

Psicología y Educación. Una aproximación a estudios recientes de ámbitos, facetas y contextos de desarrollo

Laura Isaza Valencia, David Andrés Montoya Arenas
y Luz Elena Ocampo Otálvaro
Compiladores

370.15

Isaza Valencia, Laura, compiladora

Psicología y Educación. Una aproximación a estudios recientes de ámbitos, facetas y contextos de desarrollo / Laura Isaza Valencia, David Andrés Montoya Arenas y Luz Elena Ocampo Otálvaro. Compiladores - 1 edición-- Medellín: UPB. 2024 -- 287 páginas -(Colección Ciencias Sociales, 31). ISBN: 978-628-500-121-5 (versión digital)

1. Psicología 2. Educación 3. Atención y educación en la primera infancia

CO-MdUPB / spa / RDA / SCDD 21 /

© Varios autores

© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana

Vigilada Mineducación

Psicología y Educación. Una aproximación a estudios recientes de ámbitos, facetas y contextos de desarrollo

ISBN: 978-628-500-121-5 (versión digital)

DOI: <http://doi.org/10.18566/978-628-500-121-5>

Primera edición, 2024

Escuela de Ciencias Sociales

CIDI: Grupo de investigación: Emoción, Cognición y Comportamiento ECCO.

Proyecto: Desempeño académico de estudiantes de psicología y educación de la UPB (Medellín-Palmira) en relación con aspectos psicológicos, pedagógicos, sociales y familiares. Radicado: 792B-06/17-15.

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

Rector General: Padre Diego Marulanda Díaz

Vicerrector Académico: Álvaro Gómez Fernández

Decano Escuela de Ciencias Sociales: Omar Muñoz Sánchez

Directora Facultad de Psicología: María Paula Valderrama López

Coordinadora (e) Editorial UPB: Maricela Gómez Vargas

Producción: Ana Milena Gómez Correa

Diagramación: Editorial UPB

Corrección de estilo: Mateo Muñetones

Portada: Imagen de memetsaputra en Freepik

Dirección Editorial:

Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2024

Correo electrónico: editorial@upb.edu.co

www.upb.edu.co

Medellín - Colombia

Radicado: 2296-30-10-23

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

Aportes psicopedagógicos para la inclusión a la vida universitaria de estudiantes con autismo. Un estudio de caso en una universidad privada de Medellín¹

Natalie Lopera Ruiz
Cruz Elena Vergara

Resumen

El presente artículo se deriva de la investigación titulada Inclusión Universitaria de Estudiantes con Trastorno del Espectro Autista². La investigación tuvo como propósito describir factores psicopedagógicos que faciliten el proceso de inclusión universitaria para estudiantes con este trastorno. Se identificaron en los relatos de los estudiantes entrevistados algunas características subjetivas acerca de su tránsito por la educación superior, lo que permitió plantear algunas reflexiones psicopedagógicas para tener en cuenta en el proceso de inclusión de estos estudiantes en educación superior. La metodología usada se inscribe en el paradigma cualitativo, asociado a la tipología de estudio de caso descriptivo; para el análisis de la información y el ordena-

- 1 El artículo se adscribe a la línea psicología educativa y contextos de desarrollo del Grupo de investigación Emoción, Cognición y Comportamiento ECCO, del programa de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana sede Medellín. Con el proyecto: El Desempeño Académico de Estudiantes de Psicología y Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín-Palmira) en relación con aspectos psicológicos, pedagógicos, sociales y familiares. 793B-06/17-32
- 2 Trabajo de grado en el marco de la Maestría en Psicopedagogía; Universidad Pontificia Bolivariana, (2020).

miento de los datos se hizo uso de matrices de categorización, dando lugar a categorías emergentes. Entre los hallazgos principales sobresale la tendencia a reservar la existencia del diagnóstico por parte de los estudiantes y sus familias. Por el contrario, para los docentes, saber del diagnóstico de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista, se convierte en una necesidad prioritaria para su ejercicio pedagógico. Entre las conclusiones más relevantes se tiene que, la inclusión de sujetos con el trastorno, exige en la universidad realizar ajustes pedagógicos como el de flexibilización curricular; al respecto se concluye que en este nivel educativo los ajustes curriculares se hacen en metodología y evaluación, no en contenidos ni competencias.

Palabras claves: Psicopedagogía; Autismo; TEA; Docentes; Educación superior inclusiva.

Introducción

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) ha sido un fenómeno complejo de abordar, del cual se ha discutido a lo largo de la historia, desde las primeras aproximaciones dadas por Kanner en 1943 y Asperger en 1944, hasta las nuevas concepciones planteadas por el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, en su última versión DSM-V (APA, 2014).

En el DSM-V (APA, 2014), los trastornos del espectro autista se ubican dentro de los trastornos del neurodesarrollo, estos se caracterizan por presentar un grupo de afecciones que se ponen de manifiesto durante el período de desarrollo en edades tempranas y producen impedimentos en el funcionamiento personal, social, académico y ocupacional de las personas. A partir del DSM-V, los niveles de gravedad del trastorno se ubican en grados; grado tres cuando necesita ayuda muy notable, grado dos cuando necesita ayuda notable y, grado uno, si simplemente necesita ayuda.

En el abordaje de este fenómeno, el psicoanálisis, y algunos psicoanalistas principalmente de orientación Lacaniana, como Maleval (2011), insisten en dar la palabra al sujeto autista, sugieren privilegiar su saber al saber de la ciencia, en tanto la ciencia unifica y el psicoanálisis singulariza.

En este sentido, Maleval (2011), en el texto “El autista y su voz”, señala que:

Muchos autistas piden hoy lo que Kanner, a pesar de su genio descriptivo, no supo hacer: que los escuchen y que no se conformen con estudiar su comportamiento. Quieren que se reconozca que son seres inteligentes, que el pronóstico del autismo no impide la esperanza, que ellos se encuentran mejor situados que nadie para hablar de su funcionamiento. (p. 13)

Los autistas construyen su propio simbolismo, lo que conduce a la imposibilidad de hacer uso social del lenguaje. Dice Maleval (2012) que “el autista ha construido una lengua privada, tal como la de todos los sujetos hablantes, la diferencia con estos radica en el modo de interpretarla” (p. 221). Esta característica no se relaciona con un déficit cognitivo sino con la dificultad de descifrar el sentido de las palabras en contexto.

Williams (citada por Maleval, 2012) dice que “el mejor abordaje sería el de no sacrificar la individualidad y la libertad del niño a la idea que se hacen de la respetabilidad y de sus propios valores los padres, los profesores y sus consejeros” (Maleval, 2012, p. 9). Al psicoanálisis le interesa el sujeto, no la conducta; el psicoanálisis privilegia la singularidad del sujeto, no la universalización de la ciencia; privilegia la palabra, no la conducta. De esta manera la investigación privilegió la palabra de los estudiantes con TEA, en la Universidad.

Entre los antecedentes, se encontraron testimonios de algunos sujetos autistas que han sido referenciados por autores o que en sus propias palabras, nos enseñaron su sentir; por ejemplo Birger (2017), dice que “Lo que sucede en la vida de un autista apenas puede ser captado por nuestros esquemas mentales. Nuestro pensar está sometido desde la primera infancia a un proceso de evolución y adaptación que los autistas no pueden llevar a cabo. Las causas son, hasta el día de hoy, desconocidas” (p. 38).

En los lineamientos de la política de inclusión en educación superior del Ministerio de Educación Nacional ([MEN], 2013), la educación inclusiva es definida como “la capacidad de potenciar y valorar la diversidad; entendiendo y protegiendo las particularidades; promoviendo de esta manera el respeto a ser diferente y garantizando la participación de todos en los procesos educativos” (p. 4). Se espera que la educación pueda aportar en la construcción de la subjetividad en los estudiantes, respetando e incluyendo las diferencias.

El artículo 28 de la Ley 30 de 1992 por el cual se organizó el servicio público de la Educación Superior, señala que las universidades tienen autonomía para:

Modificar sus estatutos; designar sus autoridades académicas y administrativas; crear, organizar y desarrollar sus programas académicos; definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales; otorgar los títulos correspondientes; seleccionar a sus profesores; admitir a sus alumnos; adoptar sus correspondientes regímenes; y establecer, arbitrar y aplicar sus recursos para el cumplimiento de su misión social y de su función institucional. (p. 1)

Lo anterior se logra con la interacción de todos los actores encargados del proceso educativo (estudiante, docente, familia, directivos), quienes son los responsables de velar por la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, no solo en la educación básica y media, sino también en la universidad.

El MEN (2013), en los lineamientos para la política de inclusión en educación superior sostiene que:

La inclusión no puede ser solamente vista como la provisión de infraestructura y de equipamiento para que aquellos estudiantes categorizados con necesidades especiales accedan a la educación. Específicamente en la educación superior, su rol como política pública implica preguntarse sobre si los esquemas de organización del currículo que principalmente se basan en una sumatoria de asignaturas cargadas de contenidos, sufren de desconexión con temas y contextos que guardan significación para una formación relevante y sustentable. Implica también cuestionar una práctica docente que se basa en metodologías frontales de enseñanza, en transmitir conocimiento e información y que está muchas veces alejada/distante frente a las expectativas y necesidades de la sociedad, y alejada de las culturas y los mundos de los jóvenes. (p. 114-115)

Los lineamientos de la Política de Educación Superior Inclusiva e Intercultural (2020) definen la educación inclusiva como una estrategia central para lograr la inclusión social, que va más allá del

concepto tradicional asociado a exclusión y permite pensar un modelo educativo abierto y generoso, que atiende la diversidad como una característica inherente del ser humano y la vida, en todos los miembros de la comunidad educativa.

Así mismo, el MEN (2017), en el decreto 1421 de 2017, señala que a los estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), se les debe garantizar el acceso, la permanencia y la graduación, y para ello, se debe implementar en los casos que así lo requieran ajustes razonables. Los ajustes razonables pueden ser materiales e inmateriales y su realización no depende de un diagnóstico médico de deficiencia, sino de las barreras visibles e invisibles que se puedan presentar e impedir un pleno goce del derecho a la educación. Son razonables cuando resultan pertinentes, eficaces, facilitan la participación, generan satisfacción y eliminan la exclusión.

La llegada a la universidad de personas con autismo es una realidad y cada vez se conocen más detalles de sus necesidades educativas, derivadas muchas veces de su condición diagnóstica; no obstante, estas dificultades, si bien se agudizan en estudiantes con autismo, no son ajenas al resto de universitarios (neurotípicos, no autistas).

En esta misma vía, Vergara (2018) afirma que:

el trabajo en equipo no termina en la infancia, si la institución educativa acoge a muchachos con autismo en sus aulas, tiene la responsabilidad de acompañarlo, por lo tanto, el trabajo interdisciplinario deberá ser una directriz permanente en la universidad también, o en los institutos de preparación para la vida laboral. (p. 304)

La inclusión de estudiantes con autismo en educación superior exige acciones precisas en el diseño, desarrollo y evaluación de las prácticas educativas, siendo la psicopedagogía una disciplina que permite dar respuesta a la diversidad y con ello crear ambientes educativos inclusivos. Müller (2008), afirma que en la psicopedagogía encontramos la confluencia de lo psicológico, la subjetividad de los seres humanos en cuanto a su relación con su vida psíquica, con lo educacional, actividad específicamente humana, social y cultural. La psicopedagogía es un campo interdisciplinar complejo y múltiple.

La psicopedagogía ha sido señalada como una disciplina con límites difusos entre la pedagogía y la psicología, entre lo social y lo humano. Es por esta razón que ha ido construyendo su objeto de

estudio en constante diálogo con otros campos disciplinares, que aportan a la comprensión del ser humano en situación de aprendizaje.

La psicopedagogía ofrece vías de comprensión e intervención para acoger a estudiantes con condiciones diversas en procesos de inclusión escolar, tanto en Educación Inicial como en Educación Superior; así lo señalan Luque y Rodríguez (2005), cuando afirman que por medio de estrategias y programas psicopedagógicos se logra “Garantizar la igualdad de oportunidades y la plena integración de los estudiantes universitarios con alguna discapacidad en la vida académica universitaria, además de promover la sensibilización y la concienciación del resto de miembros de la comunidad universitaria” (p. 219). Reconocer sus estilos y tiempos de aprendizaje, proponer rutinas como estrategia para facilitar la planeación de horarios académicos y de actividades que facilite recordar tareas y organizar el tiempo para cumplir con las responsabilidades que adquieren al hacer parte de un programa universitario.

Así mismo, la psicopedagogía acoge al docente como actor importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con TEA; acompañándolo y orientándolo en el desarrollo de estrategias metodológicas para atender la diversidad. Rojas *et al.* (2017) enfatizan en la formación del docente desde “una concepción psicopedagógica que propicie la preparación necesaria para la gestión del proceso educativo y la orientación en función de las necesidades, en sus esferas de actuación: la institución, la familia y la comunidad” (p. 45).

Es importante indicar que la investigación se orientó a partir de las siguientes preguntas: ¿cómo perciben los procesos de inclusión en la universidad los estudiantes con TEA, su familia y docentes?, ¿cuáles factores psicopedagógicos favorecen el proceso de inclusión de estudiantes con TEA en su experiencia en educación superior?

El objetivo general fue describir, a partir de un estudio de caso, los elementos psicopedagógicos que pueden facilitar el proceso de inclusión universitaria para estudiantes con TEA; para ello, se contó con los siguientes objetivos específicos: identificar en los relatos de los estudiantes con TEA algunas características subjetivas acerca de su tránsito por la educación superior; develar, a partir de las experiencias de docentes universitarios que han tenido en sus aulas de clase estudiantes con TEA, elementos psicopedagógicos que faciliten la inclusión de estos jóvenes; y, por último, plantear algunas reflexiones psicopedagógicas que articulen familia y universidad en el proceso de inclusión de los estudiantes con TEA en educación superior.

Metodología

La investigación, se realizó bajo el modelo cualitativo definido por Galeano (2004) como “un modo de encarar el mundo de la interioridad de los sujetos sociales y de las relaciones que establecen con los contextos y con otros actores sociales” (p. 16).

El tipo de investigación elegido fue el estudio de caso, caso intrínseco. Stake (1998) lo define como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p.11); denominado así porque le interesa conocer algo en particular que en sí es relevante, o bien, porque existe una necesidad expresa de llevar a cabo el estudio.

La elección de la población se realizó de manera intencionada, de la siguiente manera; dos estudiantes universitarios con TEA de diferentes programas; dos mamás de estudiantes universitarios con autismo; dos profesionales externos (psicólogo, educador); y se contó con la colaboración de seis docentes universitarios que hicieron parte de un grupo focal.

Las técnicas utilizadas para la recolección de datos fueron la entrevista semiestructurada y el grupo focal. En la entrevista semiestructurada primó la voz de los participantes, en tanto esta permite “obtener descripciones del mundo vivido por las personas entrevistadas, con el fin de lograr interpretaciones fidedignas del significado que tienen los fenómenos descritos.” (Kvale, 1996, citado en Martínez, 2006, p.140). Y el grupo focal, entendido como “técnica de recolección de datos mediante una entrevista grupal semiestructurada, la cual gira alrededor de una temática propuesta por el investigador” [...], y que tiene como objetivo principal “hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes.” (Escobar y Bonilla, 2009, p. 52).

La sistematización, análisis e interpretación de la información se realizó a partir de una matriz de categorías; tanto las entrevistas como el grupo focal fueron grabadas, previa autorización de los participantes, y luego transcritas, y ubicadas en la plantilla de sistematización, haciendo asignación manual de categorías; la matriz permitió sistematizar, clasificar y visualizar las categorías principales y emergentes coincidentes en los relatos, que luego permitieron el análisis y la discusión de los resultados.

Tanto en el grupo focal como en las entrevistas que se hicieron a los dos jóvenes que participaron, a las madres y a los profesionales de apoyo, se diseñaron preguntas en unos ejes unificadores, es decir, se indagó por lo mismo, de tal manera que fuera posible comparar la información. Estos ejes temáticos con las respectivas preguntas se evaluaron previamente por dos expertos en investigación cualitativa, quienes dieron sus recomendaciones y sugerencias.

Los ejes que orientaron la recolección de la información se nombraron del siguiente modo: Experiencias escolares previas a la universidad; Tránsito del colegio a la Universidad; La familia en los procesos escolares; y Experiencia de ingreso y permanencia en la universidad, todos en el marco de la inclusión universitaria de estudiantes con TEA.

Al interior de los ejes temáticos las preguntas se plantearon abiertas y articuladas entre sí (tabla 1, tabla 2 y tabla 3).

Tabla 1. Algunas preguntas orientadoras en las entrevistas dirigidas a los jóvenes autistas.

Eje: experiencias escolares previas	Eje: Familia y procesos de inclusión	Eje: Experiencias de ingreso y permanencia en la Universidad
¿Cómo ha sido su experiencia escolar?, ¿qué podría contarnos de su proceso escolar en el colegio o en básica primaria?	En la experiencia escolar, y también social, ¿de qué manera su familia ha participado?	¿Cómo fue el proceso para elegir carrera, elegir universidad?
En la educación básica, ¿qué tipo de ayudas recibió y qué de esas ayudas considera deberían mantenerse en la universidad?	En la universidad, ¿de qué manera la familia participa en su proceso educativo?	¿Cómo fue su proceso de admisión, matrícula e inicio de semestre? Cuéntenos, por favor, alguna experiencia significativa.
¿Cómo fue su relación con docentes y con los compañeros de escuela?	¿Qué sugerencia podría hacer a la institución relacionada con la participación de los padres de estudiantes autistas?	En el proceso de su carrera, ¿qué obstáculos ha tenido y cómo los ha resuelto? En la Universidad, ¿cómo ha sido su relación con los compañeros y con los docentes?

Tabla 2. Algunas preguntas orientadoras en las entrevistas a profesionales externos.

Eje: Sobre el tránsito del colegio a la universidad	Eje: La familia en los procesos de inclusión	Eje: Experiencias de ingreso y permanencia en la Universidad
¿De qué manera se acompaña el tránsito del colegio a la universidad de los jóvenes autistas?	¿De qué manera las familias se vinculan en el proceso de inclusión de los pacientes que usted atiende? ¿Qué posición tiene usted sobre la relación familia, Universidad e inclusión de chicos con autismo?	Según lo que usted observa en estos pacientes, ¿qué es lo más complejo para ellos al momento de ingresar y de transitar por la carrera y la Universidad?

Tabla 3. Algunas preguntas orientadoras en el grupo focal con docentes (previamente se convocaron a participar a docentes que tuvieran experiencia con estudiantes autistas en sus clases).

Eje: Encuentro pedagógico con estudiantes autistas en la universidad	Eje: La familia en los procesos de inclusión	Eje: Vida académica y social de los estudiantes autistas
Teniendo en cuenta que ustedes han tenido estudiantes con autismo, cuéntenos sobre las principales dificultades que se presentan en este proceso de inclusión en la universidad.	¿Qué opinión tienen sobre la participación de la familia, de los padres, de estudiantes autistas en el proceso de inclusión en la universidad?	¿Cuáles creen que son los obstáculos sociales y académicos a los que se enfrentan estos estudiantes en su vida universitaria?

A los profesionales de bienestar institucional, específicamente a los psicólogos internos, se les indagó por los mismos ejes y las preguntas fueron similares a las anteriores. Hubo una especialmente explorada y fue en torno a las políticas de inclusión para estudiantes con barreras para el aprendizaje, específicamente, por las políticas de inclusión para estudiantes con discapacidad y autismo. Así mismo se indagó por los procesos de acompañamiento directo a los estudiantes autistas y a los docentes, acompañamiento en materia de capacitación y asesorías.

Así mismo, las entrevistas a cada una de las madres, abarcaron los ejes temáticos ya descritos, intencionando las preguntas a su experiencia familiar, con preguntas sobre las dificultades que observa

en el proceso de inclusión de su hijo en la universidad; aspectos que considera determinantes en el proceso de inclusión de jóvenes autistas en la universidad; los apoyos tenidos en la educación básicas y los que considera útiles o no en la universidad.

En cuanto al procesamiento y análisis de la información, se hizo el análisis del contenido de las respuestas de manera artesanal, es decir, la experticia de los investigadores permitió que se hiciera una triangulación con apoyo de recursos digitales; se identificaron contenidos que responden a los objetivos de la investigación y se descifraron en las unidades de análisis, los componentes que dan cuenta de categorías emergentes. Las unidades de análisis muestran la recurrencia de las respuestas de los entrevistados, tanto en las entrevistas individuales como en el grupo focal. De esta manera, al interior de las unidades, fue posible identificar las categorías resultantes, lo que facilitó el análisis de la información. Se usaron cuadros categoriales para agrupar los contenidos que indicaban pertenencia a una categoría; como ejemplo observe la tabla 4.

Las consideraciones éticas de esta investigación fueron formuladas según el artículo 11 de la resolución 8430 de 1993. De acuerdo con lo estipulado, se encuentra clasificada como investigación sin riesgo. Atendiendo la responsabilidad ética de este libro y respetando el anonimato de los entrevistados, en este capítulo se indican con comillas los citas que son producto de entrevistas en cada uno de los capítulos, para no se exponer los nombres de los entrevistados.

Resultados

Una vez ordenada y analizada la información obtenida en los ejercicios de recolección de datos, se identificaron las siguientes categorías. La primera de ellas es el docente universitario y la inclusión de estudiantes con TEA. Esta categoría devela la necesidad de incluir al docente en los procesos de inclusión, en este caso, ellos insisten en la necesidad de ser capacitados en TEA. Para los docentes, el diagnóstico debe ser orientador; saber de este puede facilitar su labor en el acompañamiento pedagógico.

Tabla 4. Cuadro categorial.

Unidad de análisis	Categoría	Atributo subjetivo	Categoría emergente (meme analítico)
"Cuando uno habla a veces hay el riesgo como de cruzar la línea de ayudar a simplemente me está regalando la materia, no sé. Admito que en términos... yo tiendo a no hablar de mi asperger con profesores, a menos de que ellos se den cuenta primero".	Diagnóstico	Miedo a decir el Diagnóstico. Sienten temor a que les regalen las notas. Desconocimiento de los docentes sobre lo que implica el TEA.	
"Yo tiendo a no hablar sobre eso a menos que simplemente me está dando dificultad la materia y que creo que debería hablar con el profesor algo sobre eso, pero normalmente yo no hablo sobre mi autismo ni con profesores ni compañeros".	Diagnóstico	Rendimiento académico. No le gusta hablar sobre su diagnóstico.	Diagnóstico y ajustes curriculares Rendimiento académico y diagnóstico de autismo.
"Yo creo que es algo que me benefició, haber hablado sobre eso, decir de mi diagnóstico, creo que fue prudente de mi parte, sí, pero eso es como algo muy subjetivo diría yo, puede que los profesores no tengan mucha experiencia sobre el tema y todo eso, hay muchos factores que pueden cambiar el resultado".	Diagnóstico	Hablar del diagnóstico ayuda en el proceso. Desconocimiento del autismo por parte del docente.	El saber sobre autismo y el saber del docente.
"Hay profes muy observadores y se dan cuenta que algo pasa y se le acercan a uno y entonces uno a veces puede contar; pero la mayoría solo llegan y dan la clase y ya".	El docente y el Diagnóstico	Contar o no contar. El maestro se da cuenta .	
"No se pueden hacer ajustes ni adecuaciones curriculares como tal porque estamos preparando a unos profesionales".	Flexibilidad curricular	Resistencia del docente. Desconocimiento Barreras.	
"En la parte de metodología, cómo lo pueden evaluar, por ejemplo, denle más tiempo o asígnenle un par tutor que lo ayude y que lo monitoree a que él siga pues como sus actividades, pero nunca hacer ajustes en la parte de contenidos...".	Flexibilidad curricular	Posibilitar ajustes metodológicos y evaluativos.	Estrategias curriculares (estrategias psicopedagógicas).

La segunda categoría hace referencia a los elementos psicopedagógicos para la inclusión universitaria de estudiantes con TEA. En esta categoría emerge nuevamente la pregunta por el lugar del diagnóstico en el proceso de inclusión, de tal manera que a partir de los aportes recibidos de los profesionales que acompañan cotidianamente estudiantes con TEA, tanto en educación básica como superior, se retoma el análisis de este interrogante y se articula a factores facilitadores u obstaculizadores para el proceso.

La última categoría encontrada fue la de retos y realidades de la inclusión universitaria de estudiantes TEA. Esta categoría recopila interrogantes y plantea algunas salidas para la inclusión de estudiantes con TEA, a la vez que señala la importancia de dar la voz a quienes saben más de autismo, incluso más que la ciencia y la escuela, es decir, los estudiantes; solo escuchando a los estudiantes con TEA se puede inferir un posible camino para su inclusión, un camino para cada uno.

En la categoría el docente universitario y la inclusión de estudiantes con TEA, se ubican los hallazgos relacionados con el papel del docente en la inclusión de estudiantes con TEA en la universidad. Los hallazgos conducen reiterativamente al lugar del diagnóstico en la relación pedagógica; en este punto se mantiene la pregunta por si es necesario o no, dar a conocer el diagnóstico. Sobre esto, una madre dice: “Yo pienso que es importante que el docente sepa el diagnóstico, pero que sea como eso muy secreto, porque a mi hijo y a la mayoría de ellos no les gusta”.

En los docentes emerge con insistencia un pedido a ser capacitados; para ellos el diagnóstico, junto con estrategias de abordaje, son necesidades que la Universidad debe cubrir, pues, según sus relatos, no son expertos en estos temas y frente al desconocimiento queda a veces la negación o la impotencia, pero también están aquellos docentes en los que emerge el deseo de saber para poder acompañar a sus estudiantes. Como quien afirmó: “Ni idea, jamás había escuchado hablar de autismo, y menos del TEA, fue en un taller que hicieron en bienestar hace como dos años, que empecé a pensar como en una estudiante que tenía en clase, muy rara, yo no sé si tiene diagnóstico, pero es como así”.

Algunos docentes dicen que el diagnóstico como tal, a ellos no les sirve, que lo que necesitan son estrategias para el aula. Se evidencian opiniones diversas sobre los apoyos de los docentes hacia los

estudiantes con TEA, dejando claras las falencias que existen en los docentes en materia de ajustes metodológicos y evaluativos. Así lo afirman: “No nos preparan ni psicológicamente, ni somos médicos, ni somos un montón de cosas, y nos están poniendo unas responsabilidades que uno dice yo qué hago con esto”.

Para los docentes, el saber científico y pedagógico es un principio para la inclusión. Piden que se les enseñe sobre el TEA y sobre otras condiciones que presentan los estudiantes; se quejan de no saber lo suficiente de pedagogía o psicología, resulta llamativo que no encuentren en su saber específico ni en su experiencia docente cómo acompañar a estos estudiantes en su tránsito por el aula.

En la categoría elementos psicopedagógicos para inclusión universitaria de estudiantes con TEA, se ubican posibles recursos psicopedagógicos que los estudiantes, docentes, familia y expertos consideran viables al momento de recibir en la universidad a estudiantes con TEA. En esta categoría es necesario tener presente que la psicopedagogía se ocupa de articular procesos tanto de orden psicológico como pedagógico, y es precisamente dicha articulación la que va a posibilitar la inclusión. En esta categoría se incluyen síntomas que se presentan en estos estudiantes y se convierten en factores de riesgo para su estabilidad emocional y académica. En algunos estudiantes con TEA, se presentan síntomas que son motivo de alerta para su salud mental, similares a los de otros estudiantes universitarios; tal vez, la diferencia está en los recursos simbólicos que los otros pueden tener y la precariedad en los estudiantes con autismo para relativizar sus dificultades, o para pedir ayuda. Sobre la manera como algunos responden a las dificultades académicas o relacionales en la universidad, una madre dice: “Él se deprime mucho cuando le va mal académicamente, él inclusive en una época que perdió una materia, pensó en suicidarse”.

Otra madre dice sobre la relación con los pares, y la soledad que a veces ve en su hijo: “Él se mantiene como tan solo habiendo tanta gente en la universidad, tanto chico, tanta chica, pues que él no haya como entablado amistades, pero a la vez digo yo bueno, así es, eso viene de ahí pues, del asperger y eso me preocupa”.

Se identifica en los distintos relatos que, si bien los síntomas que aquejan a estos jóvenes se agudizan por su diagnóstico, no distan de la queja de otros estudiantes universitarios, así los sostiene una de las psicólogas externas: “Ellos casi no vienen, pero cuando se acercan lo

hacen por lo mismo que el resto: por bajo rendimiento académico, por angustia, depresión, etc.”.

En los estudiantes entrevistados hay rezago académico en ciertas materias; pueden, por ejemplo, como decía un chico “deber cursos de segundo o tercer semestre y estar en séptimo”, esto es frecuente también en otros estudiantes, pero en la población con TEA es más difícil hacer acompañamiento porque pocos se acercan a pedir ayuda. Un estudiante TEA sugiere que al inicio de los cursos los docentes se tomen el tiempo para escuchar las respuestas de los estudiantes a sus preguntas, dice: “Se debe tener en cuenta es al principio cuando los profesores piden el nombre y el semestre como prestar atención en qué semestre uno va así con relación con la materia, a mí me pasó estando en séptimo y debía materias del tercero, una”.

Con los relatos se puede concluir que hablar del diagnóstico con sus docentes es un recurso posible para orientar el proceso, pero se teme ser excluido, no aceptado. Algunos estudiantes manifestaron que no querían que les “regalaran las materias” como en el colegio. En cuanto a la metodología y la evaluación, la experiencia es singular para cada estudiante. La evaluación y las estrategias metodológicas en las clases universitarias, al parecer son difíciles de flexibilizar, pero en los testimonios de los profesionales de apoyo se evidencia que es necesario hacerlo:

En la parte de metodología, cómo lo pueden evaluar, por ejemplo, denle más tiempo o asígnenle un par tutor que lo ayude y que lo monitoree a que él siga pues como sus actividades, pero nunca hacer ajustes en la parte de contenidos...

O bien, cuando aseguran: “Socializar con los docentes quién es el muchacho, cuáles apoyos requiere”.

Sobre la flexibilización curricular en la universidad, los expertos sostienen: “No se pueden hacer ajustes ni adecuaciones curriculares como tal porque estamos preparando a unos profesionales”, o bien: “En educación superior no se puede hacer negociaciones curriculares, son más metodológicas, en los colegios eso sí se puede negociar”.

Los profesionales expertos indican que a los docentes hay que capacitarlos y enseñarles que sí se pueden hacer ajustes, no para regalar los cursos, sino para facilitar el aprendizaje de los estudiantes con TEA.

Discusión

Los protagonistas en esta investigación fueron ellos, los estudiantes con autismo, ellos con su experiencia nos mostraron posibles elementos psicopedagógicos para tener en cuenta en procesos de inclusión en Educación Superior. Dice Maleval (2011) que “los autistas son sujetos a los que hay que tomarse en serio, saben que son inteligentes y piden ser tratados con consideración” (p. 170), y en esta investigación, los estudiantes con autismo hablaron en serio, dieron su palabra y nos permitieron entrar en su mundo, un mundo que, según ellos, hasta hoy había sido ajeno para el contexto universitario en el que están inscritos.

Los resultados de la investigación conducen a reflexionar sobre el lugar del diagnóstico en los procesos de inclusión de estudiantes universitarios con TEA. En la Universidad la pregunta por el diagnóstico ya no se orienta hacia obtener un saber médico que declare la causa del comportamiento de estos sujetos, como ocurre en la niñez; ahora la pregunta es con relación a si decir o callar su diagnóstico de autismo. La pregunta por decir o no el diagnóstico, conllevó a revisar en la literatura experiencias autobiográficas, encontrando elementos como el testimonio de Grald, citada por Soler (2018):

Recibí el diagnóstico de síndrome de Asperger muy tarde, a la edad de 30 años [...] recibir el diagnóstico fue importante [...] porque tuve un sentimiento de reconocimiento y alivio, lo que supuso que hasta ese momento me había creído todas las cosas que la gente me decía cuando era pequeña (que era una niña difícil, obstinada y vaga...) en la actualidad puedo decir que soy una profesional así como una persona que tiene un diagnóstico [...] además de ser una persona con trastorno del espectro autista soy una mujer profesional. (p. 65)

Conocer el diagnóstico aporta un saber, que usualmente pacifica al sujeto; cuando son niños el diagnóstico aclara y orienta la intervención escolar y familiar. En la vida adulta el diagnóstico, según los relatos de los entrevistados, puede obstaculizar la relación con el otro; en la adultez, en muchos casos no hay síntomas visibles, entonces ellos (padres y estudiantes) piensan que no hay que dar explicaciones, aunque con frecuencia les dicen “raros, son estudiantes raros”, dicen los docentes.

Uno de los jóvenes entrevistados afirma que prefiere “[...] decir que tiene esquizofrenia a decir que es autista, porque la gente a los autistas se le burla, en cambio al loco le tienen miedo, lo dejan quieto”. Esta anotación sugiere que sobre autismo se conoce muy poco en el medio universitario, y que posiblemente sigue habiendo un estigma social importante sobre las enfermedades mentales.

En los diferentes testimonios no hay consenso en si decir o no el diagnóstico en la universidad, pues está el temor a ser excluido, discriminado o tildado de incapaz por nombrar su condición de autismo. Para el ingreso mismo a la universidad, se teme que por decir el diagnóstico se rechace la admisión, pero por su lado los expertos y los mismos estudiantes con TEA, señalan que el diagnóstico pacifica, orienta, abre caminos para la intervención.

Para los docentes entrevistados, sus estudiantes con TEA son un enigma, los ven raros, difíciles de descifrar; algunos docentes se ubican en el lugar del No saber qué hacer, en tanto argumentan que no son psicólogos o pedagogos, delegando la responsabilidad de su acto educativo en disciplinas que pueden explicar mucho sobre autismo, pero olvidan que no por ello, los profesores psicólogos o licenciados en pedagogía tiene una formación particular para recibir en el aula universitaria a estos chicos. En este punto los docentes reclaman un saber que no les ofrece su disciplina de base.

En esta vía, la apuesta por afianzar el lazo alumno-maestro, contando con la imposibilidad de dar todo, saber todo y reconociendo los propios límites, tal vez, podría ser una vía para la inclusión, en tanto como dicen Cuellar y Salazar (2015), refiriéndose a la relación alumno-maestro, “aquel encuentro de dificultades es el punto de apoyo sobre el cual el acto de aprender puede sostenerse” (p. 57).

La psicopedagogía, en tanto eje articulador del proceso educativo, posibilitó identificar elementos clave para la inclusión de estudiantes con TEA en la Universidad; por ejemplo, contar con las dificultades propias de los sujetos entrevistados y los ajustes que la universidad podría hacer. La dificultad para trabajar en grupo, la literalidad en el lenguaje y la dificultad para leer el contexto, son características del sujeto TEA, que no se suprimen con el paso a la universidad, esto se devela en los hallazgos de la investigación.

Algunos estudiantes con autismo se salen del aula antes de terminar la clase, permanecen solos en el campus universitario, prefieren espacios silenciosos como la biblioteca o áreas alejadas del flujo

permanente de personas, y esto como bien lo exponía uno de los chicos entrevistados, hace que a veces no escuchan o no entiendan las indicaciones de tareas para realizar fuera del aula, pero el exceso de movimiento y ruido lo exasperan y se alejan antes de escuchar las orientaciones del docente. Mientras que para los estudiantes TEA, salirse de clase antes de finalizar el horario, llegar tarde o permanecer solos es un recurso de protección, para docentes y compañeros, es un acto de irrespeto por el otro.

Para finalizar, retomaremos a Caicedo (2018), quien señala que

[...] orientarse hacia el logro de una educación para todas las personas y asegurar trayectorias completas, oportunas y diversas implica comprender que los procesos de inclusión y equidad son el camino para los cambios estructurales y sistémicos que satisfagan el derecho a la educación de todas las personas en el país. (p. 6)

La pregunta queda abierta en torno a las necesidades que las universidades tienen de alojar y responder con calidad a la diversidad de estudiantes que hoy llegan a sus aulas en búsqueda de la construcción de un futuro mejor, de una vida digna y humana.

Conclusiones

El aumento de personas adultas con diagnóstico de TEA ha permitido una mayor visibilización en el medio, siendo relevante que sean ellas mismas quienes a través de sus voces den vida a su historia, aportando un saber que la ciencia desconoce.

El diagnóstico de autismo es problemático para los estudiantes en el escenario universitario, generando confusión e incertidumbre, en tanto no hay consenso en si darlo a conocer o no por temor a la exclusión.

Las afectaciones en la salud mental de estos estudiantes, en tanto riesgo de deserción universitaria o rezago académico, deberán considerarse en futuras investigaciones; en este estudio se identificó que los estudiantes con TEA en la universidad pasan por las mismas

contingencias que los demás estudiantes, pero tal vez por su condición psíquica, estas se agudizan y se aumenta el riesgo de fracaso.

Se evidencian, principalmente, los siguientes elementos facilitadores del proceso. El primero es el acompañamiento que la familia ofrece al estudiante TEA, tanto en el periodo de adaptación como en el tránsito por la universidad, en este sentido se recomienda, por ejemplo, implementar estrategias de manejo de agenda de clases, rutinas, horarios, trabajos pendientes, etc., así como mantener la comunicación con docentes o directores de programa, respetando la autonomía del estudiante.

El segundo factor para considerar, es el lugar del docente y la relación alumno-maestro, la cual está atravesada por un sinnúmero de interrogantes, vacíos conceptuales e incertidumbre; en esta medida la capacitación y formación docente es fundamental para el proceso.

La flexibilidad académica, manifiesta en ajustes curriculares en la universidad se hacen en metodología y evaluación, no en contenidos ni competencias, esto con el propósito de garantizar un título profesional en igualdad de condiciones, pues para los sujetos con TEA, su diagnóstico no puede ser un factor para obtener privilegios académicos.

Se recomienda para próximas investigaciones, contar con la palabra de los compañeros de los estudiantes TEA, no conocer su experiencia fue una limitante en la presente investigación.

Referencias

- American Psychiatric Association - APA. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5* (5a. ed.).
- Birger, S (2017). *Quiero dejar de ser un dentro de mi. Mensajes desde una cárcel autista*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Cuellar, O. y Salazar, C. (2015). *¿Qué clínica de lo psíquico es posible en un contexto institucional educativo?* Medellín, Colombia: Ediciones Universidad EAFIT.
- Caicedo, L (2018). *Inclusiones y segregaciones en educación. Encuentros entre docentes y psicoanalistas*. Bogotá, Colombia: AULA.
- Escobar, J., & Bonilla, F.I. (2009). *Grupos focales: una guía conceptual y metodológica* [archivo PDF]. Cuadernos hispanoamericanos de psicología.

<http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/957/1/Gupos%20focales%20una%20gu%C3%ada%20conceptual%20y%20metodol%C3%B3gica.pdf>

- Galeano, M.E. (2004). *Estrategias de Investigación Social Cualitativa: El giro de la mirada*. Medellín: La Carreta Editores.
- Luque, D. J.; Rodríguez, G.; Romero, J. F. (2005). *Accesibilidad y Universidad. Un estudio descriptivo*. Intervención Psicosocial, Vol. 14 n. 2.
- Maleval, J.C. (2011). *El autista y su voz*. Madrid: Editorial Gredos-ELP.
- Maleval, J.C. (2012). *¡Escuchen a los autistas!* Buenos Aires: Grama ediciones.
- Martínez, M. (2006). *La investigación cualitativa, Síntesis conceptual*. Revista IPSII, vol (9), pp. 123-146.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (2013). *Lineamientos Política de educación superior inclusiva [archivo PDF]*. Bogotá Colombia. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-357277_recurso_0.pdf
- Ministerio de educación Nacional, MEN (2017). Decreto 1421. *Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428>
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (2020). *Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva e intercultural*. https://www.mineduacion.gov.co/1780/w3-article-357277.html?_noredirect=1#:~:text=Los%20Lineamientos%20Pol%C3%ADtica%20de%20Educaci%C3%B3n%20Superior%20Inclusiva%20e%20Intercultural%20definen,atiende%20la%20diversidad%20como%20una
- Müller, M. (2008). *Aprender para ser; principios de psicopedagogía clínica*. 6ª ed. Argentina, Bonum.
- Rojas Valladares, A. L., Estévez Pichs, M. A., & Domínguez Urdanivia, Y. (2017). *Reflexiones acerca de la formación psicopedagógica del estudiante de Educación Inicial en la Universidad Metropolitana del Ecuador*. Universidad y Sociedad, 9(4), pp. 44-49. <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Soler, C. (2018). *Sujetos de la educación: reconocidos, protegidos y peligrosos*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos* (Roc Filella, trad.). España: Morata. (Trabajo original publicado en 1995).
- Vergara, C (2018). *Autismo e interdisciplinariedad*. En: *Cómo responden a la pérdida y la prohibición los niños hoy*. Medellín, Colombia: Corporación Ser Especial.