



Recibido: 7/11/ 2021, Aceptado: 20/1/2022, Publicado: 13/7/2022

## Revisión bibliográfica

### Trastornos del espectro autista en la Educación Superior chilena

Autism spectrum disorders in Chilean higher education

María Isabel González Lagos<sup>1</sup>

E-mail: [isagonzalez67@gmail.com](mailto:isagonzalez67@gmail.com), [maria.gonzalezl@uda.cl](mailto:maria.gonzalezl@uda.cl)

 <https://orcid.org/0000-0002-7871-9811>

Nelly Álvarez Aranda<sup>2</sup>

E-mail: [nellyalvareza@gmail.com](mailto:nellyalvareza@gmail.com), [nelly.alvarez@ubo.cl](mailto:nelly.alvarez@ubo.cl)

 <https://orcid.org/0000-0002-0511-5312>

Luis Pincheira Muñoz<sup>3</sup>

E-mail: [pincheira.luis@gmail.com](mailto:pincheira.luis@gmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0002-1413-1170>

<sup>1</sup>Universidad de Atacama. Copiapó. Chile.

<sup>2</sup>Universidad Bernardo O'Higgins, Santiago. Chile

<sup>3</sup>Universidad de las Américas, Santiago. Chile.

---

#### ¿Cómo citar este artículo? (APA, Séptima edición)

González-Lagos, M. I., Álvarez, N. y Pincheira Muñoz, L. (julio-octubre, 2022). Trastornos del espectro autista en la educación superior chilena. *Pedagogía y Sociedad*, 25 (64), 18-39. <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1512>

---

#### RESUMEN

El estudio de investigación bibliográfica se desarrolló considerándose autores desde el año 2005 al 2021, tiene como objetivo general informar el estado del arte del estudiante con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y su ingreso en la Educación Superior chilena actualmente, si bien se han logrado avances desde el enfoque inclusivo con acciones de implementación tales como: accesibilidad y acciones administrativas, aún falta lograr una real inclusión de este estudiante universitario en igualdad de condiciones en su formación profesional. El sistema actual mantiene una política de invisibilidad en su proceso formativo en el aula. Las instituciones chilenas de Educación Superior deben asumir una educación de calidad desde lo político, con acciones de

sensibilización y capacitación, para conocer lo que significa un estudiante con TEA en todos los niveles, lo que permitirá crear una cultura de acogida e inclusiva en las prácticas cotidianas, específicamente de su formación profesional.

**Palabras clave:** autismo; enseñanza superior; trastorno del espectro autista; inclusión

### **ABSTRACT**

The bibliographic research study was developed considering authors from 2005 to 2021. Its general objective is to account for the current level of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) and their entry into Higher Education in Chile. Although progress has been made from the inclusive approach with implementation actions such as: accessibility and administrative actions, there is still a need to achieve a real inclusion of this university student in equal conditions in their professional training. The current system maintains a policy of invisibility as to their training process in the classroom. The Chilean institutions of higher education must assume a quality education from the political point of view, with awareness and training actions to know what a student with ASD means in all the strata, creating a welcoming and inclusive culture in their daily practices, specifically for their professional training.

**Keywords:** Autism Spectrum Disorder; International Agreements; Inclusion; Higher Education

## **Introducción**

El presente trabajo aborda, a través de una revisión bibliográfica que se realizó entre diciembre 2020 hasta agosto 2021, la situación de los estudiantes universitarios con la condición del Trastorno del Espectro Autista (TEA), entendido este como un trastorno del desarrollo neurológico que afecta las habilidades de comunicación e interacción social, según la Asociación Americana de Psiquiatría (2013). Si bien, cada persona con TEA es un mundo particular, entre los síntomas comunes se incluyen las dificultades en las habilidades sociales o de comunicación; pensamiento rígido y estructurado; y disfunción ejecutiva (Demetriou, DeMayo y Guastella, 2019).

A nivel internacional, con la adopción de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en el año 1948 y la Convención sobre los Derechos de las

Personas con Discapacidad en el año 2006, el derecho a la educación de las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) se establece como primordial, influyendo significativamente en la creación de políticas públicas de inclusión en Chile. Así, las personas con TEA deben poder disfrutar plenamente de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por igual que los demás. Sin embargo, implementar este derecho con respecto a la permanencia en la Educación Superior de los estudiantes con TEA ha sido un desafío.

Si bien, el 50% de las personas con TEA tienen una inteligencia promedio o superior al promedio (Anderson et al. 2017), la transición de la educación secundaria a la educación superior se torna compleja considerando que a menudo necesitan más apoyo para su permanencia allí, en comparación con sus pares. Además, la educación superior puede presentar una serie de barreras para los estudiantes con TEA, lo que explicaría la deserción y los malos resultados académicos.

De acuerdo al análisis de las fuentes revisadas se puede concluir que las Instituciones de Educación Superior (IES), tienen poco conocimiento sobre las necesidades de apoyo de los estudiantes con TEA lo que se refleja en barreras contextuales que derivan en la exclusión y el fracaso académico, rara vez las universidades brindan un acompañamiento adecuado para la transición y permanencia de todos los estudiantes. Es así como, los profesores que imparten docencia en educación superior requieren ser capacitados/as para conocer lo que significa ser un estudiante con TEA para motivar a crear una cultura de acogida e inclusiva en sus prácticas educativas en el proceso formativo. Así también, las instituciones educativas deben incorporar estrategias específicas.

Esto es especialmente importante debido al aumento del número de estudiantes con TEA que se matriculan en la educación superior y la necesidad urgente de que estas instituciones desarrollen un conocimiento profundo de las necesidades de los estudiantes para implementar acciones de apoyo durante su permanencia en la universidad y responder a las necesidades cada vez más diversas de la población estudiantil. Para este fin, las universidades deben ir más allá de la simple integración de los estudiantes con NEE, lo que implica

alejarse de la idea de que las barreras residen en la persona, para pasar a una visión basada en el modelo social en el que las barreras son causadas por entornos inadecuados. Es por esto, que las instituciones de Educación Superior deben crear políticas específicas para brindar experiencias de aprendizaje equitativas para todos (Tejeda, 2019) brindando así un acompañamiento continuo tanto en la transición, como en la permanencia y egreso de todos los estudiantes especialmente del estudiante con NEE (Lémez, 2005).

La revisión bibliográfica fue efectuada desde una concepción investigativa, en correspondencia con lo señalado por Rojas Soriano (1989); Hernández Sampieri, et al. (2010) y Cázares et al. (2020), que plantean un enfoque que utiliza la recolección de datos o información para descubrir o afinar preguntas en un proceso de indagación con un enfoque descriptivo documental, con el fin de especificar la información que forma parte del análisis. Este procedimiento metodológico implicó un estudio exhaustivo en la Web of Science y SCOPUS, Bases de Datos reconocidas por el mundo académico con los términos de búsqueda de las palabras clave, según lo permitiera la base de datos en las siguientes categorías: Trastorno del Espectro Autista, Acuerdos internacionales para la inclusión y educación superior chilena, para luego proceder a preseleccionar y sintetizar el material publicado bajo los criterios de: a) Un marco conceptual teórico, b) Documentos sobre acuerdos internacionales tales como: Declaraciones, Convenciones, Conferencias y Asambleas mundiales para la inclusión y leyes vigentes de inclusión y educación superior c) vigencia de la literatura entre los 2010 y 2020. El proceso investigativo se estructuró en tres fases: a) definición del problema y búsqueda de información; b) organización de la información; y c) análisis de la información.

El corpus quedó dividido en: marco conceptual teórico, Trastorno del espectro autista en Educación Superior en Chile, Acuerdos internacionales como Documentos, Declaraciones, Convenciones, Conferencias y Asambleas mundiales y leyes vigentes de inclusión y finalmente TEA y Educación Superior. Respecto a los criterios de exclusión, se excluyeron los estudios médicos y aquellos artículos que se centraran en personas con TEA y discapacidad intelectual, u otros trastornos. El proceso de búsqueda de la literatura comenzó con la revisión de artículos e investigaciones seleccionados

de acuerdo con los criterios de inclusión y exclusión descritos anteriormente. Con respecto a la organización de la información se construyeron fichas compresivas y finalmente el análisis que implicó describir las categorías seleccionadas.

El objetivo de este artículo es informar el estado del arte del estudiante con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y su ingreso en la Educación Superior en Chile en la actualidad. Los resultados totales de la búsqueda fueron 56 reportes, debido a que algunos eran textos de carácter divulgativo, no académico. El corpus quedó dividido en: artículos (24), libros (8), resultado de investigación (1), Declaraciones Universales (2), Convenciones Mundiales (2) Conferencia Mundial (1) Asamblea Mundial (1) y, leyes (3). Todo esto en cantidad suficiente para dejar un 72 % de la búsqueda y dar cuenta de la rigurosidad de los resultados.

## Desarrollo

### Desarrollo trastorno del Espectro Autista (TEA)

Según Piro (2017) los primeros autores en clasificar niños y niñas con trastornos psiquiátricos en la primera infancia fueron Kanner (1943) psiquiatra austriaco que publicó un estudio titulado “Autistic Disturbances of Affective Contact”, que describe un trastorno muy similar a la esquizofrenia con un compromiso del desarrollo cognitivo y social, y un segundo autor es Hans Asperger (1944), médico austriaco especializado en pediatría y psiquiatra que dio a conocer mediante su artículo denominado “Autistic Psychopathy in Childhood” ciertas características particulares de algunos niños que llegan a su consulta junto a sus familias con problemas de conducta, las cuales se repetían con un patrón común entre ellos.

Kanner (1943) y Asperger (1944) coinciden en las características propias que presentan sus pacientes denominándolos como “Autismo” posteriormente, Wing, psiquiatra británica (1979) como se citó en Piro 2017, en sus estudios señala, que hay ciertas características recurrentes que se repiten más en estas personas, se describen como la *Tríada de Wing*, la cual indica alteraciones en la interacción social, alteraciones cualitativas de la comunicación y alteraciones en la flexibilidad.

Con el transcurso del tiempo se han agregado otros componentes a este síndrome tales como: alteraciones motoras, movimientos torpes, expresión corporal disarmónica por hiperlaxitud, motricidad alterada con alta actividad sensorio motriz estereotipada, alteraciones sensoriales como hipersensibilidad a hipo sensibilidad, hiperselectivos y ritualistas con los alimentos o bajo umbral al dolor. Según, el manual Trastorno Espectro Autista, Ministerio de Educación (2010) menciona:

[...] En relación con las alteraciones cognitivas pueden variar tales como: discapacidad intelectual, capacidades en niveles cognitivos superiores, incapacidad de imaginar, déficits en la flexibilidad cognitiva de las funciones ejecutivas, juicio y sentido común y finalmente, alteraciones emocionales, como déficits en el reconocimiento de las emociones y altos niveles de ansiedad, angustia y estrés. (p.20)

En la actualidad, en nuestro país, el Trastorno Espectro Autista se ha puesto de moda como si esta patología diera un valor agregado al contexto familiar en el cual se desenvuelven niños/as, jóvenes y personas adultas. Parafraseando a Uribe, 2010, el Manual de Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders, (2013) y el Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales DSM-5 publicado por la American Psychiatric Association, propone un cambio en la definición de Autismo y sus trastornos asociados de “*Trastornos Generalizados del Desarrollo*” (TGD) por el término “*Trastorno del Espectro Autista*” (TEA) incluidos dentro de una categoría más amplia denominada “*Trastornos del Neurodesarrollo*”.

Anteriormente, al Manual DSM-5 los Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) se categorizaban en cinco subtipos de Autismo: Trastorno autista, Síndrome de Asperger, Trastorno desintegrativo infantil, Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado (TGD no especificado) y Síndrome de Rett.

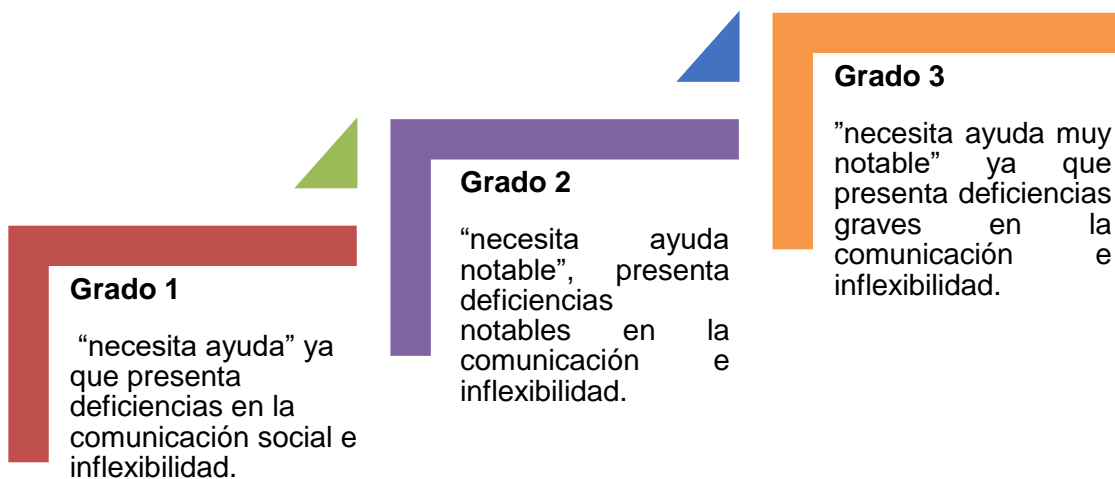
La nueva propuesta por el Manual DSM-5 (2013) sustituye los cinco subtipos de autismo por “*Trastornos del Espectro Autista*” (TEA), el cual especifica tres niveles en los síntomas y la intensidad de apoyo necesario para su buen funcionamiento.

En la actualidad, el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-5 define al Trastorno del Espectro Autista con las siguientes características:

- Deficiencias persistentes en la comunicación y en la interacción social en diversos contextos, manifestándose de la siguiente forma:
- Deficiencias en la reciprocidad socioemocional.
- Deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción.
- Deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las ideas.

Dichas deficiencias pueden afectar, según el grado de intensidad o gravedad de forma ascendente:

**Fig.1** Grado de intensidad o gravedad de forma ascendente.



Es importante señalar que: los síntomas deben estar presentes desde la infancia temprana, aunque pueden no manifestarse plenamente hasta que la limitación de las capacidades impide la respuesta a las exigencias sociales. Por lo tanto, la presencia de comportamientos repetitivos es clave a la hora de realizar un diagnóstico clínico de Trastorno del Espectro Autista.

Este síndrome tiene una nueva clasificación con respecto a la Organización Mundial de la Salud, en su clasificación internacional de enfermedades CIE 11

(2018), este Trastornos del Espectro del Autismo aparece con el código 6 A02 en CIE-11 en lugar del F84 con el que aparecía en CIE-10.

La descripción cronológica del TEA, actualmente desde la visión clínica se orienta a una persona que presenta patrones conductuales, aceptados socialmente, con déficit específico y un perfil de habilidades diferentes en la socialización aún no se identifica su origen de este síndrome, con un alto rendimiento o funcionamiento cognitivo.

### **Características de los estudiantes universitarios con Trastorno del Espectro Autista (TEA)**

Existen diferencias individuales según McKeon et al., 2013, además algunos jóvenes con TEA presentan dificultades en las Funciones Ejecutivas (FE), lo que se traduce en problemas de organización, gestión del tiempo y flexibilidad cognitiva (Dijkhuis et al., 2020). Por otra parte, (Livingston, et al., 2019) presentan un descenso en las habilidades de comunicación lo cual dificulta a la hora de mantener un tema de conversación y comprender el lenguaje abstracto, las personas con TEA y con inteligencia promedio o superior al promedio tienen una comunicación verbal más desarrollada.

Se sabe que son más propensos a desarrollar trastornos de salud mental (Pinder-Amaker, 2014), siendo los más frecuentes problemas de ansiedad y depresión entre los adultos jóvenes con TEA (Anderson et al., 2017) otros factores de riesgo y resiliencia para la depresión, tales como: nivel de funcionamiento, edad, estilo de afrontamiento y antecedentes familiares, de acuerdo con (Van der Cruisen y Boyer, 2021) la baja autoestima que presentan algunos jóvenes con espectro autista se transformaría en un factor de riesgo para desarrollar síntomas depresivos y ansiosos. Según Jackson et al., 2018, mediante una encuesta en línea aplicada a 56 estudiantes universitarios con diagnóstico de TEA matriculados en instituciones de Educación Superior en Estados Unidos, casi tres cuartas partes de los participantes informaron comportamientos suicidas. Otra dificultad que presentan, está referida a las interacciones sociales, situación de desventaja en relación con sus iguales a la hora de entablar relaciones interpersonales y hacer amigos (Jackson et al. 2018). Cabe señalar (Sasson et al. 2017), que el ambiente puede interferir negativamente en la calidad de vida de dichos estudiantes.



Por otra parte, (Cage et al. 2018), mencionan que adultos con el espectro autista que completaron una encuesta en línea valoran sus experiencias de aceptación junto con los síntomas de depresión y ansiedad. En dichos análisis de regresión mostraron que la falta de aceptación del autismo predijo significativamente la depresión. Otros análisis sugieren que el comportamiento de "camuflaje" podría relacionarse con tasas más altas de depresión, por lo que se concluye, que la falta de aceptación social también puede contribuir a las dificultades de salud mental que experimentan algunas personas con TEA.

Si bien, estos estudiantes con autismo pueden presentar dificultades en ciertos dominios, también tienen cualidades personales, en este sentido, la voz de los propios estudiantes proporciona información valiosa. Por otra parte, otro estudio realizado por Anderson et al. (2018) a un grupo de estudiantes con TEA, entre sus habilidades mencionaron: buena memoria, atención a los detalles, pensamientos creativos, intereses específicos (aunque restringidos), deseo de adquirir conocimientos específicos y apego a las reglas. Así mismo, de acuerdo con Vincent et al., 2017, algunos estudiantes con TEA perciben que ciertas situaciones sociales de la vida son una oportunidad para poner a prueba sus habilidades personales, esta postura es vista por los autores, como una asociación positiva con la flexibilidad cognitiva y el pensamiento positivo. Para Lei y Russell (2021), los estudiantes con TEA al ser conscientes usan sus fortalezas como personas más autónomas y competentes.

Por consiguiente, se deberá tener mucha consideración en la inclusión de un joven con estas características en pos de favorecer su entorno social y cognitivo en el contexto universitario en la aplicación del currículum, enfatizando la atención de los elementos esenciales para su aprendizaje con una organización de la clase en forma clara en la entrega de las instrucciones y los contenidos.

### **Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la Educación Superior en Chile**

El número de estudiantes diagnosticados con TEA está en aumento (MacLeod y Green, 2009), debido probablemente no sólo a los nuevos criterios diagnósticos recogidos en el DSM-V, sino también, a la entrada en vigencia de la Ley 20.845 (2015), que contribuye a un número creciente de estudiantes con este trastorno puedan ingresar a las instituciones de Educación Superior.

Barnhill, 2014 menciona, no obstante, en comparación con estudiantes sin necesidades educativas especiales, son menos los estudiantes con capacidades diferentes (incluidos los estudiantes con Trastornos Espectro Autista) y los que egresan con éxito de la Enseñanza Media a la Universidad (Blackorby y Wagner, 1996). En el caso de los estudiantes con TEA y de acuerdo con Ratcliffe (2014), tienen un 25% menos de probabilidades de completar sus estudios en comparación con los estudiantes sin necesidades educativas especiales y un 40% de probabilidades que otros estudiantes con capacidades diferentes, lo que destaca la necesidad de apoyo.

Sin embargo, aunque existe conciencia en la Educación Superior respecto a los desafíos que deben enfrentar los estudiantes con TEA (Knott y Taylor, 2014) y solo unos pocos estudiantes ven su paso por la universidad como una experiencia positiva (Madriaga et al., 2008), los estudiantes con experiencias negativas perciben que sus profesores no tienen conocimiento suficiente de su trastorno, o no aceptan sus diferencias (Pinder-Amaker, 2014), lo que aumenta la probabilidad de que éstos no respondan de forma efectiva o exitosa a la diversidad del aula.

Parafraseando a Hastwell et al., 2013, existen cuatro factores que influyen en la experiencia universitaria de los estudiantes con TEA: 1) la interacción social, 2) el entorno universitario, 3) la comprensión del trastorno y 4) el compromiso académico.

Con respecto a la interacción social, los estudiantes con TEA informan, que las situaciones sociales son estresantes, y señalan que enfrentarse a grandes grupos es como algo "intimidante" para ellos. Respecto al entorno universitario, es un desafío, debido a la sobrecarga sensorial y la falta de estructura o previsibilidad (los estudiantes con Asperger son sensibles a cambios en la rutina). Muchos de los participantes del estudio identificaron que la falta de comprensión respecto a su condición y la falta de empatía causan dificultades en la Universidad. Por ejemplo, perciben que algunas personas hacen suposiciones respecto a ellos o subestimaban sus habilidades. Es indudable que estas experiencias pueden afectar de forma negativa su rendimiento académico y motivación para participar en actividades sociales.

Entre los facilitadores que se utilizan para fomentar la participación en el proceso de aprendizaje de los estudiantes con TEA, se pueden mencionar mentores y la disposición de los docentes para adaptar metodologías en relación con los diferentes estilos de aprendizaje.

En este sentido, es importante tener en cuenta una serie de estrategias que, si bien son generales, son útiles para facilitar el éxito académico de los jóvenes con Síndrome de Asperger. Es muy importante su integración social en su grupo de referencia, eso permite o disminuye el ausentismo escolar, desmotivación y malestar que suelen expresar muchos de estos adolescentes cuando llegan a cursos superiores.

Para facilitar su adaptación en su nuevo contexto educativo y frente a las nuevas exigencias académicas y sociales es aconsejable tener en cuenta las siguientes orientaciones:

- Educar a sus compañeros/as en la tolerancia, respeto y comprensión hacia la socialización de las características del síndrome y haciendo especial hincapié en la limitación en sus habilidades sociales.
- Enfatizar las habilidades académicas sobresalientes, mediante situaciones de aprendizaje cooperativo en las cuales sus habilidades de lectura, vocabulario, memoria, almacenamiento de información, etc. sean consideradas como algo valioso por sus compañeros/as y fomenten su aceptación.
- Motivar a participar en situaciones que refuercen su autoestima, para mejorar su imagen de cara a los demás y facilite la integración en el grupo.
- Intentar asignar algunas tareas académicas en las que se puedan incluir sus temas de interés.
- Proporcionar adaptaciones curriculares: de contenido y metodología (más tiempo para terminar sus tareas y exámenes, posibilidad de exámenes orales, utilización de un computador con procesador de texto, potenciar la vía visual de aprendizaje, empleo de preguntas cerradas en los exámenes como los test de respuestas múltiples, tiempo extra para pasar a limpio los escritos, etc.).

- Proporcionar directrices a las docentes claras sobre la manera de presentar trabajos.
- Contar con la figura de un tutor o profesor de “apoyo” que esté pendiente del estado emocional del joven y que pueda tener reuniones periódicas con él para hablar sobre su situación personal, académica, emocional.
- Planificar y controlar técnicas que le permitan hacer frente a situaciones difíciles que se le puedan plantear en el ambiente escolar.
- Motivar a alcanzar metas y ayudar a percibir como alcanzables.
- Ofrecer orientación laboral y universitaria.

Si bien los estudiantes con TEA tienen características comunes, propias de su condición, es indudable que se expresa de manera diferente en cada estudiante. De ahí que, el desafío y la responsabilidad de las universidades y docentes sea facilitar herramientas o apoyos específicos no sólo que difieran de los proporcionados para los estudiantes con otros tipos de trastornos (Barnhill, 2014), sino además, deben centrarse en la persona y su entorno más cercano (Friedman et al. 2013), se debe ser conscientes que el ser humano cambia debido a las experiencias y situaciones que vive a lo largo de su ciclo vital, por lo que los apoyos no pueden ser iguales en el tiempo ni pueden ser iguales para todos (Thompson, et al., 2010; Van Bergeijk, Klin, y Volkmar, 2008). En cambio Veenstra, 2009, también enfatiza que una de las estrategias de la Universidad a la hora de retener a los estudiantes es proporcionar una cultura centrada en ofrecer servicios de apoyo acorde a las necesidades de cada uno.

Dicho apoyo debe abordarse desde el fundamento filosófico de la educación inclusiva alejándolo de los modelos centrados en el déficit por cuanto se busca contrarrestar la discriminación, la desigualdad, el estigma y los prejuicios, considerando las fortalezas y los desafíos que cada estudiante debe enfrentar, por cuanto, los apoyos debiesen facilitar tanto el éxito académico a fin de alcanzar su máximo potencial y beneficiar el desarrollo personal y calidad de vida de los estudiantes con Asperger.

## **Acuerdos internacionales para la inclusión**

Entendemos por Educación Superior, las Universidades Estatales, Privadas, Centro de Formación Técnica e Institutos Profesionales que certifican el desarrollo de ciertas competencias laborales por parte del egresado.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, del cual Chile es adherente a dicho tratado el Art. 26 afirma: “Toda persona tiene derecho a la educación (...) La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales” (p.8).

Según las Declaración entregadas en el Foro Mundial sobre Educación (2015) Declaración de Incheón, la Organización de Naciones Unidas (ONU) en (1976) crea la Carta Internacional de Derechos Humanos para promover la igualdad de oportunidades. Posteriormente se crea la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en el año 2006.

En la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), se incluyó el derecho a la educación de todas las personas, declarando que la educación debe estar dirigida al desarrollo pleno de la personalidad humana y al fortalecimiento del respeto por los Derechos Humanos.

Posteriormente, en el año 1990, como parte de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, se aprobaron dos documentos importantes: La Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Más adelante, en el año 1994, en la Conferencia Mundial de la Unesco sobre "Necesidades Educativas Especiales" se propuso un marco global de atención a estos estudiantes que se reflejó en la Declaración de Salamanca sobre Educación de Necesidades Especiales: Acceso y Calidad.

En relación con los acuerdos internacionales sobre inclusión en la Educación Superior, cabe señalar en la Asamblea General de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible realizada en septiembre del 2015, en cuyo objetivo transversal se destaca: “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. En esa asamblea, señala en el Art. 24 que los Estados Parte asegurarán que las

personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás.

En febrero del año 2010 entra en vigor la Ley N° 20.422 que establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. En el Artículo 39, se señala que:

El Ministerio de Educación cautelará la participación de las personas con discapacidad en los programas relacionados con el aprendizaje, desarrollo cultural y el perfeccionamiento. Las instituciones de educación superior deberán contar con mecanismos que faciliten el acceso de las personas con discapacidad, así como adaptar los materiales de estudio y medios de enseñanza para que dichas personas puedan cursar las diferentes carreras. (p.34)

Finalmente, en el año 2018, se establece en la Ley de Educación Superior N° 21.091 en el artículo N° 2 letra e) Inclusión; señala:

El Sistema promoverá la inclusión de los estudiantes en las instituciones de educación superior, velando por la eliminación y prohibición de todas las formas de discriminación arbitraria. En este sentido, el sistema promoverá la realización de ajustes razonables para permitir la inclusión de las personas con discapacidad. (p.2)

Concluyendo este apartado, esta ley 21.091 considera la inclusión desde una visión restringida (NEE) al considerar explícitamente que los estudiantes con discapacidad en su artículo 2, señala: “El Sistema promoverá la inclusión de los estudiantes en las instituciones de Educación Superior, velando por la eliminación y prohibición de todas las formas de discriminación arbitraria” (p.1). En este sentido, el Sistema promoverá la realización de ajustes razonables para permitir la inclusión de las personas con discapacidad. Por ende, la ley promueve el acceso a toda la comunidad estudiantil, pero no explicita cómo el sistema en la cotidianidad acompaña al estudiante con TEA o diferentes discapacidades, sin embargo, hay algunas instituciones que han logrado adecuaciones de accesibilidad en su infraestructura, han realizado cursos de lenguaje de señas a la comunidad estudiantil y académica, han creado centros de atención a estudiantes, donde aplican diversos instrumentos al momento de

matricularse por vez primera en la educación superior, lo anterior, para determinar el perfil de ingreso de la comunidad estudiantil, determinando brechas educativas y algún tipo de trastorno, no obstante, en la gran mayoría de estas instituciones públicas y privadas de Chile entre otras, no hacen entrega a las Unidades Académicas de informes técnicos en que se evidencien algún tipo de trastornos en la comunidad estudiantil, invisibilizando a esta comunidad estudiantil que requiere de algún tipo de apoyo, como; académico, psicosocial, psicológico, entre otros, estas prácticas en desarrollo conllevan a que la comunidad estudiantil diagnosticada desde la enseñanza tradicional; Básica y Media (donde recibieron algún tipo de apoyo), se desempeñe en un ambiente académico con barreras, provocando en ellos momentos de desmotivación, episodios traumáticos, abandono de estudios y y repetición de asignaturas, pese a ello, existe un porcentaje importante de estudiantes que sí logran titularse y se movilizan en diversos puestos de trabajo del sector productivo o educativo.

### **Conclusiones**

La Educación Superior invisibiliza las características esenciales del estudiante con TEA en su formación profesional. Como formadores se observa que se debe contribuir para diversificar la enseñanza en las aulas de la Educación Superior, sin embargo, la ley 21.091 no señala que deban capacitar a todo el personal, la constatación de la escasa formación en la comunidad académica en la Educación Superior, impide el éxito del estudiante con TEA en su formación profesional y social.

Si bien la cultura inclusiva está siendo tratada a nivel universitario, son los aspectos prácticos los que están lejos de ser considerados, por lo que se hace necesario darle prioridad a la mejora de los procesos inclusivos en la Educación Superior, si lo que se quiere es eliminar la discriminación arbitraria, fomentar el acceso universal, la equidad y participación social, para de esta forma promover un aprendizaje más efectivo dentro del aula (esto es, en la metodología, los recursos y la evaluación).

Otro de los desafíos para la Educación Superior está en delimitar desde la Ley 21.091, qué se entiende por inclusión. Este concepto va más allá de proporcionar a todas y todos oportunidades de acceso a la universidad y

brindar oportunidades de acceso y permanencia a estudiantes en situación de discapacidad. Entender la inclusión educativa desde esta perspectiva, más bien restringida, es asumir en la práctica que solo los estudiantes con discapacidades son responsabilidad del sistema de Educación Superior, lo que perpetuaría la falta de conocimiento y apoyo sobre la educación de estudiantes sin discapacidades, como es el caso de los estudiantes con TEA, pero que requieren de apoyos específicos.

Pensar en educación desde la inclusión implica aspirar a minimizar o eliminar las múltiples barreras (de índole cultural, estructural y prácticas educativas) presentes en la educación terciaria y que dificultan las oportunidades de aprender y participar de todos, esto con el objetivo de asegurar también, la permanencia y el egreso de todos los estudiantes, prestando una atención especial a aquellos que, por diferentes razones, están en riesgo.

No se puede olvidar que un porcentaje importante de los estudiantes con TEA no logra completar sus estudios en comparación con los estudiantes sin necesidades educativas especiales. Se puede inferir que este hecho, estaría en relación con la falta de capacitación de los docentes universitarios para apoyar (tanto en el ámbito académico, como social) a los estudiantes con TEA. Dicha capacitación es crucial, los docentes deben aceptar dentro del aula la diversidad, para luego comprender y aceptar que dentro del mismo trastorno también existe heterogeneidad en términos de competencias y desafíos para cada estudiante con TEA.

La Educación Superior en la actualidad, debe realizar esfuerzos en cuanto a la existencia efectiva de oportunidades educativas para estos estudiantes, que incluya las condiciones básicas tales como accesibilidad económica, gratuidad y beneficios estudiantiles, continuidad de estudios, accesibilidad de los medios necesarios de acceso físico e infraestructura; y en el ámbito formativo propiciar la accesibilidad curricular y pedagógica, que implica que el académico, pueda comprender, manejar contenidos, metodologías e instrumentos evaluativos apropiados para el proceso de enseñanza-aprendizaje de estos jóvenes universitarios con necesidades educativas especiales.

El estudiante con TEA en la continuidad de sus estudios superiores supone un reto mayor en sus estudios por lo tanto desde el enfoque inclusivo la Institución



de Educación Superior (IES) debe realizar implementación de adaptaciones sociales, como propuesta para facilitar la formación de estos estudiantes. El enfoque inclusivo debe operar según la ley vigente, que aboga por un proceso social responsable en su diseño y organización, en la atención individual o apoyo específico.

Los académicos/as y profesores de las Instituciones de Educación Superior (IES), requieren ser capacitados/as para conocer el síndrome de un estudiante con TEA creando una cultura de acogida en sus prácticas educativas en el proceso formativo.

### Referencias bibliográficas

- Asperger, H. (1944). Die autistischen psychopathen im kindersalter [Psicopatía autística en la infancia]. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, (117), 76-136 <https://doi.org/10.1007/BF01837709>
- Asociación Americana de Psiquiatría (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5*. Arlington. VA, Asociación Americana de Psiquiatría.
- Anderson, A. H., Stephenson, J. y Carter, M. (2017). A systematic literature review of the experiences and supports of students with autism spectrum disorder in post- secondary education. *Research in Autism Spectrum Disorders*, (39) 33–53. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2017.04.002>
- Anderson, K. A., Sosnowy, C., Kuo, A. A. & Shattuck, P. T. (2018). Transition of individuals with autism to adulthood: a review of qualitative studies. *Pediatrics*, 141(4), 318-S327.
- Barnhill, G. P. (2014). *Supporting students with Asperger syndrome on college campuses: current practices*. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2009). *Ley N° 20.370* [https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/04/LEY-20370\\_12-SEP-2009.pdf](https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/04/LEY-20370_12-SEP-2009.pdf)
- Blackorby, J. & Wagner, M. (1996). Longitudinal postschool outcomes of youth with disabilities: Findings from the National Longitudinal Transition Study. *Excepcional Children*, (62), 399–413.
- Cage, E., Di Monaco, J. & Newell, V. (2018). Experiences of autism

- acceptance and mental health in autistic adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(2), 473–484.  
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-017-3342-7>
- Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. (2006)  
<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Conferencia Mundial educación para todos. (1990)  
<https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/199>
- Conferencia Mundial de la Unesco sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (1994). <https://sid.usal.es/docs/F8/8.4.2-1366/8.4.2-1366.pdf>
- Cázares de León, F., Gonzalez García, A. L. Rotter Gutierrez de Lara, N. Cruz Fierro. (2020). Reliability and validity in México of the Spanish version of the Children's Fear Survey Schedule - Dental Subsc. *European Journal of Paediatric Dentistry* 21(3), 187-191. <https://www.ejpd.eu/abstract-pubmed/reliability-and-validity-in-mexico-of-the-spanish-version-of-the-childrens-fear-survey-schedule-dental-subsc/>
- Demetriou, E. A., De Mayo, M. M. y Guastella, A. J. (2019). Executive function in Autism Spectrum Disorder: History, theoretical models, empirical findings and potential as an endophenotype. *Frontiers in Psychiatry*, 10, (753). <https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.00753>
- Declaración Universal de los derechos humanos. (1948)  
<https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Dijkhuis, R., de Sonnevile, L., Ziermans, T., Staal, W. & Swaab, H. (2020). Autism symptoms, executive functioning and academic progress in higher education students. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(5),1-11.
- Foro Mundial sobre Educación (2015). *Declaración de Incheón, (República de Corea). Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos.*  
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>

- Friedman D., Liu G. & Digre, K. (2013). Revised diagnostic criteria for the pseudotumor cerebri syndrome in adults and children. *Neurology*,(81) 1159–1165. <https://n.neurology.org/content/81/13/1159>
- Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). Metodología de la investigación. 6.ed. Mc Graw Hill Educación.
- Hastwell, J., Harding, J., Martin, N. & Baron-Cohen, S. (2013). *Asperger Syndrome Student Project* [Final Project Report, University of Cambridge].  
<https://www.disability.admin.cam.ac.uk/files/asprojectreport2013.pdf>
- Jackson, S., Hart, L., Brown, J. T. & Volkmar, F. R. (2018). Brief Report: Self-Reported Academic, Social, and Mental Health Experiences of Post-Secondary Students with Autism Spectrum Disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 48(3), 643–650.  
<https://doi.org/10.1007/s10803-017-3315-x>
- Knott, F. & Taylor, A. (2014). Life at university with Asperger Syndrome: a comparison of student and staff perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 18 (4), 411-426.
- Kanner, L. (1943). Autistic Disturbances of Affective Contact. *Nervous Child. Journal of Psychopathology, Psychotherapy, Mental Hygiene, and Guidance of the Child*, (2), 217–250.  
<http://garfield.library.upenn.edu/classics1979/A1979HZ31800001.pdf>
- Livingston, L. A., Colvert, E., Social Relationships Study Team, Bolton, P. and Happé, F. (2019). Good social skills despite poor theory of mind: exploring compensation in autism spectrum disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60 (1), 102-110.  
<https://doi:10.1111/jcpp.12886>
- Ley N° 20.845 Inclusión Escolar (2015).  
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172&idParte=9605150&idVersion=2019-04-25>
- Ley General de Educación N° 21.091 (2018). *Sobre Educación Superior*.  
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991>
- Ley N° 20.422 (2010). *Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad*.

[file:///C:/Users/Usuario/Desktop/PARA%20PUBLICAR/Ley-20422\\_10-FEB-2010%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Desktop/PARA%20PUBLICAR/Ley-20422_10-FEB-2010%20(1).pdf)

Lémez, R. (2005) La integración de las personas con discapacidad en la educación superior en el Uruguay. Montevideo: IESALC/Unesco.

Lei, J. & Russell, A. (2021). Understanding the role of self-determination in shaping university experiences for autistic and typically developing students in the United Kingdom. *Autism: the international journal of research and practice*.

Madriaga, M. Goodley, D, Hodge N. & Martin, N (2008). Enabling transition into higher education for students with Asperger syndrome [Project Report. Higher Education Academy] [http://shura.shu.ac.uk/1004/1/manuel\\_madriaga\\_report.pdf](http://shura.shu.ac.uk/1004/1/manuel_madriaga_report.pdf)

McKeon, B., Alpern, C. S. & D. Zager, (2013). Promoting academic engagement for college students with autism spectrum disorder. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(4), 353–366. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1026894.pdf>

MacLeod, A., & Green, S. (2009). Beyond the books: Case study of a collaborative and holistic support model for university students with Asperger syndrome. *Studies in Higher Education*, 34(6), 631–646. <https://doi.org/10.1080/03075070802590643>

Ministerio de Educación (2010). Manual de Apoyo Docentes. Educación de estudiantes que presentan Trastornos Espectro Autista. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201404031020530.ManualTrastornoEspectroAustista.pdf>

Organización de Naciones Unidas (ONU) (2015). Transformar nuestro mundo: La agenda 2030 para el desarrollo sostenible. [https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1\\_es.pdf](https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf)

La Organización Mundial de la Salud (OMS) publica hoy su nueva Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11) (2018) [https://www.who.int/es/news/item/17-06-2018-who-releases-new-international-classification-of-diseases-\(icd-11\)](https://www.who.int/es/news/item/17-06-2018-who-releases-new-international-classification-of-diseases-(icd-11))

Piro, M. C. (2017). *El autismo: Perspectivas teóricas clínicas y desafíos*

- contemporáneos*. Argentina: Editorial. Universidad Nacional de La Plata (EDULP).
- Pinder-Amaker, S. (2014). Identifying the unmet needs of college students on the autism spectrum. *Harvard Review of Psychiatry*, 2 (22), 125–137.
- Ratcliffe, R. (2014). Helping students with Asperger's prepare for university life, *The Guardian*, [www.theguardian.com/education/2014/sep/09/students-aspergers-ready-university-life](http://www.theguardian.com/education/2014/sep/09/students-aspergers-ready-university-life)
- Rojas Soriano, R. (1989). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Editorial Plaza y Valdés.
- Sasson, N. J., Faso, D. J., Nugent, J., Lovell, S., Kennedy, D. P. & Grossman, R. B. (2017). Neurotypical peers are less willing to interact with those with autism based on thin slice judgments. *Scientific Reports*, 7(1), 1–10
- Tejeda, P. (2019). La evaluación educativa en estudiantes en situación de discapacidad en la universidad: desafíos y propuestas. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 45(2), 169-178.
- Thompson, J., Bradley, V., Buntinx, W., Schalock, R., Shogren, K., Snell, M., Wehmeyer, M., Borthwick-Duffy, S., Coulter, D., Craig, E., Gomez, S., Lachapelle, Y., Luckasson, R., Reeve, A., Spreat, S., Tassé, M., Verdugo, M., & Yeage, M (2010). Conceptualizando los apoyos y las necesidades de apoyo de personas con discapacidad intelectual. *Revista española sobre discapacidad intelectual*, 41(1), 7-22.
- Uribe, L.H. (2010). Trastornos del espectro autista. En M. Rosselli, E. Matute & A. Ardilla (eds.). *Neuropsicología del desarrollo infantil* (pp.297-319). México DF, México: Manual moderno.
- Veenstra, C.P. (2009). A strategy for improving freshman college retention. *The Journal for Quality and Participation*, (1). 19-23.
- Van der Crujisen, R., & Boyer, B. E. (2021). Explicit and implicit self-esteem in youth with autism spectrum disorders. *Autism : The International Journal of Research and Practice*, 25(2), 349–360.
- Vincent, J., Potts, M., Fletcher, D., Hodges, S., Howells, J., Mitchell, A., Mallon, B. & Ledger, T. (2017). I think autism is like running on Windows while everyone else is a Mac': using a participatory action research approach with students on the autistic spectrum to rearticulate autism and the lived

experience of university. *Educational Action Research*, 25(2), 300-315.

Van Bergeijk, E., Klin, A. & Volkmar, F. (2008). Supporting more able students on the autism spectrum: College and beyond. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(7), 1359–1370.

---

### Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

---

*Pedagogia y Sociedad* publica sus artículos bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)



© María Isabel González Lagos, Nelly Álvarez Aranda, Luis Pincheira Muñoz



<https://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/:pedagogiasociedad@uniss.edu.cu>