con un palito o un pescado muerto. Si hubiera anticipación de esas instancias si me das las tres preguntas cuadro que me vas a hacer, me las das por escrito y 5 minutos para pensarlas, yo te respondo como un señor de la nobleza escocesa, ahora si me las preguntas en frío en ese instante y me tiro al río quedo desmayado en una zanja”. A esto le adhirió la explicación de por qué en los exámenes escritos encuentra mayor facilidad: “Lo oral era destructivo, era como si me sintiera totalmente expuesto y es como si entrara al síndrome del impostor porque comienzo a pensar que en realidad no sé nada, que voy a quedar mal que soy un fracaso, un chanta”.

Paula explicó que, en situaciones de preguntas orales, su forma de demostrar sus conocimientos y evitar quedar en blanco, era adelantándose a las preguntas y desarrollando todo lo que sabía: *“Si yo sabía que era un día en el que te iban a preguntar, yo encaraba primero para decir todo lo que sabía y que no haya nada imprevisto. Me anticipaba siempre. Yo buscaba mis maneras, mis estrategias para llegar siempre primero a cualquier lugar y anticiparme a todo lo que pudiera anticiparme”.*

- **Obstáculos sociales percibidos por adultos autistas que cursan o cursaron la educación superior**

Entre los obstáculos sociales percibidos por las personas entrevistadas, durante la universidad y terciario, los participantes mencionaron la dificultad para socializar con sus compañeros debido a las diferencias o falta de temas de interés común en el momento de entablar una conversación, así como también, las dificultades para comprender conversaciones que incluían chistes e ironías.

Julián (17) comentó que no tiene relación con sus compañeros que vaya más allá de lo que respecta meramente a la universidad: *“No me relaciono con mis compañeros si no es por asuntos académicos”.* A su vez, mencionó que tiene problemas tanto de comunicación como de comprensión de normas universitarias que están implícitas.

María Lina comentó que para socializar trataba de hacerlo de manera superficial ya que no lograba encajar completamente ni fortalecer los vínculos: *“Yo soy de rotar de grupos en grupos, cada uno tenía su grupo, pero yo me hablaba con todos, no afianzaba, simplemente como que era muy superficial y hablaba de temas que no importaban. Me*

tardo en poder integrarme, porque tengo que analizar bien, tengo que ver bien cómo se manejan, no es rápido para mí entender las reglas sociales y cómo se manejan, o cómo tengo que vincularme rápido con ciertas personas porque no todo se vinculan de la misma forma”

Además, agregó que hubo ocasiones en las que le resultaba trabajo comprender chistes, y que, sin embargo, sus compañeros no le explicaban y se burlaban de eso: *“A veces ellos decían bromas e ironías que yo no entendía, y como sabían que yo no entendía, y que me las tomaba en serio, me seguían haciendo, y se seguían burlando y yo después me sentía ridícula porque después me daba cuenta de que me habían hecho una broma y yo no sabía qué broma me estaban haciendo y seguían”*.

Agustín dijo: *“Mi dificultad reside en saber cuáles son los objetivos de las otras personas en las interacciones, o sea, darme cuenta de qué es lo que esa persona quiere de la interacción puntual y del vínculo, no sé cuál es el grado de interés de cariño, de qué es lo que busca la otra persona en la interacción, en la relación, en todo. También me cuesta hacer amigos porque, por un lado, me desgasta mucho hablar conocer me estresa me aburre, y no estoy abierto a veces a los intereses o los mundos de las otras personas, la reciprocidad me cuesta mucho en las interacciones. Muchas veces doy demasiada información ventilo o hago lo que es info dumping que es tirarle el tacho entero de información a una persona y la otra persona no sé si está en condiciones o no de querer escuchar eso o sobre ese tema en particular”*

A su vez, los participantes mencionan que en ocasiones los mensajes comunicativos no llegaron como ellos esperaban y querían, sino que se interpretaban de otra forma por las otras personas, lo cual generaba malos entendidos y momentos de tensión:

“Desde siempre dije un montón de cosas que no cayeron bien o que no llegaron no llegaban de la manera en la que yo quería que llegaran y se entendían de otra manera por ahí pasaba por una persona pedante soberbia” (Agustín)

Giselle (28) *“Que se entienda lo que intentas decir, entender lo que me decís. Pero sobre todo eso se me complica más en persona, porque no tengo manejo a conciencia de los tonos, yo no me entero de los tonos. Por ahí estoy bien y me dicen «¿Pero por qué me decís esto? ¿Esta enojada? o ¿Por qué te enojaste?» Y nada que ver, yo estoy bien. O por ahí también la cuestión con los gestos se complica, porque muchas veces mi gesto no representa lo que yo siento. Entonces, para mí según, porque tienes cara triste, no estoy triste, no tengo cara triste”*.

Giselle explicó que, así como le cuesta darse a entender en lo gestual y de tonos para hablar, también le cuesta mucho identificar este aspecto en su interlocutor: *“Es hacer de cuenta que soy una ciega de los tonos para hablar. Y también la cuestión de gestual, tanto de los otros ajenos o los míos”*.

María Lina expuso *“Se me dificulta en todos los ámbitos en lo personal y en el ámbito educativo la falta de prosodia, por ahí hablo como que estoy enojada parezco mal educada y me produce mucha angustia porque no es mi intención y me lo reclaman constantemente”*. Agregó: *“Siempre tengo problemas con la comunicación, por ahí planteo cosas o entiendo cosas que no es realmente capaz lo que me querían decir, y por ahí planteo cosas que de una manera que puede sonar bruta o quizá no de la manera correcta en la que puede recibir una respuesta que estoy esperando. Desde que tengo el diagnóstico comencé a trabajar todo ese tema, y yo antes me enojaba, me peleaba con la gente cercana, porque yo mal interpretaba las cosas, y yo también creía que planteaba cosas y por ahí hablaba a medias”*.

Agustín (37) comentó que ha encontrado grandes diferencias en la forma de comunicarse entre personas neurotípicas y personas neurodivergentes, en especial, con autistas: *“Hay ciertas cuestiones que tienen que ver con la manera de comunicarse con la manera de estar en el mundo que son netamente autistas. También tienen que ver un poco con la afinidad de las personas entre sí es decir vos podés tener una amistad con alguien y no con otra por motivos que ni sabes decir a veces como el amor como los vínculos en general y entre personas autistas hay a veces una matriz de pensamiento similar o de procesamiento similar que hace que te sientas mucho más hermanado con esa persona y que tal vez comparta los mismos gustos que con una persona neurotípica pero eso no va a garantizar que vos tengas ese vínculo con el mismo estilo o perfil de comunicación”*.

Otro aspecto percibido como barrera, fue el desafío al momento de comprender y realizar gestos considerados de educación en relación como norma social, es decir, gestos de saludo, dar las gracias, pedir por favor entre otras formas de dirigirse:

“Yo antes de enviar un mensaje, le hago leer a alguien, amiga o mi pareja o alguien para saber si está bien o que le estoy mandando, o está fuerte o está desubicado. La cuestión de, por ejemplo, de hola, chau, gracias. Tengo que ser muy consciente de eso para decirlo”. (Giselle, 28)

María Lina comentó: *“Yo siento que el neurotípico siempre espera más, y yo al ser autista voy a precisar esto y esto. A veces sí lo hago, decir hola cómo estás, llegar a un lugar y saludar, a veces entro y no saludo o me voy y no saludo, no me doy cuenta”*.

En otras ocasiones sí lo hago porque ya lo vengo manejando en mi cabeza, y eso me desgasta también”.

Además, mencionó que es muy difícil para ella comprender qué es lo que se esperaba que haga en la facultad: *“He tenido problemas con este tipo de normas que yo no entendía por qué los demás sí lo sabían o dónde lo habían dicho, o si el profesor había dicho, o si en la universidad habían puesto algunas directivas de que las cosas tenían que ser de determinada manera y no encontraba dónde. Entonces ¿dónde estaba la lógica? O sea, el mundo se maneja con reglas que estaría bueno que estén escritas por más que sean obvias”.*

Paula (37) comentó que encuentra gran dificultad en el establecimiento del contacto visual al momento de interactuar con alguien *“Yo soy una persona que no puedo mirar a los ojos, constantemente voy a estar mirando hacia otros lados y me voy a quedar con algo que me incomoda, con algo que está en un lugar diferente de como yo lo dejé antes. Entonces es ¿cómo voy a estar ahí? porque no voy a estar haciendo foco en la persona que me está hablando”.* Además, contó que le genera gran agitación hablar en público, por lo que buscaba estrategias para adelantarse a ello: *“Lo que sí me costaba mucho era hablar en la clase, o sea, levantar la mano para hablar. O sea, cuando sabía que me ibas a hacer preguntas, yo me levantaba, me acercaba a vos en secreto, casi te decía che, puedo ir primero, contarte primero todo lo que se. Pero después cuando hay una exposición, yo levantar la mano y primero transpiro. El paso mal y si no me convocas, no te hablo. Y cuando me convocas, tiemblo”.*

Los participantes mencionaron que su vida académica impactó significativamente en su vida social cotidiana, debido a que no lograban responder de manera simultánea a las exigencias académicas y a la vida. Sobre esto, Paula comentó:

“No vi más gente que la que estudiaba conmigo durante cuatro años. No iba a cumpleaños, no veía a nadie. Bueno, yo siempre fui una persona que llega de trabajar, se acuesta, duerme hasta el otro día. No hay otra vida. Los fines de semana tampoco hacía otra cosa que estudiar. Se frenó mi vida, durante esos cuatro años viví de crisis en crisis, llorando porque además la gente se enojaba porque no los veía. Y, además, con todo lo que tenía encima, que también me hacía llorar porque era mucho lo que hacía. O sea, a mí me debe pasar un poco más fuerte, pero a todos les pasa algo parecido que cuando se enfocan tanto solo en el estudio y todos los días estudian y además trabajan, se agotan. Bueno, yo me agotaba el doble, pero no lo sabía. Entonces mi círculo durante esos cuatro años era esos, porque aparte yo solamente podía hablar de eso”.

Giselle dijo que, si bien no le pesa el estudio ya que le gusta mucho, este ocupa la mayoría de su tiempo. *“Por ahora básicamente es como que vivo para eso. Por ahí no tengo tanto tiempo para hacer otras cosas, pero estoy cómoda, estoy conforme, más allá de toda la dificultad que te planteé. No estudio como algo que me pesa, estudio como algo que me gusta. Así que sí, la verdad que la mayor parte del día hago eso, pero no la paso mal tampoco”*. Además, mencionó que también los momentos de hiperfoco la llevan a olvidar realizar sus necesidades básicas, por lo que hace uso de recordatorios para no olvidarlo: *“Ahora sí la estoy pasando mal. Y digamos, con las materias que tengo ahora. Me engancho y me olvido, no sé, de merendar o cosas así, pero me ayudo con alarmas o con mi pareja o en días que ir a comer, a merendar algo”*.

Para responder y adaptarse ante las barreras sociales encontradas, los participantes contaron que hacían uso de estrategias de enmascaramiento (o “Masking” en idioma inglés) para lograr cumplir con los estándares y reglas sociales para encajar. El enmascaramiento, también definido como camuflaje hace referencia al uso de estrategias aprendidas que ayudan a las personas neurodivergentes a integrarse mejor con personas neurotípicas, sin haber una comprensión real del contexto social (Bargiela et. Al, 2016 como se citó en Torre & Luciana, 2021).

En relación al enmascaramiento, Agustín explicó sobre sus estudios secundarios: *“Imitaba al resto para encajar, censuraba cosas que hacía y decía, me estupidizaba para poder homogeneizar con mis compañeros y son cosas peyorativas que yo veía cómo mis amigos, de pronto, estaban llenos de hormonas y alborotados por chicas, veía que se ponían en un plan muy raro y yo no entendía, entonces lo veo como tonto a este camuflaje que yo estaba haciendo, como que me ponía una máscara a mí mismo”*.

- **Burnout, shutdown y meltdown: crisis y colapsos en el autismo**

Otro obstáculo mencionado por todos los participantes, fue el del desacople entre sus desafíos sensoriales y los ambientes o situaciones hiper estimulantes.

Durante la mención de estos obstáculos, los entrevistados explicaron que los mismos traían aparejados momentos de crisis o colapsos que significaban sentimientos de angustia, ansiedad, estrés y un desgaste general que se expresaba en meltdowns, shutdowns y burn out.

El primero se define como una forma de reacción al estrés que se expresa como un estallido con pérdida de control en el comportamiento que se manifiesta de forma

verbal con gritos, llanto incontrolable o agresiones verbales; y/o de forma física a través de patadas, golpes, entre otras respuestas.

El segundo es una forma más intensa del meltdown, pero internalizada que se manifiesta en forma de desconexión del entorno, donde la persona puede entrar en un cuadro de mutismo repentino, aislamiento, y hasta presentar un retroceso en los aprendizajes previos.

Por su parte, el burn out es una forma de colapso prolongado y silencioso en el que se pierde la capacidad de hacer cosas que antes se podían hacer con normalidad. La diferencia principal entre el burnout y el meltdown/shutdown es que el burnout es a largo plazo, mientras que las otras dos suelen darse durante un espacio corto de tiempo. El burnout también puede llevar a regresiones, lo que sería una pérdida de habilidades básicas pero que perduran en el tiempo.

María Lina (42) dijo *“Aparte de ser autista tengo alta capacidad, y en las materias teóricas me costaba un montón permanecer toda la clase hasta el final, por qué no sé, quizás ahora lo puedo entender, el ruido, el que arrastren las sillas. Y cuando ya estaba todo acomodado, yo estaba con ganas de salir porque ya estaba aturdida. A veces me iba, a veces me quedaba, a veces ya no toleraba cuando la profesora se distraía y los chicos comenzaban a hablar y yo lo sentía todo como abejitas.”* Agregó: *“En ese momento no me cuidaba la parte sensorial porque yo no sabía, simplemente sentía que tenía miedo, ataques de pánico, sentía cosas raras que no sabía que eran.”*

Paula (37) contó:

“Lloraba todos los días y vivía con depresión, con ansiedad, ataques de pánico, todo. Y cuando encontré este diagnóstico y supe por dónde tenía que ir y cómo trabajarlo, cambió. O sea, tengo las crisis, tengo los meltdowns que tenemos todos, pero ya no me levanto todos los días llorando y me acuesto todos los días llorando”.

Expresó que, durante sus prácticas también se encontró con estas barreras: *“No me fue nada fácil entrar a un aula de chicos, que por la mañana era de niños y por la noche era de adultos y estaban las láminas de los niños mal pegadas, llena de colores. Y para mí era no puedo, necesito que estén parejas, necesito que estén centradas, necesito que no se caigan. Necesito que sean todos al mismo color. Esto me hace mal. Ver tanta gente junta en un lugar tan cerrado, hablando todos al mismo tiempo.... Yo hoy en día entiendo a los niños que están conmigo y trato de no cargar el aula con demasiados estímulos. O sea, puedo soportarlo porque sé que voy a un lugar donde tiene que ser de esa manera, pero pensando en mis chicos yo no cargo el aula como.*

O sea, vos vas a un colegio y te está lleno, las paredes están tapadas de láminas. Yo necesito que esté lo concreto de ese momento y nada más, porque si no nos dispersamos todos ellos y yo”

En relación a la forma en que los estudios han influido en la vida de los participantes, Giselle explicó: *“Me resulta muy estresante, siento que son muchas actividades y muy poco tiempo el que nos dan, o a mí, por lo menos para mí. Yo necesito más tiempo. Y entonces sí, en ese sentido me genera mucha ansiedad, mucho estrés. Por esto de siempre decir no sé si llego, no sé si llego, no sé si llego con las actividades. Hay días que me levanto y estoy así. No es mi energía y no hago ni una. Entonces, yo me hago un cronograma, pero me cuesta seguirlo. Yo lo hago como para que me quite un poco la ansiedad y la incertidumbre de cuándo voy a hacer cada cosa, si llego, si llego. Pero a veces no lo puedo cumplir, porque si hoy, por ejemplo, me despierto y fico en un sueño cansada, agotada por todo lo que implica el mismo autismo, de todo ese desgaste que es todo, si ese día no estoy, si estoy desgastada, no hago nada de lo que me anoté en mi pizarra que iba a hacer, porque no puedo”*

Giselle también explicó como impacta en su rendimiento energético cuando tiene que salir de su espacio seguro y aquellas situaciones que se dan de manera inesperada: *“A veces estoy sin energía. Por ejemplo, si tuve que salir, exponerme, ya seguramente estoy con menos energía. Si tuve que salir a la calle, las luces, todo eso agota muchísimo. Si me cambia algo, las cosas, la rutina, cuando ya me agota. Y si alguien se auto invita a mi casa y de repente me interrumpe, no me interrumpe solamente en el momento en el que yo tendría que estar haciendo eso, sino que esa situación me deja cansada, esa interacción que no esperaba”*. Además, contó que este tipo de situaciones que le afectan en su rendimiento, también le producen sentimientos de culpa por no cumplir con lo que se había propuesto: *“Bueno, generalmente cuando tengo esos días suele sentir culpa por no estar haciendo las actividades o no estar haciendo a la velocidad que yo pretendo hacer las actividades”*

También comentó que los momentos de colapsos afectan significativamente en todo lo que venga después: *“La crisis, el llanto y por lo tanto la pérdida quizás de todo el día, porque esta crisis te deja sin ganas, sin energía, con sueño para continuar, aunque sea con la otra materia. O sea, te perjudican en su materia y en las demás. Y quizás si tenía que hacer otra cosa en el día, también yo me perjudico, porque una crisis te deja muy, muy agotada. Y he tenido crisis por razón de la universidad, sí, varias veces”*.

Agustín (37) explicó: *“Hay algo que se llama **burn out**, o sea, el estar quemado, el que te quema la interacción social, la sobrecarga de estímulo, la sobrecarga de información. Qué hace que yo volviera a casa y quedara sin nafta en el tanque. Por ahí el estar cursando y cambiar de dinámica, cambiar de ámbito, moverme hace que me cansé no es un problema el conocimiento del tomar apuntes en clase sino el de ir y volver. Cambio de cátedras me agota”* Contó que, ante ello ha generado estrategias que le sirven para evitar el desgaste: *“Actualmente desarrollé pequeños ajustes que hago: yo no voy a ningún lado sin auriculares. Por ejemplo, estoy todo el tiempo fuera de casa con auriculares, cuando voy para la calle, cuando entra a un local, cuando voy al supermercado, cuando estoy en la facultad (salvo que esté con gente amiga en un salón alrededor y hable) estoy con los de cancelación de audio que me baja mucho los estímulos contextuales y cuando no los uso me canso un montón”*.

Paula eligió explicar esta sensación con la analogía de las cucharas, donde cada cuchara representa una porción de energía que se gasta diariamente, y cada actividad o situación puede significar tantas cucharas dependiendo de la persona, siendo diferentes en todas: *“Fue muy duro porque realmente lloraba todos los días lloraba. O sea, estaba en el lugar y la pasaba bomba porque tenía estas compañeras que me acompañaban. Pero después de todo me generaba frustración o estaba intolerante porque había perdido muchas cucharas y mucha energía en eso y encima tenía que hacer tareas y encima trabajaba y encima eran muchas las cosas que tenía”*.

- **Barreras laborales percibidos por adultos autistas**

Dentro del proyecto de vida de las personas se encuentra la posibilidad de tener un trabajo, ya que este no solo tiene un rol en el que el sujeto obtiene recursos para vivir, sino que además adquiere una identidad social, generan relaciones sociales, derechos y deberes (Neffa, 2003). Es por eso que se ha incluido, dentro de las preguntas a los participantes, cuáles han sido las barreras percibidas por ellos al momento de ingresar al ámbito laboral.

María Lina (42) contó que siente mucha frustración ya que nunca ha logrado mantener un trabajo de manera estable debido a la falta de adecuaciones que existen en los mismos. Además, menciona que las dificultades en lo académico han provocado que ella no pueda tener una formación completa en algo específico: *“Vivo frustrada, porque no puedo iniciar nada y ahora se me suma muchas más cosas por cuestiones económicas y todo eso. Nunca pude mantener tampoco un trabajo, primero por el hecho de ser autista y el tema de las adecuaciones, y después por no tener una formación*

completa, porque sabía mucho pero no estaba recibida de nada” (...) “En un trabajo nunca estuve estable, nunca pude estar en un trabajo, cumplir las horas. Es desgastante cumplir con ciertas cosas y tener un ambiente en donde me influye también lo sensorial y no tener adaptaciones. También me pasaba no saber si decir que era autista o no decirlo por temor a que si decían que era autista no iban a validar mi capacidad, y si no lo decía que pueda tener conducta que por ahí a ellos les parezca rara o que tenga ciertas cuestiones que me molesten, como usar auriculares donde no se debería y cosas así”.

Del mismo modo, Giselle (28) comentó haber desarrollado un rol que le generó mal estar emocional, desencadenando miedo al ámbito laboral: *“Estuve trabajando hasta febrero del año pasado en un call center. Y Bueno, de ahí salí bastante mal, con trastornos de ansiedad y con gran miedo a lo laboral. A partir de ahí fue lo que me generó miedo a lo laboral”.*

Agustín (37) compartió su experiencia en instancias prácticas de su carrera: *“Mis primeras prácticas como docentes fueron una pesadilla, porque daba clases en colegio que estaban en situaciones de vulnerabilidad o había situaciones de mucho conflicto, mucha violencia, eran cursos muy picantes. Entonces me fui haciendo con un costo altísimo de estrés y desgaste emocional en varios años en los que di clase, que es desde los 24 hasta los 30 y pico, que fueron mis prácticas. Me hizo replantearme todo. Trabajaba porque tenía que trabajar, pero si me hubieran ofrecido trabajo de otra cosa y hubiera tenido la valentía, hubiera cambiado de trabajo sin dudarlo”.*

- **Apoyos significativos para adultos autistas que cursan o cursaron la educación superior**

A lo largo de las entrevistas, los participantes fueron comentando que, ante las barreras encontradas en el entorno educativo y social, ellos mismos fueron notando las dificultades que estas les producían y creando o buscando apoyos para afrontarlas. Entre los apoyos mencionados, se destacó la importancia del entorno social como posibilitador de una carrera del nivel superior.

Paula (37) hizo referencia al grupo que tuvo durante sus estudios: *“Para mí, mi condición fue tranquila porque tenía mis apoyos y cuando a mí me dolía mucho la cabeza decía chicas, no puedo más, por favor, no me hablen. Me tapaba, me ponía la capucha y me quedaba así y tratando de pasar desapercibida para que el profesor no me preguntara nada. Ellas fueron mi apoyo, mis compañeras, hoy les digo mis acompañantes terapéuticas”.* A su vez, mencionó la importancia de tener a alguien, en su caso un familiar, que identificó su malestar y la acompañó a comenzar terapia: *“Yo*

venía de una depresión muy grande. Mi papá, que nunca hablaba, habló conmigo y me dijo tenés que hacer algo con esto, tenemos que salir. Mi papá no cree en psicólogos, pero me dijo bueno, te llevo a un psicólogo”.

Giselle (28) mencionó tener el apoyo de sus amistades y esposo para comunicarse de manera que su mensaje se diera a entender de la forma que ella quería: *“Yo antes de enviar un mensaje, le hago leer a alguien, amiga o mi pareja o alguien para saber si está bien o que le estoy mandando, o está fuerte o está desubicado”.*

De la misma manera, María Lina comentó: *“Tengo a mi familia que me ayudan en esas cosas cuando yo pregunto o se dan cuenta, o que cometo ciertas cosas en algún lugar o no las hago, ya me lo dicen o si vas a ir a tal lugar me dicen hace tal cosa, tampoco me imponen simplemente me enseñan pequeñas cosas. Después que lo haga, ya es decisión mía”.* También contó que recibía ayuda por parte del centro de estudiantes, quienes, a pesar de no tener recursos para responder a la neurodiversidad, tenían buena disposición y brindaban ayuda: *“Yo iba a preguntar de un lado al otro y preguntaba todo, pero terminaba recurriendo al sector del centro de estudiantes que siempre han sido muy amables y se han movido, me han ayudado bastante”.*

Paula también habló sobre lo importante que fue para ella contar con un medio de transporte público o la disposición de un allegado que se movilizara en auto, ya que le facilitaban poder asistir al terciario sin que esto le resultara desgastante: *“Yo estudié solamente porque había un profesorado en el que yo me podía tomar el colectivo en la puerta de mi casa y dejarme en la puerta de mi casa. Sin embargo, me acompañaban. Los días que me podían ir a buscar en auto, me iba a dejar el auto, pero siempre acompañada. Me dejaban ahí adentro como un paquetito y me iban a buscar. Y gracias a Dios estaba el celular que podía avisar cuando salía antes y demás”.*

Agustín (37) contó que, para evitar la sobrecarga sensorial, utiliza auriculares con cancelación de ruido: *“Actualmente desarrollé pequeños ajustes que hago: yo no voy a ningún lado sin auriculares. Por ejemplo, estoy todo el tiempo fuera de casa con auriculares, cuando voy para la calle, cuando entra a un local, cuando voy al supermercado, cuando estoy en la facultad (salvo que esté con gente amiga en un salón alrededor y hable) estoy con los de cancelación de audio que me baja mucho los estímulos contextuales y cuando no los uso me canso un montón”.*

- **Fortalezas percibidas por adultos autistas que cursan o cursaron la educación superior**

Si bien la investigación busca conocer las barreras sociales y educativas de adultos autistas en la educación superior, a lo largo de las entrevistas también se dio

importancia a conocer a las fortalezas que los participantes pudieran reconocer en sí mismos, ya que, como postula Rufina Pearson (2022) en su libro “Una forma diferente de aprender”, todos los sujetos tienen un repertorio único de destreza y dificultades, y que, gracias a la plasticidad cerebral, la persona logra compensar los puntos más débiles a través de los más fortalecidos.

Dentro de la dimensión académica, los entrevistados mencionaron como fortaleza a los estilos de aprendizaje que los caracteriza, es decir, la forma y condiciones en la que tienen mayor facilidad de adquirir nuevos conocimientos sin que existan barreras implicadas:

María Lina (42) menciona la facilidad para leer rápido, comprender y recordar, sin necesidad de tener que repasarlo tantas veces: *“Una de las fortalezas que yo tengo, pero creo que más bien es por la alta capacidad, también es poder recordar todo lo que escuché, lo que estudié, lo que leí en el momento y poder sacar una idea. Cuando leo los textos, los leo rápido. Por ahí capaz que me salte algunas líneas, pero saco rápido la idea principal, me es fácil la comprensión de un texto”*.

De la misma forma, Romina (33) comenta haber encontrado facilidad al momento de leer, tomar apuntes y rendir, ya que no necesitaba hacer grandes resúmenes: *“Tenía facilidad para leer, de hecho, me estoy dando cuenta de que leo mucho más rápido que otras personas, porque es como que hago un screenshot de la página y me queda la idea. Entre las estrategias que usaba, era que al principio copiaba todo como hacía una amiga, pero no llegaba y me cansaba, hasta que me di cuenta de que yo soy bastante visual y concreta, entonces anotaba la idea principal y después anotaba el concepto que correspondía. Entonces hacía todo en mapas conceptuales, flechas, corchetes, nubes. No sé, vos veías mis apuntes y parecían que eran el resumen de la toma de notas tipo Pinterest, de hecho, eso llamaba la atención cuando daba un final, y yo la verdad que jamás armé un resumen del resumen, simplemente leía”*.

Giselle (28) identifica como una fortaleza a la facilidad que encuentra en el cursado virtual de su carrera: *“Es bueno que sea virtual, para mí es más sencillo. Está bueno que sea autodidacta, yo hago las cosas cuando yo quiero, con mi tiempo. No me tengo que estar ajustando a horarios de cursado o horario. O sea, por ejemplo, para rendir los exámenes nosotros tenemos del 24 al 29. En cualquier momento, desde el 24 hasta 29, en cualquier horario. Para entregar las actividades, sí hay fechas, pero no hay fechas para conectarse a las clases”*.

La metodología no convencional e innovadora también es mencionado por María Lina, quien destaca haber tenido una buena experiencia de aprendizaje durante un

curso que realizó: *“También lo que estudié en un instituto, pero que no seguí por el tema económico, fue psicología social, era muy lindo porque el sistema que utilizaban ellas no era el convencional, iba tres veces a la semana y me gustaba porque los otros días podía descansar. Te daban fotocopias y trabajas en grupo, pero ellos te ponían en grupo según el perfil que tengas. Vos no te sentabas adelante del profesor sino alrededor, debatíamos hablábamos sobre ciertos temas, era todo práctico. Salíamos a la calle a observar, pero nos ponían según el perfil porque hacían entrevistas atentas a nuestro perfil y a qué no podamos adaptar. Me gusta porque yo he podido asimilar más esa manera de aprender que es la manera convencional, todo es práctico todo es tangible”.*

En la misma línea, Agustín (37) destaca que, en la actualidad, hay mayor flexibilidad en cuanto a la forma de acceder a espacios de aprendizaje y a instancias de apoyatura para estudiar o rendir: *“En ese momento fue todo presencial y ahora también es todo presencial, pero con apoyaturas y algunos recursos en línea, ahora algunas materias están subidas en línea, en redes. Pero en ese momento era todo presencial, ahora es un poco más ameno está todo más disponible”.*

Otro aspecto mencionado como fortaleza, fue el hecho de que haya profesores dispuestos a enseñar a través de formas más novedosas y flexibles, teniendo en cuenta que los estudiantes son sujetos en situación de aprendizaje, que necesitan aprender de sus errores. Sobre ello, Giselle (28) explica: *Hay profesores muy buenos también, que, si te marcan algo, te dicen esta parte corríjala, porque tenés esto, esto y esto. Te dan una buena devolución completa, te dicen por qué. Algunos te dejan re entregar, re entregar, re entregar. Yo, por lo general, no necesito re entregar, pero te dejan porque es el feedback en el que te responden. Entonces vos aprendes. Yo creo que es la mejor forma de aprender”.*

A lo largo de las entrevistas, los participantes tuvieron como denominador común a la marcada facilidad y preferencia por las instancias escritas de evaluación, ya que esto les permitía pensar y formular bien las respuestas, dado que era mayor el tiempo, tranquilidad y estabilidad al momento del examen. Sobre ello, Agustín (37) explica: *En todo lo que era escrito, me sentía perfecto porque no había dificultad, en eso siempre manejé un buen nivel de discurso, sabía organizar bien las ideas, no me resultaba para nada difícil”.* En la misma línea, comentó que presenta facilidad para expresarse oralmente y desarrollar ideas completas: *“Una característica de mi mente autista, es que mi mente no produce frases agramaticales, es decir, todo el tiempo estoy haciendo un discurso. Como dije en un momento muy en broma, aprendí a hablar con la lingüística*

en un brazo y el diccionario en otro. Fue algo que siempre tuve de chico, no sé por qué, tenía un registro lingüístico como muy complejo, muy elevado”.

Como se menciona en la bibliografía del presente trabajo, una de las características en común dentro del espectro del autismo, son los intereses profundos o especiales, antes llamados “intereses restringidos”. Los participantes mencionaron como una fortaleza todo aquello que guardara relación con sus intereses especiales, ya que les generaba motivación y, en consecuencia, mayor posibilidad de aprendizaje de una forma particular. La mayoría de ellos contaron que podían pasar horas enteras investigando temas o realizando tareas que pertenecieran a sus intereses, y, del mismo modo, tras conocer sus diagnósticos y descubrir un nuevo interés, han desarrollado grandes formas de conocimiento del mismo y una pasión por aprender de él y darlo a conocer.

María Lina (42) comentó que, gracias al hecho de ser autista, hay aprendizajes que va a explotar mejor si el tema está dentro de sus intereses especiales y profundos, lo cual le significa menor desgaste y mayor disfrute: *“La ventaja de ser autista es que tenemos temas de intereses y los desgastamos hasta más no poder, y leemos, y estamos con eso, y muchas veces eso me ha facilitado poder investigar un montón. Por ejemplo, poder ser autodidacta en clase para poder entender lo que estaba explicando la profe porque yo ya anteriormente lo había visto, lo había entendido a mi manera, no es que la profe no estaba siendo clara, sino que yo ya lo había investigado, porque me gusta investigar y saber todo hasta que lo aprendo”.*

Giselle (28) cuenta que encuentra un profundo interés en relación a los desafíos de su profesión: *“Tengo mucho interés en las barreras, en el reto, los temas. Entonces, no me ha complicado leerlos, hacer algunas actividades. Tengo esa habilidad para encontrar la forma, por ahí no puedo, por un lado, pero le busco la vuelta para hacer que, bueno, las cosas salgan igual, digamos, de otra forma. Así que en eso soy buena, buscándole la vuelta, ya sea con lo que busco o revisándome con las actividades. También, como tengo desde chica, soy muy perseverante. Siempre insisto, insisto, insisto, insisto. Por ahí digo que no quiero hacer más nada, pero no, me quiero recibir quiero hacer esto y esto, así que vamos. Y por otro lado, me organizo, por ejemplo, haciéndome cronogramas”.*

Paula (37), comentó que, durante el cursado, llamó especialmente su atención una materia, y explica por qué: *“Para mí filosofía fue la clave del éxito porque me hacía pensar esas cosas raras que yo pensé toda mi vida. Por ejemplo: ¿Cómo sé que lo que siento es amor y no es tristeza? Si vos no me podés contar como es el amor, más allá*

de que me digas si sonrió, pero no sé si lo que vos sentís es lo mismo que siento yo. Me hacía hacerme como un montón de preguntas, por eso para mí filosofía me mató. No fui profe de filosofía porque tenía que estudiar mucho más, pero, o sea, todo lo que lo que tenga que ver con el detalle, como con el seguir descubriendo cosas, hacerme preguntas, y si es de mi interés específico, olvidate. Pero creo que eso, todo lo que sea sobre lo que es el pensamiento” También comentó que otra fortaleza que tuvo fue la creatividad: “Cuando había que crear cosas desde cero, yo era muy buena y en los equipos era como bah, llamemos a Paula porque se le van a ocurrir cosas que a nadie más se les ocurre. Yo te organizaba todo y lo hacía. Era muy creativa”.

María Lina (42), al igual que Paula, destacó como una fortaleza al hecho de ser creativa: *“Tengo la capacidad de resumir bien los textos, de ser creativa, cuando yo iba a la Facultad de arte, eso era necesario, teníamos trabajos prácticos y me surgían muchas ideas”.*

Agustín contó una anécdota que, si bien no es de la universidad, sirve como ejemplo para explicar su conducta ante el descubrimiento de un nuevo interés: *“A los 9 años un tío mío desechó una computadora, entonces yo estaba a las 9:10 de la mañana leyendo manuales de programación como de los 80, y yo no entendía nada por supuesto, pero me interesaba mucho. También para esa edad un amigo de mis viejos empezó a armar una radio y había una revista que te daba los comandos de la radio y vos tenías que armar el tablero de circuitos con cables de cobre los transistores los capacitores, la radio obviamente no anduvo, pero yo armé todo el circuito mientras mis compañeros iban a jugar a la pelota a la rampla y lo estaba soldando en mi casa. También me pasó con mi vieja que un día me hablo de cómo la gente escribía a máquina con los dedos y yo escribo con los 10 dedos porque mi mamá me contó una vez que eso que ella hacía en el trabajo con la máquina de escribir, se estudiaba en una academia y que cada dedo era para ciertas letras, entonces lo hice y me enseñé a mí mismo a los 12 u 11 a escribir con un papelito sin mirar”.*

También comentó que durante la universidad, tuvo mayor facilidad para estudiar temáticas relacionadas a su interés o que le generaran un interés nuevo, teniendo momentos de hiperfoco atencional: *“Mis dificultades estuvieron no en la comprensión de contenidos específicamente, sino en la extensión de los materiales que tuvo que ver con lo que te decía antes sobre la capacidad que yo tenía para leer, para sostener mi atención, donde de pronto si yo agarraba un libro que me gustaba podía estar un día entero leyendo eso”.* Además, explicó que cuando es un material interesante para él y puede tomarlo con tiempo, encuentra mayor facilidad para explotarlo: *“Cuando yo estoy*

confrontado con un material que conozco, que tuve tiempo de leer solo, soy muy eficiente y resolutivo, y puedo generar hipótesis interesantes, y me va bien cuando tengo que armar un tema porque puedo ser original, tengo una mirada en la que me aventuro y hago hipótesis más osadas”.

Giselle (28) contó tener conocimiento sobre el manejo de emociones y la crianza respetuosa, lo que percibe como fortaleza: *“Tengo mucho conocimiento de lo que es gestión emocional propia y del otro, y también tengo mucho conocimiento, porque quiero nomás, o sea, porque me gusta, de crianza respetuosa. Entonces, lo que aprendí de crianza respetuosa, muchas cosas me sirven para aplicarlas en el consultorio, aunque no sean niños. A veces todo lo que tiene que ver con el acuerdo, con las normas, lo que es un acuerdo, lo que son los roles. Entonces, sí, tengo como facilidad con el manejo de la relación”.*

- **Percepciones sobre el autismo según adultos dentro del espectro**

En el último tiempo, la comunidad de personas diagnosticadas con autismo, ha comenzado a cuestionar la forma en que la sociedad hace referencia hacia el diagnóstico y hacia ellos, lo cual ha producido una brecha entre personas que prefieren decir que tienen autismo, y otras que prefieren definirse como autistas. A partir de estas preguntas, los participantes dan sus puntos de vista:

Julián (17) comenta: *“Es una pregunta compleja y amplia, cada persona con autismo es muy diferente de otra. Para mí es solo tener capacidades e intereses diferentes”.*

Romina (33) explica lo que significa ser autista para ella: *“Para mí, ser autista es una manera de ver el mundo diferente de percibir el mundo diferente y que no obviamente no tiene nada de malo simplemente es una cuestión que te hace distinto ni inferior ni superior distinto eso fue lo que yo aprendí y lo que hoy por hoy considero ser autista. Yo me defino como alguien autista, soy autista. A veces, muy a veces, cada tanto me sale decir que tengo autismo, pero es muy poco probable que lo diga a menos que esté hablando con alguien que se dirija de esa forma y yo inconscientemente copio. Pero por lo general me defino como alguien autista. La diferencia, en lo que se dice en la comunidad, es que cuando vos decís con autismo es como que vos tenés algo, y ese algo a veces se interpretas como negativo, como trastorno, como enfermedad. Entonces el poder decir que soy autista, porque yo siento que es mi identidad, yo sin mi identidad no podría estar hablándote con la seguridad de esto que te digo de mis desafíos y de mis fortalezas; Si yo no hubiera tenido esta hoja de ruta iba a seguir tratando de copiar*

y sobrevivir y pensar que la gente aguanta y que esa es su manera de vivir, entonces para mí, por todo eso, por toda mi historia, para mí es ser autista”.

Agustín (37) explica que se autodefine autista y que cree que es la sociedad la que discapacita a las personas: *“Me nombro como autista, y por otro lado entendemos obviamente que la discapacidad está por el entorno por las posibilidades por las discapacidades del entorno ambiental y también personal de incluir o no. Pero sí creo que es el entorno social lo que genera una discapacidad, porque esto habla también de que delimitamos cuáles son las capacidades que estamos considerando para después marcar la línea divisoria entre lo que lo que sí lo que no. Me tomó un tiempo asumir que lo tengo una discapacidad invisible pero no me siento un discapacitado, entiendo que tengo algo que se nombraría como una discapacidad, pero no lo pienso así. Sí lo pienso y lo entiendo cuando de pronto estoy agotado, destruido y mi cabeza no para un segundo. Pero respeto al nombre si me gusta autista”.*

Paula (37) comparte su perspectiva: *“Si yo hubiese sido persona con autismo me hubiese curado, me lo hubiese sacado. Y no estaría entendiendo el mundo como lo entiendo ahora. Soy autista, nací así, voy a morir así, pero tengo que conseguir las herramientas para que todo sea más amigable”.*

Giselle (28) no solamente explica cómo se autodefine, sino que además cuestiona que, socialmente, son las personas con desarrollo neurotípico quienes intentan definir a personas neurodivergentes: *“Autista, no con autismo, pero cuando uno por ahí dice soy autista a veces te dicen -no, tenés que decir persona con autismo-, gente encima que es neurotípica. Nosotros, la comunidad autista, estamos todos de acuerdo en que no. Pero por ahí, el señor tiene que decir -no tiene que decir no, primero persona y después autista-. Y yo le pregunto a esas personas, ¿por qué ellos no tienen que aclarar que son una persona neurotípica? ¿Por qué? A ver si eso lo entiende, que soy una persona. ¿Por qué yo tengo que aclarar que soy una persona? Por ahí peleo por ese lado porque no, sos una persona. Sí, pero si vos decís ser petiza, por ejemplo, no decís soy una persona petiza, porque primero que petiza soy persona. Entonces es como mucho más capacitista intentando no ser capacitista o no sé qué intentan. Me molesta que nosotros tengamos que aclarar que somos personas, y por otro lado, me molesta que nos corrijan a nosotros mismos, que lo vivimos, que nos corrijan diciendo que tenemos autismo. No, el autismo no se tiene. No es algo que puedes ponerte y sacarte como para tenerlo, es algo que atraviesa todas las formas en las que sos, que estás y te mueves en el mundo. Así que no, con autismo no, ni con dislexia tampoco”.*

Otro aspecto que se ha estado debatiendo en redes sociales, es en relación a la nomenclatura del DSM-5, donde se clasifica al autismo como Trastorno del Espectro

Autista. Ante ello, han surgido variados debates en relación a si la mejor forma de denominarlo es como trastorno o condición. A continuación, se exponen los puntos de vista de los participantes:

Paula (37) *“No me gusta para nada la palabra trastorno, me parece sumamente negativa. Creo que si queremos generar una sociedad empática no es el camino. Me gusta la palabra condición y me siento identificada con eso. A ver, entiendo que igual el diagnóstico específico es trastorno del espectro autista, pero bueno, no va conmigo. No considero que tenga un trastorno, pero bueno, está todo bien si alguien se percibe de otra manera, pero no es mi caso”*. Agrega: *“No tiene que ser más que decir bueno, mi cerebro es autista, el tuyo no lo es. Punto. Mi cerebro es distinto al tuyo. Miro todo desde otro lugar. Pero si yo me siento de una manera diferente a vos, no tiene por qué molestarte, porque no te cambia el día, no te cambia en nada. O sea, solamente tenés que convivir conmigo”*.

Agustín explica: *“Es un poco lo que cambia el paradigma y me habilite a mí a estar dentro de los criterios clínicos médicos diagnósticos. Entonces, por un lado, como criterio médico hace que yo exista y pueda ser identificado y nombrado por un sistema, pero, por otro lado, me gusta mucho más el término autista porque no tiene la palabra trastorno metida en el medio. Uno no se siente trastornado, se siente una persona y punto. Desde una mirada clínica puede haber una marca de trastorno porque se entiende un criterio de normalidad y a la desviación de esa norma se entiende como un trastorno como algo que se corrió, pero personalmente no me parece algo que e n lo comunicacional debería estar”*.

Giselle (28) *“No asocio la palabra trastorno a algo malo, no tiene por qué serlo. Yo creo que socialmente se lo asoció a algo malo. Entonces, vamos por parte. En cuanto a la palabra trastorno, la verdad que es algo que tengo que pensarlo, todavía no tengo una respuesta. Tengo una respuesta un poco ambigua. Puede ser que quizás no sea lo mejor, quizás por la cuestión de prejuicio social que afecta a esa palabra. Pero en sí la palabra no es mala y tiene una razón de ser. Si no me equivoco, se llama trastorno cuando no se conoce bien el origen. No estoy segura, creo que leí algo así. Bueno, sí, tampoco está mal”*.

“Lo que es la palabra espectro, me parece buena, porque quita la mirada de esta visión límite al del autismo, en el que se creía que eras más o menos autista. Entonces, la palabra de espectro creo que quita esa cuestión lineal y se abre a que los autistas pueden ser de muchas formas: quizás el no verbal tiene mayor desafío en lo que es la comunicación a través del lenguaje, el habla, digamos, porque igual se puede comunicar. Pero quizás, en algunos casos tenga más flexibilidad que yo, que yo soy

verbal, yo soy hiper verbal, lo cual tampoco está bueno. O sea, no está mal, pero la sociedad de las personas que te tienen que aguantar hablando, hablando, hablando, hablando, no está bueno para ellos. Bueno, entonces por eso te decía, quizás alguien no verbal tiene menos dificultad en lo que es la flexibilidad cognitiva o quizás tiene menos desafío en lo que es lo sensorial, por ejemplo. Entonces, por eso la idea de espectro alude a que justamente a eso, que es una gran variedad de personas diferentes”.

María Lina: “En un principio se podría decir que muchos de la comunidad autista decimos que somos autistas. Con autismo es la cuestión de decir que sos una persona y que cargas algo, pero nosotros decimos que sentimos y nos percibimos como autistas”.

Lina también explica cómo es para ella ser autista: “Es difícil ser autista, muchas veces se dice que el entorno es el que discapacita, pero es difícil ir contra el entorno, porque el entorno son muchos y yo soy una sola, si bien somos muchos autistas que alzamos la voz y que hablamos de las adaptaciones, pero no solo hay barreras en la educación hay barreras en todos lados, hay barreras desde que abro la puerta de mi casa, del picaporte para afuera y de picaporte para adentro. Si bien yo lo recibí de grande el diagnóstico y han empezado a entender, mi mamá es la que más entiende de todo esto y la que más paciencia me tiene y la que más me ha enseñado de todo, y mis hermanas son las que más conocen, mi hermano es el que me enseña muchas cosas y mi esposo también. Ellos tienen diagnósticos de TDAH, Y ellos por ahí tienen muy poca tolerancia a ciertas cosas y me ayudan un montón, pero los que son mis sostenes son ellos, muchas veces prefiero estar cerca de ellos porque soy una persona con discapacidad, necesito de un otro que esté y que me ayude, por más independiente que pueda hacer soy una persona con discapacidad, y me veo y me siento así. Yo antes de que recibiera el diagnóstico siempre me sentía así, y siempre desde chica me atraía la persona con discapacidad y me sentía igual, pero no entendía por qué. Tengo muchas barreras en la vida, me esfuerzo un montón, y que te digan que no te esforzás y que no le pones pila a las cosas, es frustrante y a veces desgasta mucho, y no solo a mí, sino alrededor. Yo conozco muchas personas autistas que no tienen el apoyo necesario y muchos desean la muerte. El compartir con otras personas autistas y poder ayudar a mí me da ánimo de poder continuar, porque hay muchos niños en donde son tratados por profesionales, sobre todo, por padres, donde no validan la identidad autista, sino que hacen capacitismo y eso hace mucho daño, el querer que seamos de una manera que no somos. Es complicado, es como querer hacerle crecer una pierna a alguien que no tiene una pierna, y si te ponen una pierna ortopédica que funcione como una pierna que

es tuya, no va a funcionar de la misma forma, eso es capacitismo y a mí me duele porque yo he pasado por muchas cosas difíciles que me han dejado ansiedad, me han dejado depresión y todavía sigo viviendo la frustración, las consecuencias. La vida se me hace difícil”.

Como se menciona en la introducción del trabajo, en los últimos años hubo un cambio de paradigma en relación a la discapacidad, donde pasó de concebirla como algo propio del sujeto, a concebirla como parte de la sociedad por las barreras que se producen. Es por eso que se decidió preguntar a los participantes qué creen en relación a ello:

“Es el entorno 100%. Yo no tendría que dar explicaciones de por qué es mejor sentarme en el piso que en la silla, o porque es mejor que tenga algo en la mano a que no lo tenga. No tendría que dar explicaciones si la paso mal cuando estoy haciendo una fila o cuando necesito pasar antes a pagar los impuestos, o si necesito pedirle ayuda a mi pareja para que haga todos los trámites que tenga que hacer. O sea, ¿por qué? Por qué me piden explicaciones todo el tiempo y aun así, no me acompañan o no me aceptan. A mí me dicen -no uses las herramientas de autorregulación, porque me molestan, me distraen- y a mí eso me hace bien. Entonces, totalmente convencida de que la sociedad es la que discapacita”. (Paula, 37)

“Considero que como están las cosas hoy, es una discapacidad por cómo está hoy el sistema, la sociedad. Tengo una concepción social de la discapacidad porque creo que la discapacidad se da por el entorno y en el entorno, y no en la persona. Porque yo puedo hacer mis cosas, pero al chocar ahí con la sociedad es en esa situación en la que surge la discapacidad, digamos. Entonces, sí creo que es la discapacidad del entorno de abordar a la diversidad de las personas”. (Giselle, 28)

Romina (33) explica: *“A la discapacidad hoy por hoy la encuadro en el entorno, o sea, es el entorno de que incapacita, porque no hay herramientas, no hay conocimiento, no hay actualización del tema para poder comprender otras maneras de percibir. El entorno es quién incapacita. Desde mi experiencia, yo me he sentido discapacitada, como falla, como que algo me falta al no saber mi condición. Una vez que entendí que mi condición era ser autista, ya está automáticamente dije -no, no estoy fallada, no es que vine sin manual o soy un extraterrestre, soy diferente- y ahí entendí que la discapacidad está en el entorno y por eso trato, desde mi Instagram y mis redes sociales, trato de dar herramientas para que el entorno nos ayude a tener una mejor calidad de vida porque no está bueno amoldarse a algo que no nos va a salir naturalmente”.*

Julián (17) dice: *“Entiendo por discapacidad de una persona a la falta de una capacidad que un gran número de personas posee y se considera normal. El problema es del entorno”*.

Otra pregunta fue la de qué opinan los entrevistados sobre los términos “inclusión” y “convivencia”, a lo que respondieron:

Paula (37): *“Para incluir hay que excluir. O sea, primero me excluiste y después me querés incluir. Yo no necesito que vos me incluyas, necesito que me aceptes, que convivas conmigo, que entiendas que tengo un cerebro único y diferente, como también lo tienen los otros. Y que nada de lo que yo esté haciendo es para perjudicarte a vos. Que, si yo necesito estar sentada en la punta de una mesa, a vos no te tiene por qué molestar. Entonces es adaptar. Me incluís o convivís conmigo haciéndome parte de algo en lo que estemos todos, no dejándome a un costado”*

Giselle (28) opina: *“Yo creo que estaría bueno que se hable más de convivencia, porque cuando hablamos de convivencia, podemos hablar de la convivencia, de la diversidad de todos. Y si necesitas hablar de inclusión, es porque hay exclusión, o sea, directamente no se debería excluir. Incluir me suena como tarde, ya es tarde. Yo soy una escuela inclusiva porque acepto a este chico que mi hija eso ya está, lo está diferenciando. Es directamente mejor hablar de convivir en la diversidad”*.

Julián (17) dice: *“No estoy muy a favor de la "inclusión", me hace sentir incomodidad. Y con respecto a la convivencia, es muy difícil”*.

Agustín (37) realizó una reflexión en la que habla sobre la necesidad de repensar la concepción de la discapacidad y los criterios que rigen en la sociedad. Menciona la importancia de considerar cómo los edificios, las instituciones, las actividades recreativas, los vínculos y las políticas de mercado afectan a las personas con discapacidades. También reflexiona sobre la competencia en el mercado laboral y cómo esto puede generar un trato desigual hacia aquellos que son considerados menos productivos. A su vez, intenta explicar la idea de superar los criterios evolutivos basados en la supervivencia del más fuerte, y se destaca la importancia de desarrollar el amor, la empatía y el cariño como parte de la evolución colectiva. Se hace hincapié en la necesidad de preservar la diversidad y encontrar un equilibrio sostenible con el entorno, alejándonos de una mentalidad depredadora. En síntesis, la reflexión de Agustín invita a reflexionar sobre se puede construir una sociedad más inclusiva, equitativa y sostenible, basada en el respeto a la diversidad:

“Son zonas que están proyectadas hacia adelante pero que están como en deuda en como concebimos estos términos de discapacidad y estos criterios como pensamos desde los edificios hasta las instituciones, todo, las actividades recreativas, los vínculos, las políticas de mercado, todo. Desde el momento en el que estamos atravesados, por un mercado laboral donde se marcan ciertos cortes donde de pronto una persona es más productiva que otra. Entonces desde ese criterio se da cierto Darwinismo espantoso donde el más apto, o el que más resuelve o el que más produce le puede pisar la cabeza al otro. Desde esa perspectiva hay una mirada muy cruel, bueno, el universo se ha manejado siempre así, los agujeros negros siempre han devorado estrellas y las especies más fuertes han devorado a las más débiles. Pero como somos especies sintientes y dentro de esas estrategias evolutivas hemos desarrollado el amor, la empatía y el cariño, hay una serie de cuestiones que resolver para ser colectivamente mejores porque esto es lo importante me parece, porque hacerlo si va a ser una ventaja que no viene de la evolución. Hay un criterio que es el de la preservación del propio ADN si no me equivoco, es decir que, lo que es más similar a mí es lo que por instinto voy a proteger, cualquier especie voy a proteger. Creo que fuera de eso, podemos desarrollar cosas muchísimo mejores que significarían un salto por encima de lo evolutivo y que redundan en nuestra calidad de vida y en todo lo que construimos culturalmente por fuera de las matrices biológicas que están ahí en lo profundo, si lo seguimos manejando por una cuestión genética y de depredación del resto, por un lado por ejemplo nos quedamos sin planeta, es decir, para pensar en la ecología, la sustentabilidad ya hay una serie de cosas que se nos van a escapar de las manos, entonces si o si tenemos que dar un salto por fuera de esos parámetros evolutivos y dejar de pensarnos tanto como animales en estado salvaje y pensar más en un balance con todo lo que nos rodea. Y en ese balance justamente creo que interviene la sustentabilidad y la manera de pensar sería de otra manera, más amorosamente como parte de un todo y no tanto en lucha para romper lo otro, romper lo diferente y hacer que deje de existir porque justamente en es rica también está la diversidad, bueno, al revés, en esa diversidad esta la riqueza”.

DISCUSIÓN

La presente investigación se centró en conocer cuáles son los obstáculos sociales y académicos percibidos por jóvenes y adultos autistas dentro de la educación superior. Clouder et. al. (2020) expone que cada año aumenta la cifra de estudiantes neurodivergentes en el nivel superior, y que, por lo tanto, mayores son los desafíos para profesores y directivos de las instituciones para lograr responder a las diferencias individuales de cada uno de sus alumnos.

Sille et. al (2022) expone que, en sus estudios, los resultados arrojaron que el principal factor que tuvo influencia en el abandono de los estudios por parte de estudiantes neurodivergentes, fue la falta de información y sensibilización del personal de las instituciones educativas del nivel, en relación a la neurodiversidad. Y que, en consecuencia, los estudiantes ND terminaban encontrándose con barreras que los obligaban a tomar dicha decisión.

Es por ello que, en el presente trabajo, se buscó conocer la perspectiva de estudiantes autistas en relación a sus vivencias mientras cursaron sus estudios en el nivel superior. Considerándolo necesario como medio para conocer sus experiencias y, a partir de ese punto, lograr psico educar a las comunidades educativas, quienes son los encargados de llevar a cabo las modificaciones necesarias dentro de las instituciones para responder a la diversidad.

El trabajo se llevó a cabo mediante una investigación cualitativa y un diseño fenomenológico que, a través de la entrevista semiestructurada, permitió comprender la temática desde el punto de vista de los participantes, conociendo sus experiencias subjetivas individuales a partir de sus discursos. Para ello, se utilizó una muestra de seis participantes, cuyas edades rondaron entre los 17 y 42 años, entre los cuales, algunos se encuentran realizando su formación en el nivel, y otros, son ex estudiantes, ya sea egresados o que abandonaron sus estudios.

La información recogida a lo largo de las entrevistas fue sistematizada a través de las siguientes categorías: obstáculos académicos; obstáculos sociales; crisis y colapsos; barreras laborales; apoyos; fortalezas; y percepciones sobre el autismo. A continuación, se desarrollarán los resultados y se compararán con datos de otros estudios.

Como obstáculos académicos, en primer lugar, los participantes mencionaron haber tenido dificultades en el periodo de transición entre el nivel secundario y el nivel superior: manifestaron encontrar desafíos en la adaptación a la nueva modalidad de funcionamiento de las instituciones universitarias y terciarias, así como también, el cumplimiento de las actividades solicitadas en tiempo y forma, como lo solicitaban los

docentes. Esto coincide con datos aportados por Clouder et. al (2020), donde expone que los estudiantes neurodivergentes tienen dificultades en el uso de habilidades de orden superior como la planificación y la organización, lo cual afecta directamente a su rendimiento académico. Barrera y Moliner García (2023) presenta como obstáculos a la falta de guías y tutorías que colaboren con la organización de los alumnos dentro del espectro, con la finalidad de facilitar la gestión del tiempo en relación a los contenidos y exigencias de los docentes.

En segundo lugar, manifestaron encontrar obstáculos en la búsqueda del material requerido y en la realización de trámites administrativos debido a la falta de consignas claras y explícitas, así como la falta de apoyos para facilitar su realización. En concordancia con esto, Pérez-Castro (2019) manifiesta que los estudiantes a menudo se enfrentaron a problemas para llevar a cabo trámites ya que resultaban confusos o contradictorios, por lo que recurrían a buscar ayuda de sus padres o compañeros de estudio.

Un aspecto que también fue mencionado fue la falta de uso de metodologías y recursos innovadores para la enseñanza por parte de los docentes, donde la mayoría de los entrevistados, dijeron que casi siempre estos redujeron su práctica a la transmisión de conocimientos a través de la bibliografía y la oralidad. A esto se hace referencia en cuanto a las diferentes formas de representación, que son indispensables para posibilitar mejores procesos de comprensión y procesamiento de la información brindada, facilitando, en consecuencia, el establecimiento de metas y el paso a paso para lograrlas (Scheef et al., 2019; Black et al., 2015; Griful-Freixenet et al., 2017; Pérez-Castro, 2021; Sandoval et al., 2019; citados en Barrera y Moliner, 2023).

Otra barrera académica comentada por los entrevistados fueron las grandes dificultades para estudiar, ya que el material terminaba resultando pesado y encontraban desafíos en saber establecer un orden y prioridades de temas. Clouder et. al. (2020) expone que los estudiantes autistas tienen desafíos en la identificación de la información y tareas prioritarias, lo cual termina influyendo significativamente en su rendimiento. Barrera y Moliner García (2023) también concluyeron en que la falta de guías de estudio para la organización de la información, es una barrera para los estudiantes dentro del espectro, ya que resulta este recurso resulta primordial para que los mismos puedan realizar mejores procesos de aprendizaje. Las autoras aconsejaron estructurar los entornos y contenidos de aprendizaje, de forma tal que sean significativos gracias a su organización y relación entre sí.

Los participantes de esta investigación mencionaron que, en ocasiones, se les dificulta mucho comprender cuáles son las expectativas de los profesores, debido a que suelen dar consignas que no son lo suficientemente claras que colaboran a no entender qué es lo que se espera de ellos puntualmente. Lo mismo sucede con las evaluaciones, ya que los entrevistados perciben que las consignas son confusas y que, al momento de ser puntuados, los docentes utilizan calificaciones numéricas y no transmiten correcciones o sugerencias precisas que les ayude a los alumnos a conocer sus fallas y cómo pueden mejorarlas. Otras investigaciones señalan que los estudiantes prefieren retroalimentaciones más personalizadas que les permitan conocer la forma en la que están progresando, así como también, confiesan que les gustaría que valore más el esfuerzo por sobre los resultados obtenidos, de modo que se sientan más acompañados y les otorgue mayor seguridad (Black et al., 2015; Francis et al., 2019; Griful-Freixenet et al., 2017; Moliner, 2019, citados en Barrera y Moliner García, 2023).

En esta misma línea, los participantes manifestaron tener mayor facilidad para la realización de exámenes escritos, y encontrar grandes obstáculos en los exámenes orales, ya que estos últimos les provocan incertidumbre e inestabilidad al no lograr anticiparse a las preguntas, por sus desafíos para lograr responder de manera flexible en el momento. Sille et. al. (2022) coinciden es que es un derecho y beneficio para las personas neurodivergentes tener las adecuaciones necesarias para poder demostrar sus conocimientos de formas que no queden en desventaja respecto al resto, ya que muchos presentan dificultades e incomodidad para expresarse en público.

El segundo grupo de barreras percibidas por los participantes es el de las barreras sociales, que está conformado, en primer lugar, por la dificultad para socializar con sus compañeros debido a las diferencias o falta de temas de interés común en el momento de entablar una conversación, así como también, las dificultades para comprender conversaciones que incluían chistes e ironías. Esto sucede debido a las características particulares de la condición, en la que se presentan desafíos para el entendimiento de las dinámicas sociales y para comprender las señales sociales y las expectativas del interlocutor al momento de iniciar y mantener una conversación (Davis y Crompton, 2021, citado en Sille et. al., 2022). A su vez, Clouder et. al. (2020) explica que, gracias a lo mencionado, las personas neurodivergentes a menudo sienten altos niveles de ansiedad ante situaciones de interacción con otros, por lo que tienden a aislarse de sus pares. Beltrán Epul (2023) explica que los estudiantes autistas a menudo encuentran dificultades para comprender el sentido figurado, es decir, no logran entender ironías, metáforas, ni chistes. FUAN (2021, citado en Beltrán Epul, 2023) agrega que les resulta un desafío comprender lo que otras personas sienten o buscan

en en las interacciones. En segundo lugar, los entrevistados explicaron que muchas veces sus mensajes no llegaban de la forma que ellos deseaban, sino que se malinterpretaban debido a sus desafíos en la correcta entonación del discurso, así como también, el acompañamiento gestual.

Gramba et. al. (2017) realiza una relación entre la teoría de la coherencia central y la pragmática del lenguaje: explica que la capacidad de coherencia central hace referencia a la capacidad cognitiva de integrar la información global del entorno y darle un significado, lo cual, posibilita, en el área del lenguaje, la comprensión de integrar y comprender toda la información que implica una interacción, como lo son la información verbal, no verbal (gestos, tono de voz) y el contexto en el que sucede. Las investigaciones demuestran que, en el autismo, la capacidad de coherencia central se encuentra afectada e impacta directamente en la capacidad de comprensión de las señales sociales para una interacción efectiva.

Esto se relaciona con un mecanismo que los entrevistados contaron llevar a cabo como forma de disimular las dificultades en la comprensión de las normas sociales: el enmascaramiento (masking, en idioma inglés). El enmascaramiento o camuflaje supone el uso de estrategias aprendidas que ayudan a las personas neurodivergentes a integrarse mejor con personas neurotípicas, sin haber una comprensión real del contexto social. De esta forma, los sujetos logran cumplir con las normas y estándares implícitos en la sociedad (Bargiela et. al, 2016 citado en Torre & Luciana, 2021). Los autores exponen "El camuflaje es un esfuerzo adaptativo influenciado por la presión social del entorno" (Torre y Luciana, 2021, p. 25). Otros autores agregan que, si bien el masking es un recurso con fines adaptativos, las personas que lo llevan a cabo suelen sentir ansiedad, estrés, agotamiento emocional, depresión, etc. (Baldwing & Costley, 2015; Bargiela et al., 2016; Cage & Troxell-Whitman, 2019; citado en Torre y Luciana, 2021).

Los participantes mencionaron que, durante sus estudios terciarios y universitarios, percibieron que su vida académica influyó significativamente en su vida cotidiana. Los mismos explicaron que ello sucedió debido a que las exigencias académicas pasaron a ser el centro de su día a día. También explicaron que su estudio se convirtió en sus temas de interés profundo, por lo que se les dificultaba relacionarse con personas o actividades que no fueran del ámbito de interés. Reaño (2023) explica que, en la mente autista, debido a la capacidad de hiper focalizar la atención en aquellas actividades o temas que pertenecen a sus intereses profundos, los sujetos, al momento de interactuar, buscan un otro con quien compartir ese interés. El autor sostiene que la

capacidad de sostener la atención en una interacción con un sujeto autista, va a estar directamente ligada a su tema u objeto de interés. Una de las entrevistadas manifestó que, debido a la hiper focalización, también olvidaba llevar a cabo actividades de la vida diaria como comer, tomar agua e incluso ir al baño; por lo que recurría al uso de recordatorios o su red de apoyo le ayudaba a recordar que tenía que hacerlo.

El tercer grupo analizado fue el de las crisis y colapsos, más conocidos como meltdowns, shutdowns y burn out. Los entrevistados explicaron que la sobre estimulación del entorno, así como también las condiciones de cursado y las largas horas de cursado, afectaron de manera significativa a su capacidad de procesamiento de dichos estímulos. Las situaciones desencadenaron crisis en los sujetos, que se manifestaron de formas diferentes, pero todas rondaron alrededor de sensación de agotamiento mental y físico; sentimientos de angustia, estrés y ansiedad; episodios de llanto, gritos o de aparente desconexión o sensación de estar apagado. Ghanouni et. al. (2019, citado en Phung et al. 2021) explican que los desafíos en la autorregulación son una barrera que afecta al aprendizaje y la participación de sujetos autistas en situaciones educativas, por lo que es necesario que los educadores mejoren los sistemas de interacción y comunicación, para que sean más respetuosas y amigables con las necesidades sensoriales de los estudiantes neurodivergentes (Brownlow et. al., 2021, citado en Phung et. al. 2021). En esto coincide Sille et. al. (2022) y otros estudios citados en su investigación (Cage & Howes, 2020; Cai & Richdale, 2016b; Knott & Taylor, 2014) en tanto que los ajustes que se realicen en las instituciones deben contemplar las necesidades del procesamiento sensorial de sus alumnos, en especial, de aquellos que son neurodivergentes.

La cuarta temática analizada fue la de las barreras laborales, ya que, si bien no se relacionan directamente con lo académico, fue un denominador común para los participantes que están por ingresar o ya se encuentran inmersos en el mundo laboral. Parte de los sujetos entrevistados manifestaron encontrar dificultades al momento de comenzar a trabajar, ya sea de lo que estudiaron o no. La mayoría se vio desafiado por la falta de adecuaciones que ayudaran a su mejor desempeño y sensación de bienestar en el trabajo, como, por ejemplo, la justa estimulación del ambiente, la previsibilidad de los hechos, entre otros factores. Ante ello, los participantes confesaron sentir altos grados de estrés, angustia y desmotivación. Jiménez Pérez (2022) explica que las personas dentro del espectro se encuentran, a menudo, con varios desafíos en el ámbito laboral debido a dificultades en la interacción social; en la comprensión de los objetivos de trabajo; la sobre carga laboral; la sobre estimulación del entorno y su

desorganización; la falta de sensibilización sobre la condición que lleva a actitudes negativas de rechazo por parte de los empleadores y compañeros de trabajo; entre otros aspectos.

En el transcurso de las entrevistas e identificación de barreras, los participantes fueron nombrando, de manera simultánea, de qué forman lograban compensar los déficits que encontraban, buscando o creando apoyos para ello. Una de las entrevistadas comentó que su red de apoyo en lo académico y emocional, fue su grupo de compañeras dentro de la institución, quienes la acompañaron en sus desafíos sensoriales y le ayudaron al momento de realizar trabajos o de estudiar. También se mencionó la importancia de contar con apoyos vinculados al transporte o a la modalidad de cursado, que resulten cómodos para llevar a cabo y no sean tan agotadores. Otro punto que fue destacado como apoyo, fue el recibido por el entorno familiar o amistoso para comprender normas sociales y ser ayudados a dirigirse de forma adecuada hacia otra persona con la que se pretenda o necesite entablar una conversación. Los participantes también contaron que, para evitar o reducir las consecuencias de la sobre estimulación, usan objetos de apoyo como los auriculares canceladores de sonido, que permiten aislar y/o atenuar la intensidad del sonido del ambiente, de forma que sea su percepción sea la adecuada para las necesidades del individuo.

Baña Castro (2015) se alinea con la idea de que los apoyos implican la búsqueda de la satisfacción de las necesidades del sujeto de modo tal que se aumenten las capacidades de los sujetos y se disminuya la discrepancia entre estas y las demandas del entorno (Luckasson et al., 1992, citado en Baña Castro, 2015). Van Loon (2006, citado en Baña Castro, 2015) explica que, en un primer momento, los apoyos son brindados por la red de apoyo natural de los individuos, como lo son los padres, hermanos, amigos, etc.; y que, cuando estos ya no son suficientes, es necesario que los apoyos sean brindados, además, a través de servicios profesionales que se ajusten a lo que el individuo precisa. La calidad de vida de los sujetos se ve aumentada cuando estos apoyos son brindados de forma efectiva (Schallock, 2009; Van Loon, 2008, citado en Baña Castro, 2015).

Como se ha intentado reflejar en este trabajo, la condición del autismo trae aparejada grandes beneficios gracias al funcionamiento diferente de un cerebro neurodivergente (Clouder et. al. 2020), es por ello que se realizó el análisis de las fortalezas percibidas por los jóvenes y adultos entrevistados. En primer lugar, mencionaron la gran facilidad para estudiar de forma rápida y eficiente, por lo que no necesitaban hacer grandes resúmenes o lecturas repetitivas de la temática. También

destacaron la importancia que tuvo en sus carreras el uso de metodologías innovadoras y flexibles tanto para la transmisión de conocimientos, como para la evaluación de contenidos, donde las instancias produjeron aprendizajes significativos y alentaron a la autocorrección y autocrítica. En la misma línea, explicaron que tenían una marcada facilidad para demostrar sus conocimientos de manera escrita, ya que les permitía pensar adecuadamente las preguntas y responder tranquilos, con mayor previsibilidad y seguridad al hacerlo. Barrera y Moliner García (2023) explican que es necesario permitir diversas formas de expresión de los conocimientos que sean más amigables con las formas en las que los estudiantes neurodivergentes requieren, como, por ejemplo, a través de casos prácticos, ejercicios, exposiciones en público o en privado, etc. (Benet, 2019; Black et al., 2015, citado en Barrera y Moliner García 2023).

Los participantes mencionaron como una fortaleza todo aquello que guardara relación con sus intereses especiales, ya que les generaba motivación y, en consecuencia, mayor posibilidad de aprendizaje de una forma particular. La mayoría de ellos contaron que podían pasar horas enteras investigando temas o realizando tareas que pertenecieran a sus intereses, y, del mismo modo, tras conocer sus diagnósticos y descubrir un nuevo interés, han desarrollado grandes formas de conocimiento del mismo y una pasión por aprender de él y darlo a conocer. A su vez, confesaron que el abordaje de sus temáticas de interés les produce satisfacción y no les genera sensaciones de cansancio ni desgaste. Las fortalezas en este aspecto coinciden con lo expuesto por Reaño (2023) sobre la capacidad de prestar especial atención a los detalles relacionados a los intereses profundos.

Una de las entrevistadas explicó que, gracias a sus desafíos de regulación emocional ante situaciones negativas, ha logrado adquirir herramientas de autorregulación que actualmente aplica en su práctica profesional. Esto guarda relación con lo expuesto sobre la capacidad que generan los sujetos autistas para enmascarar sus características, de forma tal, que logren compensar los déficits sociales para responder mejor a las interacciones (Torre y Luciana, 2021). En el caso de la participante, se puede evidenciar que ella ha logrado hacer de los aprendizajes derivados de sus desafíos, una forma de adaptarse a las demandas de su trabajo, por lo tanto, es algo que resulta muy positivo.

Por último, se analizó las percepciones que los protagonistas tienen sobre el autismo, entre las que se destacó que la conciben como una condición que implica una forma diferente de ver el mundo, y que la misma no debe ser concebida como algo negativo para la sociedad, o como que le falta algo. A su vez, mencionaron que

contemplan el autismo como una forma de ser, y no como algo que se tiene: ante ello, la mayor parte de los entrevistados, dijo preferir reemplazar el término “persona con autismo” por “autista”, haciendo hincapié en la idea de que es una forma de ser y ver el mundo que será siempre así. Otro punto destacado, fue que resulta injusto que sean las personas neurotípicas quienes definan a las personas neurodivergentes, ya que muchas veces, estas últimas lo hacen desde una posición cuyas ideas son capacitistas. Esto se alinea con lo expuesto por Toboso (2021) sobre la idea de que el capacitismo concibe que las personas con discapacidad son menos valiosas o inferiores a las personas que no tienen una discapacidad. Campbell (2008, citado en Toboso, 2021) agrega que el capacitismo considera que la discapacidad es algo negativo y que por lo tanto debe ser eliminada, rehabilitada o curada.

También sostuvieron la idea de que la inclusión es responsabilidad de todos los actores de la sociedad, y que la discapacidad es producto de un entorno que no responde a las necesidades y características de todos, tal como postula el modelo social de discapacidad en donde la nueva mirada se centra en que las barreras se encuentran en el medio social (ÁVILA et. al., 2021). En la misma línea, los participantes cuestionaron las consecuencias sociales de nombrar al autismo como un trastorno, ya que favorece una concepción negativa de la condición. Esto coincide con lo expuesto por Rattazzi (2018), quien explica que, a nivel social, la palabra trastorno tiene una connotación desfavorable, y lo expuesto por Valdez (2019), quien, a partir de las declaraciones de familias e investigaciones con asociaciones especializadas en autismo, explica que el uso de ese término puede estar colaborando con la estigmatización del autismo.

Asimismo, los participantes manifestaron inclinarse por el uso del término “convivencia” en lugar de “inclusión”, ya que la primera implica simplemente aceptar las diferencias y la diversidad en contextos plurales para promover contextos de paz (Pérez Jiménez, 2008), y que den la bienvenida a todos por igual. En cambio, para los entrevistados, el término “inclusión”, si bien tiene una finalidad bien intencionada, implica que primero se haya producido la exclusión

CONCLUSIÓN

El principal objetivo de esta investigación fue conocer cuáles son las barreras y obstáculos sociales y académicos percibidos por personas dentro del espectro del autismo en el nivel superior de educación. Al mismo tiempo, buscó indagar otros factores significativos contemplados por los participantes de la investigación.

Según los estudios realizados por Clouder et. al. (2020), Sille et. al. (2022), Barrera y Moliner García (2023), y Beltrán Epul (2023), cada vez es mayor el número de estudiantes neurodivergentes dentro del nivel superior. Sin embargo, los autores señalan que día a día se encuentran con barreras para la participación y el aprendizaje que afectan a su rendimiento, o, en ocasiones, obligan a abandonar sus estudios.

El concepto de la neurodiversidad intenta conceptualizar las diferencias que existen en la neurología de los seres humanos (Beltrán Epul, 2023) y en ella se incluyen la condición del espectro autista, la dispraxia, el déficit atención con hiperactividad y a la dislexia (Rosales Argudo, 2022), aunque otros autores incluyen otras condiciones posibles a pertenecer a esta nominación, entre las que se encuentran el trastorno de ansiedad y la epilepsia (Armstrong, 2012 citado en Amador Fierros et al., 2021), así como también la bipolaridad y el tartamudeo (Azevedo et al. 2023 citado en Chamorro Serrano, 2023).

La neurodiversidad entonces se presenta desde una mirada que contempla fortalezas y oportunidades, promoviendo un estilo de inclusión basado en el respeto, la aceptación y las adecuaciones que sean necesarias para un entorno pensado para todos (Wasiliew y Montero 2022). Es por ello que en este estudio se considera primordial conocer qué aspectos pueden estar actuando como barreras para que estudiantes neurodivergentes, precisamente, dentro del espectro del autismo, puedan participar plenamente de la educación en el nivel superior.

La condición del espectro autista se da durante el neurodesarrollo y acompaña a la persona a lo largo de su vida. Fejerman y Grañana (2017) explican que se caracteriza por dificultades persistentes en las áreas de comunicación e interacción social, y que se presentan otras características como intereses profundos y la presencia de estereotipias. En el DSM-5 (2013) se incluye la hiper e hipo sensibilidad ante los estímulos del entorno, que puede causar diversas formas de reacción.

Las características asociadas se presentan a lo largo del ciclo vital del sujeto y en todos los entornos en los que se encuentre. Sin embargo, es acotada la bibliografía existente sobre el autismo en edades posteriores a la infancia y adolescencia. Es por ello que en esta investigación se buscó conocer un aspecto tan importante como la educación en la edad adulta.

En la presente investigación, de tipo cualitativa y diseño fenomenológico, se intentó responder a la pregunta de investigación y cumplir con los objetivos propuestos a través de la indagación de la temática por medio de la recogida de antecedentes y sustentos teóricos, así como también de la realización y análisis de entrevistas semi estructuradas a estudiantes y ex estudiantes de la educación superior. La muestra fue de seis personas de entre los 17 y los 42 que han sido diagnosticados dentro del espectro del autismo, y que se encuentran cursando o han cursado estudios terciarios o universitarios.

Se destaca que, anterior a la realización de las entrevistas, se llevó a cabo una encuesta cuyo fin fue conocer las preferencias al momento del encuentro virtual en caso de quienes aceptaron realizarla mediante una videollamada. En ella se indagó: uso de la cámara; preferencia de un acompañante; duración y cantidad de encuentros; preferencia del tipo de lenguaje a utilizar; uso de SAACs (sistemas aumentativos y alternativos de comunicación); entre otros aspectos. De manera simultánea a la encuesta mencionada, se envió las preguntas que se realizarían en el encuentro a modo de anticipación de las temáticas a abordar, favoreciendo la sensación de tranquilidad y seguridad de los participantes.

La información recabada se agrupó en distintas categorías que serán explicadas a continuación:

Como barreras académicas, los participantes mencionaron haber encontrado dificultades para el periodo de transición de entre la educación secundaria y la educación superior; déficits en el rendimiento académico debido a desafíos en habilidades de orden superior como la planificación y organización de tiempos y material de estudio; obstáculos en la realización de trámites administrativos; escaso uso de metodologías y recursos innovadores por parte de los docentes, quienes también tenían actitudes negativas o desconocimiento sobre el autismo y la neurodiversidad; desafíos para estudiar y priorizar contenidos de acuerdo a su relevancia, así como también, para comprender qué esperaban los docentes en relación a los objetivos de aprendizaje; e instancias de evaluación carentes de flexibilidad y reducidas a la demostración de conocimientos de forma tradicional.

Dentro de los obstáculos sociales percibidos, se encontró: dificultad para interactuar con sus compañeros y comprender chistes e ironías, así como también, desafíos en la comprensión de señales y reglas sociales implícitas en las interacciones, tales como las señales no verbales, tonos de voz, gestos de cordialidad y adecuación en relación al contexto; altos niveles de ansiedad ante las interacciones, para las que,

en ocasiones, utilizaron mecanismos de camuflaje para responder a las demandas sociales de la forma en la que se espera que suceda; y un elevado grado de influencia de la vida académica en la vida social y cotidiana.

Los participantes mencionaron situaciones de crisis y colapsos como consecuencia de la sobre estimulación ambiental y las condiciones de cursado principalmente, que desencadenaron crisis manifestadas en formas diversas como la sensación de agotamiento mental y físico; sentimientos de angustia, estrés y ansiedad; episodios de llanto, gritos o de aparente desconexión o sensación de estar apagado. Estos episodios, dentro de la comunidad neurodivergente, son conocidos, por sus nombres en inglés, como meltdowns, shutdowns y burn out.

A pesar de que el estudio no tuvo como objetivo central conocer las barreras en el ámbito laboral, se consideró un factor importante a tener en cuenta como parte del proyecto de vida asociado a la adopción de nuevos roles sociales. Los entrevistados destacaron, como barreras laborales, la falta de adecuaciones que ayudaran a su mejor desempeño y sensación de bienestar en el trabajo, como, por ejemplo, la justa estimulación del ambiente, la previsibilidad de los hechos, entre otros factores. Ante ello, confesaron sentir altos grados de estrés, angustia y desmotivación.

Los participantes, de manera simultánea a las barreras, fueron nombrando diferentes acciones, objetos o personas que actuaron como apoyos para disminuir los déficits asociados a la interacción de sus características personales y el ambiente. Se destacó, en todos los casos, la importancia de contar con una red de apoyo que conozca sobre neurodiversidad y mantenga una actitud positiva y colaborativa ante ello. Además, destacaron que, en lo académico, fue primordial contar con grupos de estudio y un entorno educativo amigable con las necesidades sensoriales y académicas de los sujetos. Algunos de los entrevistados comentaron usar recursos de apoyo para atenuar los estímulos del entorno, tales como los auriculares canceladores de sonido. Otro aspecto mencionado, fue la cercanía a las instituciones educativas o la existencia de transportes que resultaran prácticos para disminuir los desafíos al momento de ir a cursar.

En la presente investigación se pretendió conocer las barreras para el aprendizaje y la participación de estudiantes autistas, sin embargo, también se consideró importante conocer cuáles son las fortalezas que estos perciben en sí mismos, de modo tal, que se conozcan sus posibilidades más que los déficits asociados a la condición. Como principales fortalezas, los estudiantes y ex estudiantes hicieron mención de la gran capacidad de leer y aprender rápidamente los contenidos cuando

estos eran presentados de manera eficiente y, más aún, cuando estos formaban parte de sus temáticas de interés: destacaron que, cuando el contenido se presentaba de forma innovadora, acompañado de recursos visuales y prácticos, se incrementaban sus posibilidades y motivación ante su aprendizaje. Otra fortaleza percibida, es la capacidad de poner en práctica los recursos de auto gestión y regulación emocional, en aquellas situaciones en las que podían ayudar a otras personas. También se destacó a la creatividad como un punto fortalecido, que incrementa cuando es sobre algo de la temática de interés.

La neurodivergencia es, como se expuso más arriba, una forma diferente de funcionamiento cerebral, por lo que esta no puede ser explicada mejor de otra forma que no sea a través de la experiencia de personas neurodivergentes. Es por ello que, el presente trabajo, intentó conocer la postura de los participantes en relación a las formas en que se nombra la neurodiversidad y otros conceptos como TEA, discapacidad, inclusión y convivencia:

En relación al concepto “trastorno”, explicaron que prefieren no usarlo debido a la connotación social negativa que se asocia a la palabra. En su lugar, prefieren el uso de la palabra “condición” para hacer referencia al espectro del autismo. Además, destacaron que ellos se identifican como personas autistas, ya que es parte de su forma de ser; por lo que aclararon que se encuentran en contra del uso del término “persona con autismo”, debido a que esto da a entender que el autismo es algo que se tiene y que se puede o debe sacar o curar, tal como lo concibe el paradigma médico-rehabilitador.

En cuanto al concepto de discapacidad, sostuvieron que creen que es debido a las barreras que crea el entorno y perjudican a la participación de las personas. Motivada por otras investigaciones y los relatos de los entrevistados, la autora de este trabajo propone el uso del concepto “diversidad funcional” para reconocer que es normal que todas las personas tengan diferentes formas de ser y relacionarse con el mundo, y que, lo diferente a la mayoría no debe ser negado, curado ni rehabilitado (Toboso, 2021, Beltrán Epul, 2023).

Los entrevistados confesaron inclinarse por la palabra “convivencia”, en lugar de “inclusión”, debido a que, para incluir, primero hay que excluir. En cambio, la convivencia implica simplemente dar la bienvenida a todos, sin importar sus características ni diferencias.

Los objetivos del estudio fueron alcanzados de manera exitosa, logrando conocer las experiencias de los participantes en su paso por la educación superior en

relación a las barreras sociales y académicas, así como también sus fortalezas y otros aspectos significativos.

A continuación, se llevará a cabo algunas recomendaciones para futuras investigaciones y objetos de estudio:

En primer lugar, al momento de emprender una investigación, sobre todo cuando se trata de grupos de personas, se destaca la importancia de priorizar la voz de las personas que protagonizan y viven las temáticas que se pretende estudiar.

En segundo lugar, se considera importante continuar investigando aquellos aspectos que fueron mencionados como fortalezas de la neurodivergencia cerebral, ya que es un campo poco estudiado que, de abordarlo de la manera adecuada y a través de sus protagonistas, puede traer grandes cambios en las posibilidades de participación social, educativa y laboral de las personas neurodivergentes.

Del mismo modo, se sugiere indagar la importancia que tiene la red de apoyo social de las personas con diversidad funcional, debido a que juega un rol fundamental en la disminución de las brechas entre las capacidades del sujeto y el entorno. En la misma línea, resulta primordial conocer más sobre los recursos humanos y materiales de apoyo existentes.

En tercer lugar, se propone profundizar en la temática de los intereses profundos tan característicos en el autismo, ya que por años han sido descriptos como “restringidos”, cuando en realidad, pueden abrir un mundo de posibilidades para la persona autista a quien le apasiona.

Por último, se considera necesario profundizar las investigaciones en relación a las diferencias en la forma en que la sintomatología y los rasgos del autismo se dan entre el sexo masculino y femenino.

Con la finalidad de brindar algunas orientaciones prácticas de acuerdo a la información recogida en la investigación, se sugiere:

- Educar en diversidad, es decir, dar a conocer a las comunidades la importancia de estar bien informados en relación a la diversidad funcional, y brindar herramientas para que sea el mismo entorno social el que pueda eliminar o disminuir las barreras. Esto supone también, derribar mitos y estereotipos sobre la diversidad y utilizar un lenguaje adecuado.

- Crear o fortalecer equipos interdisciplinarios en materia de diversidad funcional y neurodiversidad, que apunten a transmitir, de forma eficiente, la información sobre los programas de apoyo disponibles.
- Que los directivos de las instituciones busquen promover, en sí mismos y en la comunidad, actitudes positivas y dispuestas a involucrarse en temáticas de convivencia de la diversidad.
- Identificar y disminuir posturas capacitistas, promoviendo la valoración de las capacidades y posibilidades por sobre los desafíos.
- Promover diferentes formas de aprendizaje y demostración de conocimientos.

Para promover la participación de niños, jóvenes y adultos autistas, se sugiere:

- Estructurar los espacios y momentos tanto como sea posible, para posibilitar mayor previsibilidad de lo que va a suceder, así como también, anticipar aquellos cambios en las rutinas que puedan surgir. Esto se puede realizar de manera oral o escrita, sin embargo, se sugiere usar apoyos visuales para incrementar la comprensión.
- Conocer el perfil sensorial de la persona autista, de modo tal que se pueda identificar aquellos estímulos que puedan llegar a incomodarlo/a (intensidad de las luces, sonidos y olores, asientos, textura de la ropa, entre otros).
- Crear entornos sensorialmente amigables con una cantidad prudente de estímulos.
- Permitir y facilitar el uso de recursos de apoyo como auriculares canceladores de sonido; asientos ergonómicos, posturales o “fitballs” para posibilitar el movimiento mientras se está sentado (pelotas grandes para hacer ejercicio); “fidget toys”, que son accesorios cuya manipulación permite reducir el estrés y la ansiedad; entre otros.
- Crear entornos y momentos de regulación sensorial y relajación, donde se disponga de espacios libres de ruidos y luces intensas, así como también se brinden elementos y actividades para la autorregulación.
- En situaciones sociales, intervenir, de ser necesario, en las interacciones para facilitar la comprensión de las mismas.
- Mantener una actitud abierta y flexible, promoviendo el conocimiento de las preferencias y capacidades de todos. En caso de querer favorecer la

participación de una persona en particular, siempre priorizar el diálogo directo con ella y su entorno más cercano.

La participación de personas neurodivergentes en todos los ámbitos, es un tema que debe continuar siendo objeto de estudio, y la psicopedagogía tiene un rol fundamental en su abordaje tanto desde la investigación, como desde la práctica. Los y las profesionales de la psicopedagogía deben buscar implicarse en el cumplimiento del derecho a acceder y participar en la educación. De acuerdo con Guerra Iglesias (2019) los profesionales deben atender a las diferencias individuales a partir del análisis del sujeto y su contexto, de modo tal que las intervenciones estén ajustadas a las necesidades de ese individuo en particular. A su vez, se destaca la importancia de psicoeducar a los profesionales para garantizar una educación en calidad (Carpio Frixione, 2021), así como también, la creación de entornos inclusivos, libres de etiquetas y amigables con la diversidad (Clouder et. al. 2020).

BIBLIOGRAFÍA

- Abelenda, A. J., & Rodríguez Armendariz, E. (2020). *Evidencia científica de integración sensorial como abordaje de terapia ocupacional en autismo*. Medicina (Buenos Aires), 80, 41-46.
- Aguerrondo, I. (2008). *Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión*. Perspectivas, 38(1), 61-80.
- Amador Fierros, G., Clouder, L., Karakus, M., Uribe Alvarado, I., Cinotti, A., Ferreyra, M. V., Rojo, P., Amador Fierros, G., Clouder, L., Karakus, M., Uribe Alvarado, I., Cinotti, A., Ferreyra, M. V., & Rojo, P. (2021). *Neurodiversidad en la Educación Superior: La experiencia de los estudiantes*. Revista de la educación superior, 50(200), 129-151. <https://doi.org/10.36857/resu.2021.200.1893>
- Amador Fierros, G., Clouder, L., Karakus, M., Uribe Alvarado, I., Cinotti, A., Ferreyra, M. V., Rojo, P., Amador Fierros, G., Clouder, L., Karakus, M., Uribe Alvarado, I., Cinotti, A., Ferreyra, M. V., & Rojo, P. (2021). *Neurodiversidad en la Educación Superior: La experiencia de los estudiantes*. Revista de la educación superior, 50(200), 129-151. <https://doi.org/10.36857/resu.2021.200.1893>
- American Psychiatric Association (2002). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV-TR)*, 1ª Ed. Barcelona: Editorial MASSON.
- American Psychiatric Association (2013). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5)*, 5ª Ed. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Arberas, C., & Ruggieri, V. (2019). *Autismo: Aspectos genéticos y biológicos*. Medicina (Buenos Aires), 79(1), 16-21.
- Argentina. *Ley De Educación Superior N.º 24.521*. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación. Recuperado 27 de octubre de 2023, de <https://www.argentina.gob.ar/>
- Artigas-Pallares, J., & Paula, I. (2012). *El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger*. Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría, 32(115), 567-587. <https://doi.org/10.4321/S0211-57352012000300008>
- ASALE, R.-, & RAE. (s. f.). *Excluir | Diccionario de la lengua española*. «Diccionario de la lengua española» - Edición del Tricentenario. Recuperado 30 de octubre de 2023, de <https://dle.rae.es/excluir>
- Asamblea General de la ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (217 [III] A). Paris.

- Asociación Americana de Psiquiatría: *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*, Quinta Edición, Revisión de Texto. Washington, DC, Asociación Estadounidense de Psiquiatría, 2013
- Autismos: estrategias de intervención entre lo clínico y lo educativo* / Daniel Valdez. - 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Paidós, 2016.
- Avila, X. F., Núñez, E. F. D., & Colchado, M. M. C. (2021). *Revisión teórica del modelo social de discapacidad*. Propósitos y Representaciones, e898-e898. <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9nSPE1.898>
- Baña Castro, M. (2015). *El rol de la familia en la calidad de vida y la autodeterminación de las personas con trastorno del espectro del autismo*. Ciencias Psicológicas, 9(2), 323-336.
- Barrera, M., & Moliner García, M. O. (2023). *El DUA para Superar Barreras: La Voz del Alumnado Universitario con TEA*. REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 21(4), 111-131.
- Beltrán Epul, D. C. (2023). *Experiencia y percepción de personas del espectro autista como estudiantes en instituciones de Educación Superior de Santiago de Chile* [Universidad Tecnológica Metropolitana]. <https://repositorio.utem.cl/handle/30081993/1521>
- Beltrán Epul, D. C. (2023). *Experiencia y percepción de personas del espectro autista como estudiantes en instituciones de Educación Superior de Santiago de Chile* [Universidad Tecnológica Metropolitana]. <https://repositorio.utem.cl/handle/30081993/1521>
- Bernate-Navarro, M., Baquero-Vargas, M. P., & Soto-Pérez, F. (2009). *Diferencias en los Procesos de Atención y Memoria en Niños con y sin Estrés Postraumático*. Cuadernos de Neuropsicología / Panamerican Journal of Neuropsychology, 3(1), 104-115.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2005). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco, Departamento de Educación, Universidades e Investigación, 2005. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/203733>
- Booth, T., Ainscow, M., & Black-Hawkins, K. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*.
- Braconnier, M. L., & Siper, P. M. (2021). Neuropsychological Assessment in Autism Spectrum Disorder. *Current Psychiatry Reports*, 23(10), 63. <https://doi.org/10.1007/s11920-021-01277-1>

- Bressan, N. (2023). *Equipo directivo y trastorno del espectro autista, facilitadores y obstaculizadores para la inclusión escolar de estudiantes en el nivel primario* (Doctoral dissertation, Universidad del Salvador).
- Canal-Bedia, R. (2020). *Intersubjectivity, joint attention and social referencing in autism. A developmental explanation according to Ángel Rivière (Intersubjetividad, atención conjunta y referencia social en autismo. Una explicación evolutiva según Ángel Rivière)*. *Journal for the Study of Education and Development*, 43(4), 764-778.
- Carpio Frixione, A. C. (2021). *Psicoeducación sobre Neurodiversidad en el aula* [bachelorThesis, Quito]. <http://repositorio.usfq.edu.ec/handle/23000/11658>
- CASANOVA, F. *Formación profesional y relaciones laborales*. Montevideo : CINTERFOR, 2003.
- Casullo, M. M. y otros. (1994). *Proyecto de vida y decisión vocacional*. Paidós.
- Cedeño Astudillo, L. F. (2019). *La estigmatización: Una forma normalizada de la violencia intragénero*. *Revista Universidad y Sociedad*, 11(4), 77-85.
- Chamorro Serrano, A. (2023). *Neurodivergencia: Sobre las formas de nombrar al «otro mental»*. <https://gredos.usal.es/handle/10366/153462>
- Cid Duarte, S., Areces, D., & Núñez, J. C. (2023). *Las funciones ejecutivas en población infanto-juvenil que presenta TEA y TDAH en comorbilidad: Una revisión sistemática*. *Revista de psicología educativa*. <https://doi.org/10.23923/rpye2023.01.232>
- Organización Mundial de la Salud (2019) *Clasificación Internacional de Enfermedades, undécima revisión (CIE-11)*, <https://icd.who.int/browse11>
- Clouder, L., Karakus, M., Cinotti, A., Ferreyra, M. V., Fierros, G. A., & Rojo, P. (2020). *Neurodiversity in higher education: A narrative synthesis*. *Higher Education*, 80(4), 757-778. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00513-6>
- CUD - Comisión Universitaria sobre Discapacidad—UNLP - Inicio. (s. f.). Recuperado 1 de noviembre de 2023, de <https://www.cud.unlp.edu.ar/>
- Cuesta, J. L., Sánchez, S., Orozco, M. L., Valenti, A., & Cottini, L. (2016). *Trastorno del espectro del autismo: Intervención educativa y formación a lo largo de la vida*. *Psychology, Society and Education* Vol.8, núm. 2, julio 2016. <https://doi.org/10.25115/psye.v8i2.556>
- Delgado, Y. G., Vega, L. E. S., & García, L. A. F. (2020). *Proyectos de vida en adolescentes en riesgo de exclusión social*. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), Article 1. <https://doi.org/10.6018/rie.332231>
- Díaz Peralta, C. (2008). *Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena*. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 65-86.

- Díaz Peralta, Christian. (2008). *Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena*. Estudios pedagógicos (Valdivia), 34(2), 65-86. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200004>
- Druet N., Chan G., Cisneros, I. & Sevilla D. (2014). *Sentido de vida y construcción del proyecto de vida profesional en jóvenes universitarios*. Ramos, M. y Aguilera V. (ed. As), Educación Handbook, 165-172.
- Fajardo, M. S. (2017). *La Educación Superior Inclusiva en Algunos Países de Latinoamérica: Avances, Obstáculos y Retos*. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 11(1), 171-197. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000100011>
- Fejerman, N. y Grañana, N. (Comps). (2017). *Neuropsicología Infantil*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández-Alvarado, P., & Onandia-Hinchado, I. (2022). *Perfil cognitivo del trastorno del espectro autista en población infantojuvenil: una revisión sistemática*. Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes, 9(no 3), 1-14. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2022.09.3.3>
- Flores Sierra, E. B. (2016). *Proceso de la atención y su implicación en el proceso de aprendizaje*. Didasc@lia: Didáctica y Educación, 7(3), 177-186.
- Flórez-Durango, A. M., González-Zuluaga, V. M., Londoño-Herrera, J. A., Zapata-García, T. V., & Montoya-Zuluaga, P. A. (2016). *Caracterización de la memoria en niños con trastorno del espectro autista sin déficit intelectual. Una aproximación para el acompañamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Revista Eleuthera, 14, 11-29.
- Fonseca Angulo, Rosa; Moreno Zuleta, Natalia; Crissien-Quiroz, Estela; Blumtritt, Cesar. *Perfil sensorial en niños con trastorno del espectro autista*. Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica, vol. 39, núm. 1, 2020. Sociedad Venezolana de Farmacología Clínica y Terapéutica, Venezuela
- Gambra, L., Crespo-Eguílaz, N., & Magallón, S. (2017). *Uso pragmático del lenguaje y la función cognitiva de coherencia central*. Revista de estudios e investigación en psicología y educación, 10-12.
- Gómez, F. A., Pérez, F. B. D., Ortiz, B. L. Q., Vera, T. S., Herrera, J. C., & Díazq, G. G. (2022). *Memoria: Revisión conceptual*. Boletín Científico de la Escuela Superior Atotonilco de Tula, 9(17), Article 17. <https://doi.org/10.29057/esat.v9i17.8156>
- Gómez, S. L., Torres, R. M. R., & Ares, E. M. T. (2009). *Revisiones sobre el autismo*. Revista Latinoamericana de Psicología, 41(3), 555-570.
- Gonzalez-Gil, F., Martín-Pastor, E., & Poy Castro, R. (2017). *Educación inclusiva: Barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado*. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>

- González-Lomelí, D., Maytorena-Noriega, M. de los Á., González-Franco, V., López-Sauceda, M. del R., & Fuentes-Vega, M. de los Á. (2021). *Zona de Desarrollo Próximo y Desempeño de Universitarios en una Prueba de Ejecución*. Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica, 1(58), 93-103.
- Grosso, M. L. (2021). *El autismo en los manuales diagnósticos internacionales: cambios y consecuencias en las últimas ediciones*. Revista Española de Discapacidad, 9(1), pp. 273-283.
- Guadarrama, C. J. A., Oltra, G. E. Y., & Linares, J. C. C. (2020). *Anclas de carrera y proyecto de vida en estudiantes de educación superior de la carrera psicología. Un estudio comparativo*. Plumilla Educativa, 26(2), Article 2. <https://doi.org/10.30554/pe.2.4043.2020>
- Guerra Iglesias, S. (2019). *La neurodiversidad en la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad*. Universidad Ciencia y Tecnología, 2(2), Article 2.
- Guzmán, S. E. Y., Ortega, S. E. C., Marín, G. del J. H., Castillo, M. G. A., & Gómez, K. R. R. (2018). *La inclusión de un estudiante con trastorno del espectro autista en educación superior*. Boletín Redipe, 7(2), 64-85.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación (5° Ed.)*. México, D.F., México: McGraw Hill Interamericana.
- Hernández, O. D (2006). *Proyecto de vida y desarrollo integral humano*. Rev. Internacional Crecemos (Puerto Rico), 6 (1-20), 1-31.
- Hernández-Mella, R., de Meza Pérez, P., Morel-Camacho, J., Olivier-Sterling, C., Peña-Lantigua, L., & Ramírez- Jiménez, N. (2019). *“Mírame a los ojos”: comprender el autismo desde quien lo vive*. Ciencia y Sociedad, 44(2), 27-36. Doi: <https://doi.org/10.22206/cys.2019.v44i2.pp27-36>
- Herrera Murray, J. M. (2023). *El autismo en la televisión estadounidense y su contribución a la estigmatización del espectro*. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/26342>
- HIRSCH ADLER, Ana. *Elementos teóricos y empíricos acerca de la identidad profesional en el ámbito universitario*. Perfiles educativos [online]. 2013, vol.35, n.140, pp.63-81. ISSN 0185-2698.
- Inicio—CONEAU. (s. f.). Recuperado 27 de octubre de 2023, de <https://www.coneau.gob.ar/coneau/>
- Jiménez Pérez, C. (2022). *Contexto actual de inclusión laboral de las personas con Autismo*. <http://repositorio.udec.cl/jspui/handle/11594/9607>

- Jurado de los Santos, P., & Bernal Tinoco, D. (2013). *El proceso de transición a la vida adulta de los jóvenes con trastorno del espectro autista. Análisis de la planificación centrado en la persona*. EDUCAR, 49(2), 323-339.
- León Cruz, I. (2020). *Modificación de la rigidez mental y de conductas disruptivas asociadas en un niño diagnosticado con trastorno del espectro autista (TEA)*. <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i3.3689>
- Lo que necesitas saber sobre la educación superior | UNESCO. (s. f.). Recuperado 27 de octubre de 2023, de <https://www.unesco.org/en/higher-education/need-know>
- Maldonado León, G. E., Ramírez Ramírez, L. C., & Perdomo Rodríguez, G. D. (2023). *Factores Protectores, Barreras Actitudinales y Representaciones Sociales sobre el Trastorno del Espectro Autista en niños, niñas y adolescentes del Colegio República Bolivariana de Venezuela*.
- Manuel Montanero Fernández, & Moralo Barroso, M. (2019). *Aprendizaje con y sin error en estudiantes con TEA*. *Revista española de pedagogía*. <https://doi.org/10.22550/REP77-1-2019-01>
- Marzo-Cordón, M., & Belda-Torrijos, M. (2021). *Trastornos del lenguaje en alumnado con TEA*. *International Journal of New Education*, 7, Article 7. <https://doi.org/10.24310/IJNE4.1.2021.12016>
- Melero, M. L. (2011). *Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones*. *Innovación Educativa*, 21, Article 21. <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/23>
- Milla-Cano, C., & Gatica-Ferrero, S. (2020). *Memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva en estudiantes con desarrollo típico y con trastorno de déficit de atención con hiperactividad*. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 38(3), 1-15. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.7743>
- Ministerio de Educación de la Nación. *Educación Inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión*. - 1ª ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología., 2019.
- Montanero Fernández, M., & Moralo Barroso, M. (2019). *Aprendizaje con y sin error en estudiantes con TEA*. *Revista española de pedagogía*. <https://doi.org/10.22550/REP77-1-2019-01>
- Muñoz Villa, M. L., López Cruz, M., & Assaél, J. (2015). *Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa?* *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-646>
- Navarro Gómez, N., & Triguero Ramos, R. (2019). *Estigma en los profesionales de la Salud Mental: Una revisión sistemática*. <https://doi.org/10.25115/psye.v10i1.2268>

- Navarro-Benítez, G. (2015). *Influencia de la atención, memoria y motivación en el rendimiento académico* [masterThesis]. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3241>
- Neffa, J. (2003) *El trabajo humano.: Contribuciones al estudio de un valor que permanece*. CEIL-PIETTE CONICET, Asociación Trabajo y Sociedad.
- Núñez Santiago, P. (2020). *Nutrición y trastornos del espectro autista*. Facultad de Farmacia. Universidad de Sevilla.
- ONU; 2008; “*Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo facultativo*”; Fundación AEquititas y Colegio de Escribanos de la Provincia de Buenos Aires
- Organización Mundial de la Salud (1990). *CIE-10. Décima edición de la Clasificación Internacional Estadística de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud*. Editorial Médica Panamericana.
- Organización Mundial de la Salud. (2011). *Informe mundial sobre discapacidad*. Malta: World Health.
- Organización Mundial de la Salud. *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud «CIF»*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría General de Asuntos Sociales. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO); 2001.
- Ormaza-Mejía, P. (2019). Educación: Orientación Vocacional y Profesional, garantía de derechos y construcción de proyectos de vida.//Education: Vocational and Professional Guidance, guarantee of rights and construction of life projects. CIENCIA UNEMI, 12(30), Article 30. <https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol12iss30.2019pp87-102p>
- Padilla Muñoz, A., (2011). *Inclusión educativa de personas con discapacidad*. Revista Colombiana de Psiquiatría, 40(4), 670-699.
- Padilla, K. A. L. (2022). *La ecolalia como habilidad en el desarrollo del lenguaje en personas autistas*. Revista Académica Sociedad del Conocimiento Cunzac, 2(2), 151-157. <https://doi.org/10.46780/sociedadcunzac.v2i2.39>
- Padilla-Muñoz, A. (2010). *Discapacidad: contexto, concepto y modelos*. International Law, 16, 381-414.
- Parra Salamanca, S. M. (2014). *Implementación de un sistema de comunicación aumentativo en dos estudiantes con autismo expuestos a la educación superior a distancia*. reponame:Repositorio Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/421>

- Paula Pérez, I., & Martos, J. (Martos P. (2011). *Una aproximación a las funciones ejecutivas en el trastorno del espectro autista*.
<https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/33383>
- Pauta Ipiales, J. M., Casco Guamán, P. D., Pauta Ipiales, J. M., & Casco Guamán, P. D. (2023). *Los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación para estimular la interacción en niños autistas dentro del aula de clases*. Revista Científica UISRAEL, 10(3), 171-187. <https://doi.org/10.35290/rcui.v10n3.2023.825>
- Pearson, M. R. y Equipo Jel Aprendizaje (2022). *Una forma diferente de aprender. Tratamiento psicopedagógico*. Paidós, 3ª edición
- Pérez Jiménez, C. (2008). *La convivencia social como proyecto político colectivo*. Utopía y Praxis Latinoamericana, 13(42), 107-129.
- Pérez Rivero, P. F., & Martínez Garrido, L. M. (2014). *Perfiles cognitivos en el Trastorno Autista de Alto Funcionamiento y el Síndrome de Asperger*. CES Psicología, 7(1), 141-155.
- Pérez-Castro, J. (2019). *Entre barreras y facilitadores: Las experiencias de los estudiantes universitarios con discapacidad*. Sinéctica, 53, 01-22.
- Phung, J., Penner, M., Pirlot, C., & Welch, C. (2021). *What I Wish You Knew: Insights on Burnout, Inertia, Meltdown, and Shutdown From Autistic Youth*. Frontiers in Psychology, 12.
<https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.741421>
- Provini, E. M. (2022). *Coeficiente intelectual y género en niños y niñas con condiciones del espectro autista*. <https://repositorio.uai.edu.ar/handle/123456789/1376>
- Rattazzi, Alexia. *Sé amable con el autismo*. - 1ª ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grijalbo, 2018. (Autoayuda y superación) Libro digital, EPUB
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23.7 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [14 de diciembre de 2023].
- Reaño, E. (2023). *La electronalidad revisitada. El autismo y la producción del sentido en nuestro tiempo*. Revista de Investigaciones de la Universidad Le Cordon Bleu, 10(1), Article 1. <https://doi.org/10.36955/RIULCB.2023v10n1.005>
- Riviere, Ángel y Núñez, María. (1996). *La mirada mental*. Argentina: Aique.
- Rodríguez Díaz, S. (2021). *Educación y capacitismo: Los límites de la educación inclusiva en España*. Dilemata, 36, 5-18.
- Roma, M. C. (2020). *La construcción de la memoria autobiográfica en niños con TEA mediada por los Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación: Una revisión sistemática*. Perspectivas Metodológicas, 20.
<https://doi.org/10.18294/pm.2020.3166>

- Romo Martínez, J. (2009). *Jóvenes Universitarios de Aguascalientes. Procesos identitarios y reflexividad moderna (Tesis doctoral)*. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN, México. Recuperado de <http://www.die.cinvestav.mx/Portals/0/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/TDoctorado/JovenesUniversitariosdeAgsProcesosIdentitarios.pdf>
- Ruiz-Bernardo, P. (2016). *Percepciones de Docentes y Padres sobre la Educación Inclusiva y las Barreras para su Implementación en Lima, Perú*. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 10(2), 115-133. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000200008>
- Sabat Agurto, C. P. (2019). *Funciones ejecutivas y bienestar subjetivo en alumnos que presentan trastorno del espectro autista e inteligencia sobre el rango promedio*. <http://repositorio.udec.cl/jspui/handle/11594/684>
- San Martín Ulloa, C., Rogers, P., Troncoso, C., Rojas, R., San Martín Ulloa, C., Rogers, P., Troncoso, C., & Rojas, R. (2020). Camino a la Educación Inclusiva: *Barreras y Facilitadores para las Culturas, Políticas y Prácticas desde la Voz Docente*. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 14(2), 191-211. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782020000200191>
- Sayago Q, Z. B., Chacón Corzo, M. A., & Rojas de Rojas, M. (2008). *Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios*. Educere, 12(42), 551-561.
- Schalock, R. L., Gardner, J. F., y Bradley, V. (2007). *Quality of life: Applications for people with intellectual and developmental disabilities*. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Schalock, R. y Verdugo, M. A. (2002). *Quality of life theory: Its development and use in the field of intellectual disabilities*. Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities.
- Setien Camacho, J. (2013). *Controversias en torno al Déficit de Atención*. <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/3963>
- Sille, I. E., Fernández, S. A., García Betoño, M. I., & Salami Bilibio, L. M. (2022). *Estudio preliminar sobre las trayectorias académicas de neurodivergencias, con énfasis en personas autistas, en la educación superior de Argentina e Hispanoamérica*. IV Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública (La Plata, 26 al 30 de septiembre de 2022). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/145551>
- Somale, M. A., Bengoa, N., Ziraldo, A. C., & Díaz, G. (2022). *Factores incidentes en permanencia, rezago y egreso del profesorado en lengua inglesa de una universidad en Argentina*. Revista Educación Superior y Sociedad (ESS), 34(1), Article 1. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.550>

- Sosa, S. A. S. (2020). *Paradigma de la neurodiversidad: Una nueva forma de comprender el trastorno del espectro autista*. Revista de Estudiantes de Terapia Ocupacional, 7(1), Article 1.
- Thomas Armstrong (2012): *El poder de la neurodiversidad. Las extraordinarias capacidades que se ocultan tras el autismo, la hiperactividad, la dislexia y otras diferencias cerebrales*. Barcelona: Espasa Libros
- Thompson, J., Bradley, V. J., Buntinx, W., Schalock, R. L., Shogren, K. A., Snell, M., ... & Yeager, M. (2010). *Conceptualizando los apoyos y las necesidades de apoyo de personas con discapacidad intelectual*. Siglo Cero, 41(1), 7-22.
- Tinto, V. (1989). *Definir la deserción: una cuestión de perspectiva*. Revista de educación superior, 71(18), 1-9.
- Tirapu-Ustárrroz J. Muñoz-Céspedes J. Pelegrín-Valero C. (2002). *Funciones ejecutivas: necesidad de una integración conceptual*. REVISTA DE NEUROLOGÍA, 2002, pp. pp. 673-685
- Toboso, M. (2021). *Afrontando el capacitismo desde la diversidad funcional*. Dilemata, 36, Article 36.
- Tornese, E. B., & Mazzoglio y Nabar, M. J. (2017). *Hallazgos morfométricos y funcionales acerca de la ínsula en población VIH+ con apatía*. International Journal of Morphology, 35(1), 273-286.
- Torre, A. D., & Luciana, M. (2021). *Efectos del camuflaje en la salud mental de las personas con el trastorno del espectro autista*. Repositorio Institucional - Ulima. <https://repositorio.ulima.edu.pe/handle/20.500.12724/13173>
- Torres-González, J. A. (2022). *Por una inclusión educativa y social*. Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales, 18(1), 1-2. <https://doi.org/10.18004/riics.2022.junio.1>
- UNESCO (2008) *La Educación inclusiva: El camino hacia el futuro, documento de referencia*—UNESCO Biblioteca Digital. Recuperado 30 de octubre de 2023, de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa
- UNESCO (2009). *Conferencia Mundial De Educación Superior: las nuevas dinámicas de la educación superior y de la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Acceso, equidad y calidad. París: Unesco.
- Valdez, Daniel (2019). *Autismo. Cómo crear contextos amigables*. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Van Loon, J. (2013). *Un sistema de apoyos centrado en la persona. Mejoras en la calidad de vida a través de los apoyos*. <http://riberdis.cedid.es/handle/11181/3844>

- VELARDE, M., & CÁRDENAS, A. (2022). *Trastorno del espectro autista y trastorno por déficit de atención con hiperactividad: desafíos en el diagnóstico y tratamiento*. MEDICINA (Buenos Aires), 82.
- Villa, A. J. N. (2020). *Proyecto educativo para la estimulación del lenguaje de niños con autismo*. Revista Ecuatoriana de Psicología, 3(5), Article 5. <https://doi.org/10.33996/repsi.v3i5.31>
- Viñas Sánchez, S., Gago Castro, M., Sánchez Pérez, C. (2023) *VI Estudio sobre la Inclusión de Personas con Discapacidad en el Sistema Universitario Español*. Fundación Universia.
- Warrier, V., Zhang, X., Reed, P., Havdahl, A., Moore, T. M., Cliquet, F., Leblond, C. S., Rolland, T., Rosengren, A., EU-AIMS LEAP, iPSYCH-Autism Working Group, Spectrum 10K and APEX Consortia, Rowitch, D. H., Hurles, M. E., Geschwind, D. H., Børglum, A. D., Robinson, E. B., Grove, J., Martin, H. C., ... Baron-Cohen, S. (2022). *Genetic correlates of phenotypic heterogeneity in autism*. Nature Genetics, 54(9), 1293-1304. <https://doi.org/10.1038/s41588-022-01072-5>
- Wasiliew, A., & Montero, M. (2022). *El autismo en la escuela desde una perspectiva de aceptación y valoración: Guía Breve*.
- Wing, L. (1997). *The autistic spectrum*. The Lancet, 350(9093), 1761–1766. doi:10.1016/s0140-6736(97)09218-0
- Zuazua Iriondo, A. (1998). *Autorrealización y proyecto de vida: La autoorientación de los jóvenes de Formación Profesional*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/83579>
- Zuluaga Arroyave, T., Delgado Reyes, A. C., Zuluaga Valencia, J. B., Aguirre Aldana, L., Sánchez López, J. V., Salamanca, L. M., Restrepo de Mejía, F., Naranjo Galvis, C. A., Orrego Cardozo, M., Roció Giraldo Torres, L., & Arboleda Sánchez, V. A. (2023). *Perfil cognitivo y social en niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista*. Quaderns de Psicologia, 25(1), 8.

ANEXOS

- **Anexo 1:** Imagen de difusión.



¡Hola! Soy Melanie y estoy realizando mi trabajo final de Licenciatura en Psicopedagogía

Si fuiste diagnosticado con autismo, y estás realizando o has realizado estudios superiores (terciarios, técnicos o universitarios), te invito a participar de mi investigación sobre las "Barreras para la inclusión de personas con diagnóstico de autismo en la Educación Superior"

Comunicate al:
-Mail: melaniebarina@gmail.com
o al
-Celular: 2634 661515



- **Anexo 2: Consentimiento Informado**

Con el propósito de realizar una práctica de investigación enmarcada en el trabajo final de licenciatura denominado: **“Barreras socio- académicas para la inclusión de personas con trastornos del espectro autista en la educación superior”**, a cargo de la Estudiante de Psicopedagogía **Melanie Bariña, supervisada por la profesora Lic. Esp. Ana Márquez**, le pedimos que responda las preguntas y realice las consignas que le indicará la estudiante. Antes de hacerlo debe saber que:

- 1. Su participación es voluntaria.** Puede elegir no participar en cualquier momento. Es muy importante contar con su participación voluntaria para que el estudio sea válido.
- 2. Sus datos personales e identidad son reservados.** El equipo se compromete a no divulgar la información personal por usted proporcionada. La divulgación de resultados se realizará de acuerdo a lo establecido por la legislación vigente respecto del secreto profesional en el ejercicio de la Psicología. Para este estudio se divulgarán los resultados grupales y bajo ningún concepto la información personal de ninguno de los participantes.
- 3. En todo momento puede consultar con cualquiera de los miembros del equipo** de investigadores para despejar dudas.

Si usted está de acuerdo en participar, le pedimos que firme a continuación:

FIRMA

ACLARACIÓN

- **Anexo 3:** Encuesta previa a las entrevistas:

Trabajo final de Licenciatura: "Barreras sociales y académicas en las inclusión de personas con diagnóstico de autismo en la educación superior"

A continuación, te encontrarás con preguntas acerca de tus preferencias al momento de la entrevista virtual. La finalidad es que el encuentro sea cómodo y ameno para vos. ¡Gracias por ser parte!

* Indica que la pregunta es obligatoria

1. Nombre *

2. Edad

3. Lugar de residencia

4. Pronombre a utilizar *

Marca solo un óvalo.

Él

Ella

Elle

Otro: _____

5. Institución de nivel superior *

Marca solo un óvalo.

Terciario

Técnico

Universitario

Otro: _____

6. Carrera/ profesión: *

7. Actualmente soy: *

Marca solo un óvalo.

- Estudiante
- Egresado
- Estudié pero abandoné mis estudios.
- Otro: _____

8. Modalidad de comunicación

Marca solo un óvalo.

- Verbal
- No verbal, por medio de pictogramas.
- Mixto

9. Modalidad de participación *

Marca solo un óvalo.

- Entrevista virtual por videollamada *Salta a la pregunta 10*
- Entrevista escrita
- Entrevista por medio de audios de Whatsapp

Entrevista por videollamada

10. ¿Preferís activar la cámara?

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- Lo decidiré en el momento.

11. ¿Cuántos encuentros preferís?

Marca solo un óvalo.

- Un encuentro virtual
- Dos encuentros virtuales
- Lo decidiré en el momento.

12. ¿Preferís la presencia de un acompañante?

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- Lo decidiré en el momento.

13. ¿Qué día preferís/tenés disponible para realizar la entrevista?

Marca solo un óvalo.

- Lunes
- Martes
- Miércoles
- Jueves
- Viernes
- Sábado

- **Anexo 4:** Anticipación de preguntas

Trabajo Final de la Licenciatura en Psicopedagogía

- ✚ Autora: Melanie Baríña
- ✚ Directora: Prof. Esp. Ana Márquez

“Barreras sociales y académicas para la participación de personas dentro del espectro del autismo en la Educación Superior”

A continuación, tendrás un resumen de la modalidad de participación en esta investigación y se te anticiparán algunas de las preguntas centrales al momento de la/las entrevista/s.

¡Gracias por ser parte!

- **Sobre la modalidad de participación**

Tu participación será mediante una o varias entrevistas virtuales por videollamada o por escrito.

En caso de ser mediante videollamada, se acordará día y horario para realizarla. Es importante que sepas que la entrevista se puede cortar cuando vos lo decidas, y luego, retomarla en caso de que así lo desees.

- **Sobre tus preferencias al momento de la entrevista**

En el siguiente [link](#) te encontrarás con preguntas de opción múltiple y de respuesta libre para conocer tus preferencias al momento de la entrevista virtual:

<https://forms.gle/Zw41ZsfgSHGCZGt58>

- **¿Qué preguntas y temáticas se abordarán?**

Las preguntas serán sobre los siguientes temas:

-Hobbies e intereses.

- Tu historia en la Educación formal obligatoria: escuela primaria y secundaria

- ¿cómo te sentiste?
- ¿cómo fue tu rendimiento?
- ¿te gustaba?
- ¿tuviste algún tipo de acompañamiento (Acompañante Terapéutico o Docente de Apoyo)?

- Sobre tus estudios en la Educación Superior (terciario, técnico o universitario):

- ¿Qué significa para vos poder seguir una carrera?
- ¿Qué te motivó a elegirla?
- ¿Cómo es/fue tu experiencia?
- ¿Recibís o recibiste algún tipo de acompañamiento desde la institución o externo?
- Modalidad de cursado: virtual, presencial, semipresencial.

- Modalidad de evaluación de contenidos: trabajos prácticos (individuales y grupales), exámenes, prácticas o pasantías, etc.

- Sobre las BARRERAS ACADÉMICAS
 - Institucional: ¿Tenés o tuviste dificultades en lo administrativo? Por ejemplo: inscripción a cursado y exámenes, pago de aranceles (en caso de Instituciones privadas), pedido de prórrogas, etc.

 - ¿Tenés o tuviste dificultades en lo académico? ¿Usas/te alguna estrategia?
 - ¿Cuáles fueron tus fortalezas o qué te resultó más fácil?
 - ¿En la institución conocen tu diagnóstico?
 - Uso de estrategias didácticas por parte de los profesores.
 - Barreras o dificultades al momento de la evaluación de contenidos: trabajos prácticos (individuales y grupales), exámenes, prácticas o pasantías, etc.
 - Barreras o dificultades en momento de ingresar al ámbito laboral.
 - Fortalezas al momento de ingresar al ámbito laboral.

- Sobre las BARRERAS SOCIALES
 - Relación con profesores
 - Relación con compañeros
 - ¿Tus estudios influyeron en tu vida social cotidiana?
 - Dificultades en la comunicación
 - Dificultades en la comprensión de normas implícitas del nivel y/o la institución (son reglas que NO están redactadas en ninguna parte, pero se cumplen por costumbre o rutina)

- Sobre el AUTISMO
 - ¿Qué significa para vos ser autista?
 - ¿Qué opinas sobre el diagnóstico “Trastorno del espectro autista”?
 - ¿Cómo te autodefinís? ¿” Persona con autismo” o “autista”? ¿Por qué?
 - ¿Qué entendés por discapacidad? ¿Es de la persona o es por el entorno? ¿Qué opinas sobre la inclusión y la convivencia?

-Al final de la entrevista contaremos con un espacio para que vos puedas contarme cómo te sentiste durante el encuentro y expresar aquello que deseés, ya sea retomando algún aspecto dialogado o introduciendo algo que quieras agregar.

¡Recordá que podés transmitirme cualquier duda o sugerencia vía WhatsApp!

GRACIAS POR SER PARTE 