

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](mailto:editorial@upb.edu.co)

[www.upb.edu.co](http://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 three.*



## Capítulo 6 Conclusiones

### Aportes pedagógicos para la inclusión universitaria de estudiantes con TEA

---

En este capítulo se hace una síntesis de los principales hallazgos que arrojó la investigación y que permiten ofrecer vías de intervención institucional para orientar a docentes y profesionales en abordajes posibles para estudiantes autistas en la universidad.

En un primer momento se hace una compilación global de los resultados, para finalmente presentar algunas recomendaciones pedagógicas que posibiliten este encuentro de los estudiantes autistas con sus universidades, ubicando el lugar del maestro como un agente clave en dicho proceso.

#### Abordaje general de los principales hallazgos

El desarrollo de esta investigación permitió un acercamiento a los relatos de estudiantes autistas en escenarios universitarios, donde sobresalen los modos subjetivos en que estos experimentan su paso por la institución. Las conclusiones que acá

se presentan son comprensiones que se construyen a partir de las experiencias de los autistas entrevistados. Las afirmaciones que se presentan no son una generalidad de todos los estudiantes con autismo, sino las experiencias de quienes aportaron a este estudio con el relato de sus trayectorias (se incluye a los estudiantes autistas y a los demás actores incluidos en la investigación).

La etapa formativa en la universidad implica para los estudiantes autistas enfrentar múltiples cambios y conflictos en distintos momentos. Por un lado, cabe destacar las experiencias vividas al momento de ingresar a la universidad, en el cual se producen alteraciones de orden personal, académico, familiar, laboral y social. Ese tiempo inicial se encuentra afectado por las expectativas vs. la realidad.

En este trabajo se pudo detectar entre los discursos de los entrevistados que el autista, para ingresar a la universidad y alcanzar con éxito los cambios y responder a los obstáculos de su recorrido universitario, demanda de modos silenciosos apoyos pedagógicos e institucionales. Modos silenciosos que se acompañan de ausentismo, comportamientos atípicos de difícil aprehensión por parte de docentes y compañeros, bajo desempeño académico y cambios anímicos... Son modos que en muchos casos camuflan el diagnóstico.

Resultó visible en los relatos que algunos autistas presentan dificultades para acercarse a los servicios universitarios que se ofrecen desde las unidades de Bienestar Estudiantil, que son imprescindibles para la adaptación universitaria, el éxito académico y la permanencia. Esto puede atribuirse a la decisión de *querer pasar desapercibido* y con esto garantizar que su diagnóstico no sea foco de atención para nadie en la U. Algunos estudiantes autistas vinculan la experiencia universitaria con objetivos de formación académica y tienden a desconocer estos apoyos institucionales que se convierten en posibilidades de permanencia y de lazo social. La falta de participación e implicación en la vida universitaria es un rasgo que coincide con lo que varios autores identifican como característico del autista; esa falta de participación e implicación genera en muchos casos el poco aprovechamiento de las ofertas institucionales (Sianes Bautista, 2015; Sánchez Gelabert y Elías Andreu, 2017).

El ingreso a la vida universitaria supone para estos estudiantes la adaptación a un nuevo sistema escolar, a nuevos modos de evaluación, a una mayor flexibilidad, a distintas exigencias, y esto en muchos casos va en dirección contraria a lo que fueron sus experiencias escolares anteriores, y significa un choque con expectativas de orden académico construidas. La vida universitaria también supone la adopción de nuevos horarios, ritmos de estudio y recursos educativos. En este punto resulta fundamental un acompañamiento inicial por parte de la universidad mediado por una caracterización de cómo aprende el estudiante y facilitado por espacios formativos que le proporcionen las bases mínimas para responder a las exigencias académicas de la educación superior.

Un hallazgo que cautivó especialmente la atención de los investigadores fue la relación que el estudiante autista establece con el espacio físico en la universidad: habitan un espacio que se convierte para la mayoría en un lugar protector. Por ello es complejo cuando las clases cambian de lugar o la silla que habitualmente ocupan es usada por otro compañero, o cuando en el espacio en el cual estudian hay un evento institucional, etc. El lazo social a veces lo hacen con el espacio físico, no con las personas.

Respecto de la sociabilidad, se identificó en los relatos de los autistas entrevistados que las relaciones con los compañeros proporcionan un alto grado de satisfacción y bienestar personal, aunque por su estructura cognitiva (mental), dinámicas relacionales y rigidez en las rutinas en ocasiones tienden a tomar distancia de estos vínculos, lo cual trae tranquilidad o, por el contrario, genera angustia por sentirse solos, sin amigos, aislados.

El vínculo con los docentes representa un rasgo de mayor significatividad en los relatos. El docente es reconocido como un referente básico en el transitar universitario, un referente que es ubicado en el lugar del saber. Su manera de enseñar, formas relacionales y estilo de autoridad determinan la relación docente-estudiante; algunos estudiantes ubican al docente como un sujeto confiable, que provee sostén, convirtiéndose su figura en un factor protector para la permanencia. En otros casos lo ubican como un obstáculo, un factor de riesgo para la deserción.

En síntesis, son dos hallazgos fundamentales en este proceso investigativo con respecto al maestro universitario, según los relatos de los estudiantes autistas entrevistados: uno, el estudiante establece diferencias entre el concepto de *profesor* y *maestro* a partir de los vínculos que construye en su proceso de aprendizaje, y, dos, el estudiante identifica como un factor determinante de riesgo para su permanencia la incongruencia entre su estilo de aprendizaje y el estilo de enseñanza del docente.

Sobre los vínculos familiares, se observó que estos son un sostén central en todo el proceso formativo. Mientras que en el caso de los estudiantes universitarios *regulares* (neurotípicos), el distanciamiento con el mundo familiar es algo frecuente (ya que el ingreso a la universidad implica la asunción de mayores niveles de autonomía), en el caso de los autistas la familia es el móvil que impulsa a comenzar los estudios; aportar bienestar a la familia con los resultados académicos es el sostén y armadura que permite sortear las dificultades. No obstante, cabe tener en cuenta que en algunos casos la familia es vista como una amenaza: por un lado, activa, por cuanto hay un mensaje de desaprobación de la meta académica encaminada, y, por otro lado, pasiva, porque sin generar resistencia no confían en el potencial del hijo/a ni en la capacidad instalada en la universidad para cumplir la meta académica. Las expectativas del estudiante autista fueron relevantes en la medida en que explicitan las motivaciones y razones para el inicio de la formación profesional, además de la permanencia y la búsqueda de soluciones a los obstáculos presentados.

Respecto de las expectativas en torno al ingreso, se identificaron motivaciones personales, laborales, sociales y familiares. Entre las personales figuran cumplir un sueño, alcanzar una meta y la autorrealización. Entre las laborales, los entrevistados reconocen la necesidad de ser competitivos en el medio laboral, lograr un mejor empleo. Entre las motivaciones sociales se identificaron el reconocimiento de las otras personas y la posibilidad de un ascenso social. Finalmente, entre las motivaciones familiares surgen deseos de devolver los esfuerzos que sus padres han hecho por ofrecerles estudio y formación.

Los modos de sociabilidad que el autista establece con los docentes, los pares y la familia operaron como recursos para la inmersión, apropiación, adaptación y permanencia en la universidad. El autista interactúa interna y externamente en la universidad con todos estos actores sociales, y, aunque todos con objetivos distintos, sin duda operan como sostén y apoyo en el proceso formativo.

La vinculación universitaria se inicia desde antes del ingreso mismo a la universidad, y las expectativas, motivaciones e interés de acceder a un programa de educación superior forman parte de aquella; se incluye la elección de la universidad, que se centra en el prestigio y ubicación geográfica y finaliza con la identidad y la permanencia. La vinculación con la universidad se presenta en el estudiante autista desde la elección misma, pues las razones de esta están impregnadas de subjetividades que impulsan un proyecto académico que demanda seriedad, es decir, consistencia, firmeza. El modo de construir y apropiarse de rutinas cotidianas se analizó a partir de las organizaciones subjetivas del tiempo y del espacio en los estudiantes autistas; significativamente, la noción de tiempo y la noción de espacio son categorías subjetivas que el autista construye en la interacción con la cotidianidad universitaria. La falta de tiempo es la percepción más presente en esta población, y agobia al autista por lo que implica en sus resultados académicos.

La apuesta por la inclusión pone de manifiesto la importancia de reconocer las distintas necesidades que emergen y confluyen en las aulas: estudiantes con diferentes experiencias educativas, diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, estudiantes diversos. Sin duda, el acercamiento a las representaciones, creencias, interpretaciones y percepciones que se configuran en las aulas demanda de la institución reflexiones pedagógicas que posibiliten la educación inclusiva.

A continuación, se presentan algunos ejes orientadores para el proceso de inclusión de estudiantes autistas en la universidad.



## Reflexiones para docentes universitarios en el marco de la educación de estudiantes autistas

Al docente universitario, de acuerdo con Orozco Sánchez y Molina Guzmán (2020), no solo se le debe considerar como un profesional que transmite conocimientos, sino que desde su accionar se espera que aporte a la construcción de una cultura humanizante, convirtiéndose en figura *moduladora* y *facilitadora* en los espacios de socialización.

Uno de los principales retos contemporáneos que presentan los docentes hace alusión a materializar las políticas de educación inclusiva. Si bien hemos logrado un gran avance histórico al promover políticas educativas que trabajan e incentivan la educación inclusiva, en especial en la educación básica, en el caso de las universidades aún es poco claro el panorama, lo cual hace que tanto los profesionales docentes como el personal administrativo que acompaña los procesos académicos vivencien un camino de incertidumbre frente a las formas de acompañar y formar a dicha población, sin sacrificar las capacidades y competencias que se prometen en el título profesional o en los llamados *perfiles de egreso* de cada carrera universitaria.

Un elemento esencial de los procesos de inclusión es entender y atender las dinámicas que se tejen en las plataformas de aprendizaje, como son las aulas de clase; en estas realmente se pone a prueba la capacidad instalada que se tiene, tanto en el ámbito institucional como del recurso humano, para atender las necesidades especiales de los estudiantes autistas, y otras discapacidades, por lo que se hace necesario comenzar un camino reflexivo que incluya a cada uno de los actores involucrados en la relación de aprendizaje, en especial a los docentes, quienes día a día viven un encuentro pedagógico y personal con los estudiantes con autismo, y comenzar a resignificar prácticas tradicionales de acompañamiento que pueden favorecer o no el desarrollo de capacidades inherentes a la promesa profesional de la facultad/escuela en la que se encuentran inscritos.

Como se trabajó en la presente investigación, la relación pedagógica entre el docente y el estudiante autista puede estar caracteri-

zada por diferentes matices y afectos. Sin embargo, a continuación se nombrarán variables importantes para tener presentes, de manera que dicho vínculo auspicie la construcción de una relación que propicie la aceptación de la diversidad y los procesos de aprendizaje en escenarios de educación superior.

## Práctica pedagógica: resignificando paradigmas personales e institucionales en torno al autismo en la universidad

---

Un primer paso para trabajar en pro de la relación pedagógica entre estudiante TEA y docentes es generar procesos de sensibilización con todo el personal administrativo y docente frente a las particularidades ligadas a los procesos de acompañamiento y formación de dicho estudiante; sin embargo, tal sensibilización no puede hacerse sin considerar y nombrar los estigmas, imaginarios y concepciones que se presentan frente a los estudiantes con algunas condiciones de diversidad, como lo es el autismo. Por ello, ser docente, y en especial de estudiantes con alguna discapacidad, implicará una revisión constante de la información que se ha construido en el entorno social, pedagógico y científico, a la vez que identificar en él mismo barreras actitudinales que generan una línea limítrofe entre la exclusión y la inclusión.

### Diversidad de caminos para el proceso de enseñanza-aprendizaje en el autismo

Indudablemente, el estudiante que presenta una condición *diversa* al promedio de la población genera diferentes emociones y sentimientos, que en algunos casos pueden llevar al rechazo, la negación o la resistencia por parte del docente; sin embargo, una recomendación esencial es que sea consciente de las sensaciones ligadas a la experiencia de enseñarle a un estudiante autista y hacer un proceso de movilización en pro del cuidado de la relación de aprendizaje que se puede tejer en el aula.

Dicho proceso de conciencia puede estar amarrado a preguntas como estas: ¿qué concepciones tengo sobre autismo?, ¿he recibido alguna formación al respecto?, ¿qué miedos y resistencia pueden obstaculizar la propuesta de clase para un estudiante TEA?, ¿qué habilidades presento que pueden facilitar el camino de acompañamiento?, ¿he buscado ayudas y apoyo dentro de la universidad para aprender herramientas comprensivas del proceso de aprendizaje de estudiantes con TEA? Estas y otras preguntas pueden direccionar el proceso comprensivo, y, sin duda, la reflexión personal y la aceptación de las propias limitaciones pedagógicas frente al trabajo con estudiantes TEA podrán movilizar la búsqueda de apoyos para la construcción de rutas metodológicas que permitan la inclusión acertada en pro de la formación integral.

En este punto, una acción pedagógica identificada en la investigación es reconocer los *intereses específicos de los estudiantes TEA*, que pueden ayudar a identificar diferentes vías por las cuales enseñar y propiciar un ambiente de aprendizaje más amable. Ello también implica reconocer la disposición para construir diversidad de metodologías y diferentes didácticas que atiendan a la subjetividad y a las condiciones que presenten los estudiantes. Para ello es necesario recurrir a la creatividad, y activar las redes de apoyo y comités de docencia institucional, procurando construir caminos que favorezcan el desarrollo de capacidades en estos estudiantes.

## Resignificación del para qué y el porqué de la formación universitaria

Tradicionalmente, la formación universitaria ha sido ligada a un fin pragmático y mercantilista, que hace una promesa social de formar un profesional competente, con herramientas para incursionar en el mundo del trabajo, y, por ende, atender los fenómenos y problemas existentes en cada disciplina y campo social. Sin embargo, teniendo en cuenta las necesidades de la sociedad y los cambios que han emergido en torno a la economía, es indispensable pensar la universidad como un espacio de potencialización humana y académica, donde se continúe afianzando el sentido de otredad, la capacidad de asombro y de iniciativa para responder a las necesidades de la

época. Dicha formación no excluye a estudiantes con TEA u otra condición de diversidad; es decir, las competencias declaradas en el perfil de egreso del programa se dirigen a todos los egresados sin distinción alguna.

Uno de los resultados más significativos al hacer la revisión bibliográfica en la presente investigación es el alto índice de diagnósticos TEA en la población; por lo tanto, independientemente de las razones propias de su génesis, la universidad y su cuerpo docente están convocados a diseñar estrategias y programas dirigidos a brindar atención psicosocial y generar ajustes curriculares que lleven a cumplir con la promesa de formar profesionalmente a sus estudiantes, tengan o no autismo.

En la presente investigación, tal como se vio, hay testimonios de algunos docentes que dejan ver preceptos cerrados, inflexibles, que entorpecen los procesos de inclusión de estudiantes TEA; docentes que afirman no hacer ajustes de ningún tipo, ya que suponen que, si el estudiante está en la universidad, es porque tiene la capacidad de ajustarse a sus exigencias.

## Resignificación del reconocimiento docente

Decidir ser docente de estudiantes con algún tipo de diversidad o discapacidad implica entender las diferentes vías que tienen los sujetos para construir su relación con los procesos de aprendizaje. Para ello, la sensibilidad, el estudio constante, las actitudes inclusivas, la búsqueda de redes de apoyo profesionales y académicas serán un aliado esencial que propiciará factores de protección para la relación pedagógica entre el estudiante y el docente.

En este punto es importante recordar que la relación con estudiantes TEA no está caracterizada por la reciprocidad emocional y afectiva presente en las relaciones pedagógicas con estudiantes neurotípicos; no obstante, cada estudiante desde su singularidad hallará las formas de expresar o no su aceptación al maestro y a sus clases. Consentir esta condición es indispensable para resignificar la idea de que *los autistas están en otro mundo*, y entender que ellos están

aquí, inclusive, a veces, mucho más presentes que estudiantes neurotípicos, solo que su participación y su forma de estar escapan a los estándares esperados en la relación alumno-maestro dentro de la universidad.

## Puntuaciones sobre lo curricular y lo pedagógico en la universidad

---

Yo no voy a hacer nada diferente porque, si estás en la universidad, te tienes que acomodar a los ritmos y a los estilos de este espacio. Creo que es el estudiante el que tiene que adaptarse a la metodología; así es la universidad (Yulieth).

Así piensan algunos docentes sobre las exigencias pedagógicas y curriculares que trae consigo el ingreso de estudiantes autistas a la universidad. A partir de lo analizado en la investigación se ubican posiciones diversas de aquellos frente a su función pedagógica en el encuentro con estos estudiantes; para algunos, la responsabilidad del proceso de inclusión es de los mismos estudiantes; para otros, recae sobre las directivas institucionales, o sobre el área encargada de los procesos de bienestar estudiantil, y en algunos más emerge, como se aprecia en los capítulos anteriores, una posición de compromiso y responsabilidad.

Para comenzar invitamos, entonces, a considerar que el proceso de inclusión de estudiantes con autismo en las IES es una responsabilidad compartida; por lo tanto, se espera que desde la universidad misma se establezcan lineamientos de inclusión, en los que, además de responder a las exigencias del Estado, se logre la construcción de una propuesta educativa inclusiva, ojalá por convicción y no por imposición.

Lograr una cultura inclusiva implica sensibilizar y capacitar a la comunidad universitaria, desde las directivas hasta el personal de apoyo. No solo se trata de capacitar a los profesionales de Bienestar Estudiantil o a los docentes; se hace necesario dar la palabra a los mismos jóvenes con autismo, incluirlos en el diseño de políticas o

lineamientos institucionales: su voz y su experiencia son una buena manera de construir un proceso respetuoso, amable y cercano a su realidad. Los mismos estudiantes con TEA saben de adaptaciones y ajustes metodológicos y evaluativos; con su experiencia pueden aportar a las acciones metodológicas que favorezcan la permanencia, aprendizaje y rendimiento académico de ellos y de sus compañeros.

En Colombia se ha establecido como guía para que las universidades diseñen sus lineamientos de inclusión el INES (Índice de inclusión para Educación Superior), documento diseñado desde el Ministerio de Educación Nacional (2018):

El INES es una herramienta que les permite a las instituciones de educación superior identificar las condiciones en que se encuentran con respecto a la atención a la diversidad, analizar sus fortalezas y oportunidades de mejoramiento y tomar decisiones que cualifiquen el aprendizaje, la participación y la convivencia de la comunidad. El Índice tiene como base el concepto de inclusión de Tony Booth y Mel Ainscow, según el cual la "inclusión es un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades" (p. 28).

El objetivo de esta herramienta es fomentar una educación de calidad, promoviendo estrategias de educación inclusiva dentro de las IES como parte central de la política institucional.

Este documento ofrece unas acciones estructuradas que sirven de orientación a las instituciones para la inclusión de estudiantes que presentan diversidad de condiciones; así que no es exclusivo para estudiantes autistas y ofrece elementos generales que facilitan el proceso para todos. Este índice hace énfasis en la necesidad de eliminar las barreras para la inclusión, entre las que se encuentran las de conocimiento y las actitudinales. Esto nos da pistas para proponer que en las universidades se implementen acciones de sensibilización para la comunidad educativa en general; con los mismos estudiantes, las actividades académicas, culturales y recreativas son una vía para promover la inclusión y visibilizar la existencia de estudiantes TEA en el campus universitario, en sus aulas.



Así las cosas, para acogerlos pedagógicamente en la universidad se sugieren a continuación algunos elementos específicos:

## Flexibilidad metodológica y evaluativa

El aprendizaje no se da de la misma manera para todos los estudiantes, y menos aún para los autistas; por lo tanto, las estrategias metodológicas y evaluativas no podrán estandarizarse. El acceso al aprendizaje es un derecho que todos tenemos, y, al ser estudiantes universitarios, estos ajustes son necesarios; así se garantiza el acceso al currículo. En este proceso se pueden considerar, entre otras acciones, las siguientes:

- **Flexibilizar el trabajo en grupo.** No todos los sujetos autistas requieren esta flexibilidad, pero varios de los chicos entrevistados refieren tener dificultad para trabajar en equipo, sobre todo si son ellos quienes deben elegir a sus compañeros; en la mayoría funciona mejor si al menos las primeras veces es el profesor quien organiza los grupos.
- **Eximirlos de exponer y hablar en público.** Para algunos autistas, ser mirados es un motivo de angustia, los paraliza e incrementa síntomas como el mutismo o la autolesión. Podría acordarse con ellos maneras de hacerlo, cuidando que la competencia se alcance, si esta es fundamental dentro del curso o dentro de lo esperado al final de la carrera; en estos casos, por ejemplo, podrían recurrir a pódcast, videos pregrabados o a una conferencia virtual, no presencial.

## Anticipar e informar cambios

El pensamiento en estos estudiantes es bastante rígido, la flexibilidad mental no es su mejor amiga; por lo tanto, es motivo de angustia vivenciar cambios de rutina repentinos; un cambio de aula, una cancelación de clase, un cambio de docente, etc., pueden afectar su estabilidad. Esto puede minimizarse si, en la medida de las posibilidades, se anticipa el cambio, se les informa.

- **Presentar una agenda al inicio de las clases y animarlos a usar un planeador.** En la mayoría de los estudiantes con TEA, la memoria funciona muy bien, pero no es garantía de nada al momento de responder por los compromisos académicos; por ello es importante que se haga uso de un planeador, una agenda, una ficha, un recurso visual, etc., en el que se consignen productos y fechas de tareas y compromisos académicos.
- **Recordar fecha y contenidos de los exámenes.** En la educación escolar básica es frecuente que los docentes presenten al inicio de la clase la estructura de lo que van a desarrollar; los estudiantes TEA sugieren que en la universidad esta práctica se mantenga.

## Flexibilidad en la evaluación

---

- **Tiempo.** Puede acordarse con ellos (en caso de ser necesario, pues no todos necesitan lo mismo) un tiempo diferencial para responder las pruebas escritas.
- **Formato.** Una prueba escrita de varias páginas y muchos ítems puede generar angustia, y poca capacidad para manejar el formato y ajustar el tiempo. A algunos les viene bien que les entreguen las preguntas por separado, ordenadas en bloques, por ejemplo, de cuatro o cinco y con un tiempo definido, y que luego les entreguen el otro bloque. En la época de la pandemia, en la que se hizo obligatorio el uso de las TIC, algunos estudiantes reportan más tranquilidad al momento de ser evaluados; podría pensarse en el uso de recursos virtuales al momento de evaluar.
- **Estructura didáctica de la evaluación.** A algunos, las pruebas objetivas con selección múltiple les vienen bien; a otros, estas pruebas les limitan su capacidad argumentativa, y se bloquean. Podría revisarse si en este punto hay posibilidad de flexibilización.

En la experiencia investigativa, un docente, por ejemplo, contó que, después de hablar con un estudiante que había perdido reiterativamente su materia, decidió evaluarlo por medio de una exposición en inglés, y así aprobó el curso.

## Sobre los ajustes curriculares

---

Este es uno de los puntos más problemáticos al momento de pensar en la inclusión de estudiantes con algún tipo de condición que limite su desempeño académico en la universidad; y no solo de los estudiantes con TEA, sino asimismo de otros con alguna discapacidad o diversidad funcional. Se han asimilado los ajustes curriculares con cambios en contenidos, competencias y resultados, y en la universidad esto es complejo, pues el propósito principal es formar profesionales en áreas o disciplinas específicas de la ciencia.

Hoy, la indicación que da el Ministerio de Educación de Colombia para garantizar el derecho a la educación de toda la población es hacer uso de los ajustes razonables y, por supuesto, implementar la flexibilización curricular; sin embargo, para las IES no es claro el modo como deben implementarse estas acciones.

Al escuchar a los docentes entrevistados, se identifica preocupación por no saber cómo proceder ante la dificultad de algunos estudiantes para aprobar cursos que, si bien no se consideran como requisito fundamental para ejercer la profesión, sí son reglamentarios para graduarse (por ejemplo, certificar segunda lengua, inglés u otro idioma).

También hay condiciones particulares en las que ya el estudiante ha aprobado los cursos, pero no consigue, por ejemplo, ser seleccionado para realizar su práctica (otro requisito para graduarse); o casos más complejos, como no aprobar una materia que es prerrequisito para avanzar en el proceso. Surge la pregunta sobre la prioridad que se debe dar en el dominio de saberes y competencias: ¿esto es fundamental para ejercer la profesión?, ¿cómo responder a esta pregunta a la luz del perfil de egreso del programa al que pertenece el estudiante y respetando el compromiso social y ético que se asume al aceptar formar a un estudiante como profesional?

Hasta el momento no hay orientaciones específicas sobre la implementación de estrategias pedagógicas como el diseño universal del aprendizaje (DUA) o el plan individual de ajustes razonables (PIAR) en la universidad; sin embargo, en aras de promover y hacer

posible no solo el ingreso, sino la permanencia y graduación de estudiantes con TEA en las IES, se sugiere para fines de este proceso de inclusión considerar elementos de flexibilidad curricular que faciliten el encuentro del estudiante con sus universidades, velando por el bienestar de cada uno y, por supuesto, también cuidando la calidad educativa y rigurosidad formativa que exige a la universidad certificar profesionales graduados.

La flexibilidad curricular se hace a partir del análisis detallado de las condiciones particulares del estudiante TEA y de los resultados de aprendizaje y competencias esperadas del profesional egresado del programa. Con este análisis se podrán plantear estrategias singulares para que el estudiante logre graduarse satisfactoriamente y ejercer su profesión, pues, tal como lo dijo un docente entrevistado, “no todos los psicólogos se dedican a la clínica, y no todos los ingenieros civiles construyen puentes” (Rodrigo).

Otra acción pedagógica importante en este proceso es brindar asesoría individual en el ingreso del estudiante a la universidad, acompañarlo en la ruta de cursos por tomar, orientarlo en la toma de decisiones al momento de matricular cada semestre (considerar la intensidad horaria, créditos y compromisos que exigen los cursos). Evaluar con cada estudiante si es necesario que tenga acompañamiento extracurricular de un docente de apoyo; este acompañamiento se podría brindar con monitores o docentes de apoyo del programa, de la universidad o de la familia.

Para finalizar, es importante tener en cuenta que, según el Ministerio de Educación (2013):

... La flexibilización curricular hace referencia a todas aquellas decisiones pedagógicas que deban adoptarse, en pro de ofrecer a todos los estudiantes (con y sin discapacidad) una educación pertinente y de calidad. Supone el ajuste de los objetivos y las metas de aprendizaje, dando la oportunidad al estudiante de alcanzarlos por las vías que se adecúen a su estilo y manera de acceder al conocimiento (Moriña y Bascón, 2004; Tudela, Gil y Etxabe, 2004; Borsani, 2011).

No obstante, existen situaciones bastante frecuentes en materia de inclusión de estudiantes con alguna condición diversa y no siempre, aunque se hagan ciertos ajustes, el estudiante tiene las condiciones necesarias para optar al título profesional.

Hay casos en los que, como decía una docente entrevistada, “el estudiante X sufre, pues sabe que no es suficiente el esfuerzo que hace para apropiarse debidamente del contenido y las competencias de la carrera; no solo se trata de una materia, sino de la complejidad del programa que cursa” (Mercedes). En uno de los grupos focales, un docente exponía el caso de un estudiante con discapacidad cognitiva que estaba en tercer semestre de Ingeniería. Este chico podía inclusive no tener discapacidad cognitiva (o intelectual) y, aun así, su condición emocional o, según el profesor, de salud mental no se ajustaba a los requerimientos básicos para cursar la carrera. Es posible que se tratara de un estudiante con discapacidad psicosocial,<sup>1</sup> y estar expuesto a la exigencia de la carrera lo convertía en un sujeto altamente vulnerable.

De estos estudiantes poco se habla en la universidad, y de ellos también habría que ocuparse.

## A modo de conclusión

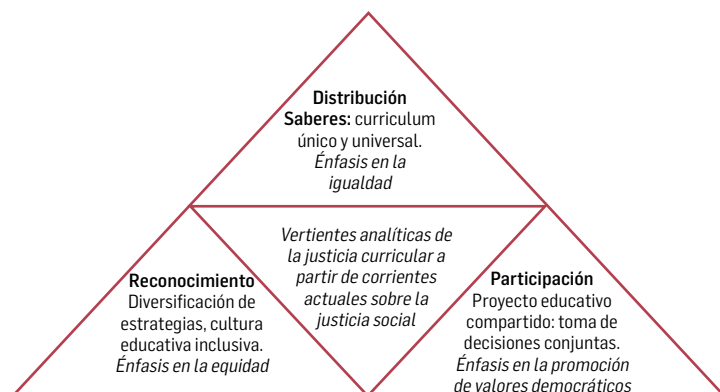
Tal vez en cada programa, en casos como los descritos, pudiera crearse un comité de análisis especial de casos, a fin de orientar a las familias y a los estudiantes cuando se evidencie que exponerlos al tránsito por la vida universitaria en un pregrado profesionalizante, en lugar de potenciar sus habilidades, termina siendo una inclusión que hace daño. Visto así, se puede afirmar que no todos los sujetos van a la universidad; no todos, tengan o no autismo, quieren y pueden estar en un sistema educativo como la U. Tal vez para ellos se oferten otros programas, otras oportunidades para tejer lazo social y

1 Categoría de reciente uso. Hace alusión a personas con condiciones de salud mental que los ubican en un estado de vulnerabilidad; aquí se incluyen clasificaciones diagnósticas como psicosis, esquizofrenia, bipolaridad, etc.

laboral, y quizá las IES puedan ofertar salidas más amables para que se hagan a un lugar más justo y equitativo en el mundo.

Lo anterior abre nuevamente las aristas para promover la creación de unas políticas de inclusión que consideren, además de los principios del DUA<sup>2</sup> y la implementación de ajustes razonables en la universidad, la inclusión de la justicia curricular, y no solo del concepto, sino de acciones que den cuenta de la implementación de esta como un acto que garantice la democracia escolar.

La siguiente gráfica, tomada de De la Cruz (2015), ilustra el concepto de *justicia curricular* como componente importante en materia de educación inclusiva:



Fuente: De la Cruz (2015).

De la Cruz refiere que la *justicia curricular* es...

... resultado de analizar el currículo que se diseña, pone en acción, evalúa e investiga tomando en consideración el grado en el que todo lo que se decide y hace en las aulas es respetuoso y atiende a las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales; les ayuda a verse, analizarse, comprenderse y juzgarse como perso-

2 Ofrecer medios de representación (el qué se aprende); medios de acción y expresión (el cómo del aprendizaje); formas de implicación (el porqué del aprendizaje).



nas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables de un proyecto más amplio de intervención sociopolítica destinadas a construir un mundo más humano, justo y democrático (p. 11).

Teniendo estas orientaciones se deja abierta la invitación para que las universidades diseñen, construyan, gestionen y evalúen las políticas institucionales en materia de educación inclusiva en conjunto con los estudiantes, tanto los que se presentan con un diagnóstico de discapacidad, de autismo, de diversidad funcional u otra condición, como aquellos a quienes se les nombra como *regulares*. En estas construcciones, maestros, alumnos, familia y profesionales tendrán que aportar su saber, su conocimiento y su experiencia; de lo contrario, se continuará hablando en un lenguaje ajeno a los actores implicados y se perpetuará así la utopía de la inclusión.

## Referencias

- De la Cruz, G. (2015). *Justicia curricular: significados e implicaciones*. <https://www.redalyc.org/journal/998/99843455010/html/>
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas*. <https://n9.cl/xlcw>
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). Índice de Inclusión para Educación Superior. <https://n9.cl/8ziz3>
- Orozco Sánchez, L. G. y Molina Guzmán, L. A. (2020). La inclusión universitaria: una realidad educativa inacabable. *Revista Q*, 11(22). <http://hdl.handle.net/20.500.11912/8123>