

26

Colección
Ciencias Sociales

¿Autistas en la Universidad? Un encuentro posible

Compiladores

Marlon Yezid Cortés Palomino, Laura Isaza Valencia
Cruz Elena Vergara Medina



UPB
Universidad Pontificia Bolivariana

370.15

Cortés Palomino, Marlon Yezid, compilador
¿Autistas en la Universidad? Un encuentro posible / Marlon Yezid Cortés Palomino,
Laura Isaza Valencia y Cruz Elena Vergara Medina. Compiladores – Medellín: UPB.
2023 -- 180 páginas. - (Colección Ciencias Sociales, 26)
ISBN: 978-628-500-113-0 (versión digital)

1. Relativo a las personas autistas 2. Para enseñanza superior / educación universitaria
3. Infantil / Juvenil, cuestiones personales y sociales: diversidad, igualdad e inclusión

CO-MdUPB / spa / RDA / SCDD 21 /

Cómo citar este libro en APA:

Cortés Palomino, M. Y., Isaza Valencia, L. y Vergara Medina, C. E. (Comp.) (2023).
¿Autistas en la Universidad? Un encuentro posible. Medellín: Editorial Universidad
Pontificia Bolivariana.

© Marlon Yezid Cortés Palomino
© Laura Isaza Valencia
© Cruz Elena Vergara Medina
© Gloria Lucía Sierra Agudelo
© Ana María Acevedo Serna
© Hugo A. Gómez Pineda
© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana
Vigilada Mineducación

¿Autistas en la universidad? Un encuentro posible

ISBN: 978-628-500-113-0 (versión digital)

DOI: <http://doi.org/10.18566/978-628-500-113-0>

Primera edición, 2023

Escuela de Ciencias Sociales

CIDI. Grupo de investigación: Emoción, Cognición y Comportamiento ECCO. Proyecto:
Viciitudes en el encuentro entre estudiantes con Trastorno del Espectro del Autismo -TEA -
y sus universidades. Radicado: 7543C-12/19-63.

Gran Canciller UPB y Arzobispo de Medellín: Mons. Ricardo Tobón Restrepo

Rector General: Padre Diego Marulanda Díaz

Vicerrector Académico: Álvaro Gómez Fernández

Coordinadora (e) Editorial UPB: Maricela Gómez Vargas

Producción: Ana Milena Gómez Correa

Diagramación: María Isabel Arango Franco

Corrección de estilo: Juan David Villa

Ilustraciones: Hugo Alejandro Gómez

Dirección Editorial:

Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2023

Correo electrónico: editorial@upb.edu.co

www.upb.edu.co

Medellín-Colombia

Radicado: 2284-23-08-23

Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier medio o para cualquier propósito sin la autorización escrita de la Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.



Cat one, Hugo Alejandro Gómez

Hugo Alejandro es un joven autista graduado de Psicología. Participó del proyecto como estudiante y como investigador. Las obras son de su autoría. Su elección del personaje *Cat* se deriva de su gusto por los gatos.

Introducción

El libro presenta los aprendizajes obtenidos a partir del proyecto de investigación titulado *Vicisitudes en el encuentro entre estudiantes con trastorno del espectro del autismo (TEA) y sus universidades*; dicho proyecto se origina en el grupo de investigación DIVERSER, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Una vez formulada la propuesta, se da la posibilidad de sumar esfuerzos con otras instituciones que también se han ocupado de pensar el autismo en la educación superior; entonces se tejieron redes con el grupo de investigación Emoción, Cognición y Comportamiento (ECCO), de la Facultad de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana, y la Corporación Ser Especial.¹

Los investigadores coincidimos en pensar la educación inclusiva en el contexto de la educación superior y los retos que surgen cuando esta apuesta se orienta a la población de estudiantes autistas. Aparecieron preguntas como estas: ¿qué función cumple la universidad para los estudiantes con TEA?, ¿qué tipo de ajustes curriculares y adaptaciones se han hecho para esta población?, ¿cuál ha sido la participación de la familia como mediadora para el encuentro del estudiante con TEA y la universidad?, ¿los estudiantes con TEA han perdido su condición de adultos en el encuentro con la universidad?, ¿de qué sujeto se habla en un joven con TEA?, ¿qué vínculos han sido posibles entre estos TEA y sus profesores?, ¿qué noción de

1 Organización sin ánimo de lucro fundada en Medellín en 1985. Brinda atención psicopedagógica a niños, niñas, jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social y escolar.

formación hay cuando se piensa que el paso del estudiante TEA por la universidad no es solo un asunto académico? Interrogantes como estos orientaron la génesis de este proyecto y avizoraron la necesidad de ampliar esta aproximación comprensiva sobre el lugar del estudiante TEA a otros escenarios y actores.

La articulación entre las instituciones les brindó la oportunidad a los investigadores de construir colaborativa y cooperativamente un camino que en conjunto posibilitó una inclusión que dialoga con la realidad subjetiva de los actores implicados: docentes, directivos, profesionales psicosociales, familias y de manera especial los estudiantes con TEA.

El proyecto parte de reconocer que hoy más que nunca se hace necesario ocuparse del autismo, especialmente teniendo en cuenta que, tal como lo propone Soler (2019):

... las personas con TEA comenzaron a ser pensadas desde las instituciones educativas comunes solo en algunos países hace aproximadamente cuatro décadas atrás, pero con mayor insistencia para el caso de algunos países de Latinoamérica a partir de las políticas de integración e inclusión de los años noventa y comienzos del siglo XXI (p. 21).

Como efecto de los cambios producidos en los paradigmas científicos y los discursos tradicionales, es posible encontrar sujetos cuya condición autista no les ha impedido formar parte de espacios asociados a la ciencia, la tecnología, las artes u otros saberes; si bien hay que considerar esta relativa apertura de los discursos tradicionales que han reducido las brechas en lo institucional para estos sujetos, hace falta preguntarse por los arreglos singulares que ellos mismos han podido llevar a cabo. Al mismo tiempo, hay que identificar las invenciones de otros para alojar dichos arreglos (docentes,² profesionales, padres, entre otros).

2 A lo largo del capítulo se usan como sinónimos las siguientes nominaciones: docente, profesor y maestro. No se hace una distinción entre estas considerando que, si bien filosófica y epistemológicamente cada una toma una representación particular, aquí no es necesaria, y el uso de sinónimos oxigena la lectura.

Un aspecto sobre el cual se abre todo un terreno investigativo tiene que ver con la subjetividad de la época y la tendencia a los individualismos marcados, que puede estar asociada a las satisfacciones modernas cada vez más solitarias, y en las que el lazo social no se ubica en primer plano. Es una realidad que el psicoanálisis de orientación lacaniana ha hecho notar, puesto que la hipermodernidad introduce nuevas lógicas en la subjetividad, para las cuales hace falta estar preparados a fin de responder a las demandas actuales.

Es por esto que el proyecto tuvo como propósito aportar insumos investigativos para los programas de acompañamiento integral³ que las universidades brindan a los estudiantes con TEA.

Así, en este transitar investigativo se propuso el siguiente **objetivo general**: develar las vicisitudes en el encuentro entre estudiantes con trastorno del espectro del autismo (TEA) y sus universidades, con el propósito de aportar a los procesos de inclusión pedagógica; y también se sumaron los siguientes **objetivos específicos**: describir las experiencias de los estudiantes con diagnóstico de TEA en su encuentro con la educación superior; indagar con distintos actores institucionales las experiencias vividas en los procesos de inclusión educativa en los estudiantes con TEA e interpretar, a partir de las narrativas de los estudiantes con TEA y los actores instituciones, las vicisitudes que emergen en el encuentro entre estos estudiantes y sus universidades.

El estudio hizo énfasis en las vicisitudes, porque se reconocen en las experiencias de los estudiantes con TEA momentos de crisis en el encuentro con la vida universitaria. Vicisitudes que con frecuencia surgen precisamente porque el estudiante logra responder a la demanda académica, y eso hace que pase desapercibido su diagnóstico; no obstante, aunque responda a la exigencia académica, presenta actitudes *extrañas* o atípicas que los profesores y compañeros no saben interpretar, ya que el modo de ser de un sujeto con TEA suele no estar enmarcado en los parámetros estandarizados con los cuales se relacionan las demás personas.

3 Algunas unidades como Bienestar Universitario, Bienestar Estudiantil, Área de Permanencia, etc.

Ahora bien, en el proceso de investigación, y después de escuchar a los estudiantes que se encuentran en el espectro, el equipo investigador optó para la escritura de este libro por usar la expresión *estudiantes autistas* o *sujetos autistas*, acogiendo la manera como dichos estudiantes se nombraron a sí mismos; ellos nos hicieron saber que, aunque en el medio científico y académico se use la nominación *estudiantes* o *personas con autismo*, prefieren nombrarse como *autistas*, dando así lugar al autismo como una identidad propia del ser y no como un adjetivo.

La nominación sobre autismo tiene dos perspectivas: la heterodenominación y la autodenominación (Luna, 2012). La primera es la que usan los expertos que hablan sobre autismo, es decir, trabajadores sociales, psicólogos, psiquiatras, docentes, etc.; y la segunda se refiere a la manera como los propios sujetos autistas se nombran. No obstante, el uso de las nominaciones en el texto se hace de forma tal que tanto expertos (profesionales) como los mismos estudiantes autistas/con autismo se sientan incluidos; el uso de la nominación *sujeto autista* sugiere para el equipo investigador reconocer la singularidad identitaria en cada sujeto que con su palabra nos enseñó sobre la experiencia de ser estudiante autista en la universidad; así que ambas nominaciones tienen cabida en el texto.

Aunque desde las lecturas institucionales se suele homogenizar los diagnósticos, este proyecto parte de reconocer que no existen conductas estandarizadas para identificar a los sujetos con TEA. Grandin y Paneck (2014), para hablar de lo singular del autista, dicen: “El problema es que lo que hay en mi cerebro autista no es necesariamente lo que hay en el cerebro autista de otra persona” (p. 52).

En el rastreo de antecedentes se identificó que en los ámbitos local y nacional no se han desarrollado investigaciones centradas en el autismo dentro de los escenarios educativos de educación superior; por lo tanto, la búsqueda se hizo en investigaciones internacionales que dieran pauta al ejercicio. Fueron 31 textos publicados en revistas internacionales (21 en inglés, 4 en portugués, 4 en español y 2 en francés).

Las investigaciones se agruparon en categorías:

La primera se centró en estudios que resaltan los programas universitarios de inclusión, las acciones por tener en cuenta en la identificación de la población y los modos diversos de acompañarlos en las trayectorias académicas (De la Fuente y Cuesta, 2017; Santos et al., 2014; Kitazoe et al., 2015; Lamport y Turner, 2013; Martin, 2008; Mason et al., 2012; Pugliese y White, 2013; Van Hees y Moyson, 2014).

Los resultados de estas investigaciones resaltan lo incipiente de las prácticas de inclusión en los escenarios universitarios, los obstáculos ideológicos en el acompañamiento a los sujetos autistas, los limitantes de cualificación de los docentes para hacer este acompañamiento integral y la necesidad de crear recursos diversos para la cobertura y el acompañamiento de calidad.

El segundo grupo de investigaciones se orienta a estudiantes diagnosticados con TEA, sus sintomatologías, modos subjetivos de ser e interactuar, su potencial y dificultades en el transitar por la universidad (Beardon et al., 2009; Cox et al., 2017; Gardiner y Iarocci, 2013; Glenon, 2001; Toor y Hanley, 2016; White et al., 2015; Wiorowski, 2015). Las conclusiones de estos estudios dan pautas para el acompañamiento, y sus hallazgos posibilitan comprensiones en cuanto a su relación con lo académico y a su acercamiento a las dinámicas universitarias.

La tercera categoría incluye las investigaciones centradas en los compañeros que rodean al estudiante con TEA (Arsenault et al., 2016; Gillespie-Lynch et al., 2015; Matthews et al., 2015; Madriaga y Hodge, 2008; Hendricks y Wehman, 2009; Nevill y White, 2011). El papel del par se resalta en estos estudios, así como los modos en que se vinculan desde la meta académica, sin dejar de lado la descripción que surge también en estos encuentros.

Entre las investigaciones se encuentra una cuarta categoría, que resalta las tutorías como estrategia clave para el acompañamiento del estudiante con TEA en el contexto universitario. Esta se plantea como una estrategia válida y deseable en el trabajo educativo

(Roberts y Birmingham, 2017; Sánchez-Rubio, 2017). Los resultados de estas investigaciones indican que esta estrategia no exige de un mentor con “conocimiento especializado en una disciplina académica concreta, sino (con) conocimiento (en) técnicas de *coaching* e inteligencia emocional” (Sánchez-Rubio, 2017, p. 9). El mentor ha de tener las habilidades y el saber necesario en el área específica, pero, lo más importante, ha de saberlo motivar para que persista en su objetivo de permanecer en la universidad y graduarse. Por último, una característica de esta estrategia es la flexibilidad al momento de implementar las adaptaciones académicas o curriculares (Sánchez-Rubio, 2017).

Este acercamiento al estado actual de las investigaciones permitió establecer las siguientes conclusiones, las cuales ayudaron a precisar vías para el diseño y desarrollo del proyecto que nos convocó a trabajar juntos:

- El asunto no es formar al estudiante para que pueda entrar a la universidad, sino propender hacia la transformación del entorno para hacer de la universidad un espacio más diverso. Es necesario abordar el contexto que rodea al joven con TEA en la universidad.
- Involucrar a la familia en la vida universitaria del autista es una clave presente en los hallazgos de las investigaciones.
- Hay más estudios relacionados con niños autistas y sus procesos de inclusión escolar que con jóvenes universitarios diagnosticados con TEA, o estudios de adultos TEA (Hendricks y Wehman, 2009). Esta ausencia de investigaciones dificulta proponer programas ajustados a las necesidades de los estudiantes TEA en el contexto nuestro.

El encuentro con los estudios anteriores posibilitó asumir una postura teórica desde la educación inclusiva y no desde un enfoque integracionista, procurando que los estudiantes con TEA puedan ingresar, permanecer y graduarse en la universidad.

Para el proyecto se partió de reconocer que un programa de inclusión no se constituye en un listado de actividades puntuales para una población específica; un programa de inclusión es, en principio,

la posibilidad para que la estructura universitaria se pregunte por esos estudiantes que comenzaron a llegar a las universidades, y que, a veces sin tener discapacidad alguna, requirieron de ciertas ayudas adaptativas para que, con una singular forma de pensar y sentir, puedan acceder al mundo de la universidad (Madriaga y Hodge, 2008).

En palabras de Diéguez (2014):

La inclusión educativa se vincula así al acceso, la participación y los logros de todos los estudiantes, en los cuales la construcción de un sistema formativo innovador para la inclusión es posible, pero, para ello, es fundamental que todos los implicados en el sistema educativo, estudiantes, docentes y familias, tengan una actitud y una visión sistémica del abordaje de los temas a resolver, por lo que la opción educativa, basada en este modelo, implica un desarrollo global, que exige cambios también globales, que involucren a la totalidad del sistema educativo (p. 55).

Los procesos de inclusión son complejos y necesitan de la participación de toda la comunidad educativa, pues el trabajo con estos estudiantes no puede ser unidimensional, en dirección a favorecer exclusivamente los procesos de aprendizaje, sino que debe procurar la articulación del proceso mismo en las diferentes esferas de la vida universitaria, respetando las particularidades propias del sujeto autista y las singularidades de cada uno.

El diagnóstico de TEA toca todas las dimensiones del sujeto, de ahí que la inclusión atraviesa toda la institución y requiere que toda ella se mueva para intentar captar el mundo tal como lo hace un joven con TEA, y no solo centrarse en sus modos particulares de aprender matemáticas o inglés. Solo así, con el desarrollo de un “sistema de apoyo integral”, tal como lo dicen Cox y su equipo (2017), es posible atinarle al objetivo de construir una universidad diversa, con su consiguiente efecto: disminuir las tasas de deserción universitaria de esta población.

Aunque las investigaciones muestran que viene siendo un interés la apuesta por la educación inclusiva en la universidad y el acercamiento a la población con TEA, sigue el reto de continuar explo-

rando y comprendiendo las experiencias subjetivas que se gestan en los autistas cuando están en la universidad; solo así será posible que desde la academia misma las instituciones se planteen lineamientos oportunos para las particularidades de la población y se promuevan apoyos para estimular su potencial y favorecer sus necesidades (Cox et al., 2017).

Este recorrido ratificó la importancia que tiene para nosotros como investigadores ocuparnos de develar las vicisitudes del encuentro de nuestros estudiantes con TEA y sus universidades, dándoles la posibilidad de hablar, dándonos la oportunidad de escucharlos y dando lugar así a su voz.

Hay tres hechos evidentes que hablan de la necesidad de visibilizar a los jóvenes con TEA en las instituciones de educación superior: primero, la prevalencia va en aumento, y de esto dan cuenta cientos de investigaciones sobre el autismo en el mundo; segundo, los niños diagnosticados crecen, crecieron, están creciendo, y esto obliga a pensar que los espacios que estas personas habitan ya no son solamente la casa y la escuela; y, tercero, la atención temprana que se ha fomentado, sobre todo finalizando los años 90, hace que esos sujetos no se queden petrificados en los modos de autismo que muchas veces hacen del joven una persona en condición de discapacidad. Estas tres situaciones traen como resultado el hecho de que a las universidades comiencen a llegar estudiantes que antes no llegaban, y que la mayoría de las veces se quedaban confinados en sus casas o en los hospitales psiquiátricos.

En la actualidad, las IES (instituciones de educación superior) en Colombia deben acogerse a los lineamientos y políticas que el Estado ha promulgado en materia de educación inclusiva para personas con discapacidad y otras condiciones de diversidad, lo que hace necesario que investigaciones como esta se divulguen, a fin de promover el derecho a la inclusión universitaria de los estudiantes con TEA y, a su vez, ofrecer vías de acción para facilitar dicho proceso para ellos (los estudiantes) y para las instituciones mismas.

Orientaciones teóricas

El proyecto de investigación se orientó conceptualmente desde diferentes perspectivas disciplinares, privilegiando la formación académica de los investigadores y acogiendo algunos desarrollos que para la educación inclusiva se proponen en lineamientos del Ministerio de Educación.

En un primer momento se hace una descripción del TEA a partir del *Manual diagnóstico y estadístico* (DSM-5); luego se hace una aproximación al autismo desde los desarrollos de la psicología cognitiva-conductual; posteriormente se elaboran algunas coordenadas desde el psicoanálisis, dando así lugar al interés de los investigadores. Se termina con una breve elaboración sobre educación inclusiva, especialmente en educación superior.

TEA (Trastorno del Espectro del Autismo)

El *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* de la Asociación Americana de Psiquiatría, en su quinta edición (DSM-5, 2014), estipula usar la nominación *trastorno del espectro autista* en lugar de *autismo*. Así las cosas, las nominaciones contempladas en las ediciones anteriores, como autismo, síndrome de Rett, síndrome desintegrativo infantil, Asperger, etc., ya no están incluidas en este manual. El uso de la nominación diagnóstica *espectro* lleva a concebir un amplio abanico de signos, que se agrupan en dos dimensiones fundamentales:

Deficiencias en la interacción social

- Hay déficit en la reciprocidad socioemocional.
- Hay déficit en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social.
- Hay déficit en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones.

Presencia de patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades

- Movimientos estereotipados.
- Excesiva inflexibilidad en las rutinas.
- Intereses muy restringidos.
- Hiper- o hiporreactividad frente a ciertos estímulos del entorno.

En conjunto con estos dos criterios se debe ubicar el tipo de ayuda que el sujeto necesita, especificando si es una ayuda muy notable, notable o ayuda básica. Esto orienta en el tipo de ayuda y la intensidad de apoyos que requiere aquel para su desempeño en la vida cotidiana.

El DSM-5 muestra desde la fenomenología del espectro síntomas que se comparten entre los *autistas*, pero dichos síntomas aparecen de una manera singular en cada uno de los sujetos. Si bien los criterios que propone el *Manual* sirven para orientar al profesional de la psicología clínica, no se convierten en el único criterio, pues es importante considerar que un mismo síntoma en un sujeto puede ser discapacitante, mientras que para otro no. El DSM no ubica al autista como un sujeto en condición de discapacidad, pero sí describe el TEA en el apartado de trastornos del neurodesarrollo.

El autismo desde la psicología cognitiva

La psicología cognitiva, en cuanto ciencia que se ocupa de estudiar cómo se organiza el pensamiento y se procesa la información, se ha interesado desde décadas atrás en el estudio de los sujetos autistas, indagando precisamente por sus modos de pensar, actuar y relacionarse con el mundo a partir de sus particulares formas de procesar la información que reciben del medio.

Si bien algunos autores sostienen que existen causas biológicas que explican la presencia del autismo, no hay datos concluyentes; sobre esto, Campos (2007) menciona que “no se ha encontrado una resolución satisfactoria porque se desconocen las causas biológicas, tampoco se han hallado marcadores biológicos psicológicos

consistentes” (p. 23). No obstante, autores como Palau-Baduell et al. (2012) sostienen la idea de que los trastornos del espectro autista tienen origen en una alteración neuroanatómica; en este sentido, afirman que las conexiones existentes entre los daños ocurridos en la sustancia blanca brindan una posible explicación para los déficits que se encuentran en la función ejecutiva.

Algunos autores, como Pérez y Martínez (2014), plantean que el diagnóstico del autismo es realizado a partir de criterios observables en el comportamiento, tales como “una alteración cualitativa de la interacción social y de la comunicación, patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidas, repetitivas y estereotipadas, y retraso significativo del lenguaje” (p. 142). Allí mismo se plantea que en el 75% de los casos se presenta autismo en comorbilidad con discapacidad intelectual de leve a moderada, asociada a un conjunto de alteraciones del desarrollo de las habilidades cognoscitivas.

De acuerdo con Campos (2007), la mayor parte de los trabajos investigativos concluyen que los problemas neurológicos identificados en el autismo se reflejan en la manera como estos pacientes interpretan el mundo; así emergen teorías que en la actualidad han tomado especial fuerza, como la teoría de la mente. Baron (1990) se refiere a la teoría de la mente como la capacidad que tiene el sujeto de hacer atribuciones mentales sobre sí mismo y sobre los demás. En los sujetos autistas hay una afectación significativa en esta capacidad, ya que para ellos es complejo descifrar expresiones corporales y gestuales en sí mismos y en los demás, lo que limita su habilidad para predecir y calcular comportamientos sociales; de allí se deriva que para ellos la capacidad de discernimiento se vea afectada, y que les cueste el entendimiento de las lógicas culturales.

Asimismo, la presencia de conductas repetitivas y rígidas, así como la incapacidad para el establecimiento de relaciones sociales, da cuenta de la afectación en las funciones ejecutivas, lo que se sintetiza en la inflexibilidad mental como un patrón representativo del autismo (Campos, 2007).

De acuerdo con Pérez y Martínez (2014), se han elaborado desarrollos importantes en torno a los procesos cognitivos necesarios

al momento de aprender y procesar la información. Por ejemplo, en el lenguaje, los sujetos con TEA presentan una alteración importante en la estructura semántica, en la pragmática del texto hablado, y es frecuente encontrar características particulares en aspectos como la prosodia (es común que la entonación de la voz se asemeje a robots, o a un tono de extranjerismo); también, hay una dificultad importante en el uso y comprensión del lenguaje, por cuanto lo metafórico se ve afectado por la imposibilidad de simbolizar.

En cuanto a la atención, se han hallado estudios como los de Luria (1986), citado en Ardila y Roselli (2007), que sostienen que la atención es esencial al momento de seleccionar y procesar información; en este sentido, los individuos con TEA presentan dificultad en seleccionar los estímulos relevantes dentro de un panorama general, por lo que se les dificulta establecer relaciones funcionales entre conceptos o acciones.

Con relación a la memoria, hay evidencias para considerar como característica relevante la capacidad de la mayoría de los sujetos autistas para recordar y reproducir de forma *literal* aspectos vivenciados. Existe en ellos la habilidad especial de recordar los detalles y características de objetos, personas o situaciones. A esta memoria se le reconoce como fotográfica, visoespacial y prosódica (Flórez-Durango et al., 2016).

Esta característica es un elemento importante para considerar en el momento de implementar vías de intervención, las cuales, desde la perspectiva cognitivo-conductual, en el ámbito internacional, se han consolidado en dos: el método ABA y el método TEACH. El primero hace alusión a la técnica conductista basada en la modificación de la conducta con el uso de reforzadores externos; este abordaje exige un trabajo periódico semanal, alrededor de 20 a 40 horas, según expone Campos (2007). Respecto al segundo método referenciado, el objetivo principal es preparar a las personas con TEA para vivir y a trabajar lo más adecuadamente posible; este método incluye elementos que facilitan el aprendizaje, como la estimulación del desarrollo de habilidades cognitivas, teoría de la mente y lo relacionado con las funciones ejecutivas y procesos psicológicos superiores.

En el espectro del autismo entra el grupo de los que anteriormente se diagnosticaban con el síndrome de Asperger. Se trae esta anotación a colación porque en el tratamiento con estos jóvenes es importante ayudarles a que les den más consistencia a sus puntos fuertes, que, según Leblanc (2010), son la originalidad al momento de pensar un problema, mucha capacidad de concentración, excelente memoria (en especial la visual), ser respetuosos con el seguimiento de instrucciones y estar especialmente interesados por sostener un vínculo significativo con personas adultas importantes para ellos. Estas características los hacen muy aptos para la vida universitaria, especialmente en las labores investigativas.

El autismo desde el psicoanálisis lacaniano

Para comenzar este apartado, tomaremos una cita de uno de los autores más relevantes en la actualidad entre los dedicados al estudio del autismo en el psicoanálisis: Jean Claude Maleval (2012). La cita es de un libro cuyo título condensa la manera en la cual el psicoanálisis lacaniano asume al sujeto autista: *¡Escuchen a los autistas!*:

Los autistas son sujetos a quienes hay que tomarse en serio. Aquellos de entre ellos que escriben, se expresan para hacer saber que son seres inteligentes y piden ser tratados con más consideración, además de apelar al respeto de sus invenciones elaboradas para contener la angustia (p. 9).

Hay un punto en el cual el psicoanálisis actualmente ha centrado sus reflexiones: la relativización del etiquetamiento que puede suceder, agrupando a los sujetos en estructuras clínicas. Tradicionalmente se piensa que los sujetos somos o neuróticos o psicóticos o perversos; incluso, se podría añadir una cuarta estructura: autistas. Es la tradición que le llega al psicoanálisis, vía la formación médica de Freud y Lacan. Es un hecho que es posible leer en todo el psicoanálisis con los ojos de la patologización. Al respecto, Lacan, y especialmente lo que llaman *el último Lacan*, es decir, sus últimos textos, rompe de forma bien explícita esa tendencia patologizante

que pueden tener ciertos textos psicoanalíticos. Alejados de esto, lo que se propone es que existe un *parletre*, un ser hablante, que se las arregla de modos diversos con lo real-pulsional que lo constituye.

Que *el inconsciente está estructurado como un lenguaje* es la frase clásica de Lacan con la cual se muestra el primer punto nodal en relación con lo que el psicoanálisis plantea sobre el sujeto como un ser de lenguaje. Dice Lacan (1990): “(El inconsciente) se resuelve por entero en un análisis del lenguaje, porque él mismo está estructurado como un lenguaje” (p. 258). Y Tizio Domínguez (1990), analizando dicha referencia lacaniana, va a extraer un aspecto también muy contundente: “La palabra aparece no solo como función de mediación, sino que constituye la realidad misma” (p. 162).

Con las dos citas elegidas se muestra la posición según la cual lo que estructura al sujeto es el lenguaje. Somos seres de lenguaje, seres hablantes que no existimos sin lenguaje. Y esto trae como consecuencia el hecho de que el sujeto no tenga una sustancia preestablecida, y, por lo tanto, se hace necesario relativizar las estructuras en cuanto etiquetas que sustancializan al sujeto. ¿Existen sujetos autistas? Sí, pero haciendo la salvedad de que ningún autista se parece a otro autista. Hay unos ciertos mecanismos que pueden ser comunes, pero cada uno se inventa cómo usa ese mecanismo; de la misma manera que todos somos seres de lenguaje, pero cada uno usa dicho lenguaje de una forma singular. Y si es singular, entonces se desaparece la posibilidad de agrupar a los sujetos en las categorías de *normales* y *anormales*. ¿El autista es anormal? ¿Cuál es la norma? ¿Los que llaman neurotípicos?

Lo que es cierto es que el autista es un ser de lenguaje. De hecho, una de las pocas referencias de Lacan con respecto al autismo está en la “Conferencia en Ginebra sobre el síntoma”, texto de 1975 publicado en *Intervenciones y textos 2* (Lacan, 1988). Dice: “Pero usted no puede decir que él no habla. Que a usted le cueste trabajo escucharlo, darle su alcance a lo que dicen, no impide que sean personajes finalmente más bien verbosos” (p. 135). Algunos podrán ser mutistas, pero eso no dice nada de la relación que puedan tener con el lenguaje. No está de más traer a colación en este momento el testimonio de una autista mutista, quien habla de sí en Twitter: “No confundas mi silencio con ignorancia o con falta de inteligencia.

Ten más cuidado al sacar conclusiones, no soy solo un diagnóstico, soy mucho más que eso. Entiende: porque otros con #Autismo sean ‘hablantes’ NO es sinónimo de mejor. Todos tenemos algo que aportar. Así de simple” (@bealemus, 5 de septiembre de 2018).

El segundo punto nodal para hablar del sujeto en Lacan es el planteamiento según el cual ese *parletre* goza; es decir, que el lenguaje está anclado a los modos particulares en los cuales el *hablanteser* se las arregla con el real-pulsional que lo habita. La noción de real es de las centrales en toda la teoría lacaniana, y numerosos textos se han escrito al respecto. Se podría subrayar uno, de Jacques Alain Miller, llamado “El lenguaje, aparato de goce”, título que cita textualmente a Lacan en el seminario 20, cuando propone que el único aparato de goce es el lenguaje. Es decir, que el lenguaje no es simplemente para conocer la verdad, sino que se goza del lenguaje. No hay una separación tajante entre lo orgánico y el lenguaje, expresión que hace eco con la noción de pulsión en Freud, por cuanto que es la noción que usa el padre del psicoanálisis para señalar la inexistencia del instinto por fuera de los significantes lingüísticos.

Lo que importa mostrar en este apartado del libro es que desde el psicoanálisis se concibe a los sujetos autistas como sujetos con un modo singular de arreglárselas con el desorden que los habita (en relación con las ideas, los afectos, el cuerpo, etc.) por la ausencia (o forclusión) de un orden simbólico, que es la manera más generalizada en la cual los sujetos se relacionan con el mundo interno y externo. Y en ese modo singular hay un sinnúmero de manifestaciones que es necesario aceptar, pues los testimonios de los autistas sobre lo que dan cuenta refieren que sus estereotipias, obsesiones e iteraciones son un camino por el cual están construyendo una manera de arreglárselas con su mundo y con el mundo de los otros.

El asunto es que dichas manifestaciones son soluciones que, en principio, en nada se parecen a las soluciones del mundo de los *normales*. Con el testimonio de Temple Grandin, por ejemplo, es posible comprender que estas personas no salen del autismo, pero que logran construir un borde, una experticia valiosa para la persona y para el mundo. Beltrán et al. (2015) dice, haciendo alusión al libro de T. Grandin:

Un primer dato que llama nuestra atención en el prefacio es la forma peculiar en la que el profesor William Carlock, uno de sus maestros de secundaria, describe el encuentro con ella después de veinte años. Carlock acentúa el hecho de que muchas de las cualidades originales del autismo de Temple aún estaban presentes, aunque orientadas de otro modo, "su intenso interés en la investigación sobre la psicología y la fisiología de los animales, su vigoroso apretón de manos, su firme resistencia a seguir la sugerencia de su madre de que cambiara su peinado", y agrega: "Resultaba claro que Temple no había salido del autismo para convertirse en una persona diferente, sino que había tomado y reelaborado aquello con que ya contaba" (p. 29)

A los padres de Temple Grandin, cuando la llevaron de niña al médico por sus extrañas conductas, les dijeron que la niña no tenía cura, y que se prepararan porque ella no iba a aprender a hablar, y que entonces quedaría confinada en un hospital psiquiátrico. Hoy Temple es zoóloga y etóloga, docente de la Universidad de Colorado, Estados Unidos, famosa en el mundo de la ganadería por la construcción de mataderos para vacas, y por su activismo a favor de un tratamiento respetuoso para las personas autistas. Ella puede decir con mucha propiedad que el autismo no es una enfermedad, sino un cerebro distinto. Lo dice así: "Los cerebros autistas no están dañados. No lo está el mío. No tengo los circuitos rotos" (Grandin y Paneck, 2014, p. 44).

Pensar que las conductas autistas hay que eliminarlas, tal como lo piensa la terapia ABA, es desconocer lo singular del autismo. De hecho, es en este punto donde es posible armar un puente entre los cognitivos y el psicoanálisis, y una brecha de separación grande entre estos dos y el conductismo de la terapia ABA. Los cognitivos se preguntan cómo piensan los autistas; los psicoanalistas, a los procesos de pensamiento les añaden el mundo pulsional; por el contrario, los conductistas se interesan solo en las conductas que han de erradicar o fomentar. Para estos, el mundo interno es una caja negra de la cual no se puede hablar nada, pues no se ve, y, por lo tanto, no se puede medir.

Finalmente, lo que se puede decir sintéticamente de la postura psicoanalítica con respecto al autismo es que son sujetos de

lenguaje que continuamente se las ingenian para arreglárselas con ese real que los habita. El asunto es que esos arreglos singulares que ellos construyen en sus formas, digamos, primitivas, se alejan de los ideales educativos que buscan orden, limpieza, moralidad, etc. El psicoanálisis le ofrece al autista un espacio, un tiempo y un cuerpo (el del psicoanalista) para que vaya construyendo arreglos singulares que advengan en experticias que le hacen ampliar su borde, y que el encuentro con el otro no sea tan invasivo.

La educación inclusiva en la universidad

En Colombia, actualmente se emplea el INES (Índice de Inclusión para Educación Superior), instructivo que les ayuda a las instituciones a valorar las condiciones existentes para la atención de la diversidad, y analizar fortalezas, oportunidades de mejoramiento y “tomar decisiones que cualifiquen el aprendizaje, la participación y la convivencia en la comunidad” (Ministerio de Educación Nacional, 2005, p. 28).

En Colombia, al igual que en otros países del mundo, es vigente el paradigma de la educación inclusiva, que promueve espacios de igualdad para la población que presenta diversas capacidades.⁴

El Decreto 1421 (Ministerio de Educación Nacional, 2017) define la *educación inclusiva* como:

... un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes

4 Vanegas et al. (2016), citando a Arnaiz (2005), asocian este concepto “al concepto de diversidad cognitiva”, definida como “la variabilidad de los alumnos en cuanto a diversidad de procesos, estrategias, estilos de aprendizaje y de conocimientos básicos, que imprime una cierta variabilidad a las condiciones de aprendizaje de los alumnos” (p. 50). “Este concepto se distancia de otras posturas, como es el caso de las necesidades educativas especiales, las necesidades educativas diversas, la diversidad funcional, las capacidades excepcionales o las capacidades diferentes, y trata de poner en la escena de lo educativo una realidad evidente que tradicionalmente ha sido invisibilizada en la escuela: la heterogeneidad en lo humano” (p. 115).

y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo (p. 5).

Estas barreras son clasificadas básicamente como *barreras actitudinales y de conocimiento*. Las primeras aluden a la actitud negativa que algunos (maestros, por ejemplo) tienen sobre la inclusión escolar o laboral de personas con discapacidad; dicha negación se sostiene casi siempre en imaginario sobre estos sujetos como que son incapaces o hasta peligrosos. La otra barrera, bastante frecuente, es la falta de preparación y de conocimiento. Aspectos epistemológicos se suman a la posición desfavorable para la educación inclusiva.

Esta educación se rige por los siguientes principios, los mismos que toda política educativa institucional debe tener presentes: calidad, diversidad, pertinencia, participación, equidad e interculturalidad; todos en el marco de la flexibilidad curricular, e implementando el DUA (diseño universal del aprendizaje) como estrategia pedagógica facilitadora en el contexto educativo. Es importante señalar que la declaración sobre la educación inclusiva para personas con discapacidad trasciende de la educación básica y media a la universidad, siendo aún incipiente este proceso en las instituciones de educación superior.

Metodología

Para esta investigación se eligió un enfoque cualitativo con diseño narrativo (Bertaux, 2005; Flick, 2004). Su propósito fundamental se centró en incluir las voces de los participantes en el encuentro entre los estudiantes con TEA y sus universidades. Se partió del hecho de que la investigación cualitativa acude a teorías interpretativas porque comparten el objetivo de dar la palabra a diferentes voces, personas o grupos, y su propósito es hacerlas visibles dentro del contexto social que les corresponde (Anadón, 2008). Su diseño abierto

permite un transitar dinámico a las nuevas informaciones, y por su diseño flexible se posibilita un proceso de ajustes y revisiones permanentes en las diferentes etapas de la investigación, teniendo en cuenta las necesidades, hallazgos parciales y decisiones que como investigadores podemos tomar en el camino (Lincoln y Guba, 1985).

Esta investigación se desarrolló desde una perspectiva cualitativa priorizando las narraciones de vida y la indagación de la experiencia universitaria relatada por estudiantes autistas; esta perspectiva epistemológica “parte de la idea de que las personas, tanto individual como colectivamente, producen ideas sobre su medio físico, social o cultural” (Bautista, 2011, p. 33). En este estudio existió un interés por conocer las construcciones de la realidad que los estudiantes autistas han hecho de su proceso, más específicamente de su experiencia en el ámbito universitario, y particularidades académicas, sociales y familiares. Esta perspectiva, al centrarse en el conocimiento construido a partir de la experiencia individual, tuvo presente la necesidad de encarar estudios situados en contextos sociales e institucionales específicos.

Este proyecto asumió como esencial la investigación narrativa, la cual permitirá conocer de base las experiencias subjetivas que transitan los estudiantes autistas que presentan dificultades y barreras de acceso en los entornos universitarios. Como modelo hermenéutico sirvió para brindar significado y comprender las dimensiones que están involucradas en la acción humana, como lo son el área cognitiva, afectiva y social. Al indagar sobre la narrativa de los estudiantes, se buscó también dar relevancia a la dimensión discursiva de la persona, los modos en que los sujetos organizan su experiencia y construyen significados a través del lenguaje. La narrativa es una experiencia mostrada como relato y, por ende, se utilizaron como técnicas de recolección de datos las entrevistas y grupos focales, lo cual dio lugar a una organización densa de la experiencia e historia de vida de los sujetos participantes en torno a su vivencia dentro de la formación universitaria y la inclusión.

La hermenéutica se asumió en la plataforma epistemológica de la investigación narrativa (Bruner, 1998). Desde este paradigma, la narrativa no se reduce a un abordaje metodológico, sino que es una

alternativa desde la cual un sujeto puede plasmar y constituir tanto la realidad como la subjetividad frente a esta (Bruner, 1988). A través de la narrativa, la subjetividad se exterioriza, sale de sí misma y llega al encuentro con los otros, aportando a la consolidación de conocimiento. Los estudiantes participantes asumieron un rol protagónico y, por ende, su voz requirió lo que Taylor y Bogdan (1986) denominaron la *dimensión autointerpretativa de la narración*; el papel de los investigadores fue constituir a los sujetos participantes en coinvestigadores de su propia historia; de esta manera, se orientó y acompañó la emergencia del dato narrativo por medio de la capacidad reflexiva hermenéutica dinamizadora.

Frente al proceso de análisis de datos recopilados se retomó la propuesta de Quintero (2011), que parte del registro de codificación en el cual la información construida se transcribe, y se le asignaron códigos de identificación pertinente. Posteriormente, en el nivel textual, se realizó la preconcepción de la trama narrativa, y es allí donde toman importancia los hechos (¿qué?, ¿cómo?, ¿por qué?), las temporalidades (¿cuándo?) y las espacialidades (¿dónde?), dado que, como señala Piedrahíta (2014), brindan información sobre los acontecimientos, las acciones y las experiencias, lo que posibilita procesos de significación acerca de cómo la narración de los acontecimientos refleja la creación de realidades. Finalmente, en el nivel metatextual, se realizó una reconfiguración de la trama narrativa, incluyendo las interpretaciones hechas en los momentos anteriores y el diálogo con referentes teóricos y con las voces de otros participantes o investigadores, formando así un relato de la vida social (Atkinson y Coffey, 2003), una narrativa polifónica que incluye normas, creencias, ideologías y, sobre todo, experiencias.

Participantes

Se entrevistaron nueve estudiantes autistas, cinco profesionales de la psicología, once docentes y tres madres de familia. Los participantes forman parte de instituciones universitarias públicas y privadas del ámbito nacional e internacional. El trabajo de campo se desarrolló entre los años 2019 y 2020.

La muestra fue seleccionada de forma intencional, fue progresiva, dinámica, y estuvo en función de la pregunta de investigación. El muestreo se caracterizó por seguir una conducción intencional en la búsqueda de casos que pudieran aportar suficiente información; se optó por el muestreo homogéneo y de cadena o bola de nieve (Mayan, 2001; Sandoval, 2002). El primero consistió en que los participantes elegidos presentaran características comunes (tener diagnóstico de autismo o estar relacionados con sujetos autistas), y el segundo en que algunos participantes derivaran al siguiente entrevistado. Retomando a Sandoval (2002), se considera que la definición de la estrategia de muestreo y la selección de los participantes se basaron en los principios de pertinencia y adecuación. La primera alusiva a la identificación y logro de un número de participantes que pueden aportar la mayor y mejor información a la investigación, con base en los requerimientos teóricos; la segunda, referida a la obtención de suficientes datos que posibilitaran una exhaustiva descripción de la situación estudiada. A estos principios se articularon los principios de oportunidad y disponibilidad de los participantes.

Para el acercamiento a la población se utilizó la estrategia de *bola de nieve*, con informantes clave de los programas de Bienestar Estudiantil, Permanencia y de las unidades académicas (escuelas, institutos y facultades).

Criterios de inclusión

- Estudiantes universitarios autistas.
- Mayores de edad.
- Estudiantes de programas de pregrado de instituciones universitarias públicas y privadas del ámbito nacional e internacional.
- Disponibilidad de autorización.
- Firma del consentimiento informado.

Técnicas de recolección de información

- **Entrevistas narrativas a estudiantes con TEA.** Este tipo de entrevista le permitió “al investigador acercarse al mundo ex-

perencial del entrevistado de un modo más amplio, pues este mundo está estructurado en sí mismo” (Flick, 2004, p. 110). Esta técnica facilitó a los entrevistados, a través de sus relatos, una reconstrucción de toda o parte de sus vidas universitarias. En este sentido, buscó particularmente motivar a la reconstrucción de las vivencias universitarias (como parte de una porción de sus vidas), centradas en los hechos y situaciones que cada uno ha experimentado en relación con los procesos académicos, sociales, personales, etc.

Para esta investigación resultó esencial la utilización de esta técnica, porque el relato de vida permitió identificar los eventos clave del entrevistado autista como estudiante no tradicional; además, ayudó a comprender la incorporación de los autistas al contexto universitario como un proceso diacrónico, señalado por las biografías (Berteaux, 2005).

- **Entrevistas semiestructuradas.** Con preguntas abiertas se realizaron entrevistas a docentes, profesionales de la psicología y madres de familia. Las semiestructuradas se caracterizan por tener mayor grado de flexibilidad que las estructuradas. Estas parten de preguntas planeadas que se van ajustando durante el desarrollo de la entrevista. Durante el proyecto posibilitó ir adaptando el rastro de la información a las necesidades (Díaz-Bravo et al., 2013).

Fases de la investigación

El estudio se realizó a partir de las siguientes fases, todas estas complementarias y progresivas.

- **Fase de desarrollo y levantamiento de los datos.** Comenzó con la delimitación del perfil de los participantes y la estrategia de acercamientos, con devenires entre partir del diagnóstico o de las experiencias más allá de la presencia de esta denominación. Seguida con la construcción de las guías de entrevistas y finalizada con el desarrollo de cada instrumento establecido. De acuerdo con Bonilla-García y López-Suárez (2016), “se inicia con la elección de la técnica y del instrumento que el investigador considere adecuados; se ingresa a campo y se recaban los datos” (p. 307). Siguiendo a estos autores, la reco-

lección se ejecutó a partir de dos procedimientos: el ajuste, que trató de la generación de categorías iniciales desde los datos, y el funcionamiento, que hizo alusión a la capacidad de las categorías conceptuales de explicar lo investigado.

- **Fase de procesamiento, construcción de los datos y análisis.** Con los datos se identificaron los atributos, las cualidades o las características, y se compararon entre sí para hallar coincidencias y distinguir diferencias. “Los datos que comparten las mismas características se agrupan; se les asigna un rótulo o un nombre determinado que indica el concepto al que pertenecen, es decir, se congregan en un mismo código o subcategoría. El proceso de asignar códigos se llama codificación” (Bonilla-García y López-Suárez, 2016, p. 307).

La información obtenida pasó por un proceso de sistematización. Las entrevistas tuvieron registro por medio de grabaciones de audio. Con cada fuente de datos se realizó la tarea de transcripción, codificación y categorización de los textos. Para la codificación y reducción de los datos se utilizó una estrategia base de registro en formato digital. Varias etapas se desarrollaron permanentemente: descripción, segmentación y síntesis.

Contrastación de coherencia, discusión y triangulación

Con el equipo de investigadores y en espacios de conversación con expertos se identificaron los hallazgos más significativos; esto permitió reconocer elementos clave en cuanto al grado de identificación o importancia que le daban los participantes a cada hallazgo. Siendo el procesamiento de los datos en la investigación cualitativa una acción minuciosa, de acuerdo con Strauss y Corbin (2002), esta investigación se apoyó en una matriz de análisis categorial: la recolección, sistematización y análisis de datos. Esta apoyó la reducción de los datos a partir de la codificación de cada una de las entrevistas. Lo anterior favoreció a la parte final del proceso de construcción de sentido, porque se subjetiva e intersubjetiva lo que se ha percibido, se comprenden, reconocen e interpretan los puntos de vista de los

estudiantes y actores en relación con las experiencias universitarias y se proponen los sentidos en los que se destacó la intersubjetividad.

- **Fase de formación y construcción conceptual.** Caracterizada por la revisión de la literatura científica, desde el reconocimiento de autores clásicos y hasta la inclusión de fuentes actualizadas. Esta fase fue base para la construcción teórica, la comprensión de los hallazgos y la generación de discusión. Por último, con base en los referentes conceptuales y los hallazgos del estudio, se construyó un informe final.

Consideraciones éticas

De acuerdo con la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia (1993), este estudio fue una investigación de riesgo mínimo, ya que prevaleció la seguridad de los beneficiarios y la información registrada no se ubicó en el plano de diagnósticos ni tratamientos, tampoco de procedimientos invasivos que vulneren información que los participantes tengan el derecho a mantener en reserva. Se respetaron los principios éticos de autonomía, beneficencia y justicia. No se realizaron actividades que estuvieran fuera de la reglamentación ética y jurídica propia de la investigación con seres humanos. Y se atendió con especial cuidado el respeto a la confidencialidad, la voluntariedad de los sujetos de investigación, el anonimato y el principio de reciprocidad. Cada participante firmó el consentimiento informado.

Con el fin de respetar el principio de anonimato de cada uno de los sujetos, se asignó un código para la identificación de cada instrumento.

Para la identificación de los participantes se usa el rol y se asignó un nombre ficticio, a fin de garantizar, precisamente, el anonimato.

Tabla 1. Seudónimos de los participantes para su identificación en los fragmentos

| Rol | Nombre |
|-------------------------|------------|
| Estudiante | María Paz |
| Estudiante | Alejandro |
| Estudiante | Tomás |
| Estudiante | Mauricio |
| Estudiante | Esteban |
| Estudiante | Alberto |
| Estudiante | Andrés |
| Estudiante | Paola |
| Estudiante | Ana |
| Psicóloga | Alejandra |
| Psicóloga | Marcela |
| Psicólogo | Mario |
| Psicóloga | Valentina |
| Psicóloga | Andrea |
| Profesora universitaria | Eliana |
| Profesor universitario | Juan Pablo |
| Profesora universitaria | Yuliet |
| Profesor universitario | Catalina |
| Profesora universitaria | Paula |
| Profesora universitaria | Mercedes |
| Profesora universitaria | Victoria |
| Profesora universitaria | Camila |
| Profesor universitario | Manuel |
| Profesora universitaria | Mercedes |
| Profesor universitario | Rodrigo |
| Madre de familia | Lucía |
| Madre de familia | Laura |
| Madre de familia | Lina |

Procedimiento, manejo y análisis cualitativo

Siendo el procesamiento de los datos en la investigación cualitativa una acción minuciosa de acuerdo con Strauss y Corbin (2002), esta investigación se apoyó en una matriz de análisis categorial: la recolección, sistematización y análisis de datos perspectiva elaborada para esta investigación. Esta apoyó la reducción de los datos a partir de la codificación de cada una de las entrevistas, además de la construcción de relaciones entre categorías e informes.

En este estudio se establecieron las siguientes categorías:

Tabla 2. Cuadro categorial

| Categorías de primer nivel | Categorías de segundo nivel | Categorías de tercer nivel |
|---|--|---|
| El estudiante universitario | Heterogeneidad estudiantil | La dificultad en el autismo no es un capricho |
| | Interacciones sociales | |
| Experiencia universitaria del estudiante adulto | Necesidades y motivaciones: ingreso y elección de la universidad | Lo que la universidad no puede enseñar |
| | Identidad universitaria | |
| | Permanencia | |
| Estrategias pedagógicas e institucionales Transición académica | Rol del docente | El docente universitario y su relación pedagógica con estudiantes en el espectro del autismo |
| | Rol del par | Los otros en la experiencia universitaria de los estudiantes autistas, una cuestión de encuentros |
| Transición académica | Encuentro con la universidad | Experiencias de transición del colegio a la universidad de estudiantes con TEA: testimonio autobiográfico |

Fuente: Elaboración propia.

Hallazgos y discusión

Los hallazgos y la discusión de esta investigación se presentan en seis capítulos:

Capítulo 1. La dificultad en el autismo no es un capricho

Los encuentros que tienen los estudiantes autistas en sus universidades no se dan sin dificultad. En este capítulo hacemos un recorrido por los nombres que tienen esas dificultades para estos jóvenes, y llegamos a comprender *lo real* que allí interviene. No es pereza, no es *dejadez*, no es rebeldía. Es un obstáculo infranqueable (un real) que necesita de todas sus energías para inventar una solución.

Capítulo 2. Lo que la universidad no puede enseñar

El centro de esta investigación son las voces de los estudiantes. No las universidades. Y está bien que sea así. En el centro del vínculo pedagógico está el estudiante con sus decisiones, sus dificultades, sus elecciones vocacionales, sus intereses específicos, etc. Y ubicando esto en el centro no siempre hubo encuentro con la institución universitaria, representada en alguno de los que allí habitan. Muy posiblemente el encuentro se esté dando con algo o alguien que está por fuera de la universidad. En este capítulo exploraremos los momentos de encuentro y desencuentro en la tarea irrenunciable que tienen los jóvenes autistas por realizar aquello para lo que están hechos.

Capítulo 3. El docente universitario y su relación pedagógica con estudiantes en el espectro del autismo

En el centro de la misión de las universidades está la formación de los nuevos profesionales del país. Este capítulo se enfoca en las características del vínculo entre maestro y estudiante autista, y lo que emerge allí es la importancia del saber que tiene el maestro. Cuando

la materia en cuestión tiene relación directa con los intereses específicos del estudiante, el vínculo con el saber posibilita el proceso académico y se convierte en el proyecto de vida del estudiante, no sin la ayuda del maestro. En este capítulo también comenzamos a reflexionar sobre las demandas que el docente universitario hace a la institución, por ejemplo, señalan la ausencia de capacitación en el ámbito de la educación inclusiva, y las consecuencias que ello trae.

Capítulo 4. Los otros en la experiencia universitaria de los estudiantes autistas, una cuestión de encuentros

Aunque la idea prejuiciosa que se tiene mediáticamente sobre las personas autistas es que están solas en su mundo, este capítulo nos muestra todo lo contrario. Las personas autistas, como cualquier ser humano, tienen encuentros, y todos ellos incluyen una narrativa específica cuando la perspectiva es el estudiante mismo. Escuchamos sus encuentros con los espacios físicos, con los compañeros, los profesores, las directivas, y comprendimos lo singular que allí sucede. La investigación base de este libro tiene la palabra *vicisitudes*, pero, ya finalizados los dos años de trabajo de campo, la palabra *encuentro* es la que toma consistencia. Este es un capítulo que da cuenta de los *encuentros* entre los estudiantes autistas y sus universidades.

Capítulo 5. Experiencias de transición del colegio a la universidad de estudiantes con TEA: testimonio autobiográfico

Como broche de oro, tenemos en este apartado el texto de un joven universitario autista que quiso acompañarnos en estos años de trasegar investigativo. A su modo, a su tiempo y con sus formas, en este capítulo presenta un texto escrito en primera persona (Hugo relata su experiencia personal de estudiante con autismo en la universidad); y hacemos la invitación a consultar en el repositorio universitario su trabajo de grado, que consistió en una revisión bibliográfica de textos que hablan sobre la transición del colegio a la universidad en estudiantes con TEA. Un trabajo que presentó como requisito de grado para Psicología.

Hugo estuvo en esta investigación por nombrarse autista, pero también porque tiene un interés investigativo especial por el tema del autismo. Aquí, con el equipo de investigación, encontró un lugar para desarrollar dicho interés.

Capítulo 6. Aportes pedagógicos para la inclusión universitaria de estudiantes con TEA

A modo de conclusión, este capítulo precisa puntuaciones extraídas del proceso investigativo, y resalta aportes que cada capítulo señala en la vía de propiciar estrategias institucionales en pro de la inclusión universitaria de estudiantes con autismo.

Referencias

- American Psychiatric Association [APA], Kupfer, D. J., Regier, D. A., Arango López, C., Ayuso-Mateos, J. L., Vieta Pascual, E. y Bagnely Lifante, A. (2014). *DSM-5. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*.
- Anadón, M. (2008). La investigación llamada “cualitativa”: de la dinámica de su evolución a los innegables logros y los cuestionamientos presentes. *Investigación y Educación en Enfermería*, 26(2), 5-31. <https://n9.cl/gtee1>
- Ardila, A. y Roselli, M. (2007). *Neuropsicología clínica*. Manual Moderno.
- Arsenault, M., Goupil, G. & Poirier, N. (2016). Perceptions de la transition vers la vie adulte d'adolescents et de jeunes adultes ayant un trouble du spectre de l'autisme. *Revue de Psychoéducation*, 45(1), 25-40. <https://doi.org/10.7202/1039156ar>
- Atkinson, P. y Coffey, A. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Baron, S. (1990). Autismo: un trastorno cognitivo específico de “ceguera de la mente”. *International Review of Psychiatry* 2(1), 81-90. <https://n9.cl/z455ub>
- Bautista, N. P. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa*. Editorial el Manual Moderno.
- Beatriz Lemus [@bealemus] #Autismo Instagram. Recuperado 5 de septiembre de 2018. <https://www.instagram.com/bealemusr/>

- Beardon, L., Martin, N. & Woolsey, I. (2009). What do students with Asperger syndrome or high functioning autism want at college and university? (in their own words). *Good Autism Practice*, 10(2), 35-43. <https://n9.cl/onw8y>
- Beltrán, I., Martínez, L. y Vargas, A. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos. *Educación y Educadores*. 18(1), 62-75. <http://hdl.handle.net/10818/29267>
- Bertaux, D. (1980). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29, 14-25. <https://n9.cl/4pvcj>
- Berteaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Ediciones Bellaterra.
- Bonilla-García, M. y López-Suárez, A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta Moebio*, 57. 305-315. doi: [10.4067/S0717-554X2016000300006](https://doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006)
- Bruner, J. S. (1988). *Desarrollo educativo y educación*. Ediciones Morata.
- Campos, C. (2007). *Trastornos del espectro autista*. Manual Moderno.
- Costa, B., Bento, E. y Paulino, E. (2014). A inserção do autista no meio acadêmico e profissional de tecnologia da informação. *Revista Fatec Zona Sul*, 4(4), 1-10. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6606346>
- Cox, B., Thompson, K., Anderson, A., Amanda, M., Locks, T., Morgan, L., (...) & Wolz, A. (2017). College experiences for students with autism spectrum disorder: personal identity, public disclosure, and institutional support. *Journal of College Student Development*, 58(1), 71-87. <https://n9.cl/chhke>
- Da Costa, A. (2014). *Família e universidade frente ao processo de inclusão do adulto com síndrome de Asperger no ensino superior*. (Especialização em Terapia de Casal e Família). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, São Leopoldo. <https://n9.cl/eh50f>
- Da Costa, A. y Marin, A. (2017). Processo de inclusão do adulto com síndrome de Asperger no ensino superior. *Barbaroi*, (49), 258-285. <https://dx.doi.org/10.17058/barbaroi.v0i49.635>
- De la Fuente, R. y Cuesta, J. (2017). Inclusión de alumnado con trastorno del espectro del autismo en la universidad: análisis y respuestas desde una dimensión internacional. *Revista de Psicología*, 4(1), 13-21. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1023>
- Diéguez, N. (2014). Síndrome de Asperger: dimensiones organizativas y metodológicas en la universidad. (Tesis de doctorado). Universidad de Vigo, Ourense. <https://n9.cl/jnw7q>

- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <https://n9.cl/ia4j>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Flórez-Durango, A. M., González-Zuluaga, V. M., Londoño-Herrera, J. A., Zapata-García, T. V. y 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. doi: 10.17151/eleu.2016.14.2. <https://n9.cl/wc4hb>
- Gardiner, E. & Iarocci, G. (2013). Students with autism spectrum disorder in the university context: peer acceptance predicts intention to volunteer. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 1008-1017. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1950-4>
- Gillespie-Lynch, K., Brooks, P., Someki, F., Obeid, R., Shane-Simpson, C., Kapp, S., (...) & Smith, D. (2015). Changing college students' conceptions of autism: an online training to increase knowledge and decrease stigma. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 2553-2566. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2422-9>
- Glennon, T. (2001). The stress of the university experience for students with Asperger syndrome. *Work*, 17(3), 183-190. <https://n9.cl/x5wnu>
- Grandin, T. y Paneck, R. (2014). *El cerebro autista. El poder de una mente distinta*. RBA Libros.
- Hendricks, D. & Wehman, P. (2009). Transition from school to adulthood for youth with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 24(2), 30-4. <https://doi.org/10.1177/1088357608329827>
- Kitazoe, N., Inoue, S., Izumoto, Y., Kumagai, N. & Iwasaki, Y. (2015). The autism-spectrum quotient in university students: pattern of changes in its scores and associated factors. *Asia-Pacific Psychiatry*, 7, 105-112. <https://doi.org/10.1111/appy.12094>
- Lacan, J. (1990). *Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis*. Siglo XXI Editores.
- Lacan, J. (1988). *Intervenciones y textos 2*. Ediciones Manantial.
- Lacan, J. (1992). *Seminario 20: Aún*. Ediciones Paidós.

- Lampert, D. & Turner, L. (2013). Romantic attachment, empathy, and the broader autism phenotype among college students. *The Journal of Genetic Psychology*, 175(3), 202-213. <https://n9.cl/0ecge>
- Leblanc, J. (2010). *L'intégration à l'université des étudiants ayant le syndrome d'asperger: les programmes et ressources existants*. (Tesis de honor presentada como exigencia parcial para la actividad de investigación del curso de Psicología). Université du Québec à Montréal, Québec. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/32689>
- Lincoln Y. S. y Guba E. G. (1985). *Naturalistic inquiri*. Sage Publications
- Luna, R. (2012). La terminología en el campo de los Trastornos del Espectro Autista (TEA) de la heterodenominación a la autodenominación. *Llengua, societat i comunicació: revista de sociolingüística de la Universitat de Barcelona*, 10, 31-38. file:///C:/Users/laura/Downloads/Dialnet-LaTerminologiaEnElCampoDeLosTrastornosDelEspectroA-4848975.pdf
- Madriaga, M. & Hodge, N. (2008). *Enabling transition into higher education for students with Asperger syndrome*. Sheffield Hallam University.
- Maleval, J. C. (2012). *¡Escuchen a los autistas!* Grama Ediciones.
- Martin, N. (2008). *REAL Services to assist students who have Asperger syndrome*. Sheffield Hallam University.
- Mason, R., Rispoli, M., Ganz, J., Boles, M. & Orr, K. (2012). Effects of video modeling on communicative social skills of college students with Asperger syndrome. *Developmental Neurorehabilitation*, 15(6), 425-434. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23030681/>
- Matthews, N., Ly, A., & Goldberg, W. (2015). College students' perceptions of peers with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 90-99. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2195-6>
- Mayan, J. M. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos: un módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales*. Quality Press, International Institute for Qualitative Methodology.
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). Índice de Inclusión para Educación Superior (INES). Resolución otorgada por el Ministerio de Educación Nacional: No. 6216 del 22 de diciembre de 2005.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Decreto 1421 de 2017, educación inclusiva, la atención educativa a la población con discapacidad. <https://n9.cl/ho2s>
- Ministerio de Salud de Colombia. (1993). Resolución 8430 de 1993. <https://n9.cl/9urqb>

- Nevill, R. & White, S. (2011). College students' openness toward autism spectrum disorders: improving peer acceptance. *Journal of Autism and Developmental Disorders Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41, 1619-1628. <https://doi.org/0.1007/s10803-011-1189-x>
- Ojea, M. y Diéguez, N. (2016). Medidas organizativas y educativas para facilitar la inclusión de estudiantes con trastorno del espectro autista en la universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71(1), 175-192. <https://n9.cl/g9nhz>
- Palau-Baduell, M., Salvadó-Salvadó, B., Cloment-Torrentó, M. y Valls-Santassusana, A. (2012). Autismo y conectividad neural. *Revista de Neurología*, 54, 31-39. <https://neurologia.com/articulo/2011711>
- Pérez, P. y Martínez, M. (2014). Perfiles cognitivos en el trastorno autista de alto funcionamiento y el síndrome de Asperger. *Revista CES de Psicología*, 7(1), 141-155.
- Pérez, P. y Martínez, M. (2014). Perfiles cognitivos en el trastorno autista de alto funcionamiento y el síndrome de Asperger. *Revista CES de Psicología*, 7(1), 141-155. <http://www.scielo.org.co/pdf/cesp/v7n1/v7n1a12.pdf>
- Piedrahíta, C. (2014). Reflexiones metodológicas. Acercamiento ontológico a las subjetividades políticas. En A. Díaz, C. Piedrahíta y P. Vommaro (editores), *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos* (pp. 15 - 31). CLACSO.
- Pugliese, C. & White, S. (2014). Brief report: problem solving therapy in college students with autism spectrum disorders: feasibility and preliminary efficacy. *Journal of Autism and Developmental Disorders Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 719-729. [doi: 10.1007/s10803-013-1914-8](https://doi.org/10.1007/s10803-013-1914-8)
- Quintero, M. (2011). Estrategia metodológica para el uso de la narrativa en investigación. En Universidad Distrital Francisco José de Caldas (editores), *Justificaciones y narraciones: orientaciones teóricas e investigativas*.
- Roberts, N. & Birmingham, E. (2017). Mentoring university students with ASD: a mentee-centered approach. *Journal of Autism and Developmental Disorders Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47, 1038-1050. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2997-9>
- Sánchez-Rubio, A. (2017). Los beneficios de la acción tutorial en los estudiantes universitarios con síndrome de Asperger. *Revista Docencia y Derecho*, (11), 1-13. <https://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/15674>
- Sandoval, C. (2002). Investigación cualitativa. En Pérez, *Especialización en*

- teoría, métodos y técnicas de investigación social* (249-252). Arfo Editores.
- Shattuck, P., Wagner, M., Narendorf, S., Sterzing, P. & Hensley, M. (2011). Post-High School Service Use among young adults with an autism spectrum disorder. *Archive of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 165(2), 141-146. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21300654/>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Ediciones Paidós.
- Tizio Domínguez, H. M. (1990). *Psicoanálisis y lenguaje. La aportación original de Jacques Lacan*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España.
- Toor, N. & Hanley, T. (2016). The facilitators, obstacles and needs of individuals with autism spectrum conditions accessing further and higher education: a systematic review. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 26(2), 166-190. <https://doi.org/10.1017/jgc.2016.21>
- Van Hees, V. & Moyson, T. (2014). Higher education experiences of students with autism spectrum disorder: challenges, benefits and support needs. *Journal of Autism and Developmental Disorders Journal of Autism and Developmental Disorders*, 16. <https://n9.cl/ypf8d>
- Vanegas, L. P., Vanegas, C., Ospina, O. H. y Restrepo, P. A. (2016). Entre la discapacidad y los estilos de aprendizaje: múltiples significados frente a la diversidad de capacidades. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 107-131. <https://n9.cl/2mpdz>
- White, S., Ollendick, T. & Bray, B. (2015). College students on the autism spectrum Prevalence and associated problems. *SAGE Publications and The National Autistic Society*, 683-701. <https://doi.org/10.1177/1362361310393363>
- Wiorowski, F. (2015). The experiences of students with autism spectrum disorders in college: a heuristic exploration. *The Qualitative Report*, 20(6), 847-863. <https://n9.cl/u6aqi>