



Percepciones de estudiantes autistas chilenos: ¿Cómo tener una buena experiencia universitaria?

Recibido: 28 de febrero de 2025
Evaluado: 12 de junio de 2025
Publicado: 01 de julio de 2026

Benjamin Carcamo*  

Tipología: artículo de investigación

Resumen

La tasa de estudiantes autistas que ingresan a la educación superior aumenta año a año. No obstante, poco se ha estudiado, especialmente en Latinoamérica, sobre las formas en las cuales estos estudiantes perciben la vida universitaria. Este estudio explora las percepciones de un grupo de estudiantes autistas sobre cómo se pueden garantizar experiencias positivas en la educación superior. Para ello, se realizaron entrevistas en profundidad a diez estudiantes universitarios autistas, las cuales fueron analizadas por medio de un análisis temático, siguiendo una codificación inductiva a nivel explícito. Como resultados del estudio, compartimos sugerencias que los participantes tienen para estudiantes que van a entrar a la universidad, para los docentes y para las instituciones. Los resultados tienen implicancias para establecimientos educativos de educación superior y para el desarrollo de política pública e institucional.

Palabras clave

autismo; bienestar estudiantil; educación superior; inclusión educativa; percepción

* Doctor. Centro de Investigación en Cognición e Inclusión para la Alfabetización Académica en Educación Superior, Universidad de Las Américas, Santiago, Chile. bcarcamo@udla.cl

Perceptions of Chilean Autistic Students: How to Have a Good University Experience?

Abstract

The number of autistic students entering higher education is increasing every year. However, little research—particularly in Latin America—has examined how these students perceive university life. This study explores the perceptions of a group of autistic students regarding how positive experiences in higher education can be ensured. In-depth interviews were conducted with ten autistic university students, and the data were analysed through thematic analysis using inductive coding at the explicit level. The findings present suggestions made by participants for incoming students, teaching staff, and institutions. These results have implications for higher education institutions and for the development of both public and institutional policy.

Keywords

autism; student wellbeing; higher education; educational inclusion; perception

Percepções de estudantes autistas chilenos: como ter uma boa experiência universitária?

Resumo

O número de estudantes autistas que ingressam no ensino superior cresce a cada ano. No entanto, há poucas pesquisas —especialmente na América Latina— sobre as formas pelas quais esses estudantes percebem a vida universitária. Este estudo explora as percepções de um grupo de estudantes autistas acerca de como garantir experiências positivas no ensino superior. Foram realizadas entrevistas em profundidade com dez estudantes universitários autistas, e os dados foram analisados por meio de análise temática, seguindo uma codificação indutiva em nível explícito. Os resultados apresentam sugestões dos participantes para estudantes que ingressarão na universidade, para docentes e para as instituições. Esses achados têm implicações para estabelecimentos de ensino superior e para o desenvolvimento de políticas públicas e institucionais.

Palavras-chave

autismo; bem-estar estudantil; ensino superior; inclusão educacional; percepção

Para citar este artículo:

Carcamo, B. (2026). Percepciones de estudiantes autistas chilenos: ¿Cómo tener una buena experiencia universitaria?, *Revista Colombiana de Educación*, (100), e22924, <https://doi.org/10.17227/rce.num100-22924>

Introducción

La inclusión de todos y todas las estudiantes en educación superior es una realidad cada vez más presente en Chile. Recientemente, la aprobación de la Ley 21.545 ha enfatizado la responsabilidad de las instituciones de educación superior de asegurar que los estudiantes autistas puedan completar sus trayectorias educativas sin tener que enfrentarse a barreras adicionales a las de otros estudiantes. La promulgación de esta ley va de la mano con un incremento exponencial de los diagnósticos de tea en Chile y el mundo (Bakker et al., 2019; Carcamo, 2025a; Johnson et al., 2024). En Chile, se ha identificado que más de cincuenta mil estudiantes autistas forman parte de los Programas de Integración escolar de los colegios municipales y subvencionados, lo que representa un aumento exponencial en la última década. Ante este escenario, es crucial que las instituciones de educación superior estén preparadas para brindar el apoyo necesario a estos estudiantes (Carcamo, 2025b).

Los estudiantes autistas pueden enfrentarse a barreras importantes en la educación superior que intensifican los desafíos académicos propios de esta etapa educativa (Mandy et al., 2016). Estudios cualitativos han reportado que los estudiantes autistas en educación superior enfrentan de manera constante emociones negativas asociadas a procesos burocráticos confusos, experiencias de fracaso académico y obstáculos en la interacción con compañeros y docentes (Cox et al., 2021). Asimismo, las investigaciones muestran que las instituciones suelen tener dificultades brindando apoyo adecuado a los estudiantes autistas, debido a falta de conocimiento del autismo de parte de docentes, estudiantes y personal administrativo (Cai y Richdale, 2016; Howorth et al., 2023), lo que puede llevar a que los estudiantes autistas y sus familias sientan desconfianza hacia el sistema educativo (Cortés Palomino et al., 2023).

Es fundamental recordar que, según el modelo social de la discapacidad, las dificultades que los estudiantes dentro del espectro autista enfrentan no se deben a su diagnóstico, sino a una sociedad excluyente que no ofrece las oportunidades necesarias para que todos sus miembros puedan acceder a los derechos garantizados por el gobierno y organizaciones internacionales (Muyor Rodríguez, 2019). Además, el panorama nacional e internacional urge a que la educación superior responda a las demandas de una educación inclusiva. Para cumplir con esto, es importante, en primer lugar, contar con información contextualizada que guíe las acciones de apoyo que se puedan implementar, tomando en cuenta las especificidades culturales (McPeake et al., 2023). En segundo lugar, es necesario comprender cómo los propios estudiantes autistas perciben su bienestar y lo que necesitan para alcanzarlo (Boshoff et al., 2024).

Lamentablemente, la experiencia de los estudiantes autistas hace parte de aquellas poblaciones invisibilizadas de forma histórica (Pettersson-Bloom y Holmqvist, 2022), ya que la política pública suele no escucharlos. La falta de atención a las opiniones de las personas con neurodivergencias en general, y autistas en específico, se puede vincular al concepto de *capacitismo*. El capacitismo se entiende como un sistema de creencias, prácticas y estructuras el cual refuerza prejuicios que devalúan a las personas con discapacidad, asumiéndolas como inferiores e incapaces de autonomía y de autodeterminación (Herrera Oesterheld y Fuente-Alba, 2021). De igual forma, no existen suficientes estudios empíricos en la realidad educativa nacional para determinar cuáles son los factores clave para tener en consideración al momento de instaurar políticas de inclusión en la universidad (Solis-Grant et al., 2023). Incluso a nivel internacional, la mayor parte de las investigaciones en autismo se centran en la infancia (Stacey et al., 2018), aun cuando el autismo acompaña a la persona por toda su vida (Vannucchi et al., 2014).

En este contexto, este estudio busca identificar las prácticas que los estudiantes autistas universitarios creen son necesarias para conseguir el éxito en educación superior al eliminar o reducir barreras injustas. Mediante este estudio, pretendemos visualizar la realidad universitaria y los mecanismos necesarios para que los estudiantes autistas que ingresen a la universidad tengan una experiencia satisfactoria, según sus propias opiniones. En el texto optamos por el uso del término *estudiantes autistas*, en línea con la perspectiva de identidad (*identity-first language*), la cual enfatiza el beneficio de naturalizar el autismo como una parte inseparable de la identidad de las personas con esta condición (Monk et al., 2022).

Marco teórico

Trastorno del Espectro Autista (TEA): definiciones y características

El origen del concepto de autismo se remonta a los trabajos de Leo Kanner y Hans Asperger (Artigas-Pallares y Paula, 2011). En sus investigaciones seminales, Kanner (1943, 1951) no solo identificó la existencia del diagnóstico, al cual denominó autismo infantil precoz, sino que también delimitó los síntomas asociados. Estos síntomas eran el aislamiento, un deseo intenso por mantener la identidad propia, una relación profunda con ciertos objetos del entorno, una fisionomía reflexiva e inteligente y dificultades en la comunicación verbal, especialmente en conexión con la pragmática interpersonal (King et al., 2016). Otro aporte fundamental de las investigaciones de Kanner fue el separar el

autismo de la esquizofrenia infantil y el retraso mental. Un año después de este trabajo seminal, Asperger, sin saber del trabajo de Kanner, publicó un estudio en el cual exploró lo que denominó la psicopatía autista. En su descripción coincidió en varios de los elementos mencionados por Kanner, tales como la obsesión por ciertos temas de interés personal y los problemas de comunicación, los cuales, indicó, afectaban la generación de lazos y la manifestación de empatía (Artigas-Pallares y Paula, 2011).

Las investigaciones de estos y otros autores fueron determinantes para considerar el autismo en los manuales diagnósticos del DSM, creados por la Asociación Americana de Psiquiatría. No obstante, esto no sucedió de inmediato. De hecho, tanto en el DSM-I, publicado en el año 1952, como en el DSM-II, publicado en 1968, el autismo no aparecía, y sus síntomas eran considerados como parte de los diagnósticos de *reacción esquizofrénica de tipo infantil y esquizofrenia* de tipo infantil, respectivamente. Solo en el año 1980, el DSM, en su tercera versión, incluyó el autismo infantil como un diagnóstico específico con sus propios criterios. Después, en 1987, el DSM III-R reemplazó el diagnóstico de autismo infantil por trastorno autista. Además, el DSM III-R incluyó especificaciones para el diagnóstico, ofreciendo características claras y ejemplos agrupados en tres dominios: interacción social recíproca, comunicación y comportamientos restringidos o repetitivos. En esta versión del manual, el autismo se propuso como una categoría única. El DSM-IV y su posterior versión revisada avanzaron en el énfasis por resaltar la variabilidad existente dentro del autismo. Cinco fueron las categorías de trastorno definidas: autista, Asperger, Rett, desintegrativo infantil y generalizado del desarrollo no especificado. Los criterios de diagnóstico pasaron de 16 a 6, lo cual hizo el diagnóstico más focalizado.

La mirada del autismo como un espectro se le atribuye a Wing y Gould (1979), quienes realizaron un estudio en el que identificaron pacientes que presentaban en distintos grados los síntomas del autismo vinculados a la interacción social, comunicación e imaginación y conductas repetitivas y rígidas. Tomando en cuenta que estos sujetos podían experimentar estos problemas de forma cuantitativamente distinta, pero cualitativamente similar, se determinó que era más beneficioso comprender el trastorno como un espectro que como categorías con límites rígidos (Lobar, 2016). De acuerdo con las tendencias investigativas en el autismo, en el DSM-V, publicado en el 2013, se disolvieron las categorías establecidas antes dentro del diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista, acentuando la comprensión del trastorno dentro de un espectro (King *et al.*, 2016). Otro cambio establecido por el DSM-V fue el de reducir los tres dominios a dos: 1) la comunicación y la interacción social y 2) comportamientos o intereses restringidos o repetitivos. Junto con esto se añadió la hipo o hipersensibilidad a la segunda dimensión. Este nuevo constructo de dos

dimensiones fue apoyado por estudios estadísticos de análisis factorial (Guthrie *et al.*, 2013; Mandy *et al.*, 2012). El DSM-V establece tres niveles según el grado de apoyo que la persona autista requiera (nivel 1, 2 y 3). La versión revisada del DSM-V (APA, 2022) introdujo mejoras en la redacción y enfatizó la importancia de variables socioculturales y de comorbilidades en el diagnóstico, sin realizar cambios significativos al contenido conceptual.

Estudiantes autistas en la educación superior

A nivel universitario, aun cuando es difícil determinar el número de estudiantes autistas debido a la reticencia por hacer público el diagnóstico (Huang *et al.*, 2022), se estima que esta población ha aumentado de forma significativa en los últimos diez años (Bakker *et al.*, 2019; Wolpe, 2024). En el contexto chileno los estudiantes autistas son la segunda discapacidad con mayor aumento en su ingreso a la educación superior (demre, 2023). Pese al aumento del ingreso, el éxito académico parece estar permeado por barreras debido a la falta de inclusión en las instituciones de educación superior. Estudios sobre el éxito académico de los estudiantes universitarios autistas han revelado que menos de la mitad de ellos logra graduarse, un porcentaje significativamente menor al de la población neurotípica (Causey *et al.*, 2022; White *et al.*, 2016). Las investigaciones han mostrado que los retos principales que enfrentan los estudiantes autistas en esta etapa son crear rutinas, lidiar con horarios flexibles, interactuar con personas con poco conocimiento del autismo y establecer vínculos con personas nuevas (Cage y Howes, 2020; White *et al.*, 2016). A menudo, estos y otros problemas generan pensamientos negativos y deseos de desertar en “un porcentaje” mayor a los de estudiantes neurotípicos y con otras discapacidades (Anderson *et al.*, 2016; Wehman *et al.*, 2014).

Las revisiones de la literatura y los metaanálisis que se han focalizado en sistematizar los hallazgos de investigaciones realizadas con estudiantes universitarios autistas han revelado patrones de interés para nuestro estudio. Gelbar *et al.* (2020) reportaron que los estudiantes autistas suelen lidiar con problemas de salud mental tales como la depresión y la ansiedad. Anderson *et al.* (2016) realizaron una revisión sistemática enfocándose en los desafíos y beneficios entregados por los servicios de apoyo de la universidad. Esta revisión reveló que los estudiantes autistas se mostraban reticentes a informar de sus diagnósticos por miedo a la falta de empatía, y que tendían a presentar desafíos de naturaleza socioemocional y sensorial relacionados con la vida universitaria. Además, los investigadores destacaron que la mayoría de los estudios concordaban con que los estudiantes autistas universitarios necesitaban apoyos no académicos, tales como el desarrollo de estrategias para interactuar con otros y cuidar su salud mental. Kuder y Accardo (2018), en una revisión sistemática

posterior, reforzaron los hallazgos de Anderson *et al.* (2016) y resaltaron la necesidad de que los estudiantes autistas reciban apoyo no académico.

En la revisión sistemática del 2019, Anderson *et al.* encontraron una tendencia de los estudios por enfocarse en los apoyos no académicos, mostrando un avance respecto a las revisiones anteriores. Junto con esto, observaron que existía una tendencia a la entrega de apoyos individualizados para los estudiantes. No obstante, los investigadores notaron que esto podría ser en desmedro de los apoyos académicos usualmente brindados. Davis *et al.* (2021) respaldaron los hallazgos de revisiones anteriores respecto a las dificultades que tienen los estudiantes autistas en la dimensión social, además de lidiar con la soledad y la ansiedad. En cuanto a los apoyos que los estudiantes valoran, la investigación mostró que estos son tanto académicos (p. ej., mentorías y ajustes a las evaluaciones) como no académicos (p. ej., entrenamientos de habilidades sociales). Por último, los investigadores respaldan las preocupaciones señaladas por revisiones anteriores acerca de las dificultades en las interacciones sociales y los problemas de salud mental. Syriopolou-Delli *et al.* (2024), por su parte, destacaron la importancia dada por la comunidad investigativa a explorar las experiencias de los estudiantes autistas desde sus propias percepciones, con el fin de que estas fueran relevantes para el contexto en el cual son necesarios los cambios.

Aun cuando las revisiones sistemáticas exploradas se enfocaron en estudios con estudiantes autistas universitarios, estas mismas alertan de que en su gran mayoría este tipo de investigaciones se han realizado en Estados Unidos o en el Reino Unido. Desafortunadamente, aun cuando los estudiantes autistas son una parte importante de la población universitaria, son casi inexistentes los estudios sobre cómo podría la vida universitaria ser mejor para ellos en Latinoamérica (Carcamo, 2025a; Lublin, 2024).

Método

Diseño

Este estudio ha seguido una metodología cualitativa con un diseño fenomenológico de enfoque empírico (Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres, 2018). Un diseño fenomenológico implica la exploración y comprensión de una experiencia común que tienen las personas ante un determinado fenómeno, trabajando directamente con las declaraciones de dichas personas para dar cuenta de sus vivencias (Wertz, 2015). Para el análisis de los datos recogidos utilizamos la técnica de análisis temático (Braun y Clarke, 2006), el cual ha sido empleado en estudios similares (Fabri *et al.*, 2022; McPeake *et al.*, 2023). El

análisis temático siguió los lineamientos de Braun y Clarke (2006). La prevalencia de los temas fue determinada por la frecuencia con la cual estos aparecían en los datos analizados y se siguió un proceso de codificación inductivo a un nivel explícito. Los pasos específicos fueron los siguientes:

1. Familiarización con los datos: transcripción y lectura, apuntes de ideas iniciales
2. Generación de códigos iniciales: se codifican aspectos interesantes en los datos. Estos códigos iniciales agrupan todos los datos relevantes.
3. Búsqueda de temas: los códigos iniciales se unen dentro de temas, los cuales se vuelven a aplicar a los datos recopilados.
4. Revisión de temas: se verifica la coherencia entre temas y códigos, se editan los temas según revisión (p. ej. fusión de temas, eliminación, etc.) y se crea un mapa temático que los organice jerárquicamente.
5. Definición y denominación de temas: se refinan los detalles respecto a nombres y definiciones de cada tema y se trabaja la historia que el análisis contará.
6. Producción de reporte: se seleccionan extractos que ejemplifiquen los códigos, se relaciona el análisis con las preguntas de investigación y con la literatura. Se redacta el análisis.

El estudio consistió en entrevistar a estudiantes autistas sobre sus percepciones respecto a cómo creían que se podía garantizar una experiencia positiva para los estudiantes con su diagnóstico. Este estudio es parte de un proyecto aprobado por el comité de ética de la institución con el código CEC_FP_2024008.

Participantes

Los estudiantes autistas de las dos carreras con mayor cantidad de estudiantes diagnosticados en el espectro autista de una universidad privada en Chile fueron contactados por el Departamento de Bienestar Estudiantil de la universidad, con el fin de invitarlos a participar de la investigación. Una vez los estudiantes aceptaron participar del estudio, se compartieron sus datos de contacto con el equipo de investigación. El equipo procedió a contactar a los estudiantes para acordar una fecha para realizar una entrevista. Los estudiantes que contestaron indicando su disponibilidad participaron, posteriormente, de una entrevista mediante Zoom. Se escogió la plataforma Zoom debido a su fácil acceso y uso (Irani, 2019). Algunos de los estudiantes no utilizaron las cámaras, pero la mayoría prefirió hacerlo. Diez estudiantes decidieron participar en el estudio. A

cada uno se le otorgó un pseudónimo para mantener su anonimato durante el análisis de datos y en la producción de este artículo científico. Los estudiantes que participaron tenían una edad promedio de 25 años, con edades que fluctuaban entre 19 y 43 años, eran en su mayoría mujeres (6 mujeres y 4 hombres), realizaban estudios de pregrado en el área de Traducción o de Psicología y representaban todas las cohortes de primero a cuarto año.

Recolección y análisis de datos

Las entrevistas fueron realizadas por el investigador principal, quien siguió un protocolo acordado con el Departamento de Bienestar Estudiantil. Entre las preguntas de la entrevista se solicitaba a los estudiantes compartir impresiones basadas en sus experiencias sobre cómo la vida universitaria podía ser una experiencia positiva, enfatizando respecto a las medidas que podían tomar distintos actores. Las transcripciones fueron realizadas por una asistente entrenada y luego revisadas por el investigador para garantizar su precisión. La codificación se realizó con el software nvivo. Para confirmar la validez de los códigos empleados, estos se compartieron con un segundo investigador, siguiendo procedimientos estándar de validación de análisis cualitativo (Carcamo y Hernández, 2024; Church et al., 2019). El grado de acuerdo entre ambos fue superior al 90 %. Las discrepancias se resolvieron en una reunión posterior.

Resultados y discusión

El análisis de los datos cualitativos recolectados permitió identificar tres temas: consejos para los estudiantes autistas que ingresen a la universidad, consejos para los docentes y consejos para la institución.

Consejos para los futuros estudiantes

Cuatro son los consejos más frecuentemente mencionados por los estudiantes entrevistados. En primer lugar, recomiendan mantener el apoyo terapéutico. Aun cuando existe la tentación de intentar “empezar desde cero”, el apoyo de especialistas como psicólogos, psiquiatras y terapeutas ocupacionales es clave en el logro de una transición adecuada a la educación superior, tal como se puede apreciar en las siguientes intervenciones:

Cecilia: Lo más importante es que, bueno, si la persona cuenta con el diagnóstico de cualquier tipo de neurodivergencia, no deje su terapia, que no deje el apoyo externo, que siempre tenga a mano los recursos de sos que a uno

le dan y que recurra a ellos ¿Por qué? Porque más allá de todo el tema de socialización, que es ya un tema complejo para las personas neurodivergentes, el tema del cambio de ritmo, la rutina y el estrés que se puede generar en determinados momentos también afectan.

Georgina: Yo diría que, ligado a eso del diagnóstico, es bueno tener una red de apoyo psicológica, psiquiátrica, por cualquier cosa.

Los consejos entregados por los participantes se vinculan a los resultados de estudios empíricos que han señalado que las personas autistas están en riesgo de experimentar problemas de salud mental debido al estrés causado por demandas perceptuales y sociales (Pahnke *et al.*, 2022). Estos riesgos pueden ser intensificados durante transiciones, en especial al pasar a la educación superior. Las intervenciones psicológicas y psiquiátricas han mostrado efectos positivos en aspectos tales como los problemas para dormir, la depresión, la ansiedad y la regulación emocional (Conner y White, 2018; Spain *et al.*, 2015). Los comentarios de los estudiantes respaldan la importancia de estos apoyos.

El segundo consejo fue que los estudiantes aceptaran el diagnóstico como parte de su identidad y vida universitaria. Estudios han reportado que el desarrollo de una identidad como persona autista en el contexto universitario puede ser difícil al estar aún presente el capacitismo (Gobbo y Shmulsky, 2016), el cual se puede evidenciar en prácticas discriminatorias tanto en el uso del lenguaje (Botha y Cage, 2022) como en la exclusión social y académica (Goddard y Cook, 2021). Sin embargo, según la percepción de los estudiantes autistas participantes en el estudio, la aceptación del diagnóstico como parte de su identidad constituye un paso fundamental hacia el éxito en la educación superior. Esta visión se alinea con las investigaciones que destacan que el desarrollo de una identidad como persona autista, en conjunto con el apoyo institucional, puede ser beneficioso para la experiencia universitaria (Van Hees *et al.*, 2015). Las siguientes citas revelan la conciencia de los estudiantes sobre la importancia de empoderarse en relación con su identidad autista, así como sobre las barreras que podrían enfrentar los futuros estudiantes:

Noelia: Mi consejo sería que no se sienta como presionado. Lo que es un poco difícil porque en el primer año también se hacen como, sin tiempo de haber conocido todas las personas de la carrera, se hacen trabajos en grupo (...) Que no se esfuerce por encajar (...).

Teresa: Tampoco hay que como que tenerle miedo a hacerse como su propio espacio, como en la sala. Porque, por ejemplo, yo igual como que a veces en clases para regularme igual tengo como cosas a mano, o, a veces, igual como que siento que me estoy estimulando mucho, como que me puedo poner audífonos un rato y después como que volver a prestar atención a clases.

Este consejo de los estudiantes se alinea con el paradigma neuroafirmativo. Desde este paradigma, la aceptación del diagnóstico es vital en el logro del bienestar personal (Chalk *et al.*, 2020; Izuno-Garcia *et al.*, 2023). En consecuencia, se promueve el autismo como una parte integral de la identidad de la persona autista, y no como un trastorno para ser corregido (Chellappa, 2024; Nicolaidis, 2012). Además, este consejo se relaciona con la idea de que el desarrollo de la identidad constituye una de las tareas principales en la transición de la adolescencia a la adultez, especialmente en la universidad (Arnett, 2004). La percepción de los estudiantes en este estudio contrasta con otras reportadas, en las cuales los estudiantes prefieren distanciarse del diagnóstico (MacLeod *et al.*, 2013).

En tercer lugar, los estudiantes sugieren tener pasatiempos para evitar concentrarse solo en la vida universitaria. En particular, tratan de realizar actividades de gusto personal, más allá de lo que exija la demanda académica, además de buscar posibles actividades dentro de la vida universitaria que sean coherentes con los pasatiempos que tienen desde antes de ingresar a la universidad.

Jorge: ... siempre tratando de mantenerse ocupado en otras cosas, de salir de ejercicio o leer un libro. La idea es no tratar de encerrarse tanto en la mente, porque yo sé que hay TEAs que son como muy cuadrados y le dan vueltas hartas cosas... bueno, yo soy así.

Cecilia: No dejar de hacer cosas que a mí me gustaban, darme el tiempo. No sé, participar en algún taller literario. Esas son las cosas que a mí me gustaban. No abandonar eso al 100 %, porque si uno se abandona, solo la rutina de estudio es muy compleja, es muy compleja para una persona neurodivergente, no ayuda a la salud mental eso.

Las investigaciones han mostrado que tener pasatiempos es crucial para el desarrollo de habilidades sociales de los jóvenes autistas, incluso si son realizados dentro del hogar (p. ej. videojuegos y foros) (Folta *et al.*, 2022). La experiencia de los estudiantes contrasta con las investigaciones que han mostrado que los jóvenes autistas tienden a no destinar mucho tiempo a actividades sociales y recreativas en comparación con las personas neurotípicas (Folta *et al.*, 2022; Stacey *et al.*, 2018).

En cuarto lugar, los estudiantes aconsejan revelar el diagnóstico. El autismo se suele calificar como una discapacidad “invisible”, ya que sus manifestaciones pueden ser sutiles y muchas veces difíciles de notar a simple vista (Frost *et al.*, 2019). Los estudiantes entrevistados ven la posibilidad de comentar su diagnóstico, en especial en reuniones personales con los docentes y/o administrativos, como una instancia estratégica para comunicar sus desafíos.

Patricia: Entonces uno ahí puede ocupar esa oportunidad como para contarles y explicarles. Eso es lo que hacía cuando les contaba. Y como que ahí eso ayuda igual a entender un poco más.

Teresa: Yo creo que como hacer ver el diagnóstico. Más que nada porque a mí lo que me ha servido es como ir comunicando, hacerlo como a mis profesores o como a las personas encargadas de la carrera. Y como en base a eso yo recibí ayuda (...) Entonces como que empoderarse más que nada porque igual si uno no deja saber que tiene la condición, como que es muy poco probable que se reciba la ayuda.

Tomando en cuenta la preocupación que existe por revelar el diagnóstico en la educación superior, es beneficioso notar que, en la visión de los participantes, revelar el diagnóstico es positivo. En otros estudios se ha reportado que los estudiantes tienden a compartir el diagnóstico exclusivamente con amigos, profesores cercanos y parejas (Frost *et al.*, 2019), lo cual es diferente a lo ocurrido en el contexto estudiado, donde el diagnóstico es conocido tanto por compañeros como por académicos en la mayoría de los casos. Revelar el diagnóstico permite que los estudiantes accedan a los apoyos que ofrece la institución de educación superior para las personas neurodivergentes (Clouder *et al.*, 2020). Asimismo, estudios han demostrado que los compañeros y docentes tienden a ser más comprensivos al saber del diagnóstico (Sasson y Morrison, 2019; Thompson-Hodgetts *et al.*, 2020), lo cual respalda la importancia de que las universidades informen a sus estudiantes sobre las ventajas de revelar sus diagnósticos al ingresar a la universidad (Van Hees *et al.*, 2015) y así evitar el enmascaramiento, previniendo que se produzca un estrés adicional (Hull *et al.*, 2017).

Consejos para los docentes

Respecto a los docentes, tres son los consejos mencionados con mayor frecuencia: la importancia de generar conversaciones privadas con los estudiantes autistas, la necesidad de que se eduquen sobre neurodivergencias y estar abierto a realizar ajustes razonables en los procedimientos evaluativos.

Los participantes indican que no solo es importante compartir el diagnóstico con la unidad institucional respectiva, sino que también es necesario compartir el diagnóstico con los docentes. En general, los estudiantes concuerdan con que es más fácil para ellos si es el mismo docente quien genera este espacio.

Patricia: Conversar siempre con el alumno, siempre. Conversar con el alumno y básicamente como, “ok, ¿qué necesitas tú?” Y en base a eso que, sin obviamente pasar a llevar al grupo curso, el profe pueda adecuarse.

Jorge: La idea es que el profesor analice bien cómo es la personalidad de esta persona TEA y ya después cuando cache de que “ah, puedo llegar de esta forma a esta persona” en el sentido de que “ah sabe qué, lo quiero citar un ratito después de clases” y si puede, puede.

Las conversaciones privadas con el docente son una instancia ideal para que los estudiantes autistas compartan las barreras que enfrentan con sus profesores. Cunningham (2022) reportó que es fundamental que los estudiantes compartan con sus docentes los apoyos que ellos necesitan, lo cual, con frecuencia, prefieren hacer sin que sus compañeros se den por enterados. La respuesta positiva a las necesidades de los estudiantes de parte de los docentes permite evitar que estos se retraigan del contexto educativo, tanto en lo social como en lo académico (Hebron y Humphrey, 2014).

Un segundo consejo dado para los docentes es que adquieran conocimientos específicamente relacionados con el TEA y las neurodivergencias. Las siguientes citas ejemplifican el sentir de la mayoría de los entrevistados:

Sara: Bueno, leer, yo creo, y leer de gente autista, leer de historias de personas autistas en la vida. Creo que es importante leer eso.

Marcos: Siento que todos los docentes, de planta mínimo, deberían tener un cursito sobre neurodivergencia.

Los estudiantes autistas en la universidad a menudo reportan que sus profesores y compañeros no conocen lo suficiente del TEA, lo cual puede dificultar las interacciones en el aula y fuera de ella (Cai y Richdale, 2016; Kim y Crowley, 2021). Una revisión cualitativa de Petersson-Bloom y Holmqvist (2022) mostró que hay una tarea por cumplir respecto a la creación de ambientes inclusivos donde los educadores se interesen por el bienestar emocional y social de sus estudiantes autistas. La formación del cuerpo académico es la base para que este ambiente pueda generarse (Franceschette y Zapata-Cardona, 2025).

Por último, un consejo señalado con frecuencia es realizar ajustes razonables en instancias evaluativas. Este consejo es un llamado a los docentes a tomar en cuenta las individualidades de sus estudiantes autistas, tal como se indica en la siguiente cita:

Marcos: Bueno, en realidad la comprensión de los profes, de decirles, conversar con ellos, que uno tiene una condición que es distinta a la de las demás personas, por ejemplo para el uso de los tapones o los audífonos con cancelación de ruido, para ciertas cosas muy específicas, por ejemplo dar una prueba, cosas así, que los profes igual confíen en ti, dejándote hacer eso, porque muchas personas podrían ocuparlo para hacer trampa, pero claro, eso igual habla muy bien de la calidad humana de los docentes.

Las investigaciones en evaluación respaldan la sugerencia de los estudiantes. Pereverzeva *et al.* (2021) recomiendan adaptar las herramientas evaluativas según las barreras que pueda enfrentar cada estudiante autista. Asimismo, estudios han mostrado que los estudiantes autistas valoran de forma positiva cuando se realizan este tipo de acomodaciones. Jacobs *et al.* (2021) reportan, por ejemplo, que los estudiantes autistas aprecian especialmente a aquellos docentes que están conscientes de sus particularidades y que son flexibles a sus requerimientos.

Consejos para la institución

En cuanto a los consejos dados para la institución, dos son las ideas más frecuentes: la necesidad de tener espacios protegidos y de hacer actividades para incrementar la conciencia sobre las neurodivergencias en la comunidad universitaria.

En primer lugar, los estudiantes indican que se beneficiarían de un espacio protegido. En particular, los estudiantes aluden a dificultades que experimentan en el campus debido al ruido y su hipersensibilidad.

Teresa: La sede es como muy grande y hay como muchos lugares, pero hay veces donde uno necesita como lugares, como más silenciosos y es como difícil encontrarlos.

Cecilia: Yo creo que sería bueno un espacio, como un sector, aunque fuera un sector pequeño, libre de bulla, como para gente neurodivergente o gente que de repente se desregule y lo necesite (...) que exista un espacio y un espacio que pueda ser ocupado, habitado por los alumnos que en algún momento necesitan, como OK, desconectarse un poco para volver.

Los ambientes donde se desenvuelven los estudiantes son clave para su bienestar en la universidad, debido al impacto que tienen en los desafíos sensoriales (Boshoff *et al.*, 2024; Hill, 2014). Zazzi y Faragher (2018) reportan que los estudiantes autistas generan sentimientos negativos tales como ansiedad, temor y tristeza en relación con ambientes físicos, por razones como la forma en la cual los muebles pueden estar ordenados o los colores utilizados en los salones. Dentro de las estrategias utilizadas por los estudiantes, están el evitar espacios con muchas personas y localizar los lugares más silenciosos (Hill, 2014; Istuany y Wood, 2020).

En segundo lugar, los participantes recomiendan la creación de instancias para la comunidad donde se eduque respecto a neurodivergencias.

Noelia: De concientizar de que no es algo como una enfermedad, pero tampoco es algo que es completamente positivo (...) también el lado B del autismo, que

son las crisis que, tal vez, sería bueno no tan solo para las personas autistas, sino para las personas que tienen algún trastorno de depresión o ansiedad como dar instancia a que los alumnos aprendan a cómo ayudar a alguien.

Teresa: O sea, igual es como más complicado, pero sí como informar más a las personas que no saben (...) a veces como que los problemas vienen como de los alumnos que están como desinformados. Entonces si se pudieran hacer como charlas, o si hubiera como alguna forma de informar más a la comunidad, igual siento que ayudaría mucho.

Jorge: Yo diría folletos más que nada, folletos, pero a la gente que tiene TEA (...) la idea es que a ellos les llegue primero la información de que “mira ser TEA no es así, sino es solamente una característica más de tu persona”. Entonces, así también uno puede aliviar a la gente con TEA.

Una comunidad informada es un apoyo indirecto que la universidad puede entregar a los estudiantes. Las investigaciones señalan que las capacitaciones pueden impactar sobre cómo las personas interactúan con las personas autistas (Gómez-Marí *et al.*, 2021). La colaboración entre la unidad a cargo de la inclusión y los investigadores en autismo ha mostrado ser una fórmula exitosa en la concientización de comunidades tanto educativas como profesionales (Kois *et al.*, 2023; Waisman *et al.*, 2023). Estas instancias de difusión son necesarias para todos los actores educativos: profesores, estudiantes y equipo administrativo.

Conclusiones

Completar la enseñanza universitaria de forma exitosa es una meta importante para muchas personas autistas, ya que esta etapa es habilitadora para integrarse a la fuerza laboral y conseguir la independencia económica (Camarena y Sarigiani, 2009; Tan *et al.*, 2024). Dada la importancia que tiene comprender la experiencia autista en la universidad, este estudio exploró las percepciones de estudiantes autistas universitarios sobre cómo incrementar las posibilidades de éxito en esta etapa educativa.

Los consejos de los estudiantes se agruparon en tres categorías: consejos para los futuros estudiantes autistas, para los docentes y para la institución. Para los futuros estudiantes autistas, los estudiantes entrevistados aconsejaron continuar o iniciar apoyos de especialistas, aceptar su identidad autista, tener pasatiempos y revelar su diagnóstico. Para los docentes, los estudiantes autistas recomiendan que tengan conversaciones uno a uno al comienzo de los cursos con los estudiantes diagnosticados, informarse sobre las neurodivergencias y realizar ajustes razonables en las evaluaciones que lo requieran. Finalmente, destacan

dos consejos para la institución: crear o salvaguardar espacios de silencio y organizar actividades para la comunidad sobre la neurodivergencia.

Recomendamos que futuras investigaciones encuesten a estudiantes autistas de distintas instituciones para conocer si existen patrones que resuenen con los hallazgos reportados en nuestro estudio. Además, sugerimos que las instituciones inviten a los estudiantes autistas a participar en el diseño y la implementación de iniciativas orientadas a incrementar la conciencia de la comunidad, adoptando así un enfoque participativo. Por último, nos parece prudente promover que las instituciones de educación superior avancen hacia modelos inclusivos y participativos, mediante la creación de instrumentos e instancias colaborativas. Estudios como el aquí compartido pueden servir como un insumo valioso para informar a la comunidad sobre lo que se necesita para promover un ambiente universitario que beneficie a todos sus integrantes, avanzando así hacia la justicia social en la educación superior.

Referencias

- American Psychiatric Association (APA). (2022). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* [5ta ed.]. American Psychiatric Association.
- Anderson, A., Stephenson, J., Carter, M. y Carlon, S. (2019). A Systematic Literature Review of Empirical Research on Postsecondary Students with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(4), 1531-448. [10.1007/s10803-018-3840-2](https://doi.org/10.1007/s10803-018-3840-2).
- Anderson, K. A., McDonald, T. A., Edsall, D., Smith, L. E. y Taylor, J. L. (2016). Postsecondary expectations of high-school students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 31(1), 16-26. <https://doi.org/10.1177/1088357615610107>
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford University Press.
- Artigas-Pallares, J. y Paula, I. (2011). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587. <https://doi.org/10.4321/S0211-57352012000300008>
- Bakker, T., Krabbendam, L., Bhulai, S. y Begeer, S. (2019). Background and enrollment characteristics of students with autism in higher education. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 67, 101424.
- Boshoff, K., Redmond, G., Slee, P. y Robinson, S. (2024). The perceptions of autistic school students of their well-being at school: a meta-synthesis.

European Journal of Special Needs Education.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2421108>

- Botha, M. y Cage, E. (2022). "Autism research is in crisis": A mixed method study of researcher's constructions of autistic people and autism research. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1050897>
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cage, E. y Howes, J. (2020). Dropping out and moving on: A qualitative study of autistic people's experiences of university. *Autism*, 24(7), 1664-1675. [10.1177/1362361320918750](https://doi.org/10.1177/1362361320918750)
- Cai, R. Y. y Richdale, A. L. (2016). Educational experiences and needs of higher education students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(1), 31-41.
- Camarena, P. M. y Sarigiani, P. A. (2009). Postsecondary educational aspirations of high-functioning adolescents with autism spectrum disorders and their parents. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 24(2), 115-128. <https://doi.org/10.1177/1088357609332675>
- Carcamo, B. (2025a). Studies with Students on the Spectrum in Higher Education: A Systematic Literature Review using PRISMA. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 24(5), 334-353. <https://doi.org/10.26803/ijlter.24.4.16>
- Carcamo, B. (2025b). The experience of autistic students at a private Chilean university: Facilitators and barriers. *British Journal of Special Education*, 52(4), 565-575. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.70054>
- Carcamo, B. y Hernández, C. (2024). "There Are Days When You Feel Alone": Exploring English as a Foreign Language Teachers' Perceptions of their Efforts to Promote Interaction in Online Classes. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 26(1), 47-61. <https://doi.org/10.14483/22487085.20565>
- Causey, J., Pevitz, A., Ryu, M., Scheetz, A. y Shapiro, D. (Febrero de 2022). *Completing college: National and state report on six-year completion rates for fall 2015 beginning cohort (Signature Report 20)*. National Student Clearinghouse Research Center.
- Chalk, H. M., Barlett, C. P. y Barlett, N. D. (2020). Disability self-identification and well-being in emerging adults. *Emerging Adulthood*, 8(4), 306-316. <https://doi.org/10.11772167696818812604>
- Chellappa, S. (2024). Neuroaffirming services for autistic people. *The Lancet*, 11(2), 96-97.

- Church, S., Dunn, M. y Prokopy, L. (2019). Benefits to Qualitative Data Quality with Multiple Coders: Two Case Studies in Multi-coder Data Analysis. *Journal of Rural Social Sciences*, 34(1). <https://egrove.olemiss.edu/jrss/vol34/iss1/2>
- Clouder, L., Karakus, M., Cinotti, A., Ferreyra, M. V., Fierros, G. A. y Rojo, P. (2020). Neurodiversity in higher education: A narrative synthesis. *Higher Education*, 80, 757–778. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00513-6>
- Conner, C. M. y White S. W. (2018). Brief report: Feasibility and preliminary efficacy of individual mindfulness therapy for adults with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(1), 290-300. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3312-0>
- Cortés Palomino, M., Valencia, L., Vergara Medina, C., Sierra Agudelo, G., Acevedo Serna, A. y Gómez Pineda, H. (2023). *¿Autistas en la Universidad? Un encuentro posible*. Universidad Pontificia Bolivariana.
- Cox, B., Edelstein, J., Brogdon, B. y Roy, A. (2021). Navigating challenges to facilitate success for college students with autism. *The Journal of Higher Education*, 92(2), 252-278. <https://doi.org/10.1080/00221546.2020.1798203>
- Cunningham, M. (2022). 'This school is 100 % not autistic friendly' Listening to the voices of primary-aged autistic children to understand what an autistic friendly primary school should be like. *International Journal of Inclusive Education*, 26(12), 1211-1225. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1789767>
- Davis, M., Watts, G. y López, E. (2021). A systematic review of firsthand experiences and supports for students with autism spectrum disorder in higher education. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 84, 101769. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2021.101769>
- DEMRE. (2023). *Informe de participación de personas en situación de discapacidad Proceso de Admisión 2023*. https://demre.cl/inclusion/documentos/memoria_2023.pdf
- Fabri, M., Fenton, G., Andrews, P. y Beaton, M. (2022). Experiences of Higher Education Students on the Autism Spectrum: Stories of Low Mood and High Resilience. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(4), 1411-1429. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1767764>
- Folta, S., Bandini, L., Must, A., Pelletier, J., Ryan, K. y Curtin, C. (2022). Exploring leisure time use and impact on well-being among transition-age autistic youth. *Research in Autism Spectrum Disorder*, 96, 101996.
- Franceschette, C. y Zapata-Cardona, L. (2025). Perspectivas del profesorado sobre la enseñanza de las matemáticas a estudiantes con autismo. *Revista Colombiana de Educación*, 96. <https://doi.org/10.17227/rce.num96-20401>

- Frost, K., Bailey, K. e Ingersoll, B. (2019). 'I just want them to see me as...me': Identity, community, and disclosure practices among college students on the autism spectrum. *Autism Adulthood*, 13(1), 268-275. <https://doi.org/10.1089/aut.2018.0057>
- Gelbar, N., Madaus, J. W., Dukes, L., Fagella-Luby, M., Volk, D. y Monahan, J. (2020). Self-Determination and college students with disabilities: Research trends and construct measurement. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 57(2), 163-181. <https://doi.org/10.1080/19496591.2019.1631835>
- Gobbo, K. y Shmulsky, S. (2016). Autistic identity development and postsecondary education. *Disability Studies Quarterly*, 36(3). <https://doi.org/10.18061/dsq.v36i3.5053>
- Goddard, H. y Cook, A. (2021). "I Spent Most of Freshers in my Room"—A Qualitative Study of the Social Experiences of University Students on the Autistic Spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52, 2701 - 2716. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05125-2>
- Gómez-Marí, I., Sanz-Cervera, P. y Tárraga-Mínguez, R. (2021). Teachers' Knowledge Regarding Autism Spectrum Disorder (ASD): A Systematic Review. *Sustainability*, 13(9), 5097. <https://doi.org/10.3390/su13095097>
- Guthrie, W., Swinefird, L. B., Wetherby, A. y Lord, C. (2013). Comparison of DSM-IV and DSM-5 factor structure models for toddlers with autism spectrum disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 52(8), 797-805. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2013.05.004>
- Hebron, J. y Humphrey, N. (2014). Exposure to Bullying Among Students with Autism Spectrum Conditions: A Multi-Informant Analysis of Risk and Protective factors. *Autism*, 18(6), 618-630. <https://doi.org/10.1177/1362361313495965>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza-Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* [6a ed.]. McGraw-Hill.
- Herrera Oesterheld, F. y Fuente-Alba, L. V. (2021). Infiltrados(as) en la academia: capacitismo en la universidad desde la experiencia de académicos(as) con discapacidad/diversidad funcional en Chile. *Polis Latinoamericana*, 20(59), 99-121.
- Hill, L. (2014). 'Some of it I haven't Told Anybody else': Using Photo Elicitation to Explore the Experiences of Secondary School Education from the Perspective of Young People with a Diagnosis of Autistic Spectrum Disorder. *Educational & Child Psychology*, 31(1), 79-89. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2014.31.1.79>

- Howorth, S., Rooks-Ellis, D., Cobo-Lewis, A., Taylor, J. y Moody, C. (2023). Effects of an Abbreviated and Adapted Peers® Curriculum as part of a College Transition Program for Young Adults on the Autism Spectrum. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 46(2), 69-82. <https://doi.org/10.1177/21651434221098411>
- Huang, Y., Hwang, Y., Arnold, S., Lawson, L., Richdale, A. y Trollor, J. (2022). Autistic Adults' Experiences of Diagnosis Disclosure. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(12), 5301-5307. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05384-z>
- Hull, L., Petrides, K., Allison, C., Smith, P., Baron-Cohen, S., Lai, M.-C. y Mandy, W. (2017). "Putting on my best normal": Social camouflaging in adults with autism spectrum conditions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(8), 2519-2534. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3166-5>
- Irani, E. (2019). The use of videoconferencing for qualitative research. Opportunities, challenges, and considerations. *Clinical Nursing Research*, 28(1), 3-8. <https://doi.org/10.1177/1054773818803>
- Istuany, O. E. y Wood, R. (2020). Perspectives on Educational Inclusion from a Small Sample of Autistic Pupils in Santiago, Chile. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 22(1), 210-220. <https://doi.org/10.16993/sjdr.724>
- Izuno-Garcia, A., McNeel, M. M. y Fein, R. H. (2023). Neurodiversity in Promoting the Well-Being of Children on the Autism Spectrum. *Child Care in Practice*, 29(1), 54-67. <https://doi.org/10.1080/13575279.2022.2126436>
- Jacobs, P., Beamish, W. y McKay, L. (2021). Please Listen to Us: Adolescent Autistic Girls Speak About Learning and Academic Success. *Improving Schools*, 24(3), 196-209. <https://doi.org/10.1177/1365480220973112>
- Johnson, J., Dodds, R. y Wood, J. (2024). Experiences of Autistic College Students in Higher Education and Their Relations with Faculty. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 54(8), 2902-2916. <https://doi.org/10.1007/s10803-023-06017-3>
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.
- Kanner, L. (1951). The conception of wholes and parts in early infantile autism. *American Journal of Psychiatry*, 108(1), 23-26.
- Kim, S. y Crowley, S. (2021). Understanding perceptions and experiences of autistic undergraduate toward disability support offices of their higher education institutions. *Research in Developmental Disabilities*, 113, 103956. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103956>

- King, B. H., Navot, N., Bernier, R. y Webb, S. J. (2016). Update on diagnostic classification in autism. *Current Opinion in Psychiatry*, 27(2), 105-109.
- Kois, L., Cox, J., Simmons, G., White, S. y Scott-Adams, V. (2023). University-Community Mental Health Training Collaboration: Teaching Criminal Legal Stakeholders About Autism. *Psychiatric services*, appips20220254. <https://doi.org/10.1176/appi.ps.20220254>
- Kuder, S. y Accardo, A. (2018). What Works for College Students with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(3), 722-731. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3434-4>
- Lobar, S. (2016). DSM-V changes for autism spectrum disorder (ASD): Implications for diagnosis, management, and care coordination for children with ASDs. *Journal of Pediatric Health Care*, 30(4), 359-365. <https://doi.org/10.1016/j.pedhc.2015.09.005>
- Lublin, J. (2024). Self-determination skills of students with autism in postsecondary settings. *International Journal of Special Education*, 39(1), 88-98. <https://doi.org/10.52291/ijse.2024.39.9>
- MacLeod, A., Lewis, A. y Robertson, C. (2013). Why should I be like bloody Rain Man?!" Navigating the autistic identity. *British Journal of Special Education*, 40(1), 41-49. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12015>
- Mandy, W., Charman, T. y Skuse, D. (2012). Testing the construct validity of proposed criteria for DSM-5 autism spectrum disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 51, 41-50. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2011.10.013>
- Mandy, W., Murin, M., Baykaner, O., Staunton, S., Cobb, R., Hellriegel, J., ... y Skuse, D. (2016). Easing the transition to secondary education for children with autism spectrum disorder: An evaluation of the Systemic Transition in Education Programme for Autism Spectrum Disorder (STEP-ASD). *Autism*, 20(5), 580-590. <https://doi.org/10.1177/1362361315598892>
- Mcpeake, E., Lamore, K., Boujut, E., El Khoury, J., Pelleng, C., Plumet, M-H. y Cappe, E. (2023). "I just need a little more support": A thematic analysis of autistic students' experience of university in France. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 105, 102172. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2023.102172>
- Monk, R., Whitehouse, A. J. O. y Waddington, H. (2022). The use of language in autism research. *Trends in Neuroscience*, 45(11), 791-793. <https://doi.org/10.1016/j.tins.2022.08.009>

- Muyor Rodríguez, J. (2019). Nuevos significados de la *discapacidad*: De la igualdad de capacidades a la igualdad de derechos. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 39, 33-55.
- Nicolaidis, C. (2012). What can physicians learn from the neurodiversity movement? *Virtual Mentor*, 14(6), 503-510.
- Pahnke, J., Jansson-Fröjmark, M., Andersson, G., Bjureberg, J., Jokinen, J., Bohman, B. y Lundgren, T. (2022). Acceptance and commitment therapy for autistic adults: A randomized controlled pilot study in a psychiatric outpatient setting. *Autism*, 27(5), 1461-476. <https://doi.org/10.1177/13623613221140749>
- Pereverzeva, D., Tyushkevich, S. y Braginetz, E. (2021). The Adaptation of Academic Skills Assessment Tool for Students with Autism Spectrum Disorders. *Autism and Developmental Disorders*, 19(4), 15-23. <https://doi.org/10.17759/autdd.2021190402>
- Petersson-Bloom, L. y Holmqvist, M. (2022). Strategies in Supporting Inclusive Education for Autistic Students – a Systematic Review of Qualitative Research Results. *Autism & Developmental Language Impairments*, 7, 1-15. <https://doi.org/10.1177/23969415221123429>
- Sasson, N. y Morrison, K. (2019). First impressions of adults with autism improve with diagnostic disclosure and increased autism knowledge of peers. *Autism*, 23(1), 50-59.
- Solis-Grant, M. J., Bretti-López, M. J., Espinoza-Parçet, C., Pérez-Villalobos, C., Rodríguez-Núñez, I., Pincheira-Martínez, C. y Sepúlveda-Carrasco, C. (2023). Inclusion in the university: Who assumes responsibility? A qualitative study. *PLoS One*, 18(1), e0280161. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0280161>
- Spain, D., Sin, J., Chalder, T., Murphy, D. y Happé, F. (2015). Cognitive behaviour therapy for adults with autism spectrum disorders and psychiatric co-morbidity: A review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 9, 151-162. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.10.019>
- Stacey, T.-L., Froude, E., Trollor, J. y Foley, K.-R. (2018). Leisure participation and satisfaction in autistic adults and neurotypical adults. *Autism*, 23(4). <https://doi.org/10.1177/136236131879125>
- Syriopolou-Delli, C., Sarri, K., Papaefstathiou, E., Fillou, A-E. y Gkiolnta, E. (2024). Educational Programs Supporting Higher Education Individuals with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Literature Review. *Trends in Higher Education*, 3(3), 710-724. <https://doi.org/10.3390/higheredu3030040>

- Tan, D., Rabuka, M., Haar, T. y Pellicano, E. (2024). 'It's a symbolic violence': Autistic people's experiences of discrimination. *Autism*, 28(6), 1344-1356. <https://doi.org/10.1177/13623613231219744>
- Thompson-Hodgetts, S., Labonte, C., Mazumder, R. y Phelan, S. (2020). Helpful or harmful? A scoping review of perceptions and outcomes of autism diagnostic disclosure to others. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 77, 101598. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101598>
- Van Hees, V., Moyson, T. y Roeyers, H. (2015). Higher Education Experiences of Students with Autism Spectrum Disorder: Challenges, Benefits and Support Needs. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 1673-1688. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2324-2>
- Vannucchi, G., Masi, G., Toni, C., Dell'Osso, L., Marazziti, D. y Perugi, G. (2014). Clinical features, developmental course, and psychiatric comorbidity of adult autism spectrum disorders. *CNS Spectrums: The International Journal of Neuropsychiatric Medicine*, 19(2), 157-164. <https://doi.org/10.1017/S1092852913000941>
- Waisman, T., Williams, Z. J., Cage, E., Santhanam, S. P., Magiati, I., Dwyer, P., Stockwell, K. M., Kofner, B., Brown, H., Davidson, D., Herrell, J., Shore, S. M., Caudel, D., Gurbuz, E. y Gillespie-Lynch, K. (2023). Learning from the experts: Evaluating a participatory autism and universal design training for university educators. *Autism*, 27(2), 356-370. <https://doi.org/10.1177/13623613221097207>
- Wehman, P., Schall, C., Carr, S., Targett, P., West, M. y Cifu, G. (2014). Transition from school to adulthood for youth with autism spectrum disorder: What we know and what we need to know. *Journal of Disability Policy Studies*, 25(1), 30-40. <https://doi.org/10.1177/1044207313518071>
- Wertz, F. J. (2015). Phenomenology: Methods, historical development, and applications in psychology. En J. Martin, J. Sugarman y K. L. Slaney (Eds.), *The Wiley handbook of theoretical and philosophical psychology: Methods, approaches, and new directions for social sciences* (pp. 85-101). Wiley Blackwell.
- White, S. W., Elias, R., Salinas, C. E., Capriola, N., Conner, C. M., Asselin, S. B., Miyazaki, Y., Mazefsky, C. A., Howlin, P. y Getzel, E. E. (2016). Students with autism spectrum disorder in college: Results from a preliminary mixed methods needs analysis. *Research in Developmental Disabilities*, 56, 29-40. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.05.010>
- Wing, L. y Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification. *Journal*

of Autism and Developmental Disorders, 9, 11-29.
<https://doi.org/10.1007/bf01531288>

Wolpe, S. (2024). Promoting Success in College: A Scoping Review of Autistic Students' Postsecondary Education Experiences. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s40489-024-00448-z>

Zazzi, H. y Faragher, R. (2018). Visual clutter' in the Classroom: Voices of Students with Autism Spectrum Disorder. *International Journal of Developmental Disabilities*, 64(3), 212-224.
<https://doi.org/10.1080/20473869.2018.1468619>