



UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
ESCUELA DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL Y BÁSICA.

RELATOS DE JÓVENES CON CEA Y SU VÍNCULO CON LOS DOCENTES EN ENSEÑANZA MEDIA

Estudiantes: Chihuayante Bustos, Elizabeth Alejandra

Lillo Alcántara, Javiera Andrea

Maldonado Lillo, Constanza Alejandra

Tenorio Mina, María Paula

Profesora guía: Arévalo Riquelme, Marcela.

Trabajo de Titulación para optar al grado de Licenciatura en Educación.

Chile, Santiago, 2022

AGRADECIMIENTOS

En esta instancia quiero agradecer a mi familia por darme el aguante y acompañarme para seguir este proceso, por creer en mí y en mi rol como profesional.

A mis bebés, Pelu, Rosita, Lua, Silvestre y Poroto por acompañarme cada vez que trasnochaba escribiendo, por acompañarme mientras roncaban apegaditos a mis piernas y pies.

A la profe Marce, por guiarnos y acompañarnos, por explicarnos con peras y manzanas cuando no entendíamos, por felicitarnos por los logros obtenidos en el proceso.

A los participantes de la investigación, por brindarnos la confianza para contar sus experiencias personales y querer dar voz a los sucesos, también por ser la voz para los futuros agentes de cambio.

A mis compañeras de investigación, por acompañarnos mutuamente en este caótico proceso, por ayudarnos, entendernos y contenernos cuando ya no dábamos más.

A mí, por no desistir en el proceso y confiar en mis capacidades, por creer en mí y en este proyecto para cambiar las experiencias y reflexionar en nuestras decisiones pedagógicas.

Elizabeth Alejandra Chihuayante Bustos.

Este escrito está dedicado a mi tata, el hombre que me inspira cada día a dar lo mejor de mí y a ser mejor persona, no me queda más que agradecer todo el amor que me diste, y sea donde sea que estés te agradezco por ser el mejor abuelo que pude haber tenido, gracias por darme el orgullo de ser tu nieta en esta vida, gracias por guiar y apoyar cada decisión, espero que esto me ayude a ser la mujer que esperabas que fuera, todo lo que logre hoy y en el futuro llevará tu nombre, te amo y te recordaré hasta el fin de mis días.

Agradecer también a mi mamá, por estar siempre para mí con su mirada llena de orgullo por lo que estaba logrando, por inspirarme, nunca dejarme olvidar hacía donde voy y brindarme la seguridad de seguir mis sueños, gracias por tus palabras de apoyo en los momentos difíciles y tus abrazos reconfortantes que son mi lugar favorito en el mundo. A mi papá y a mis hermanos por escucharme siempre que necesitaba hablar y sentirme escuchada, por acompañarme todas las mañanas, tardes y noches, por apoyarme en este año tan difícil. A mi tía por incentivar me

y darme ánimos sobre lo que soy capaz de lograr. A mi abuela por siempre estar presente y a mi lado, y aunque puede que en el futuro no me reconozcas, se con seguridad que en tu corazón seguiré siendo yo, puedo asegurarte que yo seguiré recordándonos a las dos como siempre fuimos.

Gracias a toda mi familia por estar siempre conmigo cuando la necesite.

A mis mejores amigas por mantenerse cerca de mí, en los buenos y malos momentos, celebrando mis triunfos y llorando conmigo las derrotas, gracias por ser la familia que elegí y de la que no me arrepiento de haber formado.

Le agradezco también a mis amigas y compañeras de tesis por aguantar este duro y largo camino que cruzamos para llegar hasta aquí, por el trabajo realizado y las largas horas de videollamadas repletas de risas, a veces discusiones y en su gran mayoría de conversaciones sin sentido, pero que al final gracias a ellas fue mucho más ameno y llevadero poder realizar este trabajo.

Agradecer también a nuestra profesora guía que nos asesoró y acompañó en todo este proceso siempre desde el respeto y la mayor comprensión posible para llegar hasta aquí.

Pero sobre todo quiero agradecerme a mí por demostrarme que soy capaz de lograr mis propósitos y por tener la fuerza de seguir adelante cuando sentí que nada tenía sentido. Gracias por demostrarme que puedo lograr lo que me proponga y que seré capaz de ello siempre.

Con todo mi amor.

Javiera Andrea Lillo Alcántara.

Quiero hacer referencia a los actores de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial agradeciéndoles por compartir sus conocimientos y saberes, desarrollando una mirada crítica y reflexiva sobre nuestro que hacer pedagógico, fomentando y brindando nuevas perspectivas, miradas y labor basada en la inclusión sobre el accionar social, emocional y educativo, pero por sobre todo a nuestra profesora guía Marcela Arévalo por estar siempre presente en este proceso de investigación, acompañando, apoyando y facilitando todos los medios posibles para la realización de nuestra tesis, sin dejar fuera la preocupación que siempre tuvo por nosotras en el ámbito socio-afectivo.

Asimismo, a todos los chicos y chicas que quisieron hacerse partícipes de nuestra investigación, brindándonos la confianza para contar sus experiencias escolares y personales sobre su proceso como personas autistas y desde aquí dar la voz a un real cambio dentro y fuera de los establecimientos educativos.

Agradezco a mi grupo de tesis y amigas por llegar a estas instancias juntas después del arduo trabajo que nos costó, el estrés y la ansiedad que nos provocaron discusiones y diferencias, pero que supimos sacar adelante con perseverancia y constancia buscando el apoyo mutuo cuando alguna lo necesitaba, ya sea en el escrito investigativo, como en la contención emocional cuando ya sentíamos que no podíamos seguir adelante.

Por otro lado, agradezco inmensamente a mis seres más cercanos, mi madre, padre y hermano Manuel por estar al pendiente mío cada vez que no me veían que no podía seguir, dándome el aguante y fuerza para darle con todo, creyendo en mis capacidades y habilidades para surgir con una buena profesional. Nuevamente agradezco a mi madre por ser la mujer que más amo e incondicional que tengo en mi vida, por darme la seguridad de perseverar en mis sueños, siempre creer en mí y consentirse con mis comidas favoritas.

Sin dejar fuera quiero agradecer inmensamente por encontrar a mi amiga Carla Acevedo que, a pesar de conocerla este año y verla igual de acotada en sus tiempos, se volvió una de las personas más especiales para mí, ella fue quien desde el primer día me contuvo, me discutió, me levanto y me seco las lágrimas cuando los problemas me consumían.

Por último y la más importante quiero hacer un reconocimiento a mi yo de todos estos años de carrera, la estudiante que entro con incertidumbre sin saber hasta donde era capaz de llegar,

pero que con paciencia, esfuerzo, perseverancia y constancias hoy se encuentra aquí, entregando su tesis, a pesar de las crisis de ansiedad e sus inseguridades que conlleva. Gracias por nunca rendirte y que por cada vez que caíste, te tomaste de la mano y te volviste a levantar.

Constanza Maldonado

Primeramente, le doy gracias a Dios que me brindo paciencia, sabiduría y esfuerzo para sacar adelante mi proyecto de investigación a pesar de las circunstancias que hubo en el camino; noches de desvelo, cuadros de ansiedad e inseguridad. Así mismo, a mi madre por su apoyo incondicional, que desde un inicio estuvo en mi proceso, abrazándome cuando era necesario, felicitándome de mis pequeños logros y dándome charlas de motivación para que creyera en mis capacidades, consintiéndome con mis comidas favoritas y el té que no podía faltar en las noches. Igualmente, mi familia en Colombia que desde la distancia estuvieron pendiente de mis estudios en todo momento, en especial mi tía y mi tío que son docentes, enseñándome y guiándome desde sus experiencias como afrontar y llevar a cabo una carrera profesional.

Por otro lado, a Claudio la pareja de mi madre, quien fue la persona que me compro todos mis cuadernos que tengo hasta ahora y la impresora para facilitarme este proceso, apoyándome en conjunto con mi madre. también a mis compañeras y amigas que realizamos esta investigación, por su paciencia, entregándome colaboración con los textos que necesitaba, aclarándome los temas que yo no sabía y sobre todo por el apoyo mutuo que nos dimos.

De la misma manera, a la profesora guía Marcela Arévalo, por acompañarnos en este proceso investigativo, por confiar en nosotras, por siempre buscar la manera de resolver nuestras dudas y facilitándonos los medios para hacerla. Apoyándonos y retándome cuando era necesario.

María Paula Tenorio Mina

ÍNDICE

1.INTRODUCCIÓN.....	pág. 9.
2.PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	pág. 13.
2.1 Contextualización.....	pág. 13.
2.2 Pregunta de Investigación.....	pág.24.
2.3 Objetivo General	pág.24.
2.4 Objetivos Específicos	pág.25.
2.5 Justificación.....	pág.25.
3. MARCO TEÓRICO.....	pág.27.
3.1 Condición del Espectro Autista, condiciones generales.....	pág.27.
3.1.1 Evolución del término CEA: desde su comienzo hasta la actualidad.....	pág.27.
3.1.2 Diagnóstico y prevalencia de niños y niñas autistas.....	pág.35.
3.1.3 Características de la patologización de las personas autistas.....	pág.38.
3.2 Neurodivergencia y Neurodiversidad	pág.41
3.2.1 Historia del paradigma neurodivergente.....	pág.41.
3.2.2 Paradigma de la neurodivergencia	pág.44
3.2.3 Conceptos de “personas neurotípicas” y personas “neurodivergentes” y su relación con el autismo (personas alistas)	pág.46
3.3 Capacitismo.....	pág. 48
3.3.1 Historia del capacitismo.....	pág. 48
3.3.2 El capacitismo en la educación.....	pág. 50
3.4 Educación y la condición del espectro autista en las escuelas.....	pág. 52
3.4.1 Barreras en la escuela tradicional para estudiantes con CEA.....	pág. 52

3.4.2 Escuela inclusiva.....	pág. 54
3.4.3 Aulas chilenas regular y especial.....	pág. 57
3.4.4 Prácticas educativas inclusivas que favorecen a los estudiantes con CEA.....	pág. 59
3.5 Prácticas docentes, frente a estudiantes autistas	pág. 63
3.5.1 Vínculo estudiante neurodivergente-profesor.....	pág. 63
3.5.2 Formación docente.....	pág. 64
3.5.3 Educador de enseñanza media / Educador diferencial	pág. 66
3.5.4 Necesidades de apoyo del estudiante autista.....	pág. 68
3.5.5 Identidad del adolescente autista y como enfrentarla.....	pág. 69
4. MARCO METODOLÓGICO.....	pág. 73
4.1 Paradigma y enfoque investigativo.....	pág. 73
4.2 Diseño y método de investigación.....	pág. 75
4.3 Contexto y escenario de la investigación.....	pág. 77
4.4 Sujetos de estudio.....	pág. 78
4.5 Técnicas e instrumentos de recogida de información.....	pág. 79
4.6 Metodología de análisis de la información.....	pág. 80
5. ANALISIS.....	pág. 81
5.1 Definición de categorías.....	pág. 81
5.2 Vínculo estudiante con los profesores.....	pág. 82
5.2.1 Necesidades de apoyo educativa.....	pág. 83
5.2.2 Necesidades de apoyo socio emocional	pág. 83
5.3 Experiencias de vida en la educación media.....	pág. 85
5.3.1 Experiencias positivas.....	pág. 85

5.3.2 Experiencias negativas con la familia.....	pág. 86
5.4 Vivencias de las prácticas capacitistas.....	pág. 87
5.4.1 Prácticas capacitistas de la familia.....	pág. 87
5.4.2 Prácticas capacitistas dentro de la escuela.....	pág. 88
6. CONCLUSIONES.....	pág. 89
7. PROYECCIONES.....	pág. 91
8. BIBLIOGRAFÍA.....	pág. 92
9. ANEXOS.....	pág.106
9.1 Anexo 1: Instrumentos de validación.....	pág. 106
Anexo 1.1: Retroalimentación validadora 1.....	pág. 106
Anexo 1.2: Retroalimentación validadora 2.....	pág. 112
9.2 Anexo 2: Protocolo del trabajo de campo.....	pág. 118
2.1 Protocolo trabajo de campo.....	pág. 118
2.2 Contacto.....	pág. 118
2.3 Entrevista.....	pág. 119
2.4 Condición de la entrevista.....	pág. 119
2.5 Notas de campos.....	pág. 120
9.3 Anexo 3: Carta de consentimiento.....	pág. 120
9.4 Anexo 4: Entrevista.....	pág. 123
9.5 Anexo 5: Nota de trabajo de campo.....	pág. 125
5.1 Participante n°1.....	pág. 125
5.2 Participante n°2.....	pág. 125
5.3 Participante n°3.....	pág. 125
9.6 Anexo 6: Matriz de contenido de resultado.....	pág. 127

INTRODUCCIÓN

La atención a las definiciones de Autismo se ha modificado con el tiempo, se comenzó con descripciones adjudicadas a la relación con la esquizofrenia hasta el actualmente término “Trastorno del Espectro Autista”. Si bien, globalmente según la Organización Mundial de la Salud (OMS) y el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la Asociación Psiquiátrica Americana (DSM) actual se le denomina Trastorno del Espectro Autista (TEA), en el presente trabajo se referirá como Condición del Espectro Autista (CEA) o persona autista, pues nuestro tema va dirigido a un paradigma social y con una visión neurodivergente, junto a ello, conlleva una tabla sobre la prevalencia de personas con autismo de forma mundial, por países y principalmente un estudio hecho en Chile.

Cabe destacar que, se menciona que producto de estos cambios que ha tenido el autismo, sus categorías y denominaciones, se hace mención por la patologización que ha pasado y los estereotipos, prejuicios y pensamiento que van quedando en las personas. Esto debido también a que está teóricamente visto desde la mirada clínica más que la social y del reconocimiento como seres humanos diversos.

A raíz de ello nace el concepto de neurodivergentes, palabra que aparece al tiempo después de la neurodiversidad acuñada por Judit Singer, el paradigma de la neurodiversidad y el movimiento de la neurodiversidad. Este último con el fin de buscar los derechos civiles, el respeto y la inclusión social, tomado posteriormente por personas neurodivergentes (concepto para referirse también a personas de la comunidad autista).

En esta misma línea se habla sobre la historia del surgimiento del paradigma de la neurodiversidad y como este conlleva al concepto y reconocimiento que hoy conocemos como personas neurodivergentes y personas neurotípicas y como se relacionan directamente con el autismo y la sociedad.

Es en la mirada clínica en donde se encuentra el capacitismo, que nace de los prejuicios y creencias que discriminan y oprimen a las personas con discapacidad sin distinguir ámbitos de su vida, de esta forma crean un entorno hostil para las personas que “no son aceptables

socialmente”. Estas acciones y vocabularios se ven en la vida diaria, asimismo los encontramos en la educación.

En esta línea es que el capacitismo en la educación se ve reflejado en las decisiones pedagógicas que se toman para atender a las necesidades de los estudiantes, en donde también en conjunto a la familia constituye a la infantilización de la condición, que también es capacitismo, interviniendo en su vida diaria, en su autoconcepto, autonomía e independencia.

Estas prácticas y vocabularios están tan arraigados en la sociedad que cuesta bastante notar lo capacitistas que somos en el día a día, incluso utilizando estos términos para referirnos a personas sin discapacidad y junto a ello, intervienen también la formación de los profesores para atender las necesidades de los estudiantes.

En esta investigación se hará una recopilación de todos los ámbitos y prácticas educativas que deben vivir los estudiantes con CEA en Chile.

En la escuela tradicional los estudiantes con CEA pueden presentar barreras en las dimensiones de cultura, políticas y prácticas educativas. Una de las barreras más presentes, sigue siendo la prevalencia que aún se mantiene de concepciones erróneas acerca de la forma como se comprende a las personas con CEA, la generalización de estereotipos y mitos de que son seres encerrados en su burbuja sin intenciones de realizar comunicación alguna con las demás personas. Es por pensamientos de esta naturaleza que dan por resultado que los estudiantes con esta condición sean segregados dentro y fuera del aula, puede que en ocasiones y de forma inconsciente sean los mismos profesores quienes por su desinformación instalan estas barreras, subestimando así el desarrollo y el potencial del estudiante con CEA.

Otra barrera que influye bastante es la frecuente actitud negativa de parte de los docentes hacia su propia capacitación: ellos se sienten poco preparados para responder a sus estudiantes “especiales” (Tenorio,2005). Esto puede explicarse debido a la fuerte influencia del modelo médico en el sistema educacional que existe en Chile, donde el diagnóstico médico es lo que define el acceso de los estudiantes al apoyo educativo (Tenorio, 2005; Araneda et al., 2009; Muñoz et al., 2015). Y debido a que los profesores deben seguir utilizando esta terminología médica, perciben su propio conocimiento como insuficiente para responder a las N.E.E. de los estudiantes. Esto destaca la necesidad de trabajar en una perspectiva inclusiva desde la

formación inicial docente, desarrollando una comprensión profunda del significado de la inclusión entre los profesores, otorgándoles estrategias para ser flexibles, creativos y dispuestos a trabajar con cualquier niño, niña o joven. Para esto es necesario considerar como conocimiento fundamental la evaluación diagnóstica de carácter educativo, por sobre el diagnóstico médico. (Infante, 2010).

Abordaremos En esta investigación, también será posible conocer una recopilación de los ámbitos y prácticas educativas que deben vivir los estudiantes con CEA, además de examinar la historia de la educación inclusiva en el País. En la escuela tradicional los estudiantes con CEA pueden presentar barreras en las dimensiones de cultura, políticas y prácticas educativas. Una de las barreras más presentes, sigue siendo la prevalencia que aún se mantiene de concepciones erróneas acerca de la forma como se comprende a las personas con CEA, la generalización de estereotipos y mitos de que son seres encerrados en su burbuja sin intenciones de realizar comunicación alguna con las demás personas. Es por pensamientos de esta naturaleza que dan por resultado que los estudiantes con esta condición sean segregados dentro y fuera del aula, puede que en ocasiones y de forma inconsciente sean los mismos docentes que por su desinformación instalan estas barreras, subestimando así el desarrollo y el potencial del estudiante con CEA.

Otra barrera que influye bastante es la frecuente actitud negativa de parte de los docentes hacia su propia capacitación: ellos se sienten poco preparados para responder a sus estudiantes “especiales” (Tenorio,2005). Esto puede explicarse debido a la fuerte influencia del modelo médico en el sistema educacional que existe en Chile, donde el diagnóstico médico es lo que define el acceso de los estudiantes al apoyo educativo (Tenorio, 2005; Araneda et al., 2009; Muñoz et al., 2015). Y debido a que los profesores deben seguir utilizando esta terminología médica, perciben su propio conocimiento como insuficiente para responder a las N.E.E. de los estudiantes. Esto destaca la necesidad de trabajar en una perspectiva inclusiva desde la formación inicial docente, desarrollando una comprensión profunda del significado de la inclusión entre los profesores, otorgándoles estrategias para ser flexibles, creativos y dispuestos a trabajar con cualquier niño, niña o joven. Para esto es necesario considerar como conocimiento fundamental la evaluación diagnóstica de carácter educativo, por sobre el diagnóstico médico. (Infante, 2010).

En cuanto a la relación vincular del estudiante neurodivergente y profesor, ya que el rol de este último es una figura clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por eso se espera que provea a sus estudiantes una adecuada enseñanza, respondiendo a la necesidades educativas y emocionales de ellos. Dado que este vínculo es crucial por que afectara positivamente o negativamente en el desarrollo de las habilidades y competencias.

Así mismo, trataremos el tema de la formación profesional que debe tener el profesor y que adquiera la responsabilidad de estar actualizados en conocimiento didácticos, pedagógicos, psicoemocionales y sobre las características de todos los estudiantes. ya que siempre el protagonista debe ser el estudiante, reconociendo que todos son diferentes sin distinguir, pues son los mismos educadores de aula regular que perciben que no están preparados para atender a la diversidad y requieren de capacitaciones.

También haremos una indagación de los conocimientos que tienen ante la atención de estudiantes con CEA los educadores de enseñanza media versus los educadores diferencial.

De esta esta misma forma, verán las necesidades de apoyo que necesitan los jóvenes en esta condición, los profesores deben tener conocimiento sobre las características de cada uno de sus estudiantes, ya que mucho de los problemas que enfrentan los estudiantes son resultado de respuestas erróneas dadas desde la enseñanza, pues los adolescentes neurodivergentes se desarrollan igual que los neurotípicos, y se enfrentan de distinta manera como todos los seres humanos.

2. Planteamiento del problema

2.1 Contextualización

El Trastorno del Espectro Autista (TEA), también conocido como autismo, es una condición de escaso conocimiento para la mayoría de los sujetos, pues “[...] hoy en día sigue siendo un misterio para la mayoría de las personas, es una razón de incomodidad e incluso miedo, precisamente porque no hay mucho conocimiento sobre el tema y asumir ciertos estereotipos” (Buemo et. al, 2019, p.2). De modo que, se ha adjudicado un cierto patrón con el pasar del tiempo, debido a la desinformación que tenemos en nuestra cultura sobre el tema.

La comprensión de este término no está muy extendida, debido a los cambios que ha tenido como definición a lo largo de los años desde el concepto clásico de autismo, descripciones originales que se le adjudicaron a Leo Kanner (1943) y Hans Asperger (1994), pero quien realmente descubrió esta condición fue Grunya Efimovna Sukhareva, una psiquiatra infantil soviética de familia judía, que no fue reconocida por razones de ser mujer y judía en esos años. Inicialmente para esta condición utilizó el término “psicopatía esquizoide”, reemplazado más tarde por “psicopatía autista”, artículo que publico casi dos décadas antes que los informes de Leo Kanner y Hans Asperger. (Federación Autismo Madrid)

De modo que, en el artículo *Autistic disturbances of affective contact*, de Leo Kanner, señalo “que se trataba de una incapacidad para relacionarse con otros, alteraciones del lenguaje que variaban desde el mutismo total hasta la producción de relatos sin significado y movimientos repetitivos sin finalidad específica” y según Hans Asperger alude en el artículo *Die Autistischen Psychopathen* de “graves alteraciones motoras y sociales, aunque aparentemente buenas habilidades verbales (descritos como pequeños profesores), entre otras, que diferían significativamente de las descritas por Kanner” (Bonilla M., Chaskel R., 2017, p. 20).

En el Manual de Diagnóstico y estadístico de los Trastornos Mentales (DSM) esta condición ha ido variando con el pasar de los años, tanto el DSM-1 de 1952 como el DSM-2 de 1968 el autismo se consideraba parte de los síntomas de la esquizofrenia. Con el DSM-3 de 1980 esto cambió, pasando a un enfoque con trastorno mentales, categorizándolo como una enfermedad y agregando el termino de autismo infantil, seguido sale la versión DSM-3-R revisada de 1987 que mantuvo los trastornos generalizados del desarrollo, pero suprimió el término de autismo

infantil y lo reemplazó por el de Trastorno Autista (TA), debido a que los síntomas continuaban a lo largo de la vida. “El DSM-4 (1994) y el DSM-4-TR (2000) definieron al autismo bajo tres categorías diagnósticas: alteración en la interacción social; alteración en la comunicación; y patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidos, repetitivos y estereotipados” (Bonilla M., Chaskel R., 2017, p.20).

Por último, se encuentra el DSM-5 del 2013, la versión más reciente, habla de que el autismo quedó en solo una categoría “Trastornos del Espectro Autista (TEA)”. En lugar de hacer distinción entre estos subtipos, la definición “no tiene una escala general de gravedad, sino que su clasificación en leve, moderado o grave está dada por el nivel de soporte requerido. [...] se considera la gravedad en los deterioros de la comunicación social y en patrones de comportamientos restringidos (Grosso, M. L. 2021, p.277). Cabe destacar que, gran parte del aporte de la autora Grunya Efimovna Sukhareva sobre el autismo estuvo en los cambios del DSM- 5. “Básicamente, ella describió los criterios de la quinta edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (DSM-5)”, dice Irina Manouilenko, psiquiatra que dirige una clínica en Estocolmo, Suecia. (Pedreira J, 2020, p. 39), al comparar las descripciones originales con este y ver las similitudes.

De manera que, en la actualidad se habla de “[...] un conjunto de alteraciones heterogéneas a nivel del neurodesarrollo que inicia en la infancia y permanece durante toda la vida. Implica alteraciones en la comunicación e interacción social y en los comportamientos, los intereses y las actividades” (Bonilla M., Chaskel R., M., 2017, p. 19), según las definiciones del mismo DSM – 5, pero que no está exenta de discusión, según Chile Crece Contigo da hincapié a que la Organización Mundial de la Salud (OMS) aún hace referencia a “Trastornos del Espectro Autista”, pero las organizaciones de personas con autismo en la actualidad enfatizan que no es un trastorno en sí mismo, sino más bien una condición, por lo que, refiere que la sociedad y culturas avancen en el respeto de la diversidad hacia las personas que la componen, además de las principales barreras para una inclusión más efectiva de las personas con autismo está en el desconocimiento y prejuicios de su entorno (familiar, escolar, laboral, social). (Chile Crece Contigo, s.f.)

Por lo tanto, a lo largo de nuestra investigación se dará énfasis al termino de Condición del Espectro Autista (CEA), validando el reconocimiento que deben tener las personas con autismo

y desde aquí comenzar a eliminar las barreras y estereotipos que por años se han impuesto en los conceptos y definiciones que se le han otorgado. Con respecto a los estereotipos, estos “[...]se forman sobre todo debido a la cultura en la que nos criamos, por lo que la información que recibimos, nuestro ambiente familiar, amistades, etc. pueden influir en la formación de estos. (Villaescusa P, 2020, p.7).

En adelante, se muestra una tabla sobre la prevalencia del autismo sobre la estimación de cantidad de personas que viven con CEA en Chile.

	Prevalencia	Explicación
Organización Mundial de la Salud (OMS)	1 de cada 160 niños en el mundo tiene Autismo (0,625)%.	Estimación actual de la población mundial.
Chile (Mayo 2021)	1 de cada 88 niños tendría la CEA	[...] se utiliza una estimación basada en los datos entregados por el Autism and Developmental Disabilities Monitoring (ADDM) Network, dependiente del Center for Disease Control and Prevention (CDC) (BCN, 2021, p.8).
Chile Comunas: (Santiago Centro y Estación Central)	44 niños tuvieron M-CHAT alterado; de ellos 5 fueron diagnosticados clínicamente con Trastorno del Espectro Autista. Se obtuvo una prevalencia de Trastorno del Espectro Autista de 1,96% (IC95% 0,81-4,63), con una distribución por sexo de 4 niños por 1 niña.	Según Yañez C. et al. (2021) Participaron 272 niños entre 18-30 meses que asistían a control sano en dos Centros de Salud Familiar de dos comunas urbanas de la capital”.

*Esta tabla de elaboración propia fue realizada en base a la información obtenida de Lampert-Grassi, M(2021). Políticas de apoyo al Espectro Autista. Biblioteca del Congreso Nacional y

la revista chilena, *Andes Pediátrica* de Yáñez Carolina, (2021) sobre la estimación de la prevalencia de trastorno del Espectro Autista en población urbana chilena.

Bajo estas cifras, es que podemos afirmar que con el paso del tiempo se han ido enfocando un poco más sobre la cantidad de personas que habitan nuestro planeta con la Condición del Espectro Autista, pues en los años 90, hace un par de décadas nació el concepto de Neurodivergencia, término que busca el reconocimiento de las personas con autismo, considerado como un movimiento social surgido como autodefensa y búsqueda del reconocimiento de una identidad positiva dentro del mundo del Autismo inmersa en la sociedad, la mayoría de este grupo está conformado por personas con Autismo de alto funcionamiento y por padres de niños con Autismo (Sánchez S., 2020,28) y no sólo mirados desde el diagnóstico médico, acuñado “en la última década del siglo XX en el que se propone una nueva manera de aproximarse a los desarrollos neurológicos propios de comportamientos atípicos”. (Moreno M, 2021, p.10), siendo este un modelo constructivista social y del movimiento de neurodiversidad (Sánchez S., 2020)

Este término “[...] apareció por primera vez en un artículo publicado por el publicista Harvey Blume. Sin embargo, es a Judy Singer a quien se le reconoce haber acuñado este término al escribir sobre él un año después” (Moreno M, 2021, p.10), con que expone que “el neurológicamente Diferente representa una nueva adición a las categorías políticas familiares de clase/ género/ raza y aumentará los conocimientos sobre el modelo social de la discapacidad” (Acevedo S. 2018, p. 8)

De manera que, este movimiento apareció principalmente para reclamar que hay divergencia entre la población humana y que el autismo es parte de esta variación que tenemos los seres humanos, mirada que va desde la diversidad y deferencia que tienen las personas neurotípicas o como denominamos una persona neurodivergente que “es la que percibe el mundo de una manera que infringe con lo que definimos como normal” (Rosales A., 2022, p.42), contrario a una persona neurotípica que “es aquella que tiene un funcionamiento cerebral acorde con lo que espera la sociedad, (Rosales A., 2022, p.42) que por lo demás este movimiento tiene “como objetivo promover una dimensión política en la que haya aceptación, reconocimiento y respeto de los derechos de esta población” (Moreno M, 2021, p.10).

Cabe destacar que, este concepto hace referencia a “tener un cerebro que funciona en maneras que divergen significativamente de los estándares sociales de “normalidad” (Moreno M, 2021, p.12, citado de Vidal y Díaz, 2016). Es decir, las personas neurodivergentes no procesan la información de la misma manera que la mayoría de las personas neurotípicas, pues, su manera de percibir la realidad no va acorde en los tiempos establecidos. En esta línea lo ideal sería que tuvieran una educación adaptada a sus capacidades y que esté en un marco de una escuela que reconozca y valide la neurodiversidad para dar respuestas a las necesidades educativas de los estudiantes. Es decir que:

[...] implica modificar sustancialmente la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica de las escuelas para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, de forma que todos tengan éxito en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones (UNICEF, 2014)

En efecto, el paradigma neurodivergente es una forma de comprender el autismo más allá de una perspectiva patológica y desde una mirada capacitista, esta última comprendida como:

(...) un conjunto de ideas, creencias, actitudes y prácticas que establece un modo único de entender el cuerpo humano y la relación de este con su entorno, basado en la consideración de que existen determinadas capacidades intrínsecamente más importantes que otras, y que, a raíz de ello, las personas que las detentan son superiores que el resto. (...) En ese sentido, este cuerpo estándar o cuerpo normativo, es concebido como la expresión inmaculada de una naturaleza humana universal, es decir, representa el estándar de la condición humana. Se alude al cuerpo completo, sano, proporcional, apto y productivo. En esta lógica todos los cuerpos que se distancien morfológicamente de ese ideal serán concebidos como inferiores o serán sospechados de su humanidad. (Mareño Sempertegui, M. (2021). El capacitismo y su expresión en la educación superior. RAES, 13(23), pp. 28-29)

La visión de una sociedad capacitista sostiene que la discapacidad es un error y no una consecuencia de la diversidad humana, por lo que las personas “capacitadas” son la norma y las personas con discapacidad deben adaptarse o excluirse de la sociedad.

De esta forma, el capacitismo tiene diversas formas de manifestación por ejemplo las infraestructuras y medios de transporte que no se encuentran adaptados para que las personas con diversidad funcional puedan acceder a ellos.

Uno de los entornos sociales en los que se hace más evidente la mirada capacitista es el ámbito educativo. La pervivencia de este esquema de pensamiento se manifiesta, como veremos, en la evolución normativa y en las prácticas en el entorno educativo. (Rodríguez, S. 2021: “Educación y capacitismo: los límites de la educación inclusiva en España”, en Mario Toboso & Miguel A. V. Ferreira (ed.): *Capacitismo ilemata*, Revista Internacional de Éticas Aplicadas, nº 36, p. 6)

Desde este punto, es importante contextualizar la oposición al capacitismo, en donde la mirada anti-capacitista se recoge en la “Educación Inclusiva”, que en palabras de Torres se describe como:

Significar a los educandos desde la diversidad y la diferencia humana como valores que enriquecen la cultura y la sociedad, promoviendo con ello acciones encaminadas a reducir los obstáculos relacionados con su acceso y participación en la educación sin discriminación alguna de su etnia, sexo, género, edad, lengua, entre otros atributos humanos. (Torres C., 2019, p.15)

Con esta definición del concepto que nos entrega Torres, se entiende que lo que busca la Educación Inclusiva es un modelo en el cual el profesor a partir de las diferencias de sus estudiantes diseña y ejecuta la experiencia de aprendizaje, siendo esta accesible para todos y todas desde el inicio, ofreciendo una educación de calidad.

Sin embargo, tanto en la escuela tradicional como escuela llamada “inclusiva” se sigue observando una valoración altamente productiva esperando el cumplimiento de ciertas capacidades, habilidades y destrezas. Con relación a esto Castillo menciona:

“Estamos hablando, por tanto, de una integración de estudiantes diversos a un contexto de aula normal que no buscara otra cosa, que la asimilación a ciertos comportamientos considerados como normales, cómo obtener ciertos aprendizajes para adecuarse al ámbito escolar y posteriormente a la sociedad.” (Castillo P., 2020, p.362, citado de Lodge y Lynch, 2004),

de manera que se entiende que para los estudiantes neurodivergentes principalmente se hace aún más difícil permanecer dentro del rango que exigen las escuelas, ya que, son estos mismos los que deben “adaptarse” a la escuela, siendo que la escuela debería adaptarse a cada uno de sus estudiantes.

Muchas de estas expectativas anteriormente mencionadas se basan en la rigidez de la capacidad neurotípica o ven a las personas neurodivergentes como individuos con dificultades cognitivas, que deben ser tratados diferentes, restringiéndolos en varios ámbitos educativos, pues no poseen todas las capacidades que necesitan para un buen aprendizaje o bien intentando delimitarlos, y por ende pueden dificultar una vida adulta independiente. Esto en palabras de Torres se traduciría a que:

[...] una cantidad relevante de propuestas pedagógicas han tenido una fuerte tendencia a resaltar las discapacidades, disfunciones y carencias de niños y niñas debido a su anormalidad y/o diferencia con la normalidad, dejando en segundo plano o implícito, sus capacidades, talentos y potencias. (Torres C., 2019, p. 16, citado de Armstrong, 2012).

Conforme a esto, se comienza a ver las condiciones en la que están categorizados las personas con autismo ya que, consciente e inconscientemente, hay discriminación estigmatizada y relegada de la sociedad. Esto influye negativamente la calidad de vida de las personas con CEA, debido a que pueden llegar a sentirse incomprendidos y a la vez impotentes al no encontrar una solución, teniendo presente la dificultad que les genera formar un lazo socioafectivo con un tercero, no logrando comunicar las emociones que pueden generarles dichas situaciones, para reafirmar esto, información recopilada desde la confederación de Autismo de España menciona:

Las personas con TEA se enfrentan a menudo a grandes dificultades para imaginar los pensamientos y sentimientos de las demás personas, así como su propio futuro. Esto hace que les pueda resultar difícil encontrar alternativas que ayuden a manejar su malestar emocional o a modificar las situaciones que lo originan, incrementando la desesperanza y la sensación de que nunca se sentirán mejor. Sin duda, esto son aspectos que inciden en el riesgo de buscar salidas inmediatas y definitivas, como el suicidio. (Confederación Autismo España,2020)

Considerando el foco de esta investigación, es importante centrar esta información en adolescentes durante su etapa escolar, donde se encuentran la gran mayoría del día en la escuela, en una constante convivencia con otras personas de su misma edad que viven el mismo proceso adolescente.

Es común observar que, en las escuelas, cuando, a pesar de hablar de inclusión y realizar estrategias de participación se observa poco conocimiento del tema en los establecimientos educacionales, específicamente quienes están dentro del aula. De manera que, es importante que el enfoque neurodiverso se implemente en las aulas para que se produzca una educación Inclusiva.

En relación a esto, Torres menciona también que:

“De acuerdo con las investigaciones, una de las causas de tales contradicciones es la falta de preparación y formación de los y las docentes ante las teorías, normatividades y prácticas que requieren los procesos de educación inclusiva. Es pertinente resaltar que tales contradicciones también dependen de las significaciones que históricamente se han construido alrededor de ese otro a quien se pretende incluir, que como ya se mencionó, se han realizado desde la enfermedad, el déficit, la disfuncionalidad, entre otros tantos adjetivos que mitigan con lo que propone dicha propuesta educativa.” (Torres C., 2019, p. 17).

De modo que, la educación tradicional que hoy observamos discrimina en cierta forma a quienes son distintos, significando así que su entorno no presenta una mirada neurodiversa, afectando así la participación de los estudiantes en los procesos de aprendizaje, en su acceso a la escuela y en los logros de aprendizaje. Estas barreras pueden presentarlas los jóvenes con CEA en la cultura, políticas o en las prácticas educativas. En otras palabras, Paredes (2019) menciona que en estas dimensiones se encuentra la generalización de estereotipos y mitos relacionados con las personas con CEA, además de la vulneración de derechos fundamentales por omisión, desconocimiento, o falta de recursos y herramientas para implementar las leyes y entornos educativos que no disponen de los “dispositivos de ayuda necesarios para que los estudiantes con CEA puedan nutrirse de experiencias significativas que potencien su desarrollo personal.

En adelante, se muestra la normativa chilena para regular la educación para las personas con CEA

la Constitución Política de 1980 establece que el derecho a la educación es para todas las personas sin distinción por lo que es deber del Estado resguardar y asegurar el derecho a esta “y por otra parte, el artículo 19 N° 10 que se refiere al derecho a la educación de todas las personas, establece que corresponde al Estado otorgar especial protección al ejercicio de este derecho.”

Por otra parte, Chile ha suscrito Convenciones Internacionales sobre la materia, tales como la Convención de los Derechos del Niño y la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad.

Asimismo, la Convención de los Derechos del Niño, promulgada mediante Decreto N° 830 de 1990, el artículo 28 de esta señala que los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación en condiciones de igualdad, además en el artículo 23 se establece que los niños y niñas con discapacidad deben disfrutar de una vida plena y decente, en condiciones que aseguren su dignidad y faciliten su participación activa en la comunidad. (BCN,2014)

Como señala la Biblioteca del Congreso Nacional (BCN, 2007), en el año 2006 la Organización de las Naciones Unidas (ONU) aprobó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPC). Esta convención consta de 50 artículos en donde incluye derechos fundamentales como el acceso a la educación. Chile se unió y firmó esta convención en el año 2007. (MINREL, 2007)

De esta forma, en palabras de la Convención Internacional sobre los Derechos de Personas con Discapacidad (CDPD) comprendemos la discapacidad como el resultado de la interacción entre los déficits de la persona y las barreras del contexto, ya sean físicas o de la actitud. Asimismo, comprendemos que deficiencia es una característica o diversidad funcional de la persona y no conlleva a la discapacidad de la persona en sí.

En esta misma línea, Chile ratifica en su legislación, a través del Decreto 201 del año 2008, en el artículo 24 que reconoce el derecho de las personas con discapacidad a la educación, por ende, establece que los Estados Parte asegurarán un sistema de educación inclusivo en todos los niveles

De esta forma, Chile promulga la Ley N° 20.422/2010, en donde se define a una persona con discapacidad como

aquella que teniendo una o más deficiencias físicas, mentales, sea por causa psíquica o intelectual, o sensoriales, de carácter temporal o permanente, al interactuar con diversas barreras presentes en el entorno, ve impedida o restringida su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

Además, esta ley

Establece normas sobre la igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, [...] Dicho cuerpo normativo representa un marco legal general en materia de discapacidad, abarcando un sin número de situaciones que de hecho se dan en la práctica y que son reflejo de las enormes barreras que enfrentan día a día las personas bajo esta condición. (Cámara de Diputados y Diputadas, Chile, 2021)

A lo anterior se agrega que en las prácticas educativas inclusivas se considera al estudiante como un aporte en la comunidad para desarrollar grandes capacidades académicas cuando se consideran sus intereses y estructura de funcionamiento. Es por ello que, este proceso debe mirarse desde una perspectiva de derechos en base a las Necesidades Educativas (NE) que presenta cualquier estudiante, partiendo por el educador (a) que es quien debe ser el facilitador para comenzar dicha inclusión dentro del aula y fuera de ella. Por consiguiente:

[...] “el docente es quien se convierte en el mediador de los procesos y portador de instrumentos que permiten al niño con autismo hacer frente a las diversas situaciones que se presentan día a día dentro del aula de clase” (Garces, R.M & Zambrano, M.D, P41, 2018)

Para Guillen (2020) el rol del docente es una “figura clave en el éxito de las políticas de inclusión educativa se espera que provean a sus alumnos con la educación adecuada, satisfaciendo sus necesidades emocionales y educativas” (P. 12)

Además, este rol debe ser crucial para ayudar a una buena interacción social y un buen proceso de enseñanza-aprendizaje de todos los estudiantes, en especial énfasis en los que están en mayor riesgo de exclusión. En este caso los estudiantes con autismo pues, como indica Buemo et al. (2019) *“el proceso de la socialización del niño autista es importante para romper con los estereotipos negativos y conceptos previamente establecidos”*, de manera que, si se

comienzan a romper estos estereotipos pueden no sólo ayudar a una mejor interacción y relación con sus pares y docentes, sino que también muchas veces este vínculo ayuda a que el estudiante se sienta acogido y tranquilo, lo que con lleva dentro del aula a posiblemente un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por eso como menciona Guillen (2020) “El vínculo entre el profesor y el alumno con TEA es fundamental para que las estrategias, tanto académicas como a nivel social, tengan resultados favorecedores” (P.70). dado que, se conoce que las personas con CEA son muy selectivas para generar vínculos con otras personas de su alrededor.

Es por esto,

Macayo et al., plantea que (2020) Existe consenso de que son los docentes y sus acciones los principales protagonistas para llevar a cabo procesos de inclusión educativa, lo que hace urgente que puedan avanzar en la comprensión de lo que creen, lo que pueden hacer y lo que hacen.” (P.71)

Y a pesar de que existe una buena disposición en los colegios por implementar el cambio hacia la inclusión, hacen falta capacitaciones e investigar sobre cómo llevar a cabo la inclusión en los colegios regulares.

Ya que, como señala Guillen (2020) los docentes “ [...] en la práctica, las investigaciones demuestran que los mismos no se sienten preparados para lo que implica la inclusión, y que hay una brecha considerable entre el querer implementar la inclusión y lo que sucede en realidad” (P.25). Esto quiere decir, que el desafío mayormente está en el cambio desde el profesorado y con el profesorado para atender a las necesidades de la diversidad de los estudiantes.

Por esa razón es importante realizar capacitación para los docentes, pero también para toda la comunidad educativa que tenga el vínculo directo con los estudiantes con CEA, ya que “es responsabilidad de cada institución educativa informarse respecto a cómo atender a todo su alumnado, respetando sus características individuales (Guillen, P.62, 2020) sabiendo además que los docentes de asignaturas son quienes pasan la mayor parte de la jornada escolar con los estudiantes.

Por lo tanto, “Los profesionales que tratan con escolares tan diversos necesitan adquirir cada vez más conocimientos en el área, así como las habilidades necesarias [...] para que eleven su preparación y puedan promover el progreso de los escolares, adquieran los conocimientos que les permitan potenciar el desarrollo. (Rodríguez & Ramírez, 2020, p.5). Y que así, estos jóvenes tengan un espacio para mostrar sus conocimientos y habilidades, sin dejar fuera que se deben estudiar sus diagnósticos, fortalezas, debilidades y necesidades de cada adolescente con CEA, sabiendo bien que en este proceso además comienzan el descubrimiento de su propia identidad.

Cabe destacar que, según un texto de Autism Treatment Network, publicado por una red a cargo de docentes menciona que “Con frecuencia, las personas con TEA experimentan un desarrollo tardío de las habilidades sociales y emocionales. Es posible que no logren la transición hasta los últimos años de la adolescencia o el inicio de los veinte años”, (P.5) de manera que encasillan y patologizan de alguna manera a las personas en esta condición.

Si bien hay docentes de asignatura que están preparados para impartir una clase, estos posiblemente no lo están para interactuar y generar vínculos de confianza, y afecto con sus estudiantes en esta condición, sobre todo si este tiene un autismo moderado o severo, y mucho menos cuando estos además entran en la etapa de la adolescencia, de modo que “muchos adolescentes con TEA van a experimentar las sensaciones de un cuerpo maduro físicamente sin la madurez psicológica, emocional o social para comprender estas sensaciones”. (Autism Treatment Network, p. 5). En simples palabras, se necesita un diseño de estrategias educativas integrales, un trabajo preventivo, adaptaciones curriculares, calidad de vida (Ramírez L.; Rodríguez B.; 2020) y comprensión de lo que sucede en esta etapa para recién formar estos vínculos importantes para jóvenes con CEA de parte de los docentes hacia ellos (as) y que en ellas no este reflejado el capacitismo, pues pueden luego verse reflejado en su vida adulta.

2.2 Pregunta de investigación

- ¿Cómo rememoran los jóvenes con CEA el vínculo con sus docentes durante la enseñanza media?

2.3 Objetivo General

- Rememorar las experiencias de vida de jóvenes con la Condición del Espectro Autista egresados de enseñanza media respecto al vínculo que tuvieron con sus docentes.

2.4 Objetivos Específicos

- Analizar historias de jóvenes sobre su rememoración de su enseñanza media.
- Inferir comportamientos capacitistas, conscientes e inconscientes, de profesores hacia sus estudiantes con CEA.
- Descubrir, a través de relatos, el vínculo de los estudiantes con los profesores de enseñanza media.
- Interpretar los relatos de las personas con CEA durante su enseñanza media.

2.5 Justificación

La realización de esta investigación es sobre la rememoración de los jóvenes autistas acerca de su vínculo con el profesor durante su enseñanza media, gran parte es para dar a conocer y generar espacios de concientización desde una perspectiva neurodiversa, pero por sobre todo, relevando sus experiencias y la importancia de saber lo que han vivido desde primera fuente, brindándoles un espacio para expresarse libremente, realizando así la búsqueda de miradas y tratos capacitistas por parte de sus docentes tras el vínculo que generaron con ellos (as), además de verificar cuánto hay de cierto en la inclusión escolar dentro del aula en Chile.

Para ello, analizaremos minuciosamente el vínculo estudiante-profesor, ya que desde aquí comienza dicha inclusión, que por lo demás, muchas veces no se dan el tiempo de buscar la mejor forma de interacción para formar lazos con personas con autismo, debido a que ellos suelen comunicarse de distintas maneras y no solo verbal, no como se suele creer que ellos y ellas tienen escasa iniciativa en comunicación “como lo son los intentos inadecuados y/o o fallidos de establecer vínculos” (Merino M; García R., 2018), sumando el hecho de que los educadores que pasan el mayor tiempo con los jóvenes son quienes no cuentan con la formación con un foco inclusivo y lazos socioafectivos, como si lo están (as) los educadores (as) diferenciales.

Finalmente, como nuestra investigación se centra principalmente en enseñanza media, podremos identificar y analizar otros aspectos pocos estudiados, pues si al vínculo estudiante – docente ya le agregamos que estos jóvenes tienen CEA, también es que a esta edad ellos y ellas son más conscientes de lo que sucede a su alrededor que cuando son más pequeños. Considerando siempre que es una etapa de desarrollo muy compleja en donde están en una

constante búsqueda de su identidad y comprensión, que por lo demás deben adaptarse a su entorno más próximo, que por el contrario debiese ser al revés, un ambiente como un lugar propicio para su aprendizaje y el de todos y todas.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 Condición del Espectro Autista, Antecedentes Generales

3.1.1 Evolución del Término CEA: Desde su Comienzo Hasta la Actualidad.

El termino Autismo deriva de una la palabra griega *αυτος* (*autos*) que significa *uno mismo* y la palabra *ισμός* (*ismos*), que refleja una *orientación o estado* de un proceso patológico, “internarse en uno mismo” (Celis G. & Ochoa M., 2022). “Así, de forma general, se puede definir como la condición o estado de alguien que parece ser inusualmente absorbido en sí mismo”. (Mendoza Y. & Escandell M., 2012. P.4)

El inicio del término autismo “fue introducido en 1910 por el psiquiatra Suizo Eugene Bleuler como una manifestación ligada a la esquizofrenia [...] afirmaba que la esquizofrenia rara vez se iniciaba en la infancia, pero matizaba que algunos casos, cualificados como esquizofrenia primaria” (Artigas J. & Pérez I., 2017, p.9), apareciendo por primera vez “en su monografía *Dementia praecox oder Gruppe der Schizophrenien*, en la descripción de algunos de sus pacientes con esquizofrenia” (Bonilla M., Chaskel R., 2017, p.20) y publicado en Viena en 1911. Cabe destacar que, Bleuler caracterizo el autismo

[...] por el repliegue de la vida mental del sujeto sobre sí mismo, llegando a la constitución de un mundo cerrado separado de la realidad exterior y la dificultad extrema o la imposibilidad de comunicarse con los demás que de allí resulta. (Garrabé J., 2012, p.257)

Los hallazgos de Bleuler – escritos originalmente en alemán fueron traducidos al inglés 50 años más tardes de su publicación, de modo que no era conocido por la psiquiatría estadounidense, creando una brecha en el conocimiento colectivo sobre los errores de diferenciación que hacen que esquizofrenia y el autismo sean difíciles de describir. (Silva R., 2013, p. 9)

Por otro lado, “se destaca la figura femenina Grunya Efimovna Sukhareva, como la mujer pionera en tratar el trastorno” (Pozo A, 2020, p.11), pues esta mujer fue una psiquiatra infantil soviética, de familia judía, que inicialmente utilizó el término “psicopatía esquizoide”, pero que más tarde fue reemplazado a “psicopatía autista” para describir este cuadro clínico, quien público la primera descripción detallada de los síntomas de autismo en Ruso en 1925. (Federación Autismo Madrid, 2017)

Este artículo publicado fue basado en descripciones de los rasgos autistas de seis niños a lo largo de 2 años y un año después este mismo artículo fue emitido en alemán, en la revista *Monatsschrift für Psychiatrie und Neurologie* (Alonso J., 2017), que era una de las escasas publicaciones periódicas de la época especializadas en salud mental.

Lo interesante de estas publicaciones, fue que se anticiparon casi dos décadas que los trabajos e informes de Leo Kanner (publicado en 1943) y Hans Asperger (publicado en 1944) (Pedreira J., 2020, p. 38), quienes son considerados universalmente como los descubridores del autismo. (Alonso J., 2017)

Esto posiblemente ocurrió ya que en esos años no era considerada la voz y estudios de una mujer, mucho menos si esta provenía de familia judía. (Federación Autismo Madrid, 2017)

De modo que, años después Leo Kanner "psiquiatra austríaco de origen judío radicado en los Estados Unidos, en 1943 publicó, en *Nervous Child*, el clásico artículo *Autistic disturbances of affective contact*, donde adoptó el término autismo" (Bonilla M., Chaskel R., 2017, p.20), donde señaló que se trataba de una incapacidad para relacionarse con otros, alteraciones del lenguaje que variaban desde el mutismo total hasta la producción de relatos sin significado y movimientos repetitivos sin finalidad específica. (Bonilla M., Chaskel R., 2017, p.20).

Este cuadro clínico fue planteado con base en observaciones de 8 niños y 3 niñas que tenían en común las alteraciones mencionadas anteriormente, más otras relativas a la comunicación social, habilidades especiales, entre otras que aparecieron al momento de su nacimiento (Celis G & Ochoa M., 2022), características que debían ser muy rigurosas para este diagnóstico.

Como "Kanner siempre había defendido que su síndrome requería la valoración minuciosa de cada síntoma. El autismo se configuró, por tanto, como una entidad monolítica, infrecuente y de diagnóstico difícil". (Artigas J. & Pérez I., 2017, p.10).

Por su parte, al margen de lo que ocurría en los Estados Unidos, diez años antes de la publicación de Kanner, en un lugar de Europa ya se diagnosticaba el autismo.

Entonces, es equivalente a decir que el autismo recibió a Donald, su primer paciente Hans Asperger ya tenía una considerable experiencia, en la unidad de pedagogía terapéutica (*Heilpädagogik*) de la Universidad de Viena, donde acudían niños y jóvenes con distintas capacidades que él atendía (Artigas J. & Pérez I., 2017)

En 1938, Hans Asperger denominó este término como ‘psicopatía autista’ en una revista local, pero fue en 1943, cuando ya había atendido más de doscientos niños con este diagnóstico de psicopatía autista, que presentó su tesis doctoral cuyos aspectos esenciales fueron publicados en 1944 con el título de ‘Psicopatía autista en la edad infantil (Artigas J. & Pérez I., 2017) en el artículo Die Autistischen Psychopathen, con observaciones a 4 niños con similares características: alteraciones motoras, sociales, habilidades verbales, entre otras que difieren de la investigación de Leo Kanner (Bonilla M., Chaskel R., 2017, p.20), ya que mientras en Europa era aceptada la premisa delimitación del autismo como una enfermedad según estudios de Kanner, “ en el continente americano se extendía el hábito de diluir el concepto original a causa de incorporar interpretaciones y conceptualización heterogéneas”. (Artigas J., 2011, p. 571)

Cabe destacar que, el artículo Die Autistischen Psychopathen fue conocido en 1991 al ser traducido al inglés por la psiquiatra inglesa Lorna Wing, quien reemplaza el término psicopatía autista por síndrome de Asperger. (Bonilla M., Chaskel R., 2017). Por otro parte, Asperger defendía que “el autismo no era una enfermedad, ni un síndrome, y lo conceptuaba como una condición frecuente, de diagnóstico fácil y evidente a los dos años”. (Artigas J. & Pérez I., 2017, p.11)

Los primeros pasos para la clasificación de un manual de Psiquiatría fueron en 1899 con Kraepelin, “el padre de la clasificación de los trastornos mentales [...], puesto que elaboró un sistema para constituir grupos de pacientes con sintomatología homogénea que constituían un síndrome”. (Barrios V., 2009, p. 82)

Estas se fundaban en causas orgánicas: hereditarias, metabólicas, endocrinas, alteraciones cerebrales. “Por eso las clasificaciones actuales comenzaron sólo por las enfermedades mentales con causa orgánica. (Barrios V., 2009, p. 82)

Es cierto que, fue la institución de Organización Mundial de la Salud (OMS), que publicó las primeras cuatro ediciones de la clasificación Internacional de Enfermedades, CIE – o, en inglés, ICD, aunque el Manual de Diagnóstico y estadístico de los Trastornos Mentales (DSM) de la Asociación Americana de Psiquiatría ha ido ganando terreno paulatinamente. (García O., 2018)

Este manual establece la nomenclatura, las categorías diagnósticas y los criterios en la práctica clínica. “Esta nosología tiene un carácter histórico y sociocultural por lo que, inevitablemente, va sufriendo modificaciones a través de los años”(García O., 2018)

El DSM I aparece en Europa, es el primer modelo en las primeras ediciones, pero que a partir del DSM-III (1980) la carrera se desequilibra a favor del DSM americano (Barrio V, 2009, p.83), pero desde la primera edición

“[...]le han seguido otras seis ediciones en 61 años que han ido introduciendo cambios significativos de la una a la otra, reflejo de la naturaleza sociocultural de un manual que no es otra cosa que un producto de las corrientes dominantes en el ámbito psiquiátrico del momento. (García O., 2018, p. 442)

El DSM I de 1952 se “incluyó en esta entidad nosográfica, a los niños con características descritas para el autismo, eran diagnosticados como “reacción esquizofrénica de tipo infantil” (Celis G & Ochoa M, 2022, p.8), de tal manera que este tuvo una acogida fría y un uso limitado.

Las críticas menudearon desde la Psicología, por ausencia de criterios y el uso de etiquetas diagnósticas sin que hubiese una identidad en los conceptos [...], apoyando las críticas anteriores, P. E. Meehl (1965) arremetió contra la fiabilidad del juicio clínico categorial, y con L. Cronbach y Meehl (1955) se clamaba por una necesidad de mejora. (Barrios V., 2009, p. 83)

De tal manera que, en 1968 se publicó el DSM-2, con el fin de mejorar la descripción de los diagnósticos, pero tampoco contempló el autismo como un diagnóstico específico, sino como una característica propia de la esquizofrenia infantil (Celis G & Ochoa M, 2022, p.8), habiendo discusiones sobre esta terminología. Así que, un año después de publicarse se comenzó nuevamente una revisión (Barrio V, 2009, p.83)

El grupo de trabajo Task Force de Spitzer trabajo para expandir el uso del DSM a todos los profesionales, se incorporaron criterios de inclusión y exclusión para cada categoría, la edad de comienzo, duración, incidencia y prognosis (Barrio V, 2009), categorías de enfermedad consideradas estados psicológicos.

En las siguientes décadas, psicólogos, psiquiatras y neurólogos se dedicaron a postular teorías sobre la etiología de este padecimiento y terapias de cómo afrontarlo, invalidándose unos a otros o se delegaban conforme la evidencia científica sólida avanzaba. (Ochoa M., 2022, p.8)

Ya en 1980 publicaron el DSM- 3 cambiando el enfoque a diagnósticos de los trastornos mentales y que se introduce por primera vez, el término de autismo infantil (Bonilla M. & Chaskel R., 2017)

El DSM-3-R de 1987, versión revisada también por el grupo de Spitzer, “mantuvo la categoría de trastornos generalizados del desarrollo, aunque suprimió el término de autismo infantil de este grupo, reemplazándolo por el de trastorno autista, debido a la consideración de que los síntomas continuaban aún en la etapa adulta” (Bonilla M. & Chaskel R., 2017, P.20). Con ello, el autismo quedaba incorporado a la condición del “trastorno”, término que se usa en los manuales para definir genéricamente los problemas mentales, marcando una distancia conceptual con la terminología propia de los problemas médicos de etiología y fisiopatología. (Ochoa M., 2022)

El DSM-4 de 1994 junto a un grupo de personas y dirigido por Allen Frances hicieron cambios respecto al anterior, tales como que “[...] los trastornos mentales orgánicos desaparecen y se incorporan nuevos como ‘trastornos de la alimentación’, ‘delirio’, ‘demencia’ y ‘amnesia’, ‘trastornos cognitivos’ y ‘trastornos del desarrollo severos’, (síndrome de Rett, síndrome de Asperger’)” (Barrio V, 2009, p.86).

A esto, se agrega que tanto para el DSM 4 (1994) y el DSM 4-TR (2000) que, “aunque no plantearon modificaciones sustanciales entre ellos, representaron un nuevo cambio radical” (Ochoa M., 2022, p. 9) y se definieron 5 categorías de autismo, tales como: Trastorno autista, trastorno de Asperger, trastorno de Rett, trastorno desintegrativo infantil y trastorno generalizado del desarrollo no especificado. (Ochoa M., 2022)

Además, en el DSM-4-TR del año 2000 “definieron al autismo bajo tres categorías diagnósticas: alteración en la interacción social; alteración en la comunicación; y patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidos, repetitivos y estereotipados” (Bonilla M., Chaskel R., 2017, p.20)., agregando a este último que se añadieron precisiones en los trastornos infantiles [...] sobre el comienzo del Autismo y algunas alteraciones genéticas del de Rett y aspectos diferenciales del de Asperger. (Barrio V, 2009, p.86)

Para el año 2013 volvió aparecer una nueva versión del Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, el DSM-5, desapareciendo los diferentes subtipos como trastorno

autista, trastorno desintegrativo infantil, síndrome de Asperger y trastorno generalizado del desarrollo no específico, fusionándolos en una sola categoría pasándose a llamar Trastorno del Espectro de Autismo vigentes en el DSM-4-TR. (Bonilla M., Chaskel R., 2017).

Cabe hacer mención también que en esta quinta edición los términos “trastorno autista”, “trastorno de Asperger” y “trastorno desintegrativo de la infancia” han sido sustituidos por “trastorno del espectro autista. (Fernández A., 2016) Partiendo de esta idea, “el trabajo que realizó el Dr. Ángel Rivière [...] y la investigación de Lorna Wing y colaboradores, [...] es que se comienza a hacer una distinción entre los distintos grados que se presentan dentro del autismo”. (Fernández A., 2016, p. 134)

Según el DSM – 5 el autismo pertenece a “un síndrome caracterizado por una perturbación clínicamente significativa en la cognición, la regulación emocional o la conducta del individuo que refleja una disfunción en los procesos psicológicos, biológicos o del desarrollo que subyacen al funcionamiento mental”, (Grosso, M. L., 2021, P. 276, citado de American Psychological Association, 2013). Dentro de este marco, se integran dos criterios dimensionales: Déficits persistentes en la comunicación y la interacción social, y patrones de comportamiento, intereses o actividades restringidas y repetitivas. (Grosso, M. L., 2021)

Cabe destacar que, básicamente la psiquiatra Grunya Sukhareva “describió los criterios de la quinta edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (DSM-5)”, dice Irina Manouilenko, psiquiatra que dirige una clínica en Estocolmo, Suecia”. (Pedreira J. 2020, p.39), pues al traducir las descripciones originales y compararla con el DSM – 5 se dio cuenta que tienen similitudes, como:

[...]que el DSM- 5 describe como déficits sociales, Sukhareva lo describió como una “vida afectiva plana”, “falta de expresividad facial y movimientos expresivos” y “mantenerse alejado de sus compañeros”. Lo que el manual de diagnóstico describe como comportamiento estereotipado o repetitivo, intereses restringidos y sensibilidad sensorial, Sukhareva lo explicó como “hablar estereotípicamente”, tener “fuertes intereses perseguidos exclusivamente” y “sensibilidades a ruidos u olores específicos”. (Pedreira j., 2020, p.39)

Así mismo, el DSM-5 establece los siguientes criterios diagnósticos para el Trastorno del Espectro Autista que según (Rattazi A. 2014) describe el autismo como: déficits persistentes en comunicación social e interacción social en múltiples contextos, patrones restringidos y repetitivos de conducta, intereses o actividades, los síntomas deben estar presentes tempranamente en el desarrollo y causan alteración clínicamente significativa en el área social, ocupacional, y otras áreas importantes del funcionamiento diario (p.293)

Por lo tanto, el DSM 5 cambia su forma de concebir y diagnosticar en cuanto a los DSM anteriores, pues pasa desde una mirada categorial a una sola dimensión, ya que “no se han encontrado datos genéticos, neurobiológicos o cognitivos que permitan distinguir el trastorno autista, trastorno de Asperger, trastorno desintegrativo infantil y trastorno autista no especificado” (Cena M., 2021, p.78)., pasando de una triada a una diada, desagrega el lenguaje como eje y se fusiona con lo social, relevando la comunicación social por sobre las manifestaciones diferenciales lingüísticas. Pues “agrupa los criterios aludiendo al déficit persistente en los dominios de la comunicación y la interacción sociales en distintos contextos y con esto marca un cambio conceptualmente importante”. (Cena M., 2021, p.78)

Así mismo, la asociación Americana de Psiquiatría (APA) publicó un nuevo Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales, revisión del texto nombrada como DSM – 5 – TR, la cual aún no está traducida a otro idioma.

Esta nueva versión ha tenido actualizaciones respecto al DSM – 5, con revisión completa para cada trastorno y sus secciones sobre características asociadas, prevalencia, desarrollo y curso, factores de riesgo, pronósticos, marcadores de diagnóstico, suicidio, diagnóstico diferencial, etc. (American Psychiatric Association, 2022)

A esto, se le agregan nuevos diagnósticos para ciertos trastornos, criterios modificados, consideraciones sobre el impacto del racismo y la discriminación en los trastornos mentales integradas en el texto, códigos ICD-10-CM completamente actualizados e implementados desde 2013, incluidas más de 50 actualizaciones de codificación nuevas para DSM-5-TR para intoxicación y abstinencia de sustancias y otros trastornos, clasificación diagnóstica actualizada y rediseñada, entre otras. (American Psychiatric Association, 2022)

Cabe destacar que, durante largos años ha existido la clasificación Internacional de Enfermedades (CIE), última actualización la CIE- 11 que entró en rigor en enero del 2022, publicado por La Organización Mundial de la Salud (OMS), la que actualiza los criterios de diagnóstico del autismo, en la misma línea que establece el DSM-5, como el recoger el término único de “Trastorno del Espectro del Autismo” y englobándolo en una sola categoría, incluyendo ambas las mismas dos dimensiones (dificultades para la interacción y la comunicación social, por un lado, e intereses restringidos y comportamientos repetitivos, por otro), pero con algunas discrepancias entre una y otra, “por ejemplo la clasificación de la OMS aporta pautas detalladas para distinguir entre autismo con y sin discapacidad intelectual, pero el DSM-V, por su parte, solo señala que el autismo y la discapacidad intelectual pueden darse simultáneamente” (Autismo España, 2018)

Ahora bien, existe un acuerdo internacional sobre el uso del término “Trastorno del espectro autista” por la (OMS), tanto en el DSM – 5 como en la (CIE) - 11, además de clasificarlos en diferentes rangos de gravedad. Pero, esto hace que se tomen

[...]diferenciaciones dentro del mundo que nos rodea, en cierta medida para ayudar a ubicarnos dentro del mundo pero también para apartar a unos de otros, muchas de estas clasificaciones se toman de las observaciones de algunas personas que tratan de explicar lo que no entienden (aquí funciona la organización por semejanza y simpatía) y muchas veces estas características se toman como generalidades, que luego servirán para seguir clasificando, aunque su observación sea muy pequeña y su espectro de características muy amplias.

Esto hace que la falta de datos concluyentes sobre el autismo y ciertos términos para referirse al tema por parte de las entidades que estudian esta condición, de cierta manera, facilita la creencia de mitos sociales y estereotipos. Aunque cabe mencionar que según (Llano A., et al, 2015):

El DSM se asume como una fuente de verdad en términos de conocimiento para la psiquiatría, sin desconocer que es un referente que brinda elementos para el diagnóstico, no es absoluto y puede llegar a nublar el juicio crítico de aquello que se está observando, eso que se analiza. Es necesario recordar que el interés más grande recae sobre el trasfondo de los síntomas y del tratamiento en sí para

su mejoría, de lo contrario todo esfuerzo se centraría sólo en etiquetar y clasificar. (p.30)

El término Trastorno según el diccionario de la Real Academia Española: significa “perturbación de las funciones psíquicas y del comportamiento”. Siendo así y generando ciertos estereotipos y mitos sobre las personas autistas tiene ciertas connotaciones en Argentina “[...]por lo que el Programa Argentino para Niños, Adolescentes y Adultos con trastornos del Espectro Autista (PANAACEA) lo llama, en su página web, Condición del Espectro Autista (CEA) (Cena M., 2021, p.80). Asimismo, actualmente en Chile y en otras partes del mundo se está comenzando hablar de una Condición “conjunto de características naturales de una o más personas” (SENADIS, 2019), esto pensando desde el cómo se sentirán las personas autistas sobre el encasillamiento que se les hace clínicamente. Por eso Chile Crece Contigo menciona que:

[...] muchas organizaciones de personas con autismo, familiares y otros especialistas en el campo, enfatizan que no es un trastorno en sí mismo sino una condición y que por tanto requiere también que las sociedades avancen en el respeto a la diversidad de personas que las componen y se erradiquen prácticas desaconsejadas por la evidencia en relación con intentar “curar” o “normalizar” a las personas autistas. (s.f)

Esto no quiere desconocer que haya personas en el espectro que puedan presentar trastornos o condiciones adicionales o que puedan presentar alguna otra afección “como epilepsia, depresión, ansiedad y trastorno de déficit de atención e hiperactividad, y comportamientos problemáticos, como dificultad para dormir y autolesiones” (OMS, 2022). Además, tanto las capacidades como las necesidades de las personas con autismo varían y pueden evolucionar con el tiempo, algunas pueden vivir de manera independiente y otras que necesitan constante apoyo y atención durante su vida, que suele influir en la educación y las oportunidades de empleo (OMS, 2022).

3.1.2 Diagnóstico y prevalencia de niños y niñas autistas

En este mismo apartado la etiología de las personas autistas es caracterizado por la existencia de múltiples factores, genéticos y ambientales, los cuales pueden ser más probables para que

sean diagnosticado con Condición del Espectro Autista (CEA). Definición que ocuparemos para dirigirnos a las personas que con autismo, respetando la diversidad de opiniones y pensamientos de cada uno de ellos y ellas.

Para ello, a continuación, se muestra una tabla con los aspectos del neurodesarrollo que se dan a lo largo de la vida de una persona con autismo, se presentan de manera diferente en cada persona y si bien estos aspectos hacen que la persona tenga un desarrollo diferente, no significa que el desarrollo sea inferior. (Siervo L., 2019).

Tabla 1

Aspectos del neurodesarrollo que pueden presentar personas con autismo

Dificultades que podrían presentar	Características
Cognitivo	Aprenden, piensan y procesan la información de forma diferente.
Sociales	Pueden tener dificultades en comprender algunas reglas sociales y en cómo relacionarse con los demás.
Emocionales	Pueden tener dificultades en comprender y expresar lo que sienten, con también en comprender lo que sienten y expresan otras personas.
Intelectuales	Pueden tener dificultades a nivel intelectual, o por el contrario, tener un nivel intelectual superior.

Nota: Tabla 1, Siervo L. (2019) *Tabla de elaboración propia

Cabe destacar que, esta recopilación de información es validada por personas con la condición del espectro autista del grupo Aspiro de Autismo Sevilla y de Teapolis de la Fundación Apoyo Autismo Chile. (Siervo L., 2019)

Por otro lado, la OMS (Organización Mundial de la Salud) calcula que alrededor del mundo, 1 de cada 160 niños y niñas tienen esta condición, es decir un (0,625%), (BCN, 2021) presentan autismo.

A continuación, según la OMS muestra los estudios de prevalencia de personas con autismo en varios países referente a la proporción de personas autistas en una población en particular:

Tabla 2

Prevalencia de la Condición del Espectro Autista en población urbana chilena y el mundo

Países	Prevalencia
Estados Unidos	El Health Interview Survey (NHIS) da cuenta que para el año 2014 se estima que un 2,24% de los niños entre 3 y 17 años lo tiene (1 en 45), en su mayoría sexo masculino (75%) y según el Center for Disease Control and Prevention (CDC) este mismo año la prevalencia en Estados Unidos llegaba a 1 en 59 niños de 8 años.
España (Canarias)	Obtuvo una prevalencia de 0,61%
(México) Guanajuato	se determinó una prevalencia de 0,87% de TEA en niños de 8 años
Venezuela	Se reportó una prevalencia de 0,17% de TEA en niños de 3-9 años
Argentina	Mostró una prevalencia de 1,3%, difícil de interpretar su metodología.
Brasil	Una estimación preliminar de 0,27 % fue reportada con una muestra de 1.470 niños de 7 a 12 años en el distrito de Atibaia
Chile (comuna de Estación Central y Santiago Centro)	Se calculó la prevalencia d la Condición el Espectro Autista en una muestra urbana de niños entre 18-30 meses de dos comunas urbanas de la Región Metropolitana de Santiago, Chile. Se obtuvo una muestra de 1,96% (IC95% 0,81-4,63), es decir, 1 en 51 niños, con una distribución por sexo de 4 niños por 1 niña.

	44 niños tuvieron M-CHAT alterado; de ellos 5 fueron diagnosticados clínicamente con Trastorno del Espectro Autista.
--	--

Nota: Lampert-Grassi, M., (2021), Andes Pediátrica de Yáñez Carolina, (2021). *Tabla de elaboración propia

De modo que, como menciona Carolina Yáñez:

Este estudio proporciona evidencia de que en una zona urbana de Chile habría una alta prevalencia de esta condición, tal como ocurre en el resto del mundo, lo que la convierte en un problema de salud, con la inminente necesidad de tomar decisiones de políticas públicas en educación y salud para el estudio y abordaje multidisciplinario de estos pacientes y así responder a las necesidades de los niños chilenos con TEA. (2012, p. 524)

Cabe mencionar que, la prevalencia de TEA ha sido ampliamente estudiada en países en desarrollo, a diferencia de lo que ocurre en el resto del mundo donde la disponibilidad de estos datos es limitada. (Yáñez C., 2021, p. 523)

3.1.3 Características de patologización de las personas autistas

Como podemos ver anteriormente, el concepto, denominación y descripción sobre del autismo y sus significados, se ha estado sujeta a cambios a lo largo de los años.

“Cuando se habla de “patologización” de los niños, se habla generalmente desde un lugar que considera al diagnóstico como “sentencia”, como causante de daño tanto al niño como a su familia” (Rattazi A. 2014, p. 293).

En la última versión actualizada del DSM – 5 se encuentra una categoría de diagnóstico de la Condición del Espectro Autista que “clasifica el Trastorno del Espectro del Autismo dentro de la categoría de los Trastornos del Desarrollo Neurológico” (BCN, 2021) que se entronca en un modelo médico que “se caracteriza por déficits persistentes en comunicación e interacción social, así como también, patrones repetitivos y restringidos de conductas, actividades e intereses. (BCN, 2021) que generan un modelo o estereotipos en la sociedad de como son las personas en esta condición.

Suele suceder que disciplinas medicas como esta, puede “por medio de clasificaciones y etiquetas, ejercen una estrategia de poder sobre quienes son denominados como anormales, crea la necesidad de ocuparse de ellos y legitima acciones que procuren aproximar a todos los individuos a estándares neurotípicos” (Moreno M., 2021, p.19)

En este mismo apartado, se clásica a este tipo de personas según su rango de gravedad de cómo le denominan en el DSM- 5 “Trastorno del Espectro Autista.

A continuación, se muestra una tabla de severidad en cuanto al apoyo de necesidades que necesitan para que surjan en los ámbitos de comunicación social e intereses restringidos y conductas repetitivas publicado en BCN, 2021:

Niveles de severidad	Comunicación Social	Interese restringidos y conductas repetitivas
Nivel 3 Requiere un apoyo muy sustancial	Déficits severos en habilidades de comunicación social verbal y no verbal que causan alteraciones severas en el funcionamiento, inicia muy pocas interacciones y responde mínimamente a los intentos de relación de otros.	La inflexibilidad del comportamiento, la extrema dificultad afrontando cambios u otros comportamientos restringidos/ repetitivos, interfieren marcadamente en el funcionamiento en todas las esferas. Gran malestar o dificultad al cambiar el foco de interés o la conducta
Nivel 2 Requiere un apoyo muy sustancial	Déficits marcados en habilidades de comunicación social verbal y no verbal; los déficits sociales son aparentes incluso con apoyos; inician un número limitado de interacciones sociales; y responden de manera atípica o reducida a los intentos de relación de otros.	El comportamiento inflexible, las dificultades para afrontar el cambio, u otras conductas restringidas/repetitivas, aparecen con la frecuencia suficiente como para ser obvios a un observador no entrenado e interfieren con el funcionamiento en una variedad de contextos. Gran malestar o

		dificultad al cambiar el foco de interés o la conducta.
Nivel 1 Requiere un apoyo muy sustancial	Sin apoyos, las dificultades de comunicación social causan alteraciones evidentes. Muestra dificultades iniciando interacciones sociales y ofrece ejemplos claros de respuestas atípicas o fallidas a las aperturas sociales de otros. Puede parecer que su interés por interactuar socialmente está disminuido	La inflexibilidad del comportamiento causa una interferencia significativa en el funcionamiento en uno o más contextos. Los problemas de organización y planificación obstaculizan la independencia

Si bien, las personas autistas requieren de diferentes tipos de apoyo en cuanto a las dificultades que se le pueden presentar, no debieran ser encasillas según su severidad, sino según el apoyo que puedan requerir cada uno de ellos y en qué tipo de ámbitos. “En este sentido, no deja de ser curioso que frente a un listado de síntomas que describen de manera homogénea lo que es ser autista, se reconozca la diversidad y la heterogeneidad de dicha condición (Merino et al., 2014). Condición que se presenta para todos de diferente manera.

Lo anterior indica que la medicina es la ciencia que le ha dado fundamento a los criterios que permiten clasificar a los seres humanos al definir qué es entendido como normal y qué es considerado como patológico, así como cuál es el funcionamiento esperado de cada individuo. En este orden de ideas, aquellas personas tildadas como anormales o discapacitadas son concebidas como inferiores e indeseables para la sociedad (Moreno M, 2021, p.17)

Sin embargo, es importante destacar que producto de esto, es que surgen respuestas sociales de personas que buscan construir su propia identidad. “Esas respuestas dan nacimiento a los movimientos sociales. Se organizan grupos de individuos que comparten ciertas características para generar prácticas de resistencia ante los dispositivos que los configuran (Moreno M., 2021, p.19)

También señalar que ciertas tendencias sociales e ideológicas sobre el tema, afectan e influyen y modifican directamente el pensamiento de las personas sobre las que presentan autismo, asimismo su diagnóstico y la interpretación de ello, de modo que:

El ser humano repele a lo que es diferente, teme a lo que no entiende y muchas veces prefiere vivir en la ignorancia en lugar de comprender y aceptar que no puede controlar la forma con la cual cada individuo percibe el mundo. En consecuencia, en esta realidad, si no se piensa o actúa conforme a la regla y a lo ya categorizado como «normal», una persona puede ser discriminada, estigmatizada y relegada de la sociedad. (Rosales A, 2022, p.43).

Así, fuera del diagnóstico nos encontramos en una realidad que se caracteriza por la necesidad humana de permanecer dentro de la sociedad, con sus parámetros y que nada se salga de lo que ya está establecido. Es así como las personas con condición autistas aun cuando

[...] pueden presentar condiciones que sean un obstáculo para la adaptación social, socialización o algunos aspectos del aprendizaje, pero estos retos no afectan o comprometen su capacidad cognitiva, integridad física o dignidad humana. A pesar de esto, siguen siendo constantes receptoras de estereotipos, estigmas y discriminaciones que les obstaculiza un mejor desenvolvimiento en distintas áreas de su vida (Rosales A, 2022, p.43)

Es por ello, que la sociedad necesita un espacio neurodiverso, con una mentalidad más tolerante, que puedan ser capaces de apreciar lo enriquecedoras que pueden ser aprender de las diferencias.

La neurodiversidad es un ejemplo de este tipo de movimientos, comienza al organizar un grupo de individuos que comparte un funcionamiento atípico para criticar la manera como se le ha asignado un rol social que lo rige y lo define. (Moreno M., 2021, p.19)

3.2 Concepto de Neurodivergencia y Neurodiversidad

3.2.1 Historia del paradigma neurodivergente y el concepto de neurodiversidad

El término de Neurodiversidad fue acuñado por la socióloga y titular del síndrome de Asperger Judy Singer en 1998, en un texto con el título "¿Por qué no puede ser normal una vez en su

vida? Un 'problema sin nombre' para el surgimiento de una nueva categoría de diferencia, generando a cuestionar el modelo psicoanalítico dominante que mantenía la responsabilidad en las madres sobre el trastorno Autista por falta de cuidado o de relación maternal con el niño, teniendo gran acogida en familias con Autismo y con un gran auge por la proliferación del Internet que fue desarrollándose como medio de comunicación mundial.

El concepto de Neurodiversidad aparece a finales de la década de los noventa del siglo XIX para dar respuesta a la patologización de las personas con condición autista “toma forma hace una década como respuesta al movimiento encabezado por personas con TEA que pedían ser reconocidos como personas hábiles, capacitadas y, ante todo, diferentes, pero no impedidas (Fernández C, 2018, p.10), por lo tanto, desde este término surgió el paradigma de la neurodiversidad y el movimiento de la neurodiversidad. Este último es considerado un movimiento que surgió a raíz de personas autistas para proponer una nueva mirada hacia ellos, con el objetivo de promover una dimensión política en la que haya reconocimiento de sus derechos civiles, respeto e igualdad de oportunidades para la comunidad neurodivergente, donde se “reclama principalmente que hay divergencias neurológicas en la población humana y comprende el autismo como una variación natural de la especie; esta condición debe ser entendida como una diferencia y no como una enfermedad que debe ser curada (Moreno M, 2021, p.10)

De todos modos, este término fue utilizado por primera vez en un artículo publicado por el publicista Harvey Blume en el que afirmó: “la neurodiversidad puede ser tan crucial para la raza humana como lo es la biodiversidad para la vida en general” (1998), (Moreno M, 2021, p.10), ¿Quién puede decir qué tipo de cableado neuronal resultará mejor para el futuro? (Montiel, 2021, p.6, citado de - Blume, 1998: p. 17).

Sin embargo, no fue hasta un año después que a la socióloga Australiana Judy Singer se le reconoce haber acuñado este término, aun cuando ya lo había propuesto anteriormente se le acuño debido a un texto de ella con el título "¿Por qué no puede ser normal una vez en su vida? (Sánchez S., 2020, p.27) el cual planteaba que “para ella no era válida la idea de que las personas en esta condición son discapacitadas, simplemente sus cerebros funcionan de manera diferente” (Montiel C. 2021, p.6) y que “Los neurológicamente diferentes representan una

nueva adición a las categorías políticas familiares de clase, género y raza” (1999). (Moreno M, 2021, p.10), es decir, lo neurológicamente diferente representa una nueva adición a las categorías políticas, familiares de clase, género y raza.

Es importante reconocer la diferencia entre que es Neurodiversidad, Paradigma de la Neurodiversidad y el movimiento como tal, que según Sánchez S. sus definiciones se diferencian porque:

[...]la Neurodiversidad en la variación de cerebros que tiene la humanidad como una naturalización, partiendo de este enunciado sale el paradigma y el movimiento el paradigma es el que se basa en la naturalización de la variación humana diversidad [...] y que la idea de normalidad, salud, o un estilo correcto de funcionamiento neurocognitivo es una ficción culturalmente construida, no más válida que la idea de que hay una etnicidad, género o cultura “normal” o “correcta”, [...] en cambio el movimiento de la Neurodiversidad toma como base al concepto en sí del paradigma para realizar una praxis social a favor de los derechos e igualdad para la comunidad neurodivergente y neurominoritario. (2020, p.26)

En efecto, se apoya de que todos los individuos tenemos un sistema nervioso único, pero que compartimos varias similitudes entre los humanos, con funcionalidad diversa en nuestro cerebro, de manera que todos reaccionamos y percibimos la realidad de una manera distinta. (Sánchez S., 2020) Es decir, reconocer diferentes formas de aprender, socializar, de prestar atención, de los procesos intelectuales y de los estados de ánimo. “Con ello, se emprenden rupturas con las visiones unilaterales sobre la diversidad y diferencia humana, cuyas orientaciones están basadas únicamente en buscar patologías, daños y afectaciones”. (Torres C, 2019, P.67)

Es así que, hoy se habla con mayor frecuencia sobre la neurodiversidad, precisamente por el movimiento neurodivergente, donde este “se plantea como alternativa al concepto de discapacidad y sus consecuencias sociales, económicas y culturales, se consideran a sí mismos diferentes pero no Discapacitados” (Sánchez S., 2020, p.28) y que las personas neurodivergentes son capaces de desempeñar las mismas acciones que el resto de los seres humanos, “por ello se considera importante cambiar la concepción que la sociedad tiene sobre

estas personas, que entiendan que son personas como cualquier otra y que deben tener las mismas oportunidades, derechos y posibilidades”. (Montiel C, 2021, p.6)

Cabe destacar que, “los términos neurodivergente y neurodivergencia fueron acuñados en el año 2000 por Kassiane Asasumasu, una activista de la neurodiversidad multineurodivergente. (Walker N., 2014). El termino Neurodivergencia es bastante amplio. Según Walker, 2014, este puede ser en gran parte o totalmente genética e innata o producida por una experiencia que altera el cerebro o alguna combinación. Algunas formas de neurodivergencias como el autismo son factores intrínsecos y generalizados con el mundo de un individuo.

Asimismo, las personas neurodivergentes no solo se refieren a las personas con autismo, aunque ellos fueron quienes comenzaron con el movimiento, con el tiempo comenzó a abarcar una variedad de condiciones como Trastorno del déficit de atención e hiperactividad (TDAH), Síndrome de Down, Síndrome Bipolar. Dispraxia y Dislexia (Montiel C, 2021, p.7)

Las personas neurodivergentes tienen rasgos neurológicos poco comunes, pues “son personas con características neuronales diferentes al promedio, sin embargo, estas características distintas no son sinónimo de enfermedad, [...] son diferentes, mas no «anormales» o estafalarios”. (Rosales A. 2022, p. 43)

3.2.1 Paradigma de la Neurodiversidad

El paradigma de la neurodiversidad comenzó a raíz del movimiento de la neurodiversidad acompañado de un modelo constructivista social. Este paradigma trata de ir más allá del llamado trastorno específico clasificados en los DSM y ver las mejores formas para abordar el Autismo sin dejar de lado los avances científicos que al día de hoy se tiene y ver desde otro punto esta condición, no solo genética y biológicamente, sino también social. (Sánchez S., 2020)

Es así como se “apoya que todos los individuos tenemos un sistema nervioso único que compartimos varias similitudes entre nosotros (estructura), pero con funcionalidad diversa, todos tenemos cerebros diversos” (Sánchez S., 2020, p. 26), por lo tanto, todos reaccionamos y vemos la realidad de manera distinta al otro, apoyando a sacar al autismo de un concepto de enfermedad o trastorno.

Es importante saber que este paradigma tiene un enfoque y perspectiva específica sobre la neurodiversidad que según Moreno M. recude a estos principios fundamentales:

La neurodiversidad es una forma de diversidad humana natural y valiosa, la idea de que hay un tipo de cerebro o mente 'normal' o 'saludable', o un estilo 'correcto' de funcionamiento neurocognitivo, es una ficción culturalmente construida, no más válida que la idea de que hay una etnicidad, género o cultura 'normal' o 'correcta', las dinámicas sociales que se manifiestan en relación a la neurodiversidad son similares a la dinámica social que se manifiesta en relación a otras formas de diversidad humana. (2021, p. 11)

Por tanto, los cambios existentes en los organismos y el ambiente van siendo el resultado de pequeños procesos, comprendiendo que la dinámica social ha ido variando, teniendo una necesidad histórica.

En efecto, hoy en día se habla es un movimiento de justicia social que busca derechos civiles, respeto e inclusión para las personas neurodivergentes con un mismo fin, pero con puntos de vistas y metas muy diversas.

Es así como la neurodivergencia emerge desde personas con autismo en primera instancia y con el movimiento de la neurodiversidad buscando sus derechos, pero hay que mencionar que no es lo mismo, pues la neurodiversidad “es la diversidad de las mentes humanas, la variación infinita en el funcionamiento neurocognitivo dentro de nuestra especie”. (Walker, 2014) y la neurodivergencia es “cuando un individuo o grupo de individuos se aparta de los estándares sociales dominantes de funcionamiento neurocognitivo "normal", no tienen "neurodiversidad", son **neurodivergentes**” (Walker, 2014), teniendo muchas menos similitudes que el resto de las personas.

Por consiguiente, neurodivergente se puede abreviar como ND y este significa “tener una mente que funciona de manera que difiere significativamente de los estándares sociales dominantes de “normal”. (Walker N., 2014)

3.2.3 Conceptos de “personas neurotípicas” y “personas neurodivergentes” y su relación con el autismo (personas alistas).

Esas respuestas dan nacimiento a los movimientos sociales. Se organizan grupos de individuos que comparten ciertas características para generar prácticas de resistencia ante los dispositivos que los configuran.

Para entender los conceptos de “*personas neurodivergentes*” y “*personas neurotípicas*” se debe saber que surgen precisamente a raíz de movimientos sociales frente a mecanismos de poder que buscan constituir la identidad de los sujetos (Moreno M., 2021) para generar prácticas de resistencia ante los dispositivos que lo configuran. La neurodivergencia es un ejemplo, cuando se “comienza al organizar un grupo de individuos que comparte un funcionamiento atípico para criticar la manera como se le ha asignado un rol social que lo rige y lo define. (Moreno M, 2021, p.19). Este entonces fue inicialmente concebido como forma de referirse a la neurología atípica de personas con Condición del Espectro Autista y el cómo se sienten ellos (as) frente a este rol social que les he impuesto.

Si bien, es claro que el origen de estos conceptos vienen de la comunidad autista e inicialmente solo ellos pertenecían a este grupo, con el pasar del tiempo se ha extendido acogiendo a personas pertenecientes diferencias neurológicas como el déficit de atención e hiperactividad, el trastorno afectivo bipolar, la dispraxia, la dislexia, la epilepsia o el síndrome de Tourette. (Moreno M., 2021)

Aunque hay autores como Baker (2011), que afirman que la neurodivergencia debe incluir a todas las personas que tengan diferencias neurológicas que no sean consideradas típicas, ampliando el término. “Sin embargo, hay algunos autores que hacen énfasis en circunscribir solamente aquellos con un funcionamiento atípico de características específicas como la comunicación, la socialización o la expresión emocional”. (Moreno M, 2021, p.13). De manera que, existe diferencias de opinión por ocupar este término solo a un grupo pequeño de personas, no haciendo justicia, ni representado la realidad de la diversidad social según Baker (2011 citado de Moreno N. 2021).

Por lo tanto, las definiciones de estos conceptos dicen que “una persona neurotípica es aquella que tiene un funcionamiento cerebral acorde con lo que espera la sociedad, mientras que una

persona neurodivergente es la que percibe el mundo de una manera que infringe con lo que definimos como normal (Rosales, 2022, p.42). Es así, que el primero trata de los estándares de la sociedad que llevan consigo discursos excluyentes hacia un grupo de personas. Este grupo de personas tiene relación explícitamente con las personas neurodivergentes, De modo que, un ser humano es “considerado neurodivergente si su cerebro aprende, funciona o procesa la información de manera diferente a la mayoría de las personas”. (Rosales, 2022, p.42)

Con esto se quiere decir que, “neurotípico sería entonces el opuesto de neurodivergente y “significa tener un estilo de funcionamiento neurocognitivo que cae dentro de los estándares sociales dominantes de “normal” (Moreno M., 2021, p.12, citado de Vidal y Díaz, 2016), O sea, estar bajo las normas sociales y culturales del lugar donde uno habita.

Por contrario, la neurodivergencia abarca las diferencias de las personas, respetando a cada una de ellas y no el de pensar de que existen personas con problemas neurológicos o que existe algo defectuoso en ellos y ellas. Es decir, “[...] que divergen significativamente de los estándares sociales de ‘normalidad’” (Moreno M, 2021, citado de Vidal y Díaz, 2016). O sea, romper las normas sociales y pensamientos estereotipados que tienen las personas, sobre otras.

Se recalca que es incorrecto describir a una persona autista como un individuo neurodiverso y no neurodivergente, ya que refuerza “una mentalidad capaz en la que las personas neurotípicas son vistas como intrínsecamente separadas del resto de la humanidad y no como una parte del espectro de la neurodiversidad. (Walker N., 2014)

Entonces, un grupo de personas es neurodiversa si uno o más miembros del grupo difieren sustancialmente de otros miembros, representados por múltiples estilos neurocognitivos. Un ejemplo es el que comenta Walker, 2014 con que en una escuela hubieran miembros neurotípicos mientras otros son autistas. Por lo tanto, el uso indebido de neurodiverso para referirse a personas neurodivergente , sutilmente refuerza el capacitismo.

Además cabe mencionar que “las personas neurodivergentes no son incapacitados, menos válidos o son menos capaces de desempeñar las acciones que el resto de las personas desempeñan (Montiel C., 2021 p. 6), considerando cambiar la concepción que la sociedad tiene sobre estas personas, entendiendo que son como cualquier otra persona, con los mismos

derechos, posibilidades y oportunidades (Montiel C., 2021), saliendo de las miradas capacitistas que suele tener la sociedad bajo ciertos conceptos, culturas y creencias.

3.3 Capacitismo

3.3.1 Historia del Capacitismo

Como señala Ruth (1978. Citado en Mareño, 2021) El prejuicio contra las personas catalogadas como discapacitadas no es nuevo, “es tan antiguo y profundamente arraigado como el racismo y el clasismo”.

Toboso (2017) menciona que la historia de la lucha en contra del capacitismo remonta a los años 1960 y 1970, ya que el término evolucionó a partir de los movimientos por los derechos civiles de las personas con discapacidad en los Estados Unidos y el Reino Unido.

Según Nario-Redmond (2020) la primera referencia al término capacitismo se realizó por Seamoon House, activista lesbiana y discapacitada, en el *Off Our Backs* en 1981. Fue en un artículo publicado en un periódico feminista estadounidense. En ese artículo House define el capacitismo como “la opresión a las personas discapacitadas.”

El término capacitismo, utilizado para el sexismo y racismo, pretendía evidenciar y combatir los prejuicios emitidos por la sociedad sobre las personas con discapacidad. Estos juicios eran dirigidos a estas personas por no cumplir con un cuerpo normativo, un “cuerpo normal”, de esta forma considera valiosas ciertas capacidades que se pueden conservar, poseer o adquirir.

El capacitismo se define como un conjunto de ideas, creencias, actitudes y prácticas que establece un modo único de entender el cuerpo humano y la relación de este con su entorno, basado en la consideración de que existen determinadas capacidades intrínsecamente más importantes que otras, y que, a raíz de ello, las personas que las detentan son superiores que el resto. (Mareño, 2021, p.28)

Para Mareño (2021) el origen de la creencia y práctica capacitista radica en confundir la noción de capacidad con la de funcionalidad. Por *capacidad* se entiende la aptitud y suficiente para desempeñar una actividad y, como señala Toboso y Guzmán (2009), la *funcionalidad* aludirá a los distintos modos de desempeñar o realizar esa actividad. Es decir, que, de esta forma, el capacitismo presenta la capacidad del modelo estándar de cómo realizar la actividad (funcionalidad mayoritaria) y desestima los otros modos no estandarizados.

En esta misma línea, además de equiparar la capacidad con la funcionalidad, incorpora valorativamente un componente a las capacidades humanas. De esta forma las capacidades son clasificables, por lo tanto, se puede juzgar y jerarquizar a las personas respecto a “sus capacidades”. Establece un orden normativo que define a quienes se les considerará capaces y no capaces.

Como menciona Toboso (2021), Campbell (2008) destaca, como uno de los elementos fundamentales del capacitismo, la creencia de que la discapacidad, de cualquier tipo, es negativa y, por ello, debe ser rehabilitada, curada o eliminada.

Por lo que se considera que el capacitismo constituye la expresión ideológica del “modelo médico de la discapacidad”. Este modelo afronta la discapacidad desde una perspectiva biológica y la explica centralizando en el individuo su análisis. Como señala Lidón (2016) la discapacidad es un problema de la persona sobre el que se puede ejercer para reducir la diferencia y normalizar al individuo. Es decir, propone actuar desde la medicina para tratar de reestablecer su bien estar.

Como indica *Office of Developmental Primary Care* de la Universidad de California, este modelo médico ve la discapacidad como un defecto dentro del individuo y para tener una alta calidad de vida, estos defectos deben curarse por los profesionales del área, ya que tienen el poder exclusivo de corregir o modificar estas condiciones.

De esta forma es necesario relevar la importancia de las consecuencias prácticas de la ideología capacitista, pues como señala Bolt (2005) se relaciona con otras prácticas

discriminatorias como el racismo, el clasismo, el edadismo, el gordismo y el sexismo. Esta última postula la supremacía del hombre sobre la mujer, pues el capacitismo plantea la superioridad de un patrón único como cuerpo humano y la “inferioridad biológica del resto de corporalidades que divergen de este patrón.” (Toboso y Guzmán, 2009, p.6)

Se expresa de diversas maneras y en prácticamente todos los ámbitos de la vida. Supone un constante mensaje de extraños y conocidos que, de insistente y muchas veces sutil, puede conllevar su interiorización, (...) inhibe a las personas que lo sufren el disfrute de sus derechos y el desarrollo de una vida en igualdad de condiciones. (Moral Cabrero, E, 2021, p. 35, p.6)

En esa línea, Dolmage (2017), Brown (2018,2020) y Singer y Bacon (2020) acuerdan que las demandas de excelencia, efectividad, perfeccionismo y prestigio propias del mundo académico operan como condición de posibilidad para la creación y asimilación de una cultura capacitista, que honra y recompensa lo académicamente excepcional y desvaloriza lo que se percibe como deficitario. (Mareño Sempertegui, 2021, p.27)

3.3.2 El capacitismo en la educación

Para Laura Rauscher y Mary McClintock (1996) el capacitismo es un sistema generalizado de discriminación y exclusión que oprime a las personas con discapacidades físicas, emocionales y mentales. Son creencias arraigadas sobre la salud, productividad, belleza y el valor de la vida humana, siendo perpetuadas por los medios de comunicación creando un entorno hostil para aquellas personas que sus capacidades físicas, mentales, cognitivas y sociales quedan fuera de lo aceptado socialmente.

De esta forma, es que se puede analizar el capacitismo en la educación puesto que “uno de los entornos sociales en los que más evidente se hace la mirada capacitista es el ámbito educativo.” (Rodríguez, S., 2021, p. 2) De esta forma, las preferencias capacitistas se vuelven evidentes ya que “a los ojos de muchos educadores y de la sociedad, es preferible que los estudiantes con discapacidad hagan las cosas de la misma manera que los niños sin discapacidad” (Hehir, 2002, p.3)

Las ayudas que se les puede brindar a los estudiantes dejan de ser un aporte cuando se enfocan excesivamente en las características de su discapacidad, ya que se deja de lado todas sus demás necesidades, como indica Rousso (1984) la discapacidad es negativa porque es trágica, y

superarla es un resultado valioso. En esta misma línea, es que los estudiantes con discapacidad deben educarse con los sin discapacidad, de esta forma desarrollan nuevas habilidades y se minorizan las barreras de la discapacidad.

Sin embargo, el capacitismo educativo perjudica a los estudiantes con discapacidad y causa desigualdad. En cuanto a “Los estudiantes con discapacidades de aprendizaje abandonan la escuela a tasas relativamente altas, aproximadamente el doble que los estudiantes sin discapacidades” (Wagner et al., 1993) Lyon (2001) menciona que las dificultades para aprender a leer tienen que ver con la desconfianza de una formación docente adecuada.

En el caso de los estudiantes con déficit atencional, uno de sus mayores problemas es aprender a leer. Siguiendo la idea de los autores expuestos, es que la educación especial del estudiante se enfocará en el *aprender a leer*, aunque sea repetitivo en todo el ciclo, dejando de lado los demás contenidos del currículo sin las adaptaciones y apoyos requeridos.

Una vez más, creo que el capacitismo explica, al menos parcialmente, nuestra incapacidad para educar mejor a las personas con DA. Primero, como es el caso con otras discapacidades, los programas para estos estudiantes a menudo se enfocan en las características de su discapacidad, sus deficiencias en lectura, hasta la exclusión de sus necesidades educativas totales.

Al igual que los sordos que deben aprender a leer los labios y hablar antes de poder acceder al plan de estudios, parece que muchos creen que las personas con DA deben aprender a leer al nivel de su grado antes de poder acceder a otras materias. Este enfoque magnifica claramente el impacto educativo negativo de la discapacidad, (Hehir, 2001, p. 16)

Con estas acciones, es que Thrulow (2000) explica que las personas con discapacidad no son intelectualmente capaces, ya que son vistos como incapaces de alcanzar los estándares.

Los activistas dentro de la comunidad neurodivergente tienen conocimiento sobre el impacto que estas prácticas tienen sobre ellos. En esta línea es que las escuelas deben estar abiertas a la diversidad, a la neurodiversidad y, sobre todo, a la neurodivergencia. Asimismo, el movimiento de la inclusión en la educación busca promover la integración social.

Para acabar con el capacitismo educativo, primero que todo hay que reconocer su existencia. Las prácticas capacitistas están muy arraigadas en la cultura y escolarización, y añadiendo que es un área en donde hay poca investigación. Para ello, es necesaria la continua formación docente, la adaptación de los recursos que se entregan y las estrategias de enseñar el contenido del currículo.

3.4 Educación y la condición del espectro autista en las Escuelas.

3.4.1 Barreras en la Escuela Tradicional para estudiantes con CEA.

En la escuela tradicional se pueden presentar barreras para los estudiantes con CEA en las dimensiones de cultura, políticas y prácticas educativas. Para aclarar, el término “Barrera”, según lo indican Booth y Ainscow, podría definirse como: "Las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los/as estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas" (Booth y Ainscow, 2002). Desde este punto, un ejemplo de barreras que se presentan en la cultura es la prevalencia que aún se mantiene de concepciones erróneas acerca de la forma como se comprende a las personas con CEA, la generalización de estereotipos y mitos de que son seres encerrados en su burbuja sin intenciones de realizar comunicación alguna con las demás personas. Pensamientos de esta naturaleza dan por resultado que los estudiantes con esta condición sean segregados dentro y fuera del aula, dado que, en ocasiones y de forma inconsciente son los mismos docentes que por su desinformación instalan estas barreras, subestimando así el desarrollo y el potencial del estudiante con CEA.

(...) profesionales que, basados en el enfoque clínico, estigmatizan a la persona por su diagnóstico, limitando así el desarrollo de sus potencialidades. Por otra parte, se observó que los participantes asumen que las personas con autismo eran el “otro especial”, por ende, el trabajo de estos profesionales se basaba en dar sin reconocer que también podían recibir por parte de los “otros” ... se menciona que el desconocimiento, el señalamiento de la diferencia y el contemplar como deficiencia el autismo, propician la

victimización, discriminación, limitantes en el aprendizaje y desarrollo humano de estas personas. (Duarte, 2019, P.24)

En concordancia a lo anterior, Torres (2019) también menciona que:

las barreras descritas (culturales, políticas y prácticas) no solamente limitan la participación y los procesos de aprendizaje, también pueden afectar el bienestar de un ser humano y su entorno familiar; pueden disminuir los sentimientos de éxito y de desarrollo personal y pueden tener un impacto directo en la felicidad de un estudiante. (Torres. C, 2019, p.16)

Como aquí se menciona, este acto de exclusión puede afectar negativamente el aprendizaje y motivación de los estudiantes, ya que, se les aparta de sus pares, no permitiendo así el aprendizaje colectivo, además al no utilizar estrategias que fomenten el trabajo en grupo también impiden un potencial desarrollo social o un vínculo del estudiante con sus pares. Asimismo, crea la idea errónea de que su capacidad para realizar tareas tanto individual como grupalmente no es suficiente, afectando la autoestima académica y la motivación escolar que pueda tener el estudiante de sí mismo.

Las barreras prácticas se hacen presentes cuando los entornos educativos no disponen de los “dispositivos de ayuda” necesarios para que los estudiantes con CEA puedan nutrirse de experiencias significativas que potencien su desarrollo personal. Estas se observan mayormente dentro del aula de clases donde la formación y el aprendizaje es más bien individualista y competitivo, por lo tanto, no permite el desarrollo de habilidades socio-comunicativas entre los estudiantes, además también describe la falta de ambientes estimulantes que permiten e incentivan las diversas formas de aprendizaje, ya sean visual, auditivo y kinestésico, al igual que las formas de evaluación. Muchos elementos anteriormente nombrados están en manos de los docentes, los cuales por su contexto u entorno en ocasiones se ven imposibilitados de realizar mejores prácticas educativas.

Durante muchas décadas, los profesores de Chile han denunciado un sistema educativo no les entrega el liderazgo que les corresponden para emprender los cambios, ni menos, condiciones materiales, de recursos e infraestructura que se necesitan para implementar prácticas inclusivas en todas las escuelas, en especial bajo el nuevo sistema de

educación pública que se está gestando y que aún no ve la luz con toda la fuerza que se requiere. El liderazgo deberá ir de la mano del cumplimiento de las metas institucionales y de la efectividad en los aprendizajes de los estudiantes. (Castillo. P, 2020, p.372)

Una barrera que influye bastante es la frecuente actitud negativa de parte de los docentes hacia su propia capacitación: ellos se sienten poco preparados para responder a sus estudiantes “especiales” (Tenorio,2005). Esto puede explicarse debido a la fuerte influencia del modelo médico en el sistema educacional que existe en Chile, donde el diagnóstico médico es lo que define el acceso de los estudiantes al apoyo educativo (Tenorio, 2005; Araneda et al., 2009; Muñoz et al., 2015). Y debido a que los profesores deben utilizar esta terminología médica perciben su propio conocimiento como insuficiente para responder a las N.E.E. de los estudiantes. Esto destaca la necesidad de trabajar en una perspectiva inclusiva desde la formación inicial docente, desarrollando una comprensión profunda del significado de la inclusión entre los profesores, otorgándoles estrategias para ser flexibles, creativos y dispuestos a trabajar con cualquier niño, niña o joven. Para esto es necesario considerar como conocimiento fundamental la evaluación diagnóstica de carácter educativo, por sobre el diagnóstico médico.(Infante, 2010).

3.4.2 Escuela Inclusiva

Chile ha atravesado un largo camino con el objetivo de poder alcanzar una educación más inclusiva. En un principio, lo que predomina en la educación era la Exclusión, aquí la educación era un privilegio para unos pocos y la principal meta era preparar a los miembros de la elite para el desarrollo social. El modelo médico imperaba en la clasificación de las personas, algunos eran etiquetados como: “discapacitados”, tratando la discapacidad como una enfermedad y excluyéndolos de los espacios educativos. Posteriormente, en la etapa de segregación, fue reconocido el derecho a recibir educación para todas las personas. Sin embargo, se creó una alternativa que contestará a los requerimientos de la minoría, es así como se crea la escuela Especial, esta era entendida como un lugar correcto para que las personas con discapacidad se educaran. (Parrilla, 2002)

Dando espacio a la etapa de integración, se comenzó a integrar estudiantes con N.E.E. en establecimientos de educación regular, esto en el año 1990. Ocho años después, se publicaron

las orientaciones para que las escuelas desarrollaran Proyectos de Integración Escolar (PIE), junto con el sistema de subvenciones para financiar estos proyectos (Araneda, et al, 2009).

En un intento de superar las barreras que existen, y avanzar hacia la inclusión, Chile adoptó en el 2015 la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, la cual es una agenda global de desarrollo, universal y holística que cuenta con 17 objetivos y 169 metas. Donde por supuesto se menciona el ámbito educativo, en el cuarto objetivo.

Educación de Calidad: Garantizar una Educación Inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”.

Asimismo, en la Declaración de Salamanca (1994) se menciona que:

“reafirmamos nuestro compromiso con la Educación para Todos, reconociendo la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación”.

En relación a la obligación que debe cumplir la Educación para poder ser inclusiva se mencionan dos puntos fundamentales.

- los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades.
- las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades.

Sin embargo, en la realidad educativa del sistema educacional chileno, esto presenta muchas dificultades para lograrlo. Esto porque, aunque los educadores reconocen los beneficios relacionados al proceso de inclusión educativa, también expresan un considerable número de reticencias. Una de las principales preocupaciones de los profesores es no tener los recursos para desarrollar un proceso adecuado con sus estudiantes, señalan que les faltan tiempo, espacio y materiales para diseñar y evaluar su propia práctica. Con esto se refleja el complejo escenario que presentan los docentes del país, además de la gran responsabilidad que tienen sobre sus hombros, ya que, es común responsabilizarlos a ellos por todo lo que sucede dentro del aula de clases, siendo que la realidad es que, aunque ellos tengan las voluntad y disposición de hacerlo, el contexto muchas veces presenta dificultades externas a ellos. Y a pesar de que reconocen los

beneficios relacionados al proceso de inclusión educativa, también expresan un considerable número de reticencias. (Sanhueza, Granada y Bravo, 2012)

Si bien el docente es el actor principal al cumplir un papel de guía y mediador del aprendizaje, diversos factores requieren el apoyo y participación de los demás agentes de la comunidad educativa. También se hace mención de lo importante que es la cantidad de estudiantes que hay actualmente dentro de una sala de clases, puesto que, cumplir con las NEE de un curso completo se convierte en una tarea realmente difícil para el docente, Incluso en los casos en donde un establecimiento cuente con el trabajo de un docente de asignatura regular y un educador/a Diferencial, el trabajo colaborativo aún es deficiente a nivel del curso.

Para avanzar, debe ocurrir una transformación paradigmática, en que se adopte la inclusión como un valor social y se establezca la diversidad como punto de partida de cada política educativa para poder lograr la calidad y equidad. A pesar de que se han hecho algunos esfuerzos para reformar las políticas educativas sobre las N.E.E., se necesitan cambios más profundos en todo el sistema educativo para alcanzar una inclusión total. (Iturra.P,2019, P.9)

A pesar de los cambios parciales de tipo curricular, organizativo y hasta profesionales, la escuela tiene serias dificultades para acoger la idea misma de la diversidad. Apoyándose en normativas o en sofisticados procesos de categorización, selección y competición, las exclusiones en la escuela de la integración continúan presentes, sea en forma parcial o permanente. Blyth y Milner (1996); Booth (1996); Clough (1999); Hayton (1999) o Parsons y Howlett (1996) son algunos de los investigadores que han analizado este proceso y han llamado la atención sobre el fallo de la escuela para responder con equidad ante la sociedad. Parte de estos estudios señalan la necesidad de que la escuela facilite la formación de ciudadanos capaces de participar e integrarse laboral, emocional, social y culturalmente en las instituciones y mecanismos de la sociedad.

Esto reafirma lo anteriormente mencionado, que para lograr una educación inclusiva y de calidad se deben realizar cambios significativos dentro de la escuela, en las actividades de la comunidad educativa, equipo directivo y por supuesto, los docentes. Esto con el objetivo expandir nuevos métodos y estrategias que ayudarán a crear nuevos ambientes de aprendizaje.

Para centrar esta investigación en los estudiantes con CEA, Carreño y otros autores mencionan que lo fundamental para lograr una educación más Inclusiva es entregar nuevas estrategias con requerimientos como ampliar el currículum, actualizar estrategias didácticas con distintos materiales de apoyo, etc.

El diseño del currículum para niños con estas necesidades, debe fundarse en una serie de criterios; a la hora de trabajar con estos niños para desplegar la decisión explícita y la independencia del niño, es ineludible una colocación espaciotemporal muy organizada, que facilite la predictibilidad y la anterioridad, de condición que reducimos aspectos que pueden producir situaciones de frustración en el niño. La clase se organiza en diferentes rincones, señalizados de manera visual, todos estos muy coloridos, pictogramas, fotografías o palabra escrita, con tiempos y rutinas establecidas, propiciándose el derecho a la educación. (Carreño, 2019, p.595)

Castillo menciona algo similar a lo que se ha escrito en este capítulo.

Las escuelas, colegios y liceos chilenos, deben ser centros de bienestar y de aprendizaje para todos y todas, con una nueva convicción de trabajo bien hecho, sin prisas, pero sin pausas. El camino de la mejora educativa y la sostenibilidad de la innovación y buenas prácticas requiere de un profesorado y equipos directivos comprometidos y capacitados para la labor de educar en diversidad y en procesos amplios de inclusión educativa y social. (Castillo. P, 2020, p.372)

3.4.3 Aulas chilenas regular y especial

Siguiendo las palabras de Castillo, es posible realizar una mirada al trabajo realizado en las aulas chilenas, para esto es necesario entender que antiguamente, la educación especial, en palabras de González se describía como:

En este sentido, debemos entender la Educación Especial como el conjunto de recursos personales y materiales de que dispone el sistema educativo para satisfacer las necesidades educativas que de forma transitoria o permanente pueden presentar los alumnos, sino en las ayudas que es necesario proporcionar al alumno para optimizar su proceso de desarrollo. La Educación Especial se rige por los principios de normalización, individualización e integración educativa. Su objetivo es promocionar

al alumno hacia situaciones, recursos y entornos lo menos restrictivos posible.
(González. E, 2009, P. 434)

Teniendo en cuenta esta información, es importante saber que, según cifras del MINEDUC, "En Chile, hay 40 mil alumnos que asisten a cerca de 600 escuelas especiales. De estos, el 86,7% tiene discapacidad intelectual, mientras que el 4,6% tiene autismo; el 1,9%, discapacidad múltiple y el 0,02%, sordoceguera." (Mineduc,2019). Estos datos permiten rescatar cuántos estudiantes con CEA estudian aproximadamente en la actualidad en un establecimiento de educación especial. Sin embargo, estas cifras no señalan un ejemplo muy alentador, puesto que, la Educación Inclusiva tiene como finalidad que cada establecimiento cuente con la capacidad de admitir a cualquier estudiante, independientemente de su condición. Algo que aún no se logra por completo en el país, ya que, a lo largo de los años se sigue observando que cuando un estudiante ingresa a la escuela, este es el que debe adaptarse al establecimiento, siendo que la realidad debería ser al revés, no cumpliendo así su objetivo principal.

Con el tiempo se fue observando que la integración se había convertido en una simple integración física, pero no académica ni social como se pretendía. Los alumnos con necesidades educativas especiales habían pasado de los centros educación especial a aulas de centros ordinarios, pero la atención que recibían no respondía a los principios de igualdad y de participación ni al criterio de calidad de la enseñanza. La integración se había convertido en un simple proceso de adición más que de transformación de la escuela, que no había hecho otra cosa que perpetuar las desigualdades. (Chiner.E, 2018, p.55)

En el sistema educacional actual más que una educación Inclusiva se sigue observando más bien una educación integradora, en vista de que si bien, muchas escuelas cuentan con el programa de integración escolar (PIE), las clases siguen siendo estructuradas y planificadas en base a un currículum estandarizado, por lo que no cuenta con adaptaciones diversificadas necesarias para el aprendizaje de todos los estudiantes que presenten alguna necesidad educativa especial (NEE). En relación a esto Iturra también menciona:

A pesar de lo anterior, el tránsito de una etapa de segregación a una etapa de integración en Chile ha sido un proceso muy lento que aún está en marcha. Las escuelas especiales

no han reducido su número y para las escuelas regulares aún es opcional formar un PIE. Por esto, la educación inclusiva puede ser vista actualmente sólo como un distante ideal. Durante la última década se han realizado esfuerzos para comenzar este proceso, sin embargo, la mayor parte de las políticas educativas distan mucho de ser completamente inclusivas. (Iturra.P, 2019, P.5)

3.4.4 Prácticas Educativas inclusivas que favorecen a los estudiantes con CEA

En el ámbito educativo los alumnos/as con CEA presentan una serie de necesidades específicas en las diferentes etapas educativas. (Moreno Macías, C, 2020, p.24) Cada uno de ellos debe ser protagonista de su proceso de aprendizaje, es por ello que los profesores deben responder desde los contenidos, la metodología y la didáctica pues, como indica Valdez (2017), “el autismo es plural y diverso. Desafía los manuales y las nomenclaturas. Se acerca y se aleja de los prototipos, según cada caso.

Autismo España (2020) apuesta por la inclusión educativa del colectivo, pero nos indica que la inclusión será posible siempre y cuando se garantice la formación y capacitación de los profesionales educativos con especialidad del CEA, para así promover la educación especializada, inclusiva y de calidad, pues el establecimiento educacional es fundamental para fomentar y transmitir el respeto a la diversidad que generar conciencia con “todos somos diferentes”. De esta forma, se pueden evitar las situaciones de acoso en contexto educativo.

Es en los primeros meses de vida en donde los seres humanos pueden presentar las señales de alarma, sin embargo, el diagnóstico de CEA suele presentarse entre los 2-3 años de vida, pues es en donde se presentan con mayor intensidad.

En el ámbito educativo, existen orientaciones para la construcción de los dispositivos de apoyo, son un conjunto de apoyos diseñados, planificados, consensuados y monitoreados para construir un contexto con sentido. Para María Laura de la Barrera (2002) es fundamental considerar:

- Apoyos conductuales que fortalezcan y propicien los ritmos y organización del trabajo escolar: anticipación, permanencia en un espacio, motivación por las tareas, peticiones, transiciones, lo que se espera y lo que no.

- Apoyos para las interacciones sociales: iniciar interacciones, sostenerse en una conversación, expresar una idea propia y respetar la ajena, contrastar ideas, aceptar un contrapunto, darle un cierre apropiado al intercambio comunicativo, reglas de juegos, turnos.
- Apoyos sensoriales, que podrán ser tanto estructurales cuando inciden en los aspectos físicos del entorno —como poner pelotitas de tenis en el mobiliario para disminuir el sonido del ambiente aula, hasta cambiar el típico timbre del recreo por una música clásica tenue que marque el inicio de este momento social— como personalizados, cuando aspiran a ser un apoyo directo al alcance y uso, según necesidad de la persona —desde alimentos crujientes hasta algún tipo de pelotita sensorial a tener entre los dedos—.
- Apoyos cognitivos, que pueden ir desde estrategias cognitivas que permitan aumentar la comprensión del entorno, uso de Sistemas de Comunicación Aumentativa y Alternativa (SAACs), los guiones sociales hasta la posibilidad de armar diccionarios de frases de doble sentido o chistes. (p.28)

Estos ítems se pueden separar en dos grupos de intervenciones: *los modelos globales o comprensivos de tratamiento (National Research Council, 2001)* y *las políticas basadas en la intervención o prácticas focalizadas (Wong et al. 2015)*.

Los métodos globales son un conjunto de estrategias para promover impacto en las características sistematológicas del CEA. Existen más de 30 tipos diferentes de modelos globales (Odom, Boyd, Hall, y Hume, 2010).

Entre los más utilizados se encuentra el *Análisis Conductual Aplicado (ABA)*, *el método TEACCH* y *el Early Start Denver Model*.

El método ABA se basa en el uso de técnicas conductuales para enseñar nuevas habilidades y reducir los comportamientos no deseados. Para su aplicación, se descomponen las tareas que el estudiante debe aprender en varios pasos y se les enseña a través del refuerzo positivo. Actualmente hay una nueva modalidad del ABA, es conocida como el *Apoyo conductual positivo*, en donde se enfatiza la aplicabilidad de los aprendizajes obtenidos a la vida real, teniendo una repercusión positiva en cuanto a

relaciones sociales, satisfacción personal, e integración laboral, entre otros aspectos. (Sanz-Cervera; Tárraga-Mínguez; Lacruz-Pérez, 2018, p.6)

Aunque este método es bastante utilizado, no cuenta con bastante aprobación por parte de la comunidad autista, ya que, sigue teniendo un enfoque de terapia clínica. La crítica va dirigida a la temprana edad en la que se aplican los análisis de comportamiento, desarrollada para niños autistas por el Dr. O. Ivaar Lovaas en los años 60, este método no se basó totalmente en el refuerzo positivo para los comportamientos deseados. Lovaas usó los principios del reforzamiento positivo y el castigo para reducir los comportamientos auto-perjudiciales en los entornos residenciales, tratando a las personas con discapacidad grave”. Por esta razón el uso de métodos de refuerzo aversivo, no se consideran aceptables hoy en día. En cambio, se piensa que los niños son más capaces de generalizar las habilidades aprendidas en una situación naturalista más allá de las sesiones de terapia y llevarlas al mundo con ellos. (Childmind,2021)

Ari Ne’eman, quien es un destacado activista estadounidense, no se opone a la intervención temprana estructurada para los niños autistas y reconoce que el comportamiento auto perjudicial es un problema serio. Pero argumenta que otras intervenciones estructuradas dirigidas al habla y al lenguaje pueden ser más valiosas para el niño, especialmente para los niños que no son verbales, para quienes el comportamiento es una forma de comunicación. Aun que se opone a ABA con el fundamento de que se centra en hacer que las personas autistas no se puedan “distinguir de sus compañeros”, argumentando, que este hecho desalienta comportamientos sin reconocer su contenido emocional. Además, menciona que,

El énfasis en cosas como el contacto visual o sentarse o no sentarse, es decir, la auto estimulación, como batir las manos se orienta en torno a tratar de crear los adornos del niño típico, sin reconocer la realidad de que diferentes niños tienen diferentes necesidades. Puede ser activamente dañino cuando enseñamos a la gente desde muy temprana edad que la forma en que actúan, la forma en que se mueven es fundamentalmente errónea. (Ne'eman,2014)

Otro método igualmente conocido es el método TEACCH, este comprende la “cultura del autismo” modifica y estructura el ambiente para adaptarlo a las dificultades que presentan los estudiantes con CEA, junto a ello, considera las potencialidades que los estudiantes presentan puesto que la mayoría procesan mejor la información visual que la auditiva-verbal, por ende,

se utiliza una estructura visual y espacial. Los principales componentes del enfoque son la *organización física del ambiente*, en donde incluye las barreras visuales y minimiza los distractores, los *horarios visuales o paneles de anticipación* que permiten predecir la secuencia de los hechos, *el sistema de trabajo* que posibilitan el trabajo autónomo y las *actividades estructuradas visualmente* que muestran el paso a paso para realizar.

El Early Start Denver es un programa que se utiliza para los menores de 48 meses de edad. Este método tiene el objetivo de potenciar las habilidades de la intervención temprana. Tiene ítems en donde evalúan distintas áreas del desarrollo, a partir de esta evaluación se elaboran las planificaciones orientadas a la mejora y aprendizaje de habilidades de la comunicación.

Por otro lado, las prácticas basadas en la intervención son técnicas que los profesionales o familiares pueden aplicar para potenciar el desarrollo y aprendizajes de conductas específicas o para disminuir las conductas problemáticas en un tiempo breve.

El Grupo de Revisión de Práctica Basada en la Evidencia de la Universidad de Carolina del Norte revisó en el año 2007 un conjunto de estrategias y prácticas de intervención focalizadas que podrían ser de utilidad en el ámbito terapéutico y educativo y seleccionaron 24 estrategias, que en una revisión posterior fueron ampliadas a 27 (Wong et al., 2015). Para obtener información acerca de estas 27 estrategias se puede acceder al estudio de Larraceleta (2018).

Las más utilizadas son *El sistema de comunicación por intercambio de imágenes, las historias sociales y la intervención mediada por pares*.

El *sistema de comunicación por intercambio de imágenes* se emplea para los estudiantes con CEA que no disponen de comunicación oral o es muy reducida. Para ello, se enseña a los niños como deben dar una imagen a cambio de un ítem deseado. Actualmente hay diferentes portales de recursos, como el Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa (ARASAAC).

Las *historias sociales* son guiones estructurados específicos visuales con las acciones que deben hacer o cómo deben actuar en diversos contextos. Son útiles para modificar la conducta y para aprender hábitos de higiene, normas de comportamiento, etcétera. El objetivo es que el estudiante comprenda como actuar de manera comprensible y razonada para que el cambio

conductual sea fructífero a largo plazo. Para elaborar una historia social se pueden utilizar fotografías, pictogramas, dibujos, y/o palabras escritas, según el nivel de lenguaje de cada niño. Tras la realización de la conducta deseada, se puede incluir el uso de reforzadores. (Sanz-Cervera; Tárraga-Mínguez; Lacruz-Pérez, 2018, p.8)

La *intervención mediada por pares* se utiliza para enseñar a los compañeros neurotípicos como pueden interactuar y ayudar a sus compañeros neurodivergentes con la adquisición de nuevas habilidades. Esto es muy interesante considerando el marco de una escuela inclusiva, puesto que está dirigido a todos los estudiantes del aula y no sólo a el estudiante con CEA.

3.5 Prácticas docentes, frente a adolescentes autistas

3.5.1 Vínculo estudiante neurodivergente – profesor

En el ámbito de la practicas docente, la relación vincular del estudiante neurodivergente-profesor es un factor crucial para el desarrollo de las habilidades y competencias que se generan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por eso Doria et al, (2019) señala que

“El ser humano por naturaleza ha buscado relacionarse con otros, ya que es la base para existir, es por ello que constantemente necesita establecer vínculos. Por esta razón, la figura de un adulto o mediador con mayor experiencia es fundamental, puesto que propiciará herramientas y creará un ambiente en beneficio de él.” (P.6)

La definición de vínculo “se refiere a aquello que nos ata, nos une o relaciona con una persona” según la RAE, ahora bien, en relación a aquel vínculo entre el docente y el estudiante, el cual es esencial para favorecer el aprendizaje.

Las relaciones que se generan pueden crear lazos potentes que propician aprendizajes significativos, aflorando emociones, las cuales son base para el bienestar propio. Así, surge la figura del profesor, que toma un rol fundamental en las emociones del individuo, ya que más que ser el encargado de entregar conocimientos, cumple el rol de acoger, contener y guiar al estudiante en su proceso de enseñanza- aprendizaje. (Doria et al.,2019, P.6)

Por lo tanto, la figura del docente debe hacerse cargo del compromiso que implica esta conexión y ejercer de referente en la vida de los estudiantes.

Así mismo, López de Maturana (2012) La relación vincular entre docente y estudiante excede la mera transmisión de conocimientos y trasciende el espacio áulico. El éxito de la tarea docente se da por la cercanía que establece con los estudiantes y la recompensa de reciprocidad con quienes se involucran en el proceso de aprendizaje; se observa en la motivación de estar en la clase, el deseo de aprender, la participación entusiasta y el sentido de formación académica para la vida en comunidad (citado en Villanueva & Angelis , 2019, P.66)

De tal manera, que la relación que debe generar entre los docentes y estudiantes es muy importante, dado que afectara positivamente o negativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje del individuo. Por eso, para la formación académica de los docentes debe ser imprescindible incluir además el vínculo afectivo, porque una enseñanza desde una perspectiva del socio afectividad potenciara las habilidades y destrezas de aprendizaje de los estudiantes.

3.5.2 Formación docente

La definición de Formación docente. “es el conjunto de procedimientos y procesos permanentes de manera integral para alcanzar el profesionalismo de la docencia en el sistema educativo” (Nagua J, 2020) Se refiere, a la formación y enseñanza académica que reciben los profesores en las instituciones educativas para atender a la necesidad educativa de todos los estudiantes.

Para Gorodokin citado de Nagua, J (2020) "la formación docente como proceso donde se articula enseñanza y aprendizaje" (P.12). En otras palabras, todo educador debe tener una preparación constante, para mejorar su quehacer docente, que se va actualizando según avances del sistema educativo.

En esta misma línea, Cano (2018) menciona “la formación del profesorado para la diversidad será útil para desarrollar una educación de mayor calidad para todos si se configura como un aspecto del sistema educativo que ayuda al cambio de la cultura profesional docente (reconstrucción de sus procesos de identidad y desarrollo profesional), en un contexto abierto a todos y orientado por valores inclusivos (P.162)

Además, indica Nagua, J 2020)” dentro de la formación docente se deben considerar otros aspectos que permitirán el desarrollo de capacidades, habilidades, competencias

y roles que deben cumplir dentro de sus funciones como docentes, es decir que adquieran una responsabilidad de siempre estar actualizado en conocimientos didácticos, pedagógicos y psicoemocionales.” (P.13) agregando que todo docente debe ser agentes centrales del cambio.

En el cual, el protagonismo debe ser desde una perspectiva del alumno, según sus características e intereses de tal manera que se logra potenciar la enseñanza obteniendo los aprendizajes esperados. Es así que Pérez de Cabrera, (2013) plantea que “las nuevas tendencias pedagógicas tienen como propósito colocar al estudiante en primer plano desplazando al docente a una posición menos prioritaria y otorgando a los estudiantes la oportunidad de tener protagonismo sobre su propio proceso de aprendizaje”. (P.48) pues como hemos visto el papel que ha desempeñado el estudiante es desde un enfoque tradicional, pasivo, receptivo de los conocimientos sin posibilidad de desarrollar autonomía y de tomar control de su propio proceso de aprendizaje, en cual el docente sea mediador del proceso enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, el docente debe saber, tener en cuenta y conocer cómo señala Tokuhamas-Espinosa y Nouri (2020. Citado en Cobos, M & Llorent V, 2022) Que todos los cerebros humanos están hechos de combinaciones únicas de genética y experiencias de vida; el cerebro de cada individuo está preparado de manera diferente para aprender; la experiencia previa influye en los nuevos aprendizajes; hay cambios constantes en el cerebro debido a la experiencia; la neuro plasticidad ocurre toda la vida, aunque hay diferencias según la edad; los sistemas de memoria y atención son esenciales para el aprendizaje

En efecto, es reconocer que todos los estudiantes son distintos, sin distinguir y atendiendo a las necesidades de la diversidad.

Estas ideas son válidas para reflexionar y promover ayudas metodológicas que den respuesta a la atención a esa diversidad. Dentro de los temas metodológicos a desarrollar pueden encontrarse: estudio del diagnóstico de todos, para descubrir a tiempo las fortalezas, debilidades y necesidades, diseño de estrategias educativas integrales, el trabajo preventivo, adaptaciones curriculares y calidad de vida. (Cuellar, L & Rodríguez, B, P.9) Así mismo, es entregar el apoyo necesario a todas las diferencias

individuales utilizando los métodos de enseñanza, procedimientos, técnicas de manera didáctica.

Por lo tanto, el desafío en la formación académica del educador "deberá ir orientado a la creación de un profesional que reflexiona sobre su práctica, en el seno de una organización educativa; que colabora activamente para mejorar su competencia y la del centro; y que actúa como un intelectual crítico y consciente de las dimensiones éticas de su profesión." Durán y Giné (2017 citado de cano, A, 2018)

3.5.3 Educador de enseñanza media/ Educador diferencial

Para atender a las personas con la condición del espectro autista es necesario, conocer y saber sobre los conocimientos que tienen los educadores sobre la condición, porque es fundamental para su proceso de enseñanza-aprendizaje y así mismo poder atender a las características y necesidades de cada uno.

“El autismo representa una de las condiciones educativas más frecuentes en las aulas de educación ordinaria, lo que demanda el apoyo y asesoramiento de profesionales para un verdadero proceso inclusivo de estos estudiantes; a su vez el nivel de responsabilidad y capacitación del docente permitirá ofrecer a esta población espacios educativos óptimos que garanticen un verdadero desarrollo académico” Acuña, Mérida y Villaseñor (2016, citado en Pillajo, S, P.17, 2020)

Es por ello, que conoceremos los conocimientos que tienen en relación del vínculo que generan los estudiantes con CEA con los educadores de enseñanza media versus los educadores diferenciales. En este contexto el perfil del educador de enseñanza media señala que el “docente percibe estar bien preparado en los contenidos de la materia que imparte, pero no es así para atender la diversidad;” (Cano, A, P.164) esto se ve reflejado en la práctica, ya que se observa la escasa información que tienen los profesores sobre un estudiante con CEA, donde terminan excluyéndolos y dejándole esas responsabilidades a la educadora diferencial.

En este sentido Cano, A (2018) “agrega que según sus observaciones muchos docentes no se sienten competentes ni a gusto enseñando a niños con diversas necesidades, postura que evidencia la pobre disposición anímica para enfrentar una labor de alto contenido humano” (P.165).

A esto se suma que estos profesores en su formación, solo le impartían el conocimiento del contenido que debían aplicar. Y no que en la realidad de las escuelas existirían diversos tipos de estudiantes, en donde cada uno tenía un proceso diferente de aprendizaje, por lo tanto, las estrategias a utilizar deberían ser distintas. De tal manera, que se hace necesario reconocer la importancia de ofrecer una adecuada formación, tanto inicial como permanente para garantizar un buen apoyo a los NEE, como en este caso las personas con CEA en el aula. Porque el hecho de conocer las características más notables de este trastorno permite al docente adelantarse a la situación y, así, poder ejercer una docencia adaptada y óptima para ese alumno.

Por otro lado, el perfil del educador diferencial tiene una formación, donde “su rol siempre va orientado al trabajo con el estudiantado que presenta necesidades educativas especiales, colaborando con el profesor de aula regular, elaborando materiales de apoyo a las necesidades, participando en el aula común, realizando adecuaciones curriculares, entre otras” Duran y Gine (2011, citado en Segura et al, P.21, 2021)

Quiere decir, es capaz de demostrar competencias como dar respuesta a la diversidad de todos los estudiantes. Por tanto, tiene conocimientos de las características de un niño con autismo, por eso en la practica la relación y el vínculo es diferente a la que es con una docente de aula regular por su formación como tal.

Por lo tanto, para el proceso de enseñanza-aprendizaje y para enfrentar la atención a la diversidad en el aula es necesario utilizar estrategias diversificadas, tales como: grupos interactivos, juegos, material concreto, trabajo colaborativo y codocencia. Así como señala, Ramírez et al (2018) El rol de un docente dentro del proceso de enseñanza aprendizaje consiste en guiar y mediar los aprendizajes que el alumno va adquiriendo, con el fin de lograr desarrollar esta labor de mejor manera es que el profesor debe dominar diversas técnicas de aprendizaje pensando en la diversidad de alumnos con los cuales trabajará (P.50)

Así mismo, Pillajo (2020) “considera que potenciar al máximo el conocimiento de los educadores en relación al tema, es uno de los desafíos más importantes en el proceso inclusivo de niños con TEA” (P.22)

En este aspecto, Cuellar, L & Rodríguez, B (2020) Contar con un alumno Asperger dentro de un aula regular, requiere aceptación y respeto, además de un ambiente real

que le permita desarrollarse como persona en forma integral, por lo que es necesaria la participación de todos los elementos del ámbito educativo. Es necesario considerar que cada alumno con Síndrome de Asperger es único por lo que requiere que los docentes se informen sobre la condición y diseñen intervenciones de acuerdo a las necesidades de sus alumnos. (P.7)

En consecuencia, el desafío está en incentivar para lograr el trabajo cooperativo de todos los docentes de los establecimientos y en la capacitación para atender a todas necesidades de apoyo del estudiante con CEA.

3.5.4 Necesidades de apoyo del estudiante autista

Para dar a conocer las necesidades de apoyo que necesitan las personas con la condición del espectro autista, lo principal es que los profesores deben tener conocimiento previo sobre las características; cognitivas, sociales, emocionales e intelectuales, de cada uno de sus estudiantes, ya que como señala Arnaiz (2003 citado de Pachón, C, 2019) ‘‘muchos de los problemas que enfrentan los estudiantes para aprender no devienen de sus características, sino que, son resultado de unas inadecuadas respuestas dadas desde la enseñanza’’ (P.54) quiere decir, que los profesores no tienen la preparación suficiente que requiere para adaptar las estrategias necesarias para cada escolar.

Es por eso, que se presentará las dos principales características que pueden presentar necesidades de apoyo en un joven estudiante con CEA, donde todas las personas son heterogéneas con sus particularidades. la primera, la comunicación e interacción social, en la cual algunas personas presentan dificultad en la ‘‘comunicación no verbal y verbal usada en la interacción, Ausencia de reciprocidad socioemocional y Dificultades para desarrollar mantener y comprender relaciones personales, relaciones con iguales apropiadas para el nivel de desarrollo’’ (Auyanet,A, 2021. P5)

La segunda característica, los patrones de comportamiento, actividades e intereses repetitivos y restringidos, en donde presentan, ‘‘Conductas estereotipadas motoras o verbales, Adherencia excesiva a rutinas y patrones de comportamiento ritualistas verbal o no verbal, Intereses restringidos y Comportamientos sensoriales inusuales’’(Auyanet, A, 2021, P.5)

Cabe destacar, que estos aspectos se presentan de manera diferente en cada individuo y explican la cantidad de ayuda que necesita una persona con CEA para hacer algo o realizar sus quehaceres del día a día, y pueden afectar en el ámbito académico de los estudiantes, en este sentido la profesora de aula regular en codocencia con el equipo interdisciplinario para su interacción y proceso de enseñanza aprendizaje deberían considerar para sus estrategias a utilizar:

1. Respetar las diferencias desde la Neurodiversidad y fomentar la reflexión.
2. Trabajar desde las capacidades, fomentándolas.
3. Trabajar en entornos naturales siempre que sea posible para facilitar la generalización de lo aprendido.
4. Fomentar programas de intervención donde sea posible la participación de figuras familiares o de grupos de apoyo.
5. Darle la ayuda profesional que necesita para desarrollarse de una forma adecuada.
6. Trabajar desde un enfoque multidisciplinar.
7. Ajustar un entorno óptimo atendiendo a sus necesidades.
8. Redefinición continua de objetivos basándose en un sistema de andamiaje del conocimiento.
9. Trabajar de forma adecuada la comunicación se fomentará la disminución de los problemas de conducta.
10. Proporcionar una educación escolar ajustada.
11. Trabajar en espacios ordenados para evitar la sobreestimulación y aumentar la sensación de control.
12. Controlar el control que se ejerce sobre el infante en los momentos de intervención para evitar estallidos de frustración (síndrome de descontrol episódico).
13. La intervención no sólo se centra en el paciente, también tiene en cuenta el entorno y la sociedad. (Vera, C, 2018, P.16)

4.5.5 Identidad del adolescente autista y como enfrentarla

Se entiende identidad en la adolescencia, a la búsqueda de cada joven adolescente de lo que realmente es, tanto por sí mismo como en cuanto a miembro de una sociedad.

Esto se refiere, cuando se producen cuestionamientos en la forma de pensar, actuar y ser. Así mismo Castañeda, A (2021) define [...] la adolescencia es una etapa de transición clave en el desarrollo de las personas. Tiene lugar al comienzo de la pubertad, entre los 10 y los 19 años. Los adolescentes forman un grupo muy heterogéneo, puesto que el ritmo del desarrollo de los distintos aspectos biológicos, psicológicos o sociales puede ser muy diferente en unos y en otros. Sin embargo, es posible organizar el desarrollo en la adolescencia en tres fases y, aunque no existe uniformidad en la

terminología utilizada, lo más común es denominarlas adolescencia temprana, media y tardía (P.5)

Adolescencia Temprana, según la Unicef (2021) “Entre los 10 y 13 años. Las hormonas sexuales comienzan a estar presentes y por esto se dan cambios físicos: “[sic]pegan el estirón”, cambian la voz, aparece vello púbico y en axilas, olor corporal, aumento de sudoración y con esto surge el enemigo de los adolescentes: el acné. Comienzan a buscar cada vez más a los amigos.”

En la adolescencia media, “Entre los 14 y 16 años. Comienzan a evidenciarse cambios a nivel psicológico y en la construcción de su identidad, cómo se ven y cómo quieren que los vean. La independencia de sus padres es casi obligatoria y es la etapa en la que pueden caer fácilmente en situaciones de riesgo.”

En la adolescencia Tardía, “Desde los 17 y puede extenderse hasta los 21 años. Comienzan a sentirse más cómodos con su cuerpo, buscando la aceptación para definir así su identidad. Se preocupan cada vez más por su futuro y sus decisiones están en concordancia con ello. Los grupos ya no son lo más importante y comienzan a elegir relaciones individuales o grupos más pequeños”.

De esta manera, los adolescentes neurodivergentes se desarrollan igualmente que cualquier otra persona neurotípica y cada persona de manera diferente. Así como indica Cofre, M (2018) “conforme pasan los años, y como proceso natural de la vida todos los hijos crecen y se convierten en adolescentes, esto no es diferente en ninguna persona, para los individuos con Asperger la historia no es muy distinta, simplemente hay ciertos aspectos que pueden interactuar en caminos distinto” (P.32)

En esta instancia a pesar de que la adolescencia se caracterizarse por ser un ciclo de la vida de crecimiento y potencial, también aparecen riesgos del contexto social, en este caso, los jóvenes con CEA pueden llegar a sufrir acoso escolar o discriminación, que se instaura cada vez más en el ámbito educativo. Como lo señala La organización de las naciones unida ONU (2015, Citado de Toapanta, K, 2022)

[...] los padres de familia, autoridades educativas, docentes, terapeutas apoyen a desarrollar las destrezas de las personas con TEA, con el objetivo de asegurar una buena calidad de vida

social y educativa, ya que la persona con autismo es sujeto a sufrir discriminación, desde la niñez hasta la vida adulta, sin excepción como: género, religión, estatus económico, cultura, nacionalidad, etc. (P.5)

En relación a eso, González, A (2021) en algunas de las vivencias compartidas se agravan los problemas, describiendo situaciones complicadas con episodios de acoso escolar de mayor intensidad. En ellos se percibe claramente la incompreensión de las relaciones sociales, las dificultades para interpretar las intenciones de los demás, la escasez de herramientas para pedir ayuda y la ausencia total de apoyo por parte de otros compañeros de clase o los propios profesores. (P.175)

Además, menciona González, A (2021) en general la falta de comprensión de los contextos sociales parece provocar situaciones de exclusión y coloca sobre las personas autistas la diana de la burla y el chiste fácil. Los esfuerzos que se realizan por parte de las personas con autismo para estar a la altura de las circunstancias, no sobresalir y no llamar la atención son enormes, y, sin embargo, no son percibidos así por las personas neurotípicas. Es decir, se produce una verdadera lucha por mostrar normalidad y encajar en el estándar. El no hacerlo provoca acoso por parte de los compañeros y una gravísima sensación de fracaso. Fracaso y renuncia, porque de algún modo para conseguir aceptación deben dejar de ser ellos mismos, abandonar una parte de sí mismos a fin de encajar en el molde. (P.181)

Por lo tanto, esta violencia escolar puede llegar a generar en estas personas, episodios de depresión, ansiedad, situaciones autolesivas e intentos de suicidio, por eso la comunidad educativa deberían enseñar y potenciar a los compañeros y compañeras qué es la condición del espectro autista. Explicando características a través de talleres o actividades y enseñar a valorar las diferencias y la diversidad, porque todas las personas son diferentes, en donde puedan lograr tener interacción y comunicación con ellos.

Por otro lado, En los últimos años ha sido creciente el número de estudio que investigan sobre la relación entre la condición del espectro autista (CEA) y la identidad de género según Zurita, A. & Rodríguez, M (2021) en este sentido,

La identidad de género es la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la experimenta profundamente, la cual podría corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo (que podría involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de técnicas médicas, quirúrgicas o de otra índole, siempre que la misma sea libremente escogida) y otras expresiones de género, incluyendo la vestimenta, el modo de hablar y los modales. (P.31)

En efecto, tiene que ver con el concepto que se tiene de sí mismo, de su género, como ser sexual y de los sentimientos que este con lleva, la cual puede ser independiente del sexo con el que llevamos, de este modo conoceremos la identidad de género de las personas autistas (George y Stokes, 2017; Warrier et al., 2020 citado de carranza, E (2022) señalan que

‘A partir del año 2019, se iniciaron los estudios e implementación de servicios de apoyo en la diversidad sexual e identidad de género en el autismo, en concordancia con estudios que señalan que hay diferencias notables en la orientación sexual (casi el 70 % de la población autista se enuncia como no heterosexual) así como en la identidad y expresión de género en la comunidad autista respecto de la neurotípica (entre 3 y 6 veces más identidades de género divergentes). (P.113)

De igual modo, Dewinter et al (2017) citado delgado (2021) ponen en evidencia otra relación, pues aportan resultados que indican que el 9,9% hombres asignados al nacer con Tea y el 2,3% de las mujeres (asignado al nacer) con Tea se identifican como transgénero, unos porcentajes mayores a los de la población general. Así mismo, en cuanto a la orientación sexual, George y Stokes (2018 b) Indican que hasta el 70% de la población con Tea se identifica cómo no hetero sexual, y esto se relaciona con peores niveles de salud mental: mayor ansiedad y depresión (George y Stokes, 2018 a, citado de delgado, 2021)

Lo cual nos queda demostrado, la importancia de generar conciencia y la necesidad de ampliar el conocimiento sobre la sexualidad en esta comunidad, por lo tanto, debería haber instancias desde los establecimientos educacionales para conocer más en profundidad sobre el tema, ya que sexualidad en los colegios no es lo primordial como contenido y en general en las personas autistas es un aspecto que no se le da importancia, porque se centran más en la condición, en

el proceso de enseñanza-aprendizaje y se deja de lado potenciar en su desarrollo humano como persona como tal.

4. MARCO METODOLÓGICO

4.1 Paradigma y enfoque investigativo

Para la presente investigación, se utilizará el método cualitativo, pues queremos comprender la experiencia vivida desde el punto de vista de los jóvenes con CEA.

Creswell (1998) considera que la investigación cualitativa es un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas –la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en los datos, la etnografía y el estudio de casos– que examina un problema humano o social. Quien investiga construye una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio en una situación natural. Según Sandín (2003) busca la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento. (Iñor, 2018, p.4)

Esta metodología, según Vasilachis (2006) implica una forma de pensar, una manera particular al acercamiento al objeto de estudio que busca descubrir lo nuevo antes de verificar lo conocido, permitiendo comprender la complejidad, destacar las particularidades, innovar y crear conocimiento. Para Denzin y Lincoln (1994) la investigación cualitativa significa la búsqueda de respuestas en torno a preguntas que remarcan el cómo se produce la experiencia social y con cuales significados. (p. 7)

Por un lado,

Al momento de analizar qué integra esta experiencia social en tanto objeto/sujeto de estudio, Maxwell (1996) identifica una serie de componentes: comprender los significados otorgados por los actores a sucesos en los que participan, comprender el contexto en el que actúan los participantes (y cómo este influye sobre sus acciones), identificar fenómenos no previstos y generar nuevas teorías a partir de ellos, comprender los procesos por los cuales las acciones tienen lugar y desarrollar explicaciones causales de forma local, contextual y situada. (Schenkel, 2018, p. 3)

Por el contrario, Vasilachis (2009) agrupa las características en dos secciones, refiere a *quién* y *qué estudia*, señala que esta investigación se preocupa por la forma en que el mundo es comprendido, por el contexto del objeto de estudio, por sus perspectivas, sus participantes, sus sentidos, sus significados, sus experiencias y relatos. De modo que destaca que es interpretativo, multi-metódico y reflexivo pues utiliza diseños flexibles y sensibles al contexto, de esta forma se centra en la práctica real y observable.

Se destaca por la flexibilidad ante el proceso de investigación y actúa sobre la observación de los participantes en su propia historia y con su propio lenguaje desde un paradigma interpretativo, como señalan Guba y Lincoln (1994).

La forma de razonar que caracteriza es la inductividad pues requiere de preguntas de investigación preliminares, enunciadas de la forma más general posible, que permitan modificaciones a lo largo del proceso (Mendizábal, 2006) ya que las cualitativas requieren un diseño flexible, de esta forma permitirá al investigador innovar permanentemente ante una situación inesperada, por lo que este abordaje es un ida y vuelta permanente.

En esta misma línea, el investigador debe ser una persona atenta a lo inesperado y propicia a la modificación de sus preguntas, sus métodos de recolección de información, análisis y teorías. De esta forma, permite producir datos descriptivos a través de entrevistas directas y observaciones indirectas, intenta captar el significado de la acción desde la perspectiva del actor principal (el sujeto), pues propicia una actitud natural en interacción con su ambiente, pues la investigación no es lineal.

En este sentido, las autoras deben estar dispuestas a modificar sus instrumentos de evaluación según las necesidades encontradas en el camino porque, como se menciona en el párrafo anterior, la investigación no es lineal y menos aun cuando se consideran las experiencias vividas por personas

Asimismo, el enfoque de esta investigación es el enfoque descriptivo e interpretativo.

Por el lado *descriptivo* se trabaja con el diseño biográfico-narrativo e interpretativo, este enfoque “(...) busca documentar una o unas vidas, un acontecimiento o una situación social, haciendo inteligible el lado personal de la experiencia social, mediante la incorporación protagónica de la voz de los participantes.” (Bolívar, 2012); el lado *interpretativo* busca

“describir, trasladar, analizar e inferir acerca de los significados de los eventos o fenómenos que ocurren en el mundo social.” (Durán, C; Luz, E, 2021)

Desde esta mirada, “(...) la investigación cualitativa se interesa por la vida de las personas, por sus subjetividades, por sus historias, por sus experiencias, por sus interacciones, por sus acciones y por sus sentidos, interpretando a todas las personas de forma situada en el contexto particular en el que se desarrollan (...)” (Skenchel, 2018, p.3). Es desde estas realidades que se intenta comprender los procesos y contextos que dan origen a estas experiencias.

En cuanto al paradigma, es definido como:

una forma de concebir el mundo, en la que se articulan conceptos, experiencias, métodos, y valores y se recuerda que en esa concepción subyacen, de algún modo, ciertos supuestos acerca de lo que es el universo, el hombre, la sociedad, la cultura y el conocimiento (Yuni, J. y Urbano, C. 2003 como se citó en Schuster et al., 2013, p.119).

Según Schuster (2013) el investigador, integrado a un determinado grupo de investigación, debe apropiarse del paradigma, de forma que acepta las creencias, experiencias, valores, métodos o línea de investigación del grupo. (p. 119)

Por tanto, el paradigma que adoptaremos es el paradigma interpretativo, que “se concentran en el análisis de los significados de las acciones humanas y de la vida en sociedad.” (Schuster et al., 2013, p. 121)

(...) Intenta interpretar y comprender la vida humana desde los significados e intenciones de los sujetos que intervienen en la escena educativa. Los seguidores de esta orientación se centran en la descripción y comprensión de lo que es único y particular del sujeto más que en lo generalizable; aceptando que la realidad es múltiple, holística y dinámica. Pretenden llegar a la objetividad en el ámbito de los significados, usando como criterio de evidencia el pacto intersubjetivo en el contexto educativo. Acentúan la interpretación y la comprensión de la realidad educativa desde los significados de las personas involucradas y estudian sus intenciones, creencias, motivaciones y otras características no directamente manifiestas ni susceptibles de experimentación. (Schuster et al., 2013, p. 121)

A raíz de esto, es que los individuos son originarios del problema a investigar, por lo que se investigará la situación y se intentará comprender a través de los ojos de los sujetos; cuenta con un diseño flexible. Además, la muestra es pequeña y no representativa.

4.2 Diseño y método de Investigación

La presente investigación es de carácter cualitativo, ya que, es la más adecuada para cumplir los objetivos.

La profundidad que aborda este trabajo investigativo corresponde a básico, puesto que, el propósito de esta es avanzar en el conocimiento en las determinadas áreas descritas, conceptos como: condición del espectro autista, prácticas capacitistas y vínculo con el docente. La temporalidad de la investigación es transversal, dado que, la toma de información utilizada se realizará en un tiempo específico y solo una vez.

Para la recogida de información, se realizarán cuatro estudios de caso a jóvenes con la condición de espectro autista, como menciona Salinas et al (2019) “Se utilizó el Estudio de Caso, porque estudia un caso en particular, destacando su unicidad y logrando comprender este caso y de ninguna manera tomarlo como muestreo para generalizar otros.” (P.58)

Ya que, esta es una investigación adecuada para obtener un conocimiento concreto, contextual, sistemático y profundo de cada caso en particular, lo cual nos permite conocer la realidad tal como lo experimenta el individuo, Conociendo sus experiencias en relación con el objetivo de la investigación.

Estos estudios de casos se centran en los datos cualitativos, en donde se utilizará una entrevista semi estructurada en profundidad y notas de campo. Más allá de eso, es importante reconocer características de la investigación biográfica-narrativa, la principal es que se enfoca en la experiencia de las personas o sujetos de estudio.

A raíz de ello, Según Landín Miranda (2019) la narrativa, la experiencia y el tiempo están estrechamente relacionados pues dan cuenta del sujeto, de su existencia y su interacción con su mundo (p.233).

La narrativa sedimenta la experiencia para identificar el hilo conductor de los sentidos. La experiencia transcurre en el tiempo y refleja las vivencias de los sujetos.

En la narrativa también es importante considerar la memoria, pues es allí en donde están ubicados nuestros recuerdos, imágenes, pasajes y escenarios. De esta forma, la investigación lleva al sujeto a una rememoración “en donde se juega con la conciencia de un acontecimiento reconocido en el tiempo y el aprendizaje sobre lo que pudo desarrollarse desde tal acontecimiento; donde el olvido y el tiempo también se juegan para la reconstrucción de la memoria”. (Landín Miranda, 2019, p.233)

Los aspectos mencionados anteriormente nos permiten relacionar la investigación al campo de la educación ya que es una estrategia en donde se pueden documentar las prácticas para así, posteriormente, compartirlo con otros docentes.

Asimismo, en palabras de Landín (2019) el hecho de documentar estas prácticas permite aportar conocimientos en contextos institucionales, pero específicamente, permite generar la reflexión y autorreflexión desde y para la práctica, reconociendo las fortalezas y debilidades, y así se enriquecen las acciones y se proponen nuevas.

4.3 Contexto y escenario de la Investigación

El contexto y el escenario en el que se realizará esta investigación es la Región Metropolitana y considera el estudio de relatos de jóvenes con la Condición del Espectro Autista egresados de la enseñanza media.

Estos jóvenes tendrán entre 18 y 25 años. Sus relatos son la experiencia que tuvieron desde primero a cuarto año de enseñanza media respecto al o los vínculos que formaron con sus profesores. El contexto es en donde pudieron desenvolverse, el tipo de trato que recibieron de parte de sus profesores (relaciones interpersonales) y como ellos se sintieron frente a esto, de manera que es de mucha importancia dentro de esta investigación cualitativa, enfocada “[...] en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández R., 2014, p.358).

Por lo tanto, el escenario es un lugar cómodo y ameno para los participantes, en el cual tenemos dos lugares, uno es la academia humanismo cristiano en la sede de agustina y el otro es un espacio de la fundación intégrame a tu mundo, en la que su finalidad es “busca lograr la inclusión de los niños y jóvenes autistas por medio de terapias orientadas al desarrollo de

habilidades sociales con la finalidad de mejorar su calidad de vida e integración en la comunidad’’ (Intégrame a tu mundo, 2021)

Donde los sujetos escogidos para la muestra real de la investigación corresponden dos masculinos, un estudiante de 2° año de educación diferencial de la universidad humanismo cristiano y un joven monitor de la fundación Intégrame a tu Mundo. Así mismo una joven femenina que contactamos por medio de las redes sociales. El rango de edad de los participantes es desde los 20 hasta los 23 años.

4.4 Sujetos de estudio

Para el foco de estudio de esta investigación se utilizará la técnica de muestreo no probabilístico, con una muestra por conveniencia, debido a la proximidad y el enfoque que se quiere dar a esta investigación, se entrevistará a jóvenes autistas que deseen contar las experiencias que tuvieron en su enseñanza media, dando paso a nuevas miradas sobre y romper estereotipos que se suelen tener frente a las personas con condición del espectro autista.

La muestra por conveniencia, según Martín-Crespo y Salamanca (2007), se utiliza cuando el investigador necesita que los participantes se presenten por sí mismos, además que “permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos. Esto, fundamentado en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador” (Otzen T. & Manterola C., ,017, p. 230)

En efecto, se decidió de esta manera con motivos de inclusión y de dar a conocer nuevas visiones sobre esta condición vista desde lo humano y no desde la patologización.

Para ello, será un grupo limitado de participantes que deseen participar en esta muestra y que compartan los siguientes criterios.

- Jóvenes entre 18 y 25 años.
- Nacionalidad chilena.
- Egresados de enseñanza media.
- Tener conocimiento de su condición antes o durante primero medio.
- Haber tenido un vínculo con algún profesor, profesora o profesore.
- Que el docente tuviera conocimiento de la condición del estudiante.

Las investigadoras son receptoras a participantes de cualquier identidad de género, orientación sexual y expresión, ya que se busca mostrar diversas perspectivas y complejidades con un enfoque que dará a luz distintas experiencias de vida, en cuanto a los relatos que contarán sobre ¿Cómo fue su vínculo con él, la o los profesores durante su enseñanza media?, mediante entrevistas profundas y semi estructuradas con relatos y dibujos que pudieran dar para expresar su sentir.

Cabe destacar que, como provienen de diferentes establecimientos y como todas las personas son diversas, se piensa, se siente y se ve el mundo desde diferentes perspectivas, cada relato y experiencias irán variando entre un participante y otro.

4.5 Técnicas e Instrumentos de recogida de información

La recolección de información se realizará a través de una entrevista semi estructurada guiada a profundidad. Morgan define este instrumento como "una entrevista es una conversación con propósito. Es un proceso interactivo que involucra muchos aspectos de la comunicación que el simple hablar o escuchar, como ademanes, posturas, expresiones faciales y otros comportamientos comunicativos" (Morgan y Cogger, 1975).

La entrevista, además, comprende el diálogo entre dos o más personas con el objetivo de reunir experiencias de carácter privadas, pues permite enriquecer esta investigación abordando el vínculo de jóvenes con la condición del espectro autista y su vínculo con su profesor, profesora o profesores durante la enseñanza media. Es de carácter presencial, en la universidad Academia de Humanismo Cristiano.

En su versión original, la entrevista tenía diecisiete preguntas, pero con la validación del instrumento (ver Anexo 1 y 2) sufrió modificaciones, por lo que actualmente tiene diecinueve preguntas que abordan las cuatro dimensiones de la investigación. Además, la entrevista se registrará por dos medios, uno de audio y otro de vídeo audio que nos permitirá analizar el lenguaje corporal del entrevistado, entrevistada o entrevistade y también por notas de campo.

Asimismo, todo este proceso cuenta con un protocolo de trabajo de campo (Anexo 3) con el que se hila todo el proceso abordado en esta investigación.

4.6 Metodología de Análisis de la información

El análisis de datos cualitativos, para Mella (1998) significa una búsqueda de respuestas y de observación activa. (p.15) ya que es un proceso de interrogación, corrección y modificación, por lo que es necesario que se organice la información de tal forma que parezca obvia.

Por otro lado, para Gibbs (2007) La investigación cualitativa pretende acercarse al mundo de "ahí fuera" (no en entornos de investigación especializada como los laboratorios) y entender, describir y algunas veces explicar fenómenos sociales "desde el interior" de varias maneras diferentes. (p.12)

En este sentido, se observa que cada autor rescata elementos fundamentales que se requieren para poder realizar un análisis cualitativo, destacando que es un proceso que consta de varios factores como la observación, organización y corrección. Para esta investigación es adecuada esta técnica de análisis, ya que, se debe analizar, entender e interpretar respuestas por parte de los entrevistados.

Este proceso se divide en dos grandes tareas, la primera es lograr reducir la cantidad de información y la segunda es categorizarla en diversas situaciones o en categorías preliminares.

De hecho, Gibbs también menciona:

La mayor parte de los autores que han escrito sobre análisis de datos cualitativos reconoce que el análisis implica estos dos aspectos: el manejo de los datos y la interpretación. En ocasiones ambos se emplean simultáneamente, pero a menudo se usan en una secuencia que se inicia con los procedimientos "administrativos" Y pasa luego a la reducción de los datos en resúmenes o visualizaciones antes de acabar con el análisis interpretativo y la extracción de conclusiones. (p.20)

Para Marradi, Archenti, & Piovani (2007, pág. 290) el análisis de contenido es “una técnica de interpretación de textos [...] que se basan en procedimientos de descomposición y clasificación de éstos (Losito 1993) [...] los textos de interés pueden ser diversos: transcripciones de entrevistas, protocolos de observación, notas de campos, fotografías, publicidades televisivas, artículos de diarios y revistas, discursos políticos, etcétera”. (p.7)

Para esta investigación se utilizarán varios de los elementos nombrados anteriormente, como lo son las transcripciones de entrevistas, notas de campo y protocolos de observación. Siendo seleccionados para obtener un análisis enfocado en entregar mayor profundidad a los relatos que se obtengan.

Este enfoque según Riessman (2002) da énfasis en el contenido del texto, en “lo que dice” más que “como lo dice”, pues el lenguaje expresa directamente la realidad por lo que para analizar la información se utilizará la interpretación de la información recolectada.

5. ANALISIS

5.1 Definición de categorías

De acuerdo a la investigación “Relatos de jóvenes con CEA y su vínculo con los docentes en enseñanza media”, se despliegan categorías que surgen a partir de los objetivos establecidos en la investigación. A través de ellas podemos recordar el vínculo de los jóvenes con sus profesores en enseñanza media, conocer su experiencia, conocer comportamientos capacitistas y descubrir el vínculo con los profesores.

Este análisis se divide en tres categorías y en subcategorías:

- Vínculo del estudiante con el profesor.

Necesidades de apoyo educativo.

Necesidades de apoyo socio/emocional.

- Experiencias de vida en la educación media.

Experiencias positivas.

Experiencias positivas en el entorno escolar.

Experiencias negativas en la familia.

- Vivencias de las prácticas capacitistas.

Prácticas capacitistas dentro de la familia.

Prácticas capacitistas dentro de la escuela.

5.2 Vínculo estudiante con los profesores

Es la principal categoría que se levantó y es una de las más relevantes para esta investigación, porque se relaciona directamente con el foco de la investigación y el marco teórico.

El vínculo de los docentes con los estudiantes con la condición del espectro autista ha sido poco explorado y además no suele ser foco de las investigaciones el vínculo docente y estudiante en las escuelas, según Lara et al (2022) ‘‘ [...] En este contexto, resulta relevante examinar la influencia del vínculo docente-estudiante sobre el compromiso escolar y el rendimiento académico, relación que ha sido constatada en investigaciones previas. No obstante, gran parte de los estudios se han enfocado en conocer a profundidad esta relación en estudiantes con desarrollo típico y los escasos estudios que han analizado el efecto de esta relación en estudiantes con NEE no han mostrado resultados concluyentes’’ (P.1)

Quiere decir que, la relación vincular del docente- estudiante con CEA influye en el compromiso escolar y en la interacción con los estudiantes. por ende, estos factores pueden afectar en reacciones positivas y negativas que el estudiante desarrollara hacia el contexto escolar como, por ejemplo; intereses, desinterés, ansiedad, aburrimiento y motivación.’’ (Lara et al, 2022)

De acuerdo a los sujetos entrevistados, algunos docentes eran estrictos, monótonos y solamente llegaban a la sala de clases a impartir sus conocimientos sin entregarles la motivación para tengan interés en el contenido entregado. Por lo tanto, generaba una reacción negativa en los estudiantes frente a su aprendizaje. Por el contrario, la motivación, el dialogo y compartir intereses en común con los profesores genera un vínculo que afecta positivamente en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

En relación con lo anterior, el participante entrevistado expreso ‘‘para ser sincero tuve uno que tuvo una experiencia negativa fue un profe de biología era como un no era como un profesor de enseñanza media era como un profesor de universitario estricto’’ Así mismo, en su experiencia positiva ‘‘ es que igual su explicaciones su manera de hacer las cosas por ejemplo hasta tenía una trenza larga en el pelo era simpático sí y también le gustaban los anime’’

Esta categoría se subdivide en dos subcategorías, las cuales son:

5.2.1 Necesidades de apoyo educativo

Esta subcategoría es presentada con el fin de dar a conocer que todos los estudiantes pueden necesitar algún tipo de apoyo educativo, es decir, tengan alguna dificultad específica del aprendizaje, pero ¿qué pasa cuando el estudiante o la estudiante además presenta autismo? Es ahí cuando comienzan las mayores preguntas de parte de los docentes de aula regular sobre el saber y el que hacer cuando uno de sus estudiantes presenta esta condición. Es decir, según Herranz, 2021 – 2022 que:

[...]muestran los sentimientos de insatisfacción y frustración que presentan los docentes en relación a la inclusión. Por un lado, algunos de los motivos se deben a la falta de apoyos, la cantidad de adaptaciones que se requiere hacer, la falta de tiempo y planificación colaborativa o el miedo a no prestar la suficiente atención al resto de alumnos de la clase. (P.15)

Razón por la cual, algunos docentes tienden a dejarles esta responsabilidad sobre el apoyo educativo a las y los educadores que se especializan en estos temas, procurando solo entregarles el contenido de las clases cuando se planifica colaborativamente.

Uno de los ejemplos más significativos sobre este punto es el que nos comentaba un participante que principalmente los docentes del aula regular eran los que hacían las distinciones con él, además de que las adaptaciones eran particularmente en las pruebas, y no había clases diversificadas, sino solo individualizada para él de parte de la educadora diferencial. Cabe destacar que, fue complicado porque en algunos momentos no recibía apoyo, aun cuando es lo pedía, ya que presentaba buenas notas.

5.2.2 Necesidades de apoyo socio/emocional

Otra de las subcategorías fundamentales es el ámbito socio/emocional, pues habitualmente los docentes relevan el aspecto y formación pedagógica basada en los conocimientos, ya que algunos profesores reconocen no estar preparados para enfrentarse a estudiantes con CEA, pues según el estudio investigativo de Zenteno S. & Leal F. “los profesores señalan tener muy poca formación y por eso acuden a fuentes de apoyo dentro de la propia escuela o aprenden a partir de sus propias experiencias en algo que denominan aprendizaje por ensayo y error. (2016, p. 5), enfatizando que la afectividad docente y la vinculación que se logre con los chicos y chicas

serán la puerta que empieza a abrir el mundo cerrado del estudiante con autismo hacia la interacción social y la vivencia de los afectos. (Zenteno S. & Leal F., 2016) y como señala lo Doria et al (2019) “educar las emociones educar para la vida”, destacando la importancia que adquiere desarrollar el potencial emocional, ya que este es la base para lograr un efectivo desarrollo intelectual (p.5)

La educación socio/emocional tiene como propósito el reconocer las emociones propias del estudiante y de los demás, así como gestionar asertivamente de las respuestas a partir de una buena autorregulación, favoreciendo las relaciones sociales e interpersonales (Álvarez E., 2020) Es decir, la educación emocional además de justificar las necesidades sociales, esta contribuye al bienestar de los estudiantes a partir de su desarrollo integral, “por lo que educar las emociones equivale a educar para el bienestar”. (Álvarez E., 2020, p.388)

De modo que, “el rol del profesor adquiere gran relevancia, ya que no solo está encargado de potenciar las habilidades y destrezas necesarias en el proceso de aprendizaje, sino también de entregarles a sus estudiantes un ambiente seguro, cálido y amable, estableciendo un vínculo afectivo que lo posiciona como un modelo y mediador en este nuevo aprendizaje” (P.5)

Es así, que a través de un constante apoyo de parte de los docentes hacia sus estudiantes puede influenciar significativamente un adecuado manejo de sus emociones, aprendiendo hacer frente a los diversos obstáculos que se le van presentando en sus relaciones interpersonales e intrapersonales. Pero como mencionan Zenteno S. & Leal F., 2016 que también los docentes señalan tener poca formación para la educación emocional y acuden a fuentes o actores que entreguen apoyo dentro de la propia escuela o deciden aprender a partir de sus propias experiencias, algo denominado aprendizaje por ensayo y error.

De acuerdo a las palabras de algunos de los individuos entrevistados perciben más apoyo socio/emocional de parte de las educadoras diferenciales que, de parte de los docentes de sus asignaturas, excluyendo algunos como el profesor (a) de religión y /o el de filosofía, quienes realizan pocas horas de su ramo en aula.

5.3 Experiencias de vida en la educación media

Esta categoría está diseñada en relación a los objetivos de esta investigación tales como, recordar las experiencias de vida de jóvenes con la Condición del Espectro Autista egresados

de enseñanza media, para conocer a través de dichos relatos, el vínculo de los estudiantes con los profesores de enseñanza media. También con un enfoque en la completa realidad del estudiante, destacando la relación entre pares(compañeros) y lo vivido fuera del aula escolar. Por esta razón, está centrada en expresar experiencias tanto positivas como negativas que los jóvenes con CEA experimentaron durante su enseñanza media en su establecimiento escolar, en relación a esto (Castro, 2015, p.323) menciona: Es decir, todas las personas con TEA son diferentes, no están caracterizadas por los rasgos de estos trastornos, sino que se caracterizan por el entorno en el que viven, las experiencias que tienen en sus vidas y, sobre todo, por los apoyos que tengan para superar las dificultades de estas experiencias y los modelos educativos a los que estén sujetos.

5.3.1 Experiencias positivas

En esta subcategoría se enfocará en rescatar experiencias que los sujetos de estudio consideren positivas.

En el ámbito escolar, los estudiantes no solo se relacionan con sus profesores, sino que también tienen instancias de recreación en conjunto a sus pares y en distintas locaciones del establecimiento, por esta razón es que una persona experimenta diversas situaciones en la escuela. Muchas de estas pueden ser beneficiosas y positivas para su vida. En este sentido, siguiendo las confesiones de la muestra de estudio, donde parte de los participantes recordaron con aprecio una distintiva instancia vivida en la escuela.

A modo de ejemplo de una experiencia favorable con el docente un participante mencionó “tenía un profesor de filosofía como que él quiso como saber más el tema (autismo) entonces me pidió que si podía hacer como una clase de eso en mi curso y... todo eso después la profe jefe que tuve antes como que me pidió que hiciera una charla en su curso también." Este acto fue memorable para la persona por que se sintió valorada y escuchada por sus docentes.

Mientras que otro relato a grandes rasgos como había sido su experiencia junto a sus compañeros de aula, “he hecho amigos de casi todo el curso... la cosa es que por lo general me he relacionado con todo el mundo, como se bailar, sabía cantar, rapear y todo el asunto, ahí

conviví un poco más con todos mis compañeros. Reflejando así, que cuenta con buenos recuerdos de su curso, sintiéndose partícipe e integrado en actividades con su grupo de curso.

5.3.2 Experiencias negativas con la familia

En esta subcategoría se rescatarán extractos de las entrevistas realizadas que permitirán conocer experiencias que los sujetos de estudio consideran negativas. Si bien, como se mencionó anteriormente, en la mayoría de los casos la familia cumple un rol importante en la crianza y cuidado de los niños y jóvenes con autismo, en muchas ocasiones también es responsable de una sobreprotección, causando así una falta de independencia y autonomía en los jóvenes, perjudicando así el mismo auto concepto de si mismos, sus capacidades y habilidades. En relación a esto (Rodríguez,2021, p.9) menciona

Cabe señalar que hay familias que se vuelven impermeables, excesivamente proteccionistas y dificultan las conexiones sociales de la persona, por lo que es fundamental evitar la sobreprotección ya que, de acuerdo con Peláez y Charath (1993), los/as hijos/as sobreprotegidos/as buscan ayuda de otras personas para hacer las cosas; presentan complicaciones para comenzar o finalizar las actividades; a veces, mostrando un nivel alto de inteligencia no quieren estudiar; son egoístas, pues piensan solo en sí mismos/as; y, además, tienen más dificultades a la hora de encontrar soluciones a los problemas que se le presentan. En resumen, los padres y las madres pierden el control sobre sus hijos/as.

Ligado a lo anterior un participante comentó "es que sentía que estar en el colegio y estar en un ambiente abierto donde no tuviera tanto encerrado ni es que estar en el colegio como no estar en ya sabe en control del padre porque sentir que me controlaban todo el tiempo igual me molestaba mucho por eso y sentía que al estar en el colegio ellos no podían tener el control sobre mí".

5.4 Vivencias de las prácticas capacitistas

Esta última categoría es destacada por la relevancia en la vida de las personas autistas que han sufrido actos capacitistas, conscientes o inconscientes. Según indica Gesser, Block y Mello (2020) el término capacitismo se ha utilizado dándole dos significados: el primero es la discriminación contra las personas con discapacidad y el segundo como una red opresiva de relaciones en la sociedad, estructurales y estructurantes como lo es el sexismo. Para Rauscher y McClintonk (1996) estas prácticas se combinan creando un entorno hostil para las personas que quedan fuera de lo definido socialmente “aceptable”.

Estas prácticas pueden presentarse en cualquier ámbito, es por ello que se analizarán las prácticas capacitistas dentro de la escuela, las prácticas capacitistas en la familia, pues es el foco principal de esta investigación.

5.4.1 Prácticas capacitistas de la familia

Esta subcategoría es importante de relevar debido a que las prácticas capacitistas en la familia son invisibilizadas a través del “amor de familia”, de acuerdo a los participantes. En este sentido es que aparece el amor y la infantilización del diagnóstico, en donde la edad, independiente cual sea, solo es un número ya que la persona autista siempre es vista como un infante a los ojos de la familia, pues “las personas con autismo fueron estigmatizadas por su discapacidad. Tanto la sociedad como sus familias los infantilizaron y comenzaron a verlos como individuos incapaces de tomar sus propias decisiones” (Cuerpo, 2018, p.6)

En esta línea, uno de los participantes expresó su descontento con esta situación pues “mi abuela es como un poco infantilizadora sí, yo le digo que a mí no me gusta que me digan mi niño y se enoja y me dice “es que es por cariño””. El trato infantilizado, al ser capacitista, interviene con la identidad de la persona que lo recibe producto de las consecuencias que acarrea, en este caso, se le niega el reconocimiento del “adulto autista” pues se le trata como “niño autista”. Esto implica la sobreprotección a las personas, además de limitar su autonomía, su toma de decisiones, su independencia, entre otros.

Además, en las familias también se ve la subestimación por la condición. Según la Real Academia Española (RAE) subestimar significa estimar a alguien o algo por debajo de su valor. En este sentido es que las familias creen que sus hijos no serán capaces de lograr acciones de

su vida y pueden dejar pasar oportunidades en su vida. Pues un participante manifestó la expresión de su tía, ya que pensaba que no lograría llegar a la educación superior.

5.4.2 Practicas capacitistas dentro de la escuela

Esta subcategoría es importante de relevar debido a que las prácticas capacitistas dentro de la escuela se han evidenciado en las respuestas de los participantes, pues son actos y palabras que repercuten en su persona, aunque Jamie Hale(2021) explica que no es un intento consciente el hecho de usar un vocabulario capacitista con el objetivo de dañar a las personas con discapacidad, pero el hacerlo construye una visión en donde tener una discapacidad es negativo (El lenguaje capacitista dañino que usas sin saberlo. Fasinarm.edu.ec. <https://www.fasinarm.edu.ec/lenguaje-capacitista/>). Además del vocabulario, su autoconcepto cambia, ya que

El sentido de sí mismo, es un producto de la conducta de los demás respecto al niño, los cuales le sirven de espejo y le muestran el papel que desempeña en la vida. Mientras va desarrollando el sentido de Identidad, nunca deja de verse a sí mismo en función de las imágenes que los otros tienen de él'. El sí mismo es, pues, en todos los aspectos, predominantemente, un producto final. (Castaño, 1987, p.150)

En este sentido, uno de los participantes manifestó su molestia en cuanto a la infantilización de la condición en el entorno escolar, pues mencionó que “todo lo enfocan que vamos a trabajar con niños, niños, niños, y también uno trabaja con personas grandes, con adultos, y no porque cambie la condición van a ser niños toda la vida.” En este sentido, nos volvemos a encontrar con la infantilización de la condición.

En esta línea es que también se hace referencia a la educación superior, se expresó en “se enfocan en la parte educativa no más, solo en el colegio y en el jardín, y ¿qué pasa en la universidad?”, esto pasa porque se ve a los estudiantes autistas hasta que terminan su enseñanza media, esto pasa por la subestimación de su condición y porque no los ven “capaces” de estudiar en la educación superior, pero en la educación superior muchos quedan sin el apoyo que necesitan, ya que no todas las casas de estudio cuentan con profesores y docentes con conocimientos para enseñarle a todos sus estudiantes y para el apoyo socioafectivo requerido

6. CONCLUSIONES

Esta investigación ha permitido tener una visión sobre la rememoración de los jóvenes con CEA y su vínculo con sus docentes durante la enseñanza media. A través de ella, se logra conocer la experiencia personal de los participantes, además sus vínculos con los profesores por medio de los relatos en primera persona, conociendo los comportamientos capacitistas que tuvieron bajo sus experiencias.

El análisis de las historias de los jóvenes sobre su rememoración de su enseñanza media comenzó con las entrevistas realizadas a los participantes, en donde se pudo hacer un análisis superficial y luego con la transcripción, se logró el análisis profundo.

A través de ello pudimos dar respuesta al segundo objetivo específico, en donde se debía inferir los comportamientos capacitistas, conscientes e inconscientes, de los profesores hacia los estudiantes. En este sentido, es que se evidenciaron comportamientos capacitistas por parte de los profesores ya que repercuten en el autoconcepto de los estudiantes, siendo acciones o palabras. Según Castaño (1987) las palabras o acciones repercuten en la vida del estudiante, ya que son el espejo y de esta forma es como se perciben, pues les damos a entender el lugar que ocupan.

En esta línea es que el capacitismo evidenciado, por parte de los profesores, desencadena repercusiones académicas y socioemocionales, pues las decisiones tomadas por los profesores fueron erróneas. El profesor se atribuyó la autoridad para tomar decisiones que deben ser discutidas con la familia, estas fueron fundamentadas bajo la evidencia académica socialmente aceptada de las buenas calificaciones, es decir, por tener buenas calificaciones es que consideró oportuno retirar los recursos destinado al participante, pero no consideró que lo académico no lo es todo, dejó también sin recursos afectivos y socioemocionales y radican ahí las necesidades que el participante presentaba.

En la misma línea capacitista es que cuando se trataba de trabajos grupales, los profesores agrupaban a los estudiantes del Programa de Integración Escolar, quitándoles así la oportunidad de compartir tiempo y experiencias con sus compañeros neurotípicos.

Asimismo, se evidenció el capacitismo familiar a través del amor de familia y la infantilización de las personas autistas, pues se les subestima y sobreprotege, estas acciones tienen

consecuencias como el que no logren salir de su zona de confort, que no puedan lograr independencia. En este sentido, la familia debe ser un facilitador y no una berrera de sus objetivos y metas. Otra muestra de subestimación es cuando las familias ocultan el diagnóstico “porque no está listo, lista, liste para saberlo, no lo comprendería”, este conjunto de acciones (y muchas más) influyen en demasía en la crianza de las personas autistas y en el autoconcepto.

El análisis permitió además evidenciar la falta de formación de los profesores sobre la condición del espectro autista, pues según las narraciones de los participantes, es que expresaron su disconformidad con la metodología recibida, ya que debían adaptarse al establecimiento en vez que los establecimientos adapten sus metodologías a ellos, siendo que la inclusión ocurre cuando el entorno se ajusta a las necesidades de los estudiantes. Según Arnaiz (2003) para una correcta respuesta educativa es que se debe comenzar por la individualización de la enseñanza, ya que “es importante conocer la formación profesional de dichos protagonistas porque se podrá analizar si las decisiones que toman en el aula son adecuadas y realmente están permitiendo la inclusión educativa o simplemente se están limitando a la integración” (Guerrero de León, E & Robelo, O, 2021, citado de Giraud, B & Espinoza, E, 2021. p.565)

En relación al tercer objetivo, descubrir el vínculo de los estudiantes con los profesores de enseñanza media, es que se evidenciaron las relaciones interpersonales con los profesores de aula regular y de educación diferencial.

Según mencionaban los participantes, estos vínculos se forjaron mediante intereses en común entre ambas partes. Comenzando por el interés sobre su condición y acercarse a ellos como primera fuente para informarse acerca de ello, también porque se evidenció un apoyo emocional en diversas situaciones en donde la emocionalidad y la afectividad predominó sobre lo académico, y en efecto, dejó una experiencia importante en los participantes.

En cuanto al cuarto y último objetivo específico, es que la interpretación de los relatos de las personas con la condición del espectro autista nos permitió conocer todas estas experiencias mencionadas anteriormente, en donde los participantes nos brindaron la confianza para interpretar su voz en esta historia, para conocer la otra cara de la moneda. Además, el conocer estas historias permite reflexionar y criticar nuestro quehacer profesional para saber cómo queremos desempeñarnos puesto que en esta instancia somos agentes de cambio para ello

7. PROYECCIONES

En base al análisis, las proyecciones estarán dirigidas a la concientización de testimonios de personas autistas, ya que, es la mejor manera de que puedan expresar su opinión y experiencias durante su escolarización, opinando sobre las oportunidades que tuvieron en su enseñanza y sobre las metodologías que se utilizan hoy en día en las aulas.

Gracias a las investigaciones biográficas-narrativas es posible conocer desde primera fuente, la opinión al respecto de cómo se sienten las personas autistas, si se sienten escuchadas en sus establecimientos, si son participantes activos de su enseñanza y sobre todo si logran sentirse parte de la comunidad. Sin embargo, luego de realizar esta investigación, fuimos conscientes de la gran cantidad de capacitismo que sigue presente en las escuelas que dicen ser integradoras o inclusivas. Esto debido a la escasa formación de los profesores regulares y diferenciales en el sentido de como implementar diversificaciones en el aula para lograr el aprendizaje de todos.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

-Acevedo M., (2018) Enabling geographies: neurodivergence, self-authorship, and the politics of social space, California Institute of Integral Studies, San Francisco, CA file:///C:/Users/khonny/Desktop/tesis/Neurodivergencia/Enabling_Geographies_Neurodiv.pdf

-American Psychiatric Association (2022) Asociación Americana de Psiquiatría publica el Manual diagnóstico y estadístico de trastornos mentales, quinta edición, revisión del texto (DSM – 5 – TR)

-Álvarez E., (2020) Educación Emocional, Instituto Universitario Internacional de Toluca, México <https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787023/588663787023.pdf>

-Artigas-Pallarés J, Paula-Pérez I. (2017) Deconstruyendo a Kanner. Rev Neurol 2017; 64 (Supl 1): S9-15.

- Araneda, P.; Frei, E.; González, F.; Millán, L. & Rey, V. (2009). La integración escolar, factores que inciden en la calidad. Perspectivas Educativas, 9, 185- 195.

- Arnáiz Sánchez, P. (2003). Educación Inclusiva: Una escuela para todos. Ediciones Aljibe. Málaga.

-Autismo Diario (2014) Lorna Wing, una de las grandes del autismo, ha fallecido a la edad de 85 años, Web líder en información sobre autismo.

<https://autismodiario.com/2014/06/09/lorna-wing-una-de-las-grandes-del-autismo-ha-fallecido-la-edad-de-86-anos/>

-Autismo España. (2020). Sobre el autismo: educación. Recuperado 6 mayo, 2020, de Confederación Autismo España Sitio web: <http://www.autismo.org.es/sobre-losTEA/educacion>

-Austism Treatment Network (ATN) & Autism intervention Research Network on Physical Health (AIRP). Recurso sobre adolescencia y pubertad; Una guía para padres de adolescentes con un trastorno del espectro autista. <https://www.autismspeaks.org/sites/default/files/recurso-sobre-adolescencia-pubertad.pdf>, www.autismspeaks.org/atn o www.autismspeaks.org/family-services/tool-kits

-Auyanet Ruiz, A, Rodríguez, M; Cabrera, C; Vega, Rita (2020) IDENTIFICACIÓN Y EVALUACIÓN DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DEL ALUMNADO CON TEA. EOEP de TGD Las Palmas. Conserjería de Educación universidad cultura y deportes. [guia--identificacion-y-evaluacion-de-las-necesidades-del-alumnado-con-tea.pdf](#)

- Baña Castro, Manoel. (2015). EL ROL DE LA FAMILIA EN LA CALIDAD DE VIDA Y LA AUTODETERMINACIÓN DE LAS PERSONAS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO. *Ciencias Psicológicas*, 9(2), 323-336. Recuperado en 14 de noviembre de 2022, de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212015000300009&lng=es&tlng=es

-Bolívar A. A pesquisa biográfica e narrativa: fundamentos epistemológicos y metodológicos. En Abrahao MH (Org.). *Pesquisa (auto) biográfica: lugares, trajetos e desafios*. V Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica (V CIPA). Porto Alegre: PUCRS, 2012;4-17. https://www.researchgate.net/profile/Antonio-Bolivar/publication/286623877_La_investigacion_biografico-narrativa_Guia_para_indagar_en_el_campo/links/568de47108aeaa1481ae7f4d/La-investigacion-biografico-narrativa-Guia-para-indagar-en-el-campo.pdf

-Bolívar, A. (2012). Dimensiones epistemológicas y metodológicas de investigación (auto)biográfica. Tomo II. (págs. 79-100). Capítulo: Metodología de la investigación biográfica-narrativa: Recogida y análisis de datos. Editorial Universitaria de Pontificia Universidad Católica Río Grande del Sur). Editores Passeggi MC, Abrahao, MH. https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/2020/05/METODOLOGIA_DE_LA_INVESTIGACION_BIOGRAFICO-NARRATIVA.pdf

-Bonilla M., Chaskel R., (2017). *Trastornos del Espectro Autista*. Universidad Nacional de Colombia Psiquiatra/ ICSN-Clinica Montserrat Fellow en Psiquiatría de Niños y Adolescente; Universidad El Bosque Roberto Chaskel; Hospital Militar Central, Universidad Militar Nueva Granada Departamento de Salud Mental; Hospital Universitario Fundación Santa Fe de Bogotá; Universidad de los Andes. <https://scp.com.co/wp-content/uploads/2016/04/2.-Trastorno-espectro.pdf>

- Buemo, B.; Alli, F., Iracet Vicente, j.; Ribas, L.; Pereira, R.; Kruel Saling, C.; Guazina Nascimento F.; Carlesso Pretto, J., (2018) Autismo en el contexto escolar: la importancia de la inserción social. Universidad Franciscana, Brasil.
<https://www.redalyc.org/journal/5606/560662194027/560662194027.pdf>
- Broderick, A. Ne'eman, A. (2014). El autismo como metáfora: narrativa y contra narrativa. Editorial: Routledge. Londres W1T 3JH, Reino Unido. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13603110802377490>
- Castaño, P. G. (1987). El autoconcepto, factor clave en el rendimiento escolar. *Espacio y Tiempo: Revista de Ciencias Humanas*, (1), 149-154.
- Campo, I. (2012). Una estrategia de educación familiar en la escuela para niños con autismo. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial
- Cano, A. J. (2018). Formación docente y su relación con los contextos inclusivos. *Revista Internacional De Apoyo a La inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad*, 4(2).
<https://doi.org/10.17561/riai.v4.n2.9>
- Carreño, M. Joza, K. (2019). Derechos Humanos y dificultades del lenguaje oral en niños y niñas que asisten a la fundación "Mi Comunidad Previene". Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador. <http://dx.doi.org/10.35381/racji.v4i7.348>
- Castañeda, A (2021) Acoso Escolar y Condición del Espectro Autista: relación con el Afrontamiento en la Adolescencia Temprana. Salamanca, España [Trabajo fin de master, Universidad de salamanca] [2021 T 1.pdf](#)
- Carranza, E. (2022) El autismo en el Perú: una mirada desde el equipo de investigación y trabajo en Autismo. PP.110-116.
- Castillo, P., (2020) Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE*, ISSN en

línea 0718-5162, Universidad de Santiago de Chile, Chile.
<https://doi.org/10.21703/rexe.20212043castillo19>

-Chile Crece Contigo: Protección Integral de la Infancia
<https://www.crececontigo.gob.cl/tema/espectro-autista/>

-Chiner, E. (2018). La educación Inclusiva y su desarrollo en el marco legislativo español. Universidad de Alicante. España.

-Cifuentes, P., Holz, M. (2014). Marco legal y reglamentario de la Educación Especial. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile

-Cobos, M y Llorent, V (2022) Los efectos de un programa de formación docente en neuro educación en la mejora de las competencias lectoras, matemática, socioemocionales y morales de estudiantes de secundaria. Un estudio cuasi-experimental de dos años. No. of Pages10.
[formacion docente autora tokuhama.pdf](#)

-Confederación Autismo España (2018) La OMS actualiza los criterios de diagnóstico del TEA, Macrid, España

-Confederación Autismo España (2020) Suicidio en la infancia y juventud con autismo, Macrid, España

- Cuellar, L., & Rodríguez, B. (2020). La preparación de los docentes para la orientación vocacional de adolescentes y jóvenes con síndrome de asperger en condiciones de inclusión. Propósitos y Representaciones, 8 (SPE3), e738. Doi:
<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.738>

-CUERPO, O. (2018). Libertad sexual: autismo y disposición al propio cuerpo. *Revista Duc In Altum Cadernos de Direito* , 10 (22), 5.

-Childmind. (2021).La controversia alrededor del Análisis de Comportamiento Aplicado (ABA). Doi: <https://childmind.org/es/articulo/la-controversia-alrededor-del-analisis-de-comportamiento-aplicado-aba/>

-Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (1994) “Introduction: Entering the Field of Qualitative Research” en Denzin, Forum Qualitative Social Research, 10.

https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/manual_investigacion_cualitativa.pdf

-División TEACCH. Manual del currículo del método de enseñanza TEACCH. Comunicación.

- Delgado, P. (2021) Identidad de género y orientación sexual en el trastorno del espectro del autismo. [Grado en psicología 2021-2022]. Universidad de Oviedo.

-Doria, J. Alarcon, L, Fernandez, M (2019) Las emociones de niños y niñas de tercero básico y la relación del vínculo profesor- estudiante, en el marco de la rotación docente, Santiago, Chile [Tesina para optar a grado de licenciatura, Universidad academia humanismo Cristiano] [Las emociones de niños y niñas de tercero básico y la relación con el vínculo profesor-estudiante, en el marco de la rotación docente \(academia.cl\)](#)

-Duarte, R. Galindo, L. Sepúlveda, M. (2019). Representaciones Sociales sobre el autismo en un grupo de docentes de primaria del colegio Luis Medina de Cali. Facultad de Ciencias Sociales y políticas, programa de psicología. Cali, Colombia.

-Duran, C., Luz E., (2021). El enfoque interpretativo: Una nueva manera de ver la contabilidad. Actualidad Contable Faces, vol. 24, núm. 42, pp. 95-112, 2021. Universidad de los Andes. <https://www.redalyc.org/journal/257/25767348004/html/#:~:text=La%20investigaci%C3%B3n%20interpretativa%20es%20dirigida,ocurren%20en%20el%20mundo%20social.>

-FASINARM.EDU. EC. (2021, El lenguaje capacitista dañino que usas sin saberlo. Fasinarm.edu.ec. <https://www.fasinarm.edu.ec/lenguaje-capacitista/>)

-Federación Autismo Madrid (2017) La persona que habló por primera vez del Autismo, fue mujer. En muy escasas ocasiones se habla de ella, poca gente la conoce y muy poco se reconoce sus aportaciones al descubrimiento del Trastorno del Espectro del Autismo. <https://autismomadrid.es/mujer/la-mujer-hablo-primera-vez-del-autismo/>

-Garcés, R. M y Zambrano, M. D (2018) Actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de niños con autismo. Revista Killkana Sociales, P39-48, 2528-8008.

- GESSER, Marivete; BLOQUE, Pamela; MELLO, Anahí Guedes de. “Estudios de la discapacidad: interseccionalidad, antidiscapacidad y emancipación social”. En: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (org.). Estudios de la

discapacidad: antidiscapacidad y emancipación social. 1ra ed. Curitiba: Editora CRV, 2020, pág. 17-35.

-Gibbs G, (2007). El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa, ediciones Morata, Madrid, España.

-González García, Erika. (2009). Evolución de la Educación Especial: del modelo del déficit al modelo de la Escuela Inclusiva. Universidad de Granada. España.

-Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1994) “Competing Paradigms in Qualitative Research” en Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (eds.) Handbook of Qualitative Research. California: Sage Publications. Trad. Mario E. Perrone.
<https://ethnographyworkshop.files.wordpress.com/2014/11/guba-lincoln-1994-competing-paradigms-in-qualitative-research-handbook-of-qualitative-research.pdf>

-Guillen Nicolini, M. (2020) EXPERIENCIAS DE DOCENTES Y PSICÓLOGOS EDUCATIVOS RESPECTO A LA INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (GRADO 1) EN COLEGIOS REGULARES PRIVADOS [tesis para optar el título profesional de licenciado en psicología]. Universidad de Lima. [Dialnet-AutismoNoContextoEscolar-7164638.pdf](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7164638)

- Giraud, B & Espinoza, E(2021) Educación e inclusión Aportes prácticos e innovacion en Iberoamérica. Ecuador <https://fundacionmetropolitana.org/wp-content/uploads/2022/04/Educacion-e-Inclusion.pdf#page=565>

-Gutiérrez González, A (2021) El autismo y sus metáforas: una aproximación antropológica. Sevilla, España [Tesis doctoral, Universidad Pablo de Olavide Sevilla] [*gutiérrez-gonzález-tesis-20-21.pdf](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7164638)

-Hernández Sampieri, R. (2014) Metodología de la Investigación - 6º Edición. México. McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V
<https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

- Herranz, L. (2021/2022) Actitudes y conocimientos de los maestros en formación ante la inclusión de niños con trastorno del espectro Autista (TEA) en las aulas. [Trabajo fin de grado] Universidad de Valladolid.

- Iño, Weimar. (2018). Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método. Voces De La Educación, 3(6), 93-110. <https://dialnet.unirioja.es> > [descarga](#) > [artículo](#)
- Iturra González, Pamela. (2019). Dilemas de la inclusión educativa en el Chile actual. Revista Educación las Américas. vol.8. Universidad de Las Américas. Santiago, Chile. DOI: <https://doi.org/10.35811/rea.v8i0.7>
- Intégrame a tu mundo. (2021) Nuestra agrupación. <https://www.integrameatumundo.cl>
- Jiménez, A. Huete, A. Arias, M. (2019). Alumnado con discapacidad y educación inclusiva en España. Observatorio Estatal de la Discapacidad. España.
- Lara, G. González, N. Lara, L. Lagos, L. Parra, V. Salas, C. (2022) Relación docente-estudiante y compromiso escolar: percepción de estudiantes secundarios con necesidades educativas especiales. Revista latinoamericana de Ciencias sociales, Niñez y juventud. **vol.20 no.1.PP1-24.**
- Landín Miranda, Ma. Del Rosario & Sánchez Trejo, Sandra Ivonne. (2019). El método biográfico-narrativo: una herramienta para la investigación educativa. Educación, 28(54),227-242. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/20789/20536>
- Lampert M., (2021, mayo). Trastorno del Espectro Autista: Características, epidemiología, marcos legales y políticas de apoyo en Argentina y España. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/32200/2/BCN__Políticas__de__apoyo__al__espectro__Autista__2021_Final_comision.pdf
- Leal F & Zenteno S., (2016) Los afectos en la experiencia de ser profesor de un estudiante diagnosticado con trastorno espectro autista, Universidad de Tarapacá, Chile.
- Lidón, L. (2016). La discapacidad en el espejo y en el cristal, Derechos Humanos, Discapacidad y toma de conciencia, artículo 8 de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, un camino previo por recorrer. Madrid: Cinca. https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/32238/TESIS%20DOCTORAL_LEONOR%20LID%c3%93N%20HERAS_DEPOSITO%20DEF_PAPEL.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Lyon, G; Fletcher, J; Shaywitz, S; Shaywitz, B; Torgenson, J; Wood, F; Shulte, A; Olson, R. (2001). Repensando las discapacidades de aprendizaje. En CE Finn, AJ Rotherman, & CR Hokanson (Eds.), Repensar la educación especial para un nuevo siglo (págs. 259-287). Washington, DC: Fundación Thomas B. Fordham y Progressive Policy Institute.
- Mareño Sempertegui, M. (2021). El capacitismo y su expresión en la educación superior. RAES, 13(23), P. 24-43. http://www.revistaraes.net/revistas/raes23_dos1.pdf
- Macayo Rodríguez, E, Gil González, F, Pastor E, Espinoza Vidal, R. P. 71, (2020) Validación de un cuestionario sobre la actitud docente frente a la educación inclusiva en Chile. FORO EDUCACIONAL N°35. P.63-86 [Dialnet-ValidacionDeUnCuestionarioSobreLaActitudDocenteFre-7703925.pdf](http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7703925)
- Mendizábal, N. (2006) “Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa”. En Vasilachis de Gialdino, I. (Coord) Estrategias de Investigación Cualitativa. Barcelona: Gedisa.
http://www.formaciondocente.com.mx/06_RinconInvestigacion/02_Presentaciones/22%20Los%20Componentes%20del%20Diseño%20Flexible%20en%20la%20Investigación%20Cualitativa.pdf
- Merino M. & García R. (2018) Guía para profesores y educadores de alumnos con autismo. Federación Autismo Castilla y León; Junta de Castilla y León, España https://educra.cl/wp-content/uploads/2020/05/guia_para_profesores_y_educadores_de_alumnos_con_autismo.pdf
- Ministerio de Relaciones Exteriores. (30 de marzo 2007). *Chile firma en la ONU Convención Internacional para los Derechos de las Personas Discapacitadas*. Minrel.gob.cl. https://www.minrel.gob.cl/chile-firma-en-la-onu-convencion-internacional-para-los-derechos-de-las/minrel_old/2008-07-10/122213.html#:~:text=Ministerio%20de%20Relaciones%20Exteriores,-Ir%20al%20nuevo&text=Comparte%20%3A,que%20viven%20en%20el%20mundo.
- Moral Cabrero, E (2021). Microagresiones capacitistas. Estudio de la discriminación por discapacidad en la vida cotidiana (Tesis Doctoral no publicada). Universidad de Salamanca, Salamanca, España.

https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/148928/PDEIGPI_MoralCabreroE_Microagresiones.pdf?sequence=1&isAllowed=y

-Moreno M., (2021) Dignidad humana y reconocimiento. una propuesta en torno a la vida y la muerte para la comunidad neurodiversa; PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA INSTITUTO DE BIOÉTICA FACULTAD DE FILOSOFÍA Bogotá D.C. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/53328/Dignidad%20humana%20y%20reconocimiento.%20Una%20propuesta%20en%20torno%20a%20la%20vida%20y%20la%20muerte%20para%20la%20comunidad%20neurodiversa.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

-Moreno Macías, C.(2020). Estudio de la presencia de estereotipos sobre el alumno con alteración del espectro autista en los estudiantes del cuarto curso del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Sevilla. (Trabajo Fin de Grado Inédito). Universidad de Sevilla, Sevilla. <https://hdl.handle.net/11441/108084>

- Muñoz, M. L.; López M. & Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? Psicoperspectivas, 14(3), 68-79.

-Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J., y Hume, K. (2010). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals with autism spectrum disorders. Journal of Autism and Developmental Disorders, n°40, pp. 425-436.

-Organización Mundial de la Salud (2022) Autismo, Datos y cifras <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>

-Paredes, F. (2019). EDUCACIÓN INCLUSIVA Y CALIDAD DE VIDA EN ESTUDIANTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA): ORIENTACIONES PARA EL ABORDAJE PEDAGÓGICO EN EL NIVEL DE BÁSICA PRIMARIA. (Tesis de grado presentada para optar al título de Magister en Educación Línea Comunicación y Educación). Universidad Nacional de Colombia Facultad de ciencias humanas, Bogotá, Colombia.

- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. Revista de Educación, 327, 11-19.

- Peláez, P., & Charath, X. L. (1993). El adolescente y sus problemas: Esté alerta!. Andrés Bello.
- Pillajo, S (2020) Prácticas pedagógicas para favorecer procesos inclusivos de un estudiante con Trastorno del Espectro Autista en el aula. Cuenca, Ecuador [Trabajo de graduación, Universidad del Azuay] [15370.pdf \(uazuay.edu.ec\)](#)
- Pachón, T, C (2019) VOCES DOCENTES DESDE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: NARRATIVAS SOBRE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS CON NIÑOS Y NIÑAS NEURODIVERGENTES. Bogotá [Trabajo de investigación para optar al título, Universidad Distrital Francisco José de caldas] [TorresPachónCristhian2019.pdf \(udistrital.edu.co\)](#)
- Pérez de Cabrera (2013) El rol del docente en el aprendizaje autónomo: la perspectiva del estudiante y la relación con su rendimiento académico. Vol 11. PP.45-62
- Ramírez L. & Rodríguez B. (2020), La preparación de los docentes para la orientación vocacional de adolescentes y jóvenes con síndrome de asperger en condiciones de inclusión, Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Santa Clara. Villa Clara. Cuba ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1318-5425>
- Ramírez, N. Carrasco, P. Illanes C. (2018) Prácticas docentes inclusivas enfocadas en el uso de estrategias diversificadas para atender a la interculturalidad de los alumnos de primero a cuarto año básico del colegio Camilo Henríquez de la comuna de Concepción. [Trabajo de seminario de grado presentado en conformidad a los requisitos para obtener el grado de licenciada/o en educación]. Universidad de las Américas Facultad de Educación Diferencial.
- Rapley,T. (2014). Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa. Ediciones Morata. Madrid, España.
- RAUSCHER, L. y McClintonk, J. (1996). Diseño curricular de capacidades. En Adams. LA Bell, y P. Griffen (Eds.), Enseñanza para la diversidad y la justicia social (págs 198-231). Nueva York:Routledge.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.5 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [23-noviembre-2022].

- RIESSMAN, C. K. (2002). Narrative Analysis. En: A.M. HUBERMAN y M.B. MILES (eds.), *The qualitative researcher's companion*. Thousand Oaks, CA: Sage, p. 217-270.
<https://core.ac.uk/download/pdf/58322.pdf>
- Rodríguez, S. (2021). Las redes de apoyo social en las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y Síndrome de Down (SD). La universidad de la laguna. España.
- Rodríguez Díaz, S. (2021) : “Educación y capacitismo: los límites de la educación inclusiva en España”, en Mario Toboso & Miguel A. V. Ferreira (ed.): *Capacitismo ilemata*, Revista Internacional de Éticas Aplicadas, n° 36, 5-18.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8127520>
- Rosales A., (2022) Personas neurodivergentes y el síndrome de Asperger, *Revista juventud y ciencia solidaria: En el camino de la investigación, Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*.
https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/22431/1/Rev_Juv_Cie_Sol_1009.pdf
- Rousso, H. (1984). Fomentando una autoestima saludable: primera parte. *Padre excepcional*, 14(8), 9-14.
- Sánchez S., (2020) Paradigma de la neurodiversidad: una nueva forma de comprender el Trastorno del espectro autista, *Revista de Estudiantes de Terapia Ocupacional* Vol. 7, No. 1, 2020. p. 19-35 ISSN: 0719-8264; <http://www.reto.ubo.cl/>
- Sanhueza, S.; Granada, M. & Bravo, L. (2012) Actitudes del profesorado de Chile y Costa Rica hacia la inclusión educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 42 (146), 884-899.
- Salinas, Y; Gutiérrez, O; Rojas; Peña, C (2019) PERCEPCIÓN SOCIAL DE DOCENTES DE AULA REGULAR RESPECTO A LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS BASES CURRICULARES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN EN SEGUNDO BÁSICO PARA ESTUDIANTES CON TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE [Tesis para optar a licenciatura en Educación, Universidad Academia de Humanismo Cristiano] [TPEDIF 195.pdf](https://www.reto.ubo.cl/)
- Sociedad de psiquiatría y neurología de la infancia y adolescencia (2017), *Trastorno del Espectro Autista*, Santiago de Chile
<https://www.camara.cl/verDoc.aspx?prmID=112506&prmTIPO=DOCUMENTOCOMISION>

-Sanz-Cervera, P; Tárraga-Mínguez, R; Lacruz-Pérez, I. (2018) PRÁCTICAS PSICOEDUCATIVAS BASADAS EN LA EVIDENCIA PARA TRABAJAR CON ALUMNOS CON TEA. Universidad de Valencia. http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_1/nr_858/a_11498/11498.pdf

-Sanz-Cervera, P; Fernández-Andrés, M; M. Inmaculada; Pastor-Cerezuela, G; Tárraga-Mínguez, R. (2018) EFECTIVIDAD DE LAS INTERVENCIONES BASADAS EN METODOLOGÍA TEACCH EN EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA: UN ESTUDIO DE REVISIÓN. Consejo General de Psicólogos. España. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77854690005>

-Segura, E. Saavedra, V. Oyarzun, J. Reyes, E. Jiménez, F. Ulloa, C. (2021) La identidad del profesorado de pedagogía en educación diferencial en contextos diversos [Seminario de investigación para optar al Grado Académico de Licenciado en Educación]. Universidad Católica de la Santísima Concepción Facultad de Educación.

-Schuster, A; Puente, M; Andrada, O; Maiza, M. (2013). La metodología cualitativa, herramienta para investigar los fenómenos que ocurren en el aula. La investigación educativa. Facultad de ciencias exactas y naturales, Universidad Nacional de Catamarca. <https://exactas.unca.edu.ar/riecyt/VOL%204%20NUM%202/TEXTO%207.pdf>

-Skenchel, E. (2018). Un abordaje teórico de la investigación cualitativa como enfoque metodológico. Universidad Nacional del Sur (UNS) Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) Argentina. <http://revista.ufr.br/actageo/article/view/5201/2603>

-Siervo L., (2019) Guía para la inclusión de las personas con la Condición del Espectro Autista en el contexto escolar. Adaptado a la lectura fácil. Apoyo Autismo Chile EPAA. SENADIS

- Tenorio, S. (2005). La Integración Escolar en Chile: Perspectiva de los docentes sobre su implementación. REICE -Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3 (1), 823-831.

-Tenorio, S. (2009). Representaciones sociales de la Integración Escolar: Miradas en tensión. Perspectivas Educativas,9, 209-217.

- Thurlow, M (2000). Reforma basada en estándares y estudiantes con discapacidades: Reflexiones sobre una década de cambio. *Focus on Exceptional Children*, 33(3), 1-16.
- Travaglia, P ... (et al.): Compilación de De la Barrera, M. (2022). Autismos: descubriendo sus colores: pasar del trastorno a la condición. Río Cuarto: UniRío. Editora. <http://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2022/03/Autismo-descubriendo-sus-colores-Libro-digital.pdf#page=25>
- Toboso, M: “Afrontando el capacitismo desde la diversidad funcional”, en Mario Toboso & Miguel A. V. Ferreira (ed.): *Capacitismo ilemata*, Revista Internacional de Éticas. https://digital.csic.es/bitstream/10261/153307/1/2017_Capacitismo_Cap_Barbarismos%20qu eer.pdf
- Torres, C. (2019). Voces docentes desde la educación inclusiva: Narrativas sobre experiencias pedagógicas con niños y niñas neurodivergentes, Universidad distrital Francisco José de Caldas, (Licenciatura en Pedagogía Infantil) Facultad de Ciencias y Educación, Bogotá, Colombia.
- UNESCO (1994). *Salamanca Statement and Action Framework for Special Educational Needs*. Salamanca: Unesco.
- UNESCO (2008). *International Conference on Education 48th session: ‘Inclusive Education: the Way of the Future* Geneva: Unesco.
- UNICEF (2021) ¿Qué es la adolescencia? Uruguay. [¿Qué es la adolescencia? | UNICEF](#)
- Valdez, D (2017) *AUTISMOS: Estrategias de intervención entre lo clínico y lo educativo*. Cuestiones de educación. Paidós.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006) “La investigación cualitativa”. En Vasilachis de Gialdino, I. (Coord) *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.Nora Mendizábal. <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/Estrategias-de-la-investigacin-cualitativa-1.pdf>

- Vasilachis de Gialdino, I. (2009) “Ontological and epistemological foundations of qualitative research”, Forum: Qualitative Social Research, 10. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1299/3164>
- Villanueva, S y Angelis,P (2019) VÍNCULO DOCENTE-ESTUDIANTE. LA GUÍA DE AUTOEVALUACIÓN COMO HERRAMIENTA PARA EL ACOMPAÑAMIENTO DE ESTUDIANTES INGRESANTES A LA UNIVERSIDAD. 63-71 [PBR_20_04-Villanueva-DeAngelis.pdf \(palermo.edu\)](#)
- Villaescusa Auqué P., (2020). Los estereotipos de la sociedad ante el Trastorno del Espectro del Autismo, Society's stereotypes of Autism Spectrum Disorder. Facultad de Educación <https://zaguan.unizar.es/record/96517/files/TAZ-TFG-2020-2775.pdf>
- Wagner, M., Blackorby, J., Cameto, R. y Newman, L. (1993). ¿Qué hace la diferencia? Influencias de los resultados postescolares de los jóvenes con discapacidades (Informe del Estudio Nacional de Transición Longitudinal de Estudiantes de Educación Especial). Washington, DC: Departamento de Educación de los Estados Unidos.
- Walker N. (2014) Neurodiversidad: Algunos términos y definiciones básicos <https://neuroqueer.com/neurodiversity-terms-and-definitions/>
- Zenteno S. & Leal F. (2016) Los afectos en la experiencia de ser profesor de un estudiante diagnosticado con trastorno espectro autista, Universidad de Tarapacá Chile - Pontificia Universidad Católica de Chile – Facultad de Educación. 53(1), 1-14
- Zurita, A. Rodríguez, M. (2021) Estrategias para la educación sexual en adolescentes con trastorno espectro autista. [Para obtener el Grado Académico de Bachiller en Educación]. Universidad Femenina del Sagrado corazón facultad de ciencias de la Educación Escuela Profesional de Educación Especial.

9. ANEXOS

9.1 ANEXO 1: Validación de instrumentos.

ANEXO 1.1: Retroalimentación validadora 1

FORMATO VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS MEDIANTE JUICIO DE EXPERTOS

NOMBRE Y APELLIDOS DE EXPERTO	DANIELA ALEJANDRA CONTRERAS NEIRA
FORMACIÓN ACADÉMICA	PROFESORA DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL, MAGISTER EN EDUCACIÓN INCLUSIVA
UNIDAD E INSTITUCIÓN	ACADEMIA DEL HUMANISMO CRISTIANO
CORREO DE CONTACTO	<u>Dacontreras.neira@gmail.com</u>
TELÉFONO DE CONTACTO	984055434
FECHA DE VALIDACIÓN	14-10-2022

Instrucciones: Estimado juez solicitamos su participación en calidad de experto para realizar la evaluación de este instrumento que busca ser validado, dicho instrumento será aplicado a estudiantes de la universidad Academia de Humanismo Cristiano. Este instrumento tiene como finalidad evaluar la pertinencia, coherencia y relevancia, de las preguntas formuladas a partir de los objetivos específicos del Problema de Investigación:

En calidad de experto, le solicitamos que evalúe la congruencia de las categorías con relación a:

1.- Pertinencia: que las preguntas sean pertinentes y apunten a la dimensión o variable.

2.- Coherencia: que la redacción de la pregunta, que sea clara y bien estructurada.

3.- Relevancia: que las preguntas permitan alcanzar el objetivo específico.

Para calificar cada ítem, escriba el número que mejor represente su opinión de acuerdo con los indicadores que están indicados en la siguiente tabla

CATEGORÍA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
Pertinencia (P) Los ítems (preguntas o afirmaciones) son pertinentes y apuntan a la dimensión o variable	1. No cumple con el criterio	Los ítems no son Pertinentes y no apuntan a la variable o a la dimensión en estudio.
	2. Nivel bajo	Los Ítems mide algún aspecto de la dimensión o variable
	3. Nivel Moderado	Los Ítems miden los aspectos propios de la dimensión y variable, pero necesitan ser más precisos.
	4. Nivel Alto	Los ítems son pertinentes miden perfectamente la dimensión o variable en estudio.
Coherencia (C) Los ítems son fácilmente comprensibles, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio	Los ítems no son claros
	2. Nivel bajo	Los ítems requieren bastantes modificaciones
	3. Nivel Moderado	Los ítems requieren modificaciones específicas para hacerlos más claros.
	4. Nivel Alto	Los ítems son claros, tienen una semántica y sintáctica adecuada.

Relevancia (R) El ítem es esencial o importante, es decir, debe ser incluido	1. No cumple con el criterio	El ítem debe ser eliminado, afecta a la dimensión o variable en estudio.
	2. Nivel bajo	El ítem tiene relevancia, solo se sugiere mejorar la redacción o alguna palabra.
	3. Nivel Moderado	El ítem es relativamente importante
	4. Nivel Alto	El ítem es muy relevante y aporta significativamente a la dimensión o variable en estudio

Objetivo general de la investigación: Rememorar las experiencias de los jóvenes con la Condición del Espectro Autista egresados de enseñanza media respecto al vínculo que tuvieron con sus docentes.

Objetivos específicos:

- Analizar historias de jóvenes sobre su rememoración de su enseñanza media.
- Inferir comportamientos capacitistas, conscientes e inconscientes, de docentes hacia sus estudiantes con CEA.
- Descubrir, a través de relatos, el vínculo de los jóvenes con sus profesores en enseñanza media.
- Interpretar los relatos de los jóvenes con CEA durante su enseñanza media.

Objetivo 1	Pregunta	P	C	R	Observaciones
Analizar historias de jóvenes sobre	¿cómo fue la etapa en su experiencia personal en la adolescencia?	4	4	4	

su rememoración de su enseñanza media.	¿cómo fue su proceso para reconocerse como una persona autista?	4	4	4	
	¿qué aspectos positivos para usted ha tenido este proceso?	4	4	4	
	¿qué aspectos negativos para usted ha tenido este proceso?	4	4	4	
Objetivo 2	Pregunta	P	C	R	Observaciones
Inferir comportamientos capacitistas, consientes e inconscientes, de docentes hacia sus estudiantes con CEA	En las evaluaciones que usted participó ¿en qué momentos notó que fueron justas, flexibles y personalizadas para usted y sus compañeros que lo necesitaron?	4	4	3	Creo que eliminaría compañeros, ya que podría ser muy amplio y considerar a todo el curso. Según lo que veo solo apunta estudiantes con CEA la investigación y no a otros
	En su opinión ¿crees que sus docentes de enseñanza media se hacían cargo de los diversos ritmos de aprendizaje, asegurando el aprendizaje de todos?	4	4	3	Creo que se hacían cargo puede ser confuso, tal vez puede inducir a sesgo. Creo que sería más pertinente preguntar si las actividades propuestas en clases permitían a todos aprender y participar y por qué
	¿cómo describiría las oportunidades o dificultades que se le presentaron para avanzar en su proceso de aprendizaje en comparación a sus compañeros?	4	4	2	¿Y si creo que no presentó dificultades o oportunidades?
Objetivo 3	Pregunta	P	C	R	Observaciones

Analizar historias de jóvenes sobre su rememoración de su enseñanza media: en cuanto a las relaciones interpersonales .	¿Cuándo sintió que su voz fue respetada en su entorno escolar? Si no fue así ¿qué cree que lo impidió?	4	4	4	
	¿cómo fue la relación con sus compañeros de aula?	4	4	4	
	¿nos querría comentar de alguna situación complicada o favorable que haya vivido en ese período con las personas de su entorno escolar?	4	4	4	
	De estas experiencias vividas, ¿qué le gustaría que hubiese sido distinto?	4	4	4	Excelente pregunta.
Objetivo 4	Pregunta	P	C	R	Observaciones
Descubrir, a través de relatos, el vínculo de los jóvenes con sus profesores en enseñanza media.	¿Notó alguna diferencia entre la interacción del docente con sus compañeros y la interacción con usted?	3	3	4	¿en qué oportunidades ocurrían estas diferencias?, ¿las considera positivas o negativas?
	¿cómo eran los vínculos con los profesores de enseñanza media?	4	4	4	
	¿con qué profesor o profesora tuvo algún vínculo más cercano en su establecimiento? ¿por qué?	4	4	4	

¿qué momentos positivos le marcaron durante el período de su enseñanza media en relación con sus docentes?	4	4	4	
¿qué momentos negativos le marcaron durante el período de su enseñanza media en relación con sus docentes?	4	4	4	
En su opinión ¿se debe cambiar sobre la educación que reciben las personas autistas?	4	4	4	Bien.

COMENTARIOS GENERALES FINALES

Creo que las preguntas del objetivo 2 son las que se deben mirar.

ANEXO 1.2: Retroalimentación validadora 2

FORMATO VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS MEDIANTE JUICIO DE EXPERTOS

NOMBRE Y APELLIDOS DE EXPERTO	Carolina Pizarro Flores
FORMACIÓN ACADÉMICA	Profesora Diferencial mención Discapacidad Intelectual

UNIDAD E INSTITUCIÓN	UMCE
CORREO DE CONTACTO	Carolina.pizarro@uacademia.cl
TELÉFONO DE CONTACTO	+56967691538
FECHA DE VALIDACIÓN	11.10.22

Instrucciones: Estimado juez solicitamos su participación en calidad de experto para realizar la evaluación de este instrumento que busca ser validado, dicho instrumento será aplicado a estudiantes de la universidad Academia de Humanismo Cristiano. Este instrumento tiene como finalidad evaluar la pertinencia, coherencia y relevancia, de las preguntas formuladas a partir de los objetivos específicos del Problema de Investigación:

En calidad de experto, le solicitamos que evalúe la congruencia de las categorías con relación a:

- 1.- Pertinencia:** que las preguntas sean pertinentes y apunten a la dimensión o variable.
- 2.- Coherencia:** que la redacción de la pregunta, que sea clara y bien estructurada.
- 3.- Relevancia:** que las preguntas permitan alcanzar el objetivo específico.

Para calificar cada ítem, escriba el número que mejor represente su opinión de acuerdo con los indicadores que están indicados en la siguiente tabla

CATEGORÍA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
Pertinencia (P) Los ítems (preguntas o afirmaciones) son pertinentes y apuntan a la dimensión o variable	1. No cumple con el criterio	Los ítems no son Pertinentes y no apuntan a la variable o a la dimensión en estudio.
	2. Nivel bajo	Los Ítems mide algún aspecto de la dimensión o variable
	3. Nivel Moderado	Los Ítems miden los aspectos propios de la dimensión y variable, pero necesitan ser más precisos.
	4. Nivel Alto	Los ítems son pertinentes miden perfectamente la dimensión o variable en estudio.
Coherencia (C) Los ítems son fácilmente comprensibles, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio	Los ítems no son claros
	2. Nivel bajo	Los ítems requieren bastantes modificaciones
	3. Nivel Moderado	Los ítems requieren modificaciones específicas para hacerlos más claros.
	4. Nivel Alto	Los ítems son claros, tienen una semántica y sintáctica adecuada.
Relevancia (R) El ítem es esencial o importante, es	1. No cumple con el criterio	El ítem debe ser eliminado, afecta a la dimensión o variable en estudio.
	2. Nivel bajo	El ítem tiene relevancia, solo se sugiere mejorar la redacción o alguna palabra.

decir, debe ser incluido	3. Nivel Moderado	El ítem es relativamente importante
	4. Nivel Alto	El ítem es muy relevante y aporta significativamente a la dimensión o variable en estudio

Objetivo general de la investigación: Rememorar las experiencias de los jóvenes con la Condición del Espectro Autista egresados de enseñanza media respecto al vínculo que tuvieron con sus docentes.

Objetivos específicos:

- Analizar historias de jóvenes sobre su rememoración de su enseñanza media.
- Inferir comportamientos capacitistas, consientes e inconscientes, de docentes hacia sus estudiantes con CEA.
- Descubrir, a través de relatos, el vínculo de los jóvenes con sus profesores en enseñanza media.
- Interpretar los relatos de los jóvenes con CEA durante su enseñanza media.

Objetivo 1	Pregunta	P	C	R	Observaciones
Analizar historias de jóvenes sobre su rememoración de su enseñanza media.	¿cómo fue la etapa en su experiencia personal en la adolescencia?	4	4	4	
	¿cómo fue su proceso para reconocerse como una persona autista?	4	4	4	
	¿qué aspectos positivos para usted ha tenido este proceso?	4	4	4	Agregar: ¿qué aspectos positivos para usted ha tenido este proceso de reconocimiento ?

	¿qué aspectos negativos para usted ha tenido este proceso?	4	4	4	Puede ser: ¿qué aspectos negativos para usted ha tenido este proceso en los aspectos personales y sociales ? pueden ser otros aspectos ustedes lo deciden.
Objetivo 2	Pregunta	P	C	R	Observaciones
Inferir comportamientos capacitistas, conscientes e inconscientes, de docentes hacia sus estudiantes con CEA	En las evaluaciones que usted participó ¿en qué momentos notó que fueron justas, flexibles y personalizadas para usted y sus compañeros que lo necesitaron?	4	3	4	En las evaluaciones que usted participó ¿en qué momentos notó que fueron justas, flexibles y personalizadas para usted? y sus compañeros que lo necesitaron? Yo lo dejaría ahí, ya que incluyen a los compañeros y el objetivo apunta específico para el estudiante con CEA.
	En su opinión ¿crees que sus docentes de enseñanza media se hacían cargo de los diversos ritmos de aprendizaje, asegurando el aprendizaje de todos?	4	3	4	La pregunta debe ser directa. En su opinión ¿crees que sus docentes de enseñanza media se hacían cargo de los diversos ritmos de aprendizaje, asegurando el aprendizaje de todos? Pueden agregar en especial de los y las estudiantes con CEA
	¿cómo describiría las oportunidades o dificultades que se le presentaron para avanzar en	4	4	4	

	su proceso de aprendizaje en comparación a sus compañeros?				
Objetivo 3	Pregunta	P	C	R	Observaciones
Analizar historias de jóvenes sobre su memorización de su enseñanza media: en cuanto a las relaciones interpersonales.	¿Cuándo sintió que su voz fue respetada en su entorno escolar? Si no fue así ¿qué cree que lo impidió?	4	4	4	
	¿cómo fue la relación con sus compañeros de aula?	4	4	4	
	¿nos querría comentar de alguna situación complicada o favorable que haya vivido en ese período con las personas de su entorno escolar?	4	3	4	Nos puedes comentar.... ... comentar de alguna situación complicada en el aspecto emocional y/o personal que hayas vivido en ese periodo con las personas de su entorno escolar. Desprender en dos preguntas una que invite a lo favorable y la otra a la situación complicada.
	De estas experiencias vividas, ¿qué le gustaría que hubiese sido distinto?	4	4	4	
Objetivo 4	Pregunta	P	C	R	Observaciones
Descubrir, a través de	¿Notó alguna diferencia entre la interacción del docente con sus	4	4	4	

relatos, el vínculo de los jóvenes con sus profesores en enseñanza media.	compañeros y la interacción con usted?				
	¿cómo eran los vínculos con los profesores de enseñanza media?	4	4	4	
	¿con qué profesor o profesora tuvo algún vínculo más cercano en su establecimiento? ¿por qué?	4	4	4	
	¿qué momentos positivos le marcaron durante el período de su enseñanza media en relación con sus docentes?	4	4	4	
	¿qué momentos negativos le marcaron durante el período de su enseñanza media en relación con sus docentes?	4	4	4	
	En su opinión ¿se debe cambiar sobre la educación que reciben las personas autistas?	4	4	4	

COMENTARIOS GENERALES FINALES

La entrevista ha sido validada, solo deben ajustar las preguntas con las sugerencias realizadas.

9.2 ANEXO 2: Protocolo del trabajo de campo

ANEXO 2.1 Protocolo trabajo de campo

- Universidad Academia de Humanismo Cristiano, seminario de grado II.
- El objetivo es realizar la entrevista para la investigación en donde se abordarán los temas del vínculo con el profesor, la experiencia en la enseñanza media, la identidad autista, entre otros.
- El método de recogida de información será la entrevista semi-estructurada.
- El espacio físico es la universidad, en lo posible se desarrollará en la sede de Agustinas en el segundo piso, pues se requiere de un espacio sin ruidos molestos para propiciar un ambiente cómodo para los participantes.
- En el espacio se encontrarán dos de las cuatro investigadoras. Una de ellas se desempeñará como entrevistadora y la otra se encargará de realizar las notas de campo.
- En la sala se considerarán las preferencias de los entrevistados para generar un espacio cómodo, en donde se les anticipará cómo será la entrevista, quienes participarán, etcétera.
- Los entrevistados son cuatro personas que cumplan con los siguientes requisitos: ser autistas, tener entre 18 y 25 años, de nacionalidad chilena, egresados de enseñanza media, que hayan tenido conocimiento de su condición antes o durante primero medio, que tuvieran un vínculo con algún profesor, que el profesor tuviera conocimiento de la condición del participante.

2.2 Contacto

- En primer lugar, se escribirá a rjdavila@academia.cl para solicitar la información de contacto de los estudiantes autistas de la universidad.
- Con la información recogida, a cada estudiante se le enviará una invitación vía correo electrónico. Esta invitación habla acerca la investigación y les invita a ser participantes del proyecto, puede ser extendida mediante un audio, video o contacto telefónico.
- Si los participantes aceptan la invitación, se les explicará el proyecto y objetivo de la entrevista, en donde se les explicará lo más detallado posible cómo, de qué forma y en donde se llevará a cabo, así también se le preguntará por sus preferencias para el espacio

físico para realizar las modificaciones correspondientes y sea un espacio cómodo para todos los participantes.

- Si los participantes convocados de la universidad no aceptan la invitación, se realizará una convocatoria mediante redes sociales para invitar a las personas a participar del proyecto. Asimismo, se tendrán las mismas consideraciones que en el punto anterior para que todo el espacio sea cómodo.
- Estos participantes pertenecen a una muestra con motivos de inclusión, por lo que son habitantes de la región metropolitana.

2.3 Entrevista

1. En la primera etapa se presenta la entrevistadora con el motivo de dar a conocer los objetivos del trabajo de investigación.
2. En la segunda etapa se da lugar a las preguntas relacionadas con el objetivo uno.
3. En la tercera etapa se da lugar a las preguntas relacionadas con el objetivo dos.
4. En la cuarta etapa se da lugar al break de 10 a 15 minutos.
5. En la quinta etapa se da lugar a las preguntas relacionadas con el objetivo tres.
6. En la sexta etapa se da lugar a las preguntas relacionadas con el objetivo cuatro.

2.4 Condición de la entrevista

- 1) Es una entrevista semi-estructurada de carácter presencial.
- 2) Se llevará a cabo en la sede de Cienfuegos, en el primer piso.
- 3) La fecha aproximada es octubre del presente año
- 4) Tiene una duración que oscila entre los 30 y 50 minutos.
- 5) Cada entrevista será personalizada.
- 6) De acuerdo con lo anterior, es que en la sala estarán dos investigadoras y la persona que será entrevistada.
- 7) Al momento de reunirse, se explicará la ruta de la entrevista en donde se señalarán las indicaciones como la pausas para ir al baño, que rol desempeña cada investigadora, entre otros.

- 8) Las participantes son dos autoras de la investigación. Una de ellas se desempeñará como entrevistadora y la otra se encargará de realizar las notas de campos correspondientes y también del equipo técnico, pues registrará la entrevista mediante vídeo y audio a través de los dos teléfonos móviles.

2.5 Notas de campo

1. Las notas de campo son las anotaciones realizadas por una de las investigadoras. En ellas se registrarán actitudes, acotaciones, lenguaje corporal, etcétera.

9.3 ANEXO 3: Carta de consentimiento

D. /Dña., de años de edad y con RUT N°

Manifiesto que he leído y entendido la hoja de información que se me ha entregado, que he hecho las preguntas que me surgieron sobre el proyecto y que he recibido información suficiente sobre el mismo.

Comprendo que mi participación es totalmente libre y voluntaria, y me comprometo a informar si hubiere algún impedimento que me impidiese continuar. Presto libremente mi conformidad para participar en el Proyecto de Investigación titulado “Relatos de jóvenes con CEA y su vínculo con los docentes en enseñanza media”, a cargo de las/os investigadoras/es tesistas Elizabeth Chihuayante, Javiera Lillo, Constanza Maldonado y María Paula Tenorio.

He sido también informado/a de que mis datos personales serán protegidos e incluidos en un fichero que deberá estar sometido a y con las garantías del Reglamento General de Protección de Datos (RGPD), que entró en vigor el 25 de mayo de 2018 que supone la derogación de Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre referidos a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales

Tomando ello en consideración, OTORGO mi CONSENTIMIENTO para cubrir los objetivos especificados en el proyecto.

Comuna Región Metropolitana, 3 de Noviembre de 2022

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA EL ESTUDIO:

Título del Proyecto: Relatos de jóvenes con CEA y su vínculo con los docentes en enseñanza media

Investigadores: Elizabeth Chihuayante, Javiera Lillo, Constanza Maldonado y María Paula Tenorio

Yo, _____

(Nombre y apellidos en MAYÚSCULAS)

Declaro que:

- He leído la hoja de información que me han facilitado.
- He podido formular las preguntas que he considerado necesarias acerca del estudio.
- He recibido información adecuada y suficiente por el investigador abajo indicado sobre:
 - Los objetivos del estudio y sus procedimientos.
 - Los beneficios e inconvenientes del proceso.
 - Que mi participación es voluntaria y altruista
 - El procedimiento y la finalidad con que se utilizarán mis datos personales y las garantías de cumplimiento de la legalidad vigente.

-Que en cualquier momento puedo revocar mi consentimiento (sin necesidad de explicar el motivo y sin que ello afecte a mi atención médica) y solicitar la eliminación de mis datos personales.

-Que tengo derecho de acceso y rectificación a mis datos personales.

CONSIENTO EN LA PARTICIPACIÓN EN EL PRESENTE ESTUDIO

SÍ NO

(marcar lo que corresponda)

Para dejar constancia de todo ello, firmo a continuación:

Fecha

Firma.....

Nombre investigador

Firma del investigador.....

APARTADO PARA LA REVOCACIÓN DEL CONSENTIMIENTO

Yo,

revoco el consentimiento de participación en el proceso, arriba firmado.

Firma y Fecha de la revocación

9.4 ANEXO 4: Entrevista

PREGUNTAS

OBJETIVO 1: Analizar las historias de jóvenes sobre la rememoración de su enseñanza media.

- ¿cómo fue su etapa en su experiencia personal en la adolescencia?
- ¿cómo fue su proceso para reconocerse como una persona autista?
- ¿qué aspectos positivos para usted ha tenido este proceso de reconocimiento?
- ¿qué aspectos negativos para usted ha tenido este proceso en los aspectos personales y sociales?

OBJETIVO 2: Inferir comportamientos capacitistas, conscientes e inconscientes, de docentes hacia sus estudiantes con CEA.

- ¿en qué momentos consideró que las evaluaciones en que usted participó fueron justas, flexibles y personalizadas?
- ¿cree usted que las actividades propuestas en clases permitían el aprendizaje y la participación de todos? ¿Por qué?
- ¿cree usted que tuvo oportunidades o dificultades para avanzar en su proceso de aprendizaje en comparación con sus compañeros? De tenerlas, ¿cómo las describiría?

OBJETIVO 3: Analizar historias de jóvenes sobre la rememoración de su enseñanza media: en cuanto a las relaciones interpersonales.

- ¿Cuándo sintió que su voz fue respetada en su entorno escolar? Si no fue así ¿qué cree que lo impidió?
- ¿cómo fue su relación con sus compañeros de aula?
- ¿Nos puede comentar de alguna situación complicada en el aspecto emocional y/o personal que haya vivido en ese periodo con las personas de su entorno escolar?

- ¿nos puede comentar de alguna situación favorable en el aspecto emocional y/o personal que haya vivido en ese periodo con las personas de su entorno escolar?
- De estas experiencias vividas. ¿Qué le gustaría que hubiese sido distinto?

OBJETIVO 4: Descubrir, a través de relatos, el vínculo de los jóvenes con sus profesores en enseñanza media.

- ¿en qué oportunidades ocurrieron diferencias entre la interacción del profesor con sus estudiantes y usted? ¿Estás las considera positivas o negativas?
- ¿cómo eran los vínculos con los profesores de enseñanza media?
- ¿con que profesor o profesora tuvo algún vínculo más cercano en su establecimiento? ¿por qué?
- ¿qué momentos positivos le marcaron durante el periodo de su enseñanza media en relación con sus profesores?
- ¿Qué momentos negativos le marcaron durante el periodo de su enseñanza media en relación con sus profesores?
- En su opinión ¿qué se debe cambiar sobre la educación que reciben las personas autistas?

9.5 ANEXO 5: Notas de trabajo de campo

5.1 Participante 1

- Su primer diagnóstico fue déficit atencional con hiperactividad.
- Lo diagnosticaron con asperger a los 13 años.
- Tuvo profesoras fijas de aula regular y diferencial en primero y segundo medio, y cambiaron a estos profesores en tercero y cuarto.
- Se encuentra nervioso, por el movimiento constante.
- A medida que corre el tiempo se siente más cómodo, lo demuestra su lenguaje corporal.
- Su profesor de lenguaje le quitó los recursos educativos diferenciales.
- Necesitó apoyo socioemocional y el establecimiento no lo proporcionó.
- Su hermana menor también es autista.
- Notaba comportamiento capacitistas por parte de los profesores, pero al ingresar a la universidad fue más consciente.
- Tenía compañeros con el mismo diagnóstico y requerían más recursos que él. Lo asocia a la sobreprotección de los padres.

5.2 Participante 2

- Fue diagnosticada a los 2 años.
- Relata su experiencia en presente.
- Se identifica con el diagnóstico de Asperger.
- Se desenfoca en las preguntas.
- Cuando se hacen preguntas personales no habla mucho de sí misma.
- Relaciona todas las preguntas con sus compañeros, no con ella misma.
- Su lenguaje corporal denota confianza y comodidad.

5.3 Participante 3

1. Se sentía diferente al resto, no se sentía normal a diferencia de sus compañeros
2. Al enfrentar su diagnóstico de asperger a los 11 años, tenía conductas agresivas. Las denomina “pataletas”

3. Lleva 8 años en una fundación, en donde experimentó experiencias positivas. Actualmente ejerce como voluntario del centro comunitario.
4. Su lenguaje corporal indica que se siente en confianza con las entrevistadoras.
5. Se siente tanto niño como adulto.
6. Vivió una etapa de agresividad entre los 8 a los 14 años.
7. No era una persona sociable en el colegio.
8. Cuenta que él debió adaptarse a la escuela.
9. No asistió a la escuela en su enseñanza básica. Comenzó esa experiencia en la media, y con una jornada de 10:00 a 13:00. Durante 2º medio le asignaron un tutor, que fue uno de sus mismos compañeros.
10. Prefería mantener un perfil bajo, porque no quería distracciones que le impidieran terminar sus estudios.
11. En 3º medio fue la única vez que se relacionó con dos amigos.
12. Prefería estar en el colegio más que en su casa, ya que sentía libre sin la sobreprotección de sus padres.
13. Actualmente indica que le hubiera gustado compartir más con sus compañeros de curso, ya que solo se centraba en sus estudios.
14. Hubo co-docencia para atender a sus necesidades.
15. Otra razón que lo impidió sociabilizar fue por el miedo a que sus compañeros lo encontraron “fome” por su diagnóstico.
16. Indica que no sintió vínculo con sus profesores de aula regular, excepto con la educadora diferencial.

9.6 ANEXO 6: Matriz de contenido de resultados.

Pregunta	Respuesta literal	Interpretación	Marco teórico	Categoría
1. ¿cómo fue la etapa en su experiencia personal en la adolescencia?	P1: No sé la verdad si estoy madurando así, pero como que siempre me costó eso de tener amigos, aunque igual tenía amigos, pero como que no sé, ya después del colegio como que ya no nos seguimos viendo, bueno todavía son amigos pasajeros así, bueno lo que sí que a mí me ayudó mucho fue hacer deporte porque yo igual juego básquetbol y como que ahí fui conociendo a más personas, pero en el colegio me paso de que no sé po si no era bueno en un trabajo cómo que mis compañeros no se juntaban mucho conmigo o casi siempre me terminaba juntando con los que estaban en el PIE. Y yo a veces igual me aburría de eso po pero no le decía a los profes, así como yo no quiero trabajar con los del	P1 explica cuáles son las diferencias para él entre amigos y compañeros -La participante 2 nos explica como fueron sus procesos de cambios en la adolescencia, en cuanto a cambio de hábitos, de rutina, entre otros, tenía miedo a lo desconocido y como se fue acostumbrando a esos procesos. Además, nos relata su experiencia con sus compañeros de aula más cercanos y con el curso en general, con compañeros de otros cursos y sus	-relaciones interpersonal es. -amigos. -profesores.	La importancia de socializar. La rebeldía como parte de la adolescencia. 1. Amistad 2. Crianza de la familia 3. Adolescencia 4. Sociabilizar 5. Rebeldía

	<p>PIE cómo que yo era el problema, así lo sentía yo y bueno no sé respecto a mi familia igual complicado porque mi papá como que de a poco se iba abriendo, pero pasa que generalmente son las mamás como las más metidas en el tema y bueno en ese caso tampoco se ha ido abriendo. y bueno en mi familia también pasa no sólo estoy yo también tengo una hermana que ella también tiene autismo y ella tiene 17 y bueno y ya respecto a mi familia a veces no sé po también mi abuela es como un poco infantilizadora así o yo le digo que a mí no me gusta que me digan mi niño y se enoja y me dice no es que es por cariño, bueno eso en general no sé, igual fue complicado el proceso de mi adolescencia no sé po porque ahí es cómo que hay que relacionarse más con todo el mundo hay</p>	<p>profesores regulares y nuevos.</p> <p>En síntesis, tuvo una muy buena experiencia en su enseñanza media, en conjunto a sus compañeros.</p> <p>-Participante 3, explica su proceso personal cuando paso por la etapa de la adolescencia, en el cual su compartimiento fue rebelde, pero sin embargo fue en esta etapa de descubrimiento, empezó a socializar y fue maravillosa.</p>		
--	---	---	--	--

	<p>como acercarse más y con más personas y es un poco complicado ese tema igual.</p> <p>P1: no sé si rechazo, porque por ejemplo en media me pasaba que no me molestaban, pero sí había como un aislamiento, todos los que se acercaban a mí o de repente la gente confunde eso de la amistad po, piensan como que no sé po, como que ser compañeros ya es ser amigos y para mí no es lo mismo porque yo pensé que cuando tú eres amigo de alguien te juntas no solo a hacer una pura cosa po como que hacen varias cosas, Y en cambio mis compañeros solo hacían los trabajos, y eso es lo confunden muchas personas.</p> <p>P2: Bueno, mi experiencia en la adolescencia. Al principio me costó mucho el tema de los cambios. Como debido a que,</p>			
--	--	--	--	--

	<p>primero, me sentía rara cuando llegue a quinto básico, escribo con lápiz pasta, cosa que nunca he hecho y cosa que ahora sí la hago, o que me baño sola, o que hago la tarea sola, pero con el tiempo me voy acostumbrando. Y puedo hacer todo yo sola y también puedo lavar mi cabello yo sola. Y voy progresando de a poco y cuando entré en la enseñanza media he aprendido como salir sola en el metro, como salir del colegio hasta llegar a casa solita. También me costó al principio porque pensaba que me podía pasar algo en todo el asunto, quizás me pueden robar, por eso no llevo mi teléfono a la enseñanza media, pero por suerte tengo un banano y me ayuda a guardar el teléfono para que no me lo roben. De ahí, con el tiempo he ido acostumbrándome a</p>			
--	---	--	--	--

	<p>crecer. recién tengo los 23 y ahora puedo procesar todo yo sola. Sí.</p> <p>P2: Bueno, al principio en primero medio lo pasé súper bien. Tuve buenos vínculos con mis compañeros, con mis otros compañeros, con los que no eran del curso. Con mis profesores también lo pasé súper. No sé qué o cuando pasó, por qué, por ahí del segundo de o tercero medio he convivido más con mis amigos cercanos, como la X, la X, la X, entre otros. Y he conocido a profe nuevos también como el X, el rubio de matemáticas que no me acuerdo cómo se llamaba y también he conocido gente nueva, de otro tercero medio también he conocido al X. Desde tercero medio que lo empezó a conocer un poco más y ahora estoy conviviendo bien con la convivencia. Con mis</p>			
--	--	--	--	--

	<p>compañeros, con mis profesores. Al final lo pasé súper bien, teniendo convivencia con mis amigos y profesores. Lo cual es muy importante.</p> <p>P. 3: Bueno, para ser sincero la adolescencia solo la experimenté cuando entré al colegio. ya sabe estaba de rebeldía y todo eso, (risas) Es que de hecho fue algo maravilloso fue algo super maravilloso fue algo que siempre lo quise experimentar, siempre conocí los conceptos básicos de la etapa de la infancia pero la adolescencia nunca la experimenté estando en casa, porque no conocía gente de mi edad o gente que pudiera sociabilizar, pero en el colegio sí pude tener esa etapa y así que mi resumen es que fue maravillosa esa experiencia de adolescencia..</p>			
--	---	--	--	--

<p>2. ¿cómo fue su proceso para reconocerse como una persona autista?</p>	<p>P1: no sé por qué hay personas que se auto-diagnostican y bueno a mí principalmente... Es que yo tengo otro diagnóstico, tengo uno de TDAH, que fue el primero que me dieron a no sé qué edad y bueno ahí también tuve un tema porque después cuando me dieron el día...bueno antes no le decían autismo le decían asperger, pero cuando me enteré como que también yo pensé que mi diagnóstico anterior como que era erróneo o algo así po y yo por eso creo que con mi papá que en realidad lo que pasó fue como que el neurólogo había sospechado que aparte de eso de déficit atencional, tenía...era asperger antes le decían, como que tenía eso pero no me quiso dar el diagnóstico porque supuestamente él no estaba acostumbrado a que sus</p>	<p>-P1. Explica que su primer diagnóstico fue de TDAH. -Comentando que sospechaba que era erróneo. -El neurólogo decidió no diagnosticarlo con CEA, por que era insólito que tuviera buenas notas. -Recibió su diagnóstico a los 13 años (en ese tiempo, síndrome de Asperger) - la medicación afectó su salud. - fue él el que empezó a indagar en el tema. - su sospecha comenzó por singularidades en su comportamiento en comparación con sus</p>		<p>a. Diagnostico b. Asperger c. Tdah d. Sorpresa e. Negación f. Distinto al resto</p>
---	--	---	--	---

	<p>pacientes les fuera bien en el colegio, por eso me lo dio. y yo a los 13 con un diagnóstico de síndrome de asperger, bueno pero fue con otro especialista y como que él se sorprendió así como que como nunca me habían diagnosticado, entonces, por ejemplo en el caso de mi hermana como que a ella la diagnosticaron como a los 2 años algo así pero fue por un tema que ella tuvo laminplasia y como que estuvo hartó en el hospital cuando era niña cómo que ahí se dieron cuenta, en cambio conmigo fue recién a los 13 y bueno igual una parte sabían que fueron mis papás los que empezaron a investigar y no po, el que empezó a investigar primero fui yo. y lo primero que me pasó fue que cuando empecé a buscar información en internet siempre salía como no se po como que</p>	<p>compañeros. (Soledad, gustos distintos). -La participante 2 explica que convivir con una persona autista es complejo debido a las desregulaciones que sufren cuando escuchan ruidos fuertes, pero que tendría una buena convivencia ya que serían amigos. P.3 Explica que su proceso a reconocerse fue cuando estaba en la escuela y noto que era diferente a los niños de su edad y también al principio no aceptaba su diagnóstico.</p>		
--	--	--	--	--

	<p>era una enfermedad o ese tipo de cosas sí creo que hasta Wikipedia sigue diciendo que es una enfermedad y bueno yo no me sentía así y como que yo empecé a investigar más y también empecé a meter en grupos de Facebook y todo eso.</p> <p>P1: ósea no se si una relación directamente con el diagnóstico de déficit atencional pero igual yo tenía que tomar medicamento y no me hacían bien, vomitaba y todo eso supuestamente era para la concentración lo que sí me pasaba, bueno yo en básica todavía no entraba al colegio y como que ahí igual me empezó hacer sonido como algo raro porque no se en los recreos siempre estaba solo y cómo que no sé po a veces no me gustaban las mismas cosas que a mis compañeros, no sé po mis</p>			
--	--	--	--	--

	<p>compañeros le gustaba correr y esas cosas y a mí no po o a veces igual me gustaban pero no como de la forma que lo hacían ellos porque también encontraba como que eran muy bruscos y de ahí como que yo me sentía un poco raro, no se...y no se po quizá cuando tuve mi diagnóstico fue como no sé po entender por qué me pasan algunas cosas antes de eso, no se po.</p> <p>P2: Muy difícil. Bueno, resulta que convivir con una persona con autismo cuesta mucho al principio porque si veo a una persona, un joven con autismo, puede que me asuste un poco porque cuando escuchan ruidos muy fuertes se alarman, sonido, se puede asustar mucho y se cubren las orejas y trato de calmar esa persona pero no se quedan tranquilos pero vamos a ir</p>			
--	--	--	--	--

	<p>procesando con el tiempo y ahí voy a tener que convivir con él un poco más, jugar con él pero en forma sofisticada y poco a poco, siendo amigos de esa persona con el tiempo. Y así nos vamos a evitar los problemas.</p> <p>P2: Como que no sé por qué. Sí, porque como digo yo soy una persona muy especial que yo convivo con gente, con personas adultas, siempre saludo a gente, yo escucho, soy muy educada, siempre digo gracias y no porque soy común, eso es como ustedes, como jóvenes sin asperger y sí, en primero medio me sentía muy fuerte, muy poderosa, era muy popular en el liceo. Y lo pasé súper bien, cantaba mucho, bailaba. Lo que pasaba increíble.</p> <p>P.3: bueno, mi proceso la primera vez que entre aún</p>			
--	--	--	--	--

	<p>colegio cuando era chico, pero no al que fui fue a otro estaba en el centro de Santiago cuando empecé a notar que mira a los niños de cerca y de larga distancia miraba alrededor y noté que yo no me sentía normal no me sentía como que el comportamiento que tenía era de un niño normal. para ser sincero me mande mucha embarrada que no voy a no voy a poder corregir jamás pero como me dije a mí mismo nunca es tarde para cambiar.</p> <p>P3: al principio no lo creía</p>			
<p>3. ¿qué aspectos positivos para usted ha tenido este proceso de reconocimiento ?</p>	<p>P1: o sea, no entendí la pregunta, lo que sí como que empecé a entender por qué me pasaba algunas cosas cuando era pequeño y que quizá también muchas veces fui mirado como no se po, un niño problema y en realidad era por algo que me</p>	<p>-El participante 1, explica que, al conocer su diagnóstico, su comportamiento le hizo sentido. (Evitar miradas, disgusto por los abrazos, "berrinches"</p>	<p>-identidad. -reconocer. -habilidades.</p>	<p>a. Comprender b. Reconocer c. Características d. Habilidades</p>

	<p>comportaba así po. y no sé si una nueva identidad, pero cómo no sé yo antes no tenía mi diagnóstico entonces yo me decía soy una persona yo que sé, autista porque no lo sabía porque ahí empecé a reconocirme así.</p> <p>P1: si, como las cosas que pasaban o no sé po, por ejemplo, que no sé po yo no miraba mucho a los ojos y mi papá ahí se enojaba, no sé me estaba dando alguna instrucción y él lo tomaba cómo que no se po estaba siendo desafiante porque no lo miraba a los ojos, no sé. O también no sé po no siempre me gustaban los abrazos y ese tipo de cosas, aunque igual me gustan, pero cómo que la gente no sé a veces como que se obsesiona mucho, no sé... y entre otras cosas no sé, pero claro que este diagnóstico yo no decía a</p>	<p>-en muchas ocasiones él debe adaptarse al resto.</p> <p>-La participante 2 nos explica que la diagnosticaron con asperger a los 14 años, entonces su proceso de reconocimiento fue al entrar a la enseñanza media. Se reconoce como una joven “normal” y que se respeta.</p> <p>- Participante 3, explica que ser autista, es una condición, que no tiene nada malo y que tiene desarrolla habilidades y dificultades como cualquier persona.</p>		
--	---	--	--	--

	<p>soy autista porque yo no lo sabía po.</p> <p>P1: o sea, así como que empecé a entender porque era como un poco diferente a los demás más que nada eso.</p> <p>P1: no sé hasta el día de hoy sigue pasando con mi familia que a veces tampoco me logran entender mucho y como que no sé po, siempre tenía que ser yo el que me adapto a los demás y pocas veces como que se adaptan a mí, no sé.</p> <p>P.2: Bueno. Supe que tenía asperger desde que tenía 14 - 15 años y no podía creerlo, después de que salí de octavo básico y he aprendido que es el asperger y todo el asunto y de personas con Asperger y yo reconozco que es como nosotros como jóvenes normales y de ahí con el paso, me reconozco que soy asperger a partir</p>			
--	--	--	--	--

	<p>que entré a primero medio y ahí voy progresando, progresando y ando reforzándome y con el tiempo me voy respetando por lo que soy, desde que me dieron el diagnóstico de Asperger.</p> <p>P: 3: me enseñaron que tener autismo o asperger es una condición nada más, pero no hay nada de malo bueno quizás yo no sea tan cacho para saber una materia como química lenguaje o matemática pero tengo otros talento que quizás no haya descubierto aun, por ejemplo en el dibujo antes yo no sabía dibujas bien solo dibujaba los edificios pero después en el colegio me consto muchos las asignatura opcionales y ahí empecé a practicar porque igual quería ser un buen dibujante, entonces me metí a la asignatura de arte y ahí descubrí que si soy bueno para el dibujo.</p>			
--	--	--	--	--

<p>4.¿qué aspectos negativos para usted ha tenido este proceso en los aspectos personales y sociales?</p>	<p>P1: O sea que igual aquí hay un tema sí porque yo recibí el diagnóstico a los 13 y no sé po habló con otra persona que recibió su diagnóstico antes y como que bueno en realidad yo no sé si al haberlo tenido antes mis papás hubieran sido no se más sobreprotectores conmigo, pero en algunos aspectos igual lo son, pero más que nada me pasa con el resto de mi familia que no sé me siguen viendo como un niño chico y ya tengo 20 no sé.</p> <p>P1: o también una vez una tía incluso le preguntó a mi mamá como sí que me decía que me dejara que yo fuera a otro lugar porque como que ahí tengo más apoyo y que no en la universidad, como que no confiaban mucho en mí, o</p>	<p>-El participante 1 explica que, desde su punto de vista, sus padres no han sido sobreprotectores.</p> <p>-sus familiares no lo creían capaz de estudiar en la educación superior.</p> <p>-no mantuvo amistades ni antes ni después de su diagnóstico.</p> <p>- distintas visiones del autismo desde afuera.</p> <p>-La participante 2 menciona que se ponía muy nerviosa antes de exponer sus actividades curriculares, que sus compañeros la ayudan a calmarse junto a la profesora, pero</p>	<p>- desregulaciones agresivas</p> <p>-autoestima</p>	<p>a. Mitos</p> <p>b. Subestimar</p> <p>c. Dudar de sí mismo</p> <p>d. Pataletas/crisis de agresividad</p>

	<p>también no sé po cuando salí del cuarto medio y no sé po me dieron como un reconocimiento como que en algún momento yo siento que también me subestimaron mucho algunos familiares, y no me refiero a solo el hecho de tener buenas notas y eso no, pero si me subestimaron así po, no se. Por qué también está mucho ese mito, no se po de que las personas con autismo como que somos genios o ese tipo de cosas o por otro lado el hecho de que te subestiman así cómo eso de que tú no eres capaz, no sé.</p> <p>P1: Ósea, mis papás no, porque cuando me dieron el diagnóstico de chico, pero siempre igual trataban de cómo de motivarme a hacer las cosas, pero con el resto de mi familia sí po porque no sé po eso mismo que le dijo a mi mamá</p>	<p>que, a pesar de sus nervios, ella se da el ánimo suficiente para exponer y cumplir con su tarea.</p> <p>Persona 3, nos menciona que sus aspectos negativos fue que era agresivo, demostrándolo con pataletas.</p>		
--	--	--	--	--

	<p>cómo qué mejor era que fuera al Duoc y no a la universidad po, como que pensaban que yo no iba a poder y de hecho mi mamá me dijo como que yo igual la había sorprendido mucho cuando estaba en el colegio y como que pensaba que yo sí iba a poder estar en la universidad po.</p> <p>P1: bueno, la verdad no sé porque tampoco es que tenga muchos amigos, no se po, por ejemplo, a los 13, ahí como que recién estaba saliendo de octavo básico o algo así, y tampoco era que tuviera amigos, así como que los conociera antes del diagnóstico, a lo más eran compañeros, pero yo a veces no sé, como al tener más amigos ahí como en media y todo eso, pero la verdad no sé si afectan mis relaciones o no, no sé, porque yo tampoco sé que</p>			
--	--	--	--	--

	<p>era lo que pensaban los demás de mí, no sé.</p> <p>P1: la verdad que hay de todo así, hay de todo, algunos se conectizan igual porque o puede que se sorprendan no se po quizás siempre tuvieron un lenguaje no sé muy de maña del autismo y cómo que así como no se po, pensaban que no sé po que los autistas estamos en nuestro mundo así que no que no estudiamos qué no hacemos nada, como que y cuando ya se sorprenden y otros después ellos se sorprenden cuando empiezan a romantizar las cosas, no se po, que dicen no es que tú tienes un autismo más leve y por eso haci esas cosas, no sé. y hay otros que no están ni ahí porque dicen ah, pero, aunque tú tengas autismo no sé te voy a tratar igual que a los demás y ojo no lo entiendan, así como a que</p>			
--	--	--	--	--

	<p>te voy a tratar igual porque otros cuando se ofenden no sé po si a los demás si los trata con garabatos a ti también te va a decir garabatos algo así... y hay otras personas que ya como que se interesan en aprender, no sé po, me hacen preguntas o ese tipo de cosas, pero hay de todo sí</p> <p>P.2: Bueno pregunta. Bueno, por ejemplo. me da vergüenza cuando quería disertar, pero también estoy un poco nerviosa, porque me da vergüenza. ¿Qué pasa si lo hago mal? ¿Qué pasa si me sale pésimo? ¿Qué pasa si me olvida una línea? Pero me voy calmando. Y luego. Me quito todo ese miedo y la vergüenza de encima. Y voy, voy a ir y así diserto algo y así espero que me esfuerzo y cuando salgo de la presentación también hasta me tiemblas los</p>			
--	---	--	--	--

	<p>brazos de los nervios, pero ahí me calmo un poquito con la ayuda de mis compañeros de electivo y aunque me tiemblen los brazos yo me tiro para adelante, respiro y me expreso por lo que es.</p> <p>P: 3: no creo que haya pasado, pero creo que no sé si recuerdo bien, pero tengo algo enterrado de la memoria porque según recuerdo que era un poco agresivo cuando era joven era muy agresivo.</p> <p>P. 3: bueno pataletas las empecé a trabajar.</p>			
<p>5. ¿en qué momento consideró que las evaluaciones en que usted participó fueron justas, flexibles y personalizadas?</p>	<p>P1: o sea, porque siempre hacen pruebas nomas y de repente hacían como no sé escribir ensayos y cosas fomes porque te asustan con la universidad, que no que la universidad esto que la universidad esto otro que, en la PSU, y a lo mas de repente trabajos, así como más interesantes, pero eso, cómo que no sé.</p>	<p>-El participante 1 menciona que la mayoría de evaluaciones eran pruebas o ensayos.</p> <p>-cambio de docente y ed. Diferencial en tercer medio.</p> <p>Profesor jefe solicito cancelar el</p>	<p>-Diseño Universal de Aprendizaje.</p>	<p>-Adaptación al colegio</p> <p>-La importancia de la educadora diferencial</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adulto centrismo • Dif de apoyos • Evaluaciones

	<p>P1: o sea, depende porque, yo en primero y segundo medio estuve con una profesora jefe y con una educadora y en tercero y cuarto medio me cambiaron la educadora entonces trabajaban de forma muy distinta, la educadora que tenía en primer y segundo medio como que hacía todas las pruebas pero en realidad yo no sé cómo era que trabajaba, no sé po, a veces yo pienso que quizás le quitaba cómo las partes que eran más largas o ella misma decía que quizá era la misma prueba pero cómo redactada de otra manera que yo la pudiera entender porque a veces también me pasa que como que no siempre entiendo las instrucciones cuando no son como muy claras no sé, pero pasaba que igual tenía algunas adaptaciones tampoco</p>	<p>apoyo estudiantil que le entregaban. -el participante 1 expresa que el necesitaba apoyo socioemocional y el colegio no supo brindárselo. -La participante 2 expresa que no consideró personalizadas las evaluaciones, ya que eran las mismas realizadas en la educación básica, y por tanto solo debía recordar las respuestas. -Persona 3, explica que intento adaptarse al colegio lo más posible y que la educadora diferencial fue su apoyo educativo y emocional.</p>		<p>tradicional s</p>
--	---	--	--	---------------------------

	<p>eran tantas porque eran más como en las materias que más me costaban, y ya en tercero y cuarto medio ahí fue más complicado porque tenía otro profesor jefe como que él no quería que yo tuviera adaptaciones porque estaba igual bien, como que no tenía más apoyo, cómo que me lo quitaban, supuestamente donde tenía buenas notas y por eso es sentía que yo no necesitaba apoyo, pero también esas cosas como que se conversan con los papás y nunca conversaron nada, así como que me quitaron el apoyo nomás, y yo sé que eso no se debe hacer pero lo hacían, y la educadora ahí como que no hacía nada como que estaba de parte del profesor yo creo, no se.</p> <p>P1: si po y yo pienso que el apoyo no siempre tiene</p>			
--	--	--	--	--

	<p>que estar enfocado en lo educativo solamente, también se necesita apoyo emocional y en el colegio no sabían dármele, o pasó algo yo por ejemplo tenía crisis y no sé po, los papás no siempre podían ir al colegio y como que los profesores también tenían que aprender a ver ese tema y no querían aprenderlo listo, o empiezan no es que el sistema cómo que no permite hacer cambios entonces me quedo así nomás no hacen nada los profes, y también el trato no se po, va depender también como de cada educador, porque la educadora que tenía primero trabajaba súper bien y la que tuve después como que era muy histérica pa sus cosas, sí de hecho una vez pasa una cosa muy tonta que en una nosotros estábamos como en, que era un concurso</p>			
--	--	--	--	--

	<p>así como que todo el colegio tenía que presentar como yo qué sé un proyecto de integración o algo así , como que debíamos entregar un proyecto. y de hecho no pasó nada con el proyecto porque en un momento la educadora dijo cómo que metamos la integración o algo así y yo le dije que yo no podía responder eso porque sentía que había muchas cosas que no estaban muy bien y cómo que ahí se enojó la educadora po y mis compañeros también los del proyecto y después nos seguimos con el proyecto y yo le conté porque y la educadora me dijo que yo era muy enojón que por eso no seguimos con el proyecto. bueno también tuve otras veces con otros profesores, pero no sé, se los cuento después mejor.</p>			
--	--	--	--	--

	<p>P.2: No, porque las pruebas que me hacen son las mismas preguntas que me hicieron enseñanza básica, así como cuando iba en séptimo octavo. Lo mismo relaciones y tenía que contestar lo mismo y como tengo una memoria así, buena, escribo todo y recuerdo bien la pregunta porque yo memorizo todas.</p> <p>P. 3: Es que me asignaron unas tías.</p> <p>P. 3: es que intente a adaptarme lo más posible a el colegio es que ya sé que estaban ocupados los profesores y las tías y para no complicar mucho con el tema.</p> <p>P. 3: la educadora diferencial ella me guiaba y me ayudaba cuando había que resolver un problema, también el X es que cuando entré al colegio entre en segundo</p>			
--	--	--	--	--

	<p>medio cerca del 2018 por ahí. Entonces ahí empezaron a pasarme guías, notas básicas para resolver porque las matemáticas avanzadas yo no las entendía por ejemplo x dos menos x 1 y me enseñaron que si el número que sigue tiene un signo negativo y está vacío quiere decir que es positivo entonces eso se resta es como sumar negativo con pon negativo si sumas algo -1 más -1 que se juntan dos negativos dice hice un + se resta -1 + -1 + uno igual llega a cero.</p>			
<p>6. ¿cree usted que las actividades propuestas en clases permitían el aprendizaje de todos?</p>	<p>P1: o sea lo que si encontraba que igual habían ramos que como de por sí ya son flexibles y otros cómo que son más rígidos, pero no sé po, por ejemplo, como en filosofía o así eran como más entretenidas las clases, en</p>	<p>-El participante 1 expresó que tuvo recurrentes discusiones con un profesor de lenguaje. -piensa que hay asignaturas más flexibles que otras.</p>	<p>-Diseño Universal de Aprendizaje -relaciones interpersonal es.</p>	<p>Compañerismo Clases monótonas</p>

	<p>historia un poco también y creo que eso era como lo único más flexible.</p> <p>P1: si, pero me refiero como que a los profes hacían más actividades no era solo escribir en la pizarra y copien copien, pero ya habían otros profes que eran muy fomes como el profe de lenguaje, no es que a mí siempre me ha costado como la comprensión lectora porque a veces yo tengo pensamientos muy literales y entonces de hecho era el mismo profe que no quería que yo recibiera apoyo, entonces ahí tenía un problema po, me acuerdo de una vez cuando me llamaron a la inspección así porque como que decían que yo no trataba muy bien al profesor y siempre me enfrentaba a él, problemas míos, no sé, y ya en las otras clases igual hay</p>	<p>-los profesores no utilizaban estrategias diversificadas.</p> <p>-La participante 2 consideró que las clases si permitían el aprendizaje de todos, generando una convivencia, además de ir progresando en sus conocimientos.</p> <p>Persona 3, Explica que todos sus compañeros compartían, había buena convivencia y que le asignaron un tutor que era un compañero de su curso, que lo acompañaba en proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>		
--	---	---	--	--

	<p>materias que me iba bien pero tampoco era así como que fueran flexibles así como no sé hacer cosas entretenidas cómo que siempre eran cosas fomes en realidad, y eso pasa, si tú no te adaptas como a ciertas clases como que no aprendes y listo pero no es así como que las profes manejen yo que sé el DUA, el tema de la diversificación, no pasaba nada de eso po, y de hecho ahora con la integración a lo más la educadora veía un poco más ver a los estudiantes y listo, pero la educadora nunca era así como mira aquí te puedo mostrar esta estrategia que vamos a usar en la clase, no era así. De hecho, yo siempre analizo cómo cosas muy menores en realidad.</p> <p>P.2: Sí, porque todos tienen que participar en las actividades, también</p>			
--	--	--	--	--

	<p>tienen que convivir, hacer buenas amistades, ver que le gusta ver que no, así, cómo se dice. Así, con el tiempo vamos progresando y vamos a seguir con una amistad con nuevas convivencias y también sacar provecho</p> <p>P. 3: si por igual la cosa es que cuando entre en cuarto medio yo no sabía lo que era esta me asignaron a un tutor era como más el más el más calificado del curso y era estrictamente muy obligado a estudiar.</p>			
<p>7. ¿cree usted que tuvo oportunidades o dificultades para avanzar en su proceso de aprendizaje en comparación con sus compañeros?</p>	<p>P1: o sea, porque igual fue como no sé, sí fue un poco complicado porque en algunos momentos que yo no tenía apoyo, no me los daban po, y eso que yo los pedía, también tuve problemas con profesores no sé po, una vez paso que como que a mí me daba miedo un profe, bueno no era como que le tenía</p>	<p>-La persona 1 cuenta que la educadora y los profesores muchas veces no tomaban en cuenta su opinión.</p> <p>- vivió situaciones incómodas con respecto a su forma de evaluaciones (lo</p>	<p>-Relaciones interpersonal es.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultades por negación de apoyos • Evaluación diferenciada • Motivación • Dificultades con relaciones interpersonales que

	<p>miedo pero se generaba así como incomodidad un profesor que tenía en educación física, porque no se po, era como muy enojón y siempre gritaba y yo le dije a la educadora si podía dejar que me tomara ella la evaluación, o sea no cambiarla que fuera la misma pero que la tomará ella, y ya po como que el profesor accedió así, no sé qué le habrá dicho y adivinen qué pasó po, el profesor igual me la tomo aunque no estaba bien eso po como que se enojó así y me dijo ah tienes un problema conmigo o algo así y siempre gritaba y no sé po como que la educadora sólo se preocupó de cómo me fue, yo le dije que me saque una buena nota y como que a ya listo eso es, y no me preguntó cómo me sentí yo po, porque no le importo. y también una vez tuve un trabajo de biología que</p>	<p>evaluaban distinto que al resto).</p> <p>-le quitaron el apoyo educativo por tener buenas notas.</p> <p>-el participante 1 expresa que no era valorado como persona en el establecimiento.</p> <p>-explica que hay padres que invocaciones le ocultan el diagnostico a sus hijos, y afectan su desarrollo.</p> <p>-entre sus otros compañeros con CEA, era el que recibía menos apoyo.</p> <p>-La participante 2 menciona que tuvo dificultades en segundo y tercero medio porque se encontraba con</p>		<p>intervinieron en el aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> • Importancia de revelar el diagnostico. • Crianza de los padres •
--	---	--	--	---

	<p>tenía que hacer con unos compañeros que no estaban en el PIE, Y como que el profesor ni siquiera se fijó que yo estaba adentro de la sala y le pregunto a la educadora sí a mí me iba a evaluar como de forma diferente o algo así po, y eso que la nota era en grupo, po Y yo no me sentí muy bien de que me evaluarán diferente po, no sé y después se disculpó, pero fue porque yo fui a hablar con la coordinadora del PIE po, pero si no hubiese hecho eso no se hubiese disculpado el profesor de biología y así entre otras cosas. ahora como dificultades no sé po, quizá no siempre en el ámbito académico sino que necesitaba como un apoyo emocional y en el colegio no me lo dan eso y no sé igual yo sé que quizá hay compañeros que les cuesta más pero a veces yo encontraba que mis</p>	<p>problemas con terceras personas que hablaban a su espalda, pero en cuarto medio tuvo oportunidades y pudo potenciar sus habilidades.</p> <p>-Persona 3, explica que tuvo las mismas dificultades que sus compañeros, pero, adema que él siempre se esforzó para cumplir con sus estudios.</p>		
--	--	--	--	--

	<p>compañeros como que tenían las habilidades pero cómo que no las aprovechaban así po como que eran el típico así como ah no estoy ni ahí y listo, porque a mí me costaba no era que tuviera las mejores notas del mundo pero al menos lo intentaba y mis compañeros no.</p> <p>P1: o sea yo a veces si necesitaba algunas como adaptaciones, pero quizás eso lo hacían porque no querían cambiar ni hacer diversificaciones ni nada de eso como que era una solución que yo encontraba como adaptarme en algunas cosas pero era como una excusa para no cambiar sus clases o ese tipo de cosas, no sé po por ejemplo en la integración como que los apoyos los centran en la persona y en cambio la inclusión no se centra en la persona, se centra en cambiar el medio y yo</p>			
--	--	--	--	--

	<p>siento que por eso me adaptaban las pruebas porque no querían cambiar el medio, pero a veces igual necesitaba apoyo y tampoco era como que me lo daban no sé po y eso que a veces, porque también me pasó, porque mi hermana está en otro colegio, antes de entrar al que yo estuve, y de hecho la educadora le pidió a mi mama si podía sacar a mi hermana del PIE sólo porque tenía buenas notas, algo así como que quería más cupos del PIE, y más encima mi mama muy tonta dijo que sí y después se arrepintió de eso po</p> <p>P1: Y más que nada eso, pero yo siento que me adaptaban las cosas a veces como que no querían cambiar el medio más que nada por eso, y después donde dijeron que yo tenía buenas notas me dejaron de apoyar po entonces como que no estaban ni ahí</p>			
--	---	--	--	--

	<p>conmigo en realidad, Así como que no les importaba mucho o se centraban más, porque después empezaban a no es que a tu otro compañero lo apoyamos más porque no sé porque tiene un autismo más grave, no sé y de hecho no tenía nada que ver eso porque yo me fijé que en realidad teníamos el mismo no sé po, antes decía asperger y era el mismo diagnóstico, no era como que yo tuviera tipo severo ni nada de eso, porque yo también me di cuenta que y esto fue como antes de entrar a la universidad y aprenderlo aqui po, yo me daba cuenta de por qué algunas personas se comportaban así, que no era sobre el nivel o el diagnóstico y ese tipo de cosas, sino que era como por la crianza que recibieron y era por eso también que se comportaban de cierta</p>			
--	--	--	--	--

	<p>manera po, no sé po, si siempre te sobreprotegieron y todo eso pero como que hasta mi educadora que se supone que ella estudio y todo no sé no se sabía nada de eso po, es que a veces también pasa que como que ellos pensaban que no sé eran un colegio con integración y que son los mejores del mundo y que muchas veces eso que muestran no la realidad de lo que pasa dentro, como una imagen que se vende. Y de hecho yo pensaba ya desde que estaba en media, pensaba que no bastaba con que la educadora manejara un poco el tema sí lo otros profesores no lo manejaban nada.</p> <p>P1: estábamos en el mismo curso, pero hay uno que recibía más apoyo y supuestamente tenía un autismo más grave y en realidad el diagnóstico que</p>			
--	---	--	--	--

	<p>tenía era el mismo que el mío, pero como yo les dije porque en un momento los papás como que también dijeron que sí lo habían sobreprotegido mucho cuando era niño y no se po, ese compañero recién supo su diagnóstico a los 18 po y eso que ya lo tenía desde mucho antes pero los papás recién se lo dijeron a esa edad, o sea como que los papás le dijeron como a esa edad po, porque eso también pasa que el diagnóstico ya se tiene desde antes pero los papás lo ocultan, no les dicen a sus hijos lo que les pasa.</p> <p>P1: sí, o sea que a mí no me lo ocultaron cuando ellos lo supieron me lo dijeron, en cambio a otros se los ocultan, y eso también influye en el desarrollo, y también en cómo te crían porque me decían que mientras compañero necesitaba más apoyo</p>			
--	---	--	--	--

	<p>porque tiene un autismo más severo aunque en el papel decía que tenía el mismo diagnóstico que el mío, entonces no se dan cuenta que también influyen las otras cosas, o eso mismo de que yo les decía que no bastaba con que sólo lo supiera la educadora diferencial porque los otros profes también tenían que aprender.</p> <p>P.2: No, al principio era fácil, en segundo y tercero medio me costó caleta, pero en cuarto medio volví a ser la chica de primero medio, tenía más personalidad que en los otros años.</p> <p>P.2: Lo que pasa es que, este amigo llamado X se juntó con la X y todo el asunto, ahí cambio el asunto porque los amigos susurraban todo el asunto y</p>			
--	--	--	--	--

	<p>desde ahí que me costó caleta.</p> <p>P.2: no, era como la segunda, que hablaban de mi a mis espaldas.</p> <p>P. 3: Sí tuve las mismas dificultades que mis compañeros, pero lo que pasa es que yo daba el esfuerzo para cuando estamos en la prueba no rendirme jamás porque si solo me rindo y me desespero lo único que voy a hacer es complicar las cosas así que me dije no importa cómo te quede la guía no lo que está haciendo el importante es que la termine.</p>			
8.¿Cuándo sintió que su voz fue respetada en su entorno escolar?	<p>P1: o sea, cuando pasó eso, porque en el proyecto en un principio iba a ser solo de asperger y después empezaron a meter más ideas que no se lo vamos a hacer de toda la inclusión y blablablá y a mí no me</p>	<p>-El participante 1 cuenta que no se sentía escuchado, hasta que en una ocasión un profesor de filosofía le pidió realizar una charla</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Interés sobre el autismo. • Atención a las necesidades. • Participación en el aula.

	<p>parecía mal pero yo creo que les trataba de explicar que tampoco podemos meter un montón de ideas sí como que hay que ir de a poco, y eso se lo tomaron mal, po así como que hay que yo era malo porque no quería hacerlo de todo, y como que eso no les agrado, y de hecho eso mismo que porque me acuerdo que me dio una crisis o algo así no me acuerdo, pero yo como que después me fui en un momento en que la educadora salía de la sala y yo me fui antes de que volviera, si eso, y como que cuando yo demostraba la situación que tenía con mi profesor jefe, como que siempre se enojaban conmigo, como que defendían al profesor o ese tipo de cosas, o también una vez pasó en inglés que, estábamos con otro profesor que como no se po, empezó a decir a</p>	<p>sobre el autismo en su curso.</p> <p>-no sé sentía respaldado por los demás profesores.</p> <p>-en los momentos de sus "crisis" los profesores no lo comprendían.</p> <p>-le quitaron el apoyo sin consultarlo a su apoderado.</p> <p>-La participante 2 menciona que cuando sacó la voz se sentía como una niña, ya que su apariencia física y rasgos son de niña, y a pesar de eso, se respeta, pero desde que salió de la enseñanza media que siente que alzó más la voz.</p> <p>Persona 3, Explica que participaba cuando sabia sobre</p>		
--	---	--	--	--

	<p>que usted profesor regala las notas po que no se po, que no era muy exigente, blablablá y como que mis compañeros cómo que se preocupaban más de ellos mismos como que no le importaban los demás. y de hecho ahora que tengo un ramo ahora de evaluación aprendizaje y didáctica como que ahí yo ahora entendí que la nota no es lo importante. y bueno varias veces yo sentí que no sé pues como que a mis compañeros no les importaba mucho lo que yo pensaba y no sé po a los profesores a veces tampoco les importaba como que nos ellos hacían su trabajo y ya, no se.</p> <p>P1: o sea cuando yo les decía, cuando había cosas que no me agradaban de los profesores no, no siempre, a veces hacían algo, pero no sé po que en algún momento como que</p>	<p>el tema que estaban tratando en clases, pero prefería mantener un perfil bajo.</p>		
--	---	---	--	--

	<p>el coordinador me escuchaba y bla bla bla pero en algún momento también se empezó a oponer así a lo que yo pensaba no sé, y también me pasó mucho en el colegio que hay que somos amigos y entre los 2 se protegen los profesores como que no son críticos entre ellos, no se. Y de hecho cuando recién empecé a sentirme como más escuchado fue porque yo tenía un profesor de filosofía como que él quiso como saber más el tema entonces me pidió que si podía hacer como una clase de eso en mi curso y recién ahí me sentí un poco más escuchado pero como que después de la charla y todo eso después la profe jefe que tuve antes como que me pidió que hiciera una charla en su curso también, porque la profesora jefe que tuve en</p>			
--	--	--	--	--

	<p>primero y segundo medio como que sentía que si me escuchaba más que el profesor que tuve después, el otro no me escuchaba nada.</p> <p>P1: lo que pasa es que la gente habla, pero no escucha.</p> <p>P1: o sea, es que si me preguntan así si soy selectivo con la gente, en realidad no, en ese sentido no, pero así de fue fuerte, no sé po como que yo antes tenía apoyo y me lo empezaron a quitar, así como y ni siquiera le pregunto a mis papás si estaban de acuerdo o no porque generalmente como que se llega a un acuerdo ese tema de los apoyos, o también me decían es que en la universidad nadie te va a apoyar y por eso como que me hacían esas cosas malas, o no se. porque</p>			
--	---	--	--	--

	<p>todavía me pasa mucho eso que la gente habla y no sabe nada, pero igual sigue hablando, cómo que opina sin saber, yo encuentro eso, : o cuando yo tenía una crisis y no sé po, porque a veces me dan crisis y cómo que entiendo que a veces no se dan cuenta, pero como que también hay veces que como que no quieren comprenderte, cómo que no se dan cuenta que esas actitudes también no son muy positivas, no sé po, yo tenía crisis y que decía el profesor a que si no nos hubiésemos preocupado o no hubiesen llamado a mi mamá, algo así, muy tonto en realidad. de hecho, algo muy tonto que me contó mi mamá, porque a mí igual me dieron como un premio al esfuerzo o algo así cuando salí del cuarto medio, y esto lo supe después que en un momento como que el</p>			
--	---	--	--	--

	<p>profesor ese habló con mi mamá le dijo cómo que yo había recibido eso gracias a él algo así, y después lo supe y es muy tonto porque sí recibí eso fue porque fue por mí por, mi esfuerzo no fue por él.</p> <p>P.2: Buena pregunta, mira cuando saqué la voz me sentía rara como una niña, como también tengo cara de niña y todo el asunto, y me sentía un poco rara porque era una joven de 15 a 16 y todavía tengo cara de guagua pero ahí voy progresando, progresando y no me discrimino, pero me respeto como soy, como que tengo cara de guaguita, hablo como niña, aunque a partir que salí de cuarto medio en adelante que saqué voz como joven, niña, entre otras cosas y me respeto ahora por lo que tengo.</p>			
--	--	--	--	--

	<p>P.2: está entre mucho y poco, pero mis profesores siempre me escuchaban y no los alumnos, como más o menos no más.</p> <p>P. 3: De hecho, si me tomaba en cuenta porque solo porque a veces las preguntas que ellos hacían a veces eran cosas que sabía un poco yo pero yo no levantaba nunca la mano por cosas que yo no sabía pero en cambio mis compañeros tienen años de experiencia en el colegio yo solo escuchaba.</p> <p>P. 3: exacto. mejor dicho, tener un perfil bajo (risas)</p>			
9. ¿cómo fue su relación con sus compañeros de aula?	<p>P1: uhh, ¿de aula? no sé por qué, en general no fue mala pero igual tenía compañeros que eran enojones y siempre decían garabatos y a mí no me caía muy bien eso, ah y</p>	<p>-La persona 1 comenta que sus compañeros tenían actitudes y comportamientos molestos para él (decir garabatos).</p> <p>-Lo cuestionaban cuando no quería</p>	<p>-relaciones interpersonal es</p>	<p>Inseguridad por diagnóstico.</p>

	<p>bueno en general siempre que dicen garabatos y como que yo les decía que no me gustaba mucho, ya po me preguntaban que si las personas con autismo éramos infantiles porque nos gustaba eso (videojuego) en vez de ir a carretear, y yo lo encontré todo lo contrario porque para mí ir a carretear es más infantil que hacer algo entretenido, no sé cómo que la gente piensa que madurez se refiere a cómo hacer lo mismo que hacen los demás po y es muy tonto eso, y bueno en general con mis compañeros dentro de todo no fue mala pero si había un aislamiento, pero es que yo no quería trabajar siempre con los del PIE, y como que ellos no se po, lo veían mal así como que a mí me caían mal los otros que estaban en el PIE, o en un momento no sé, ya yo iba a trabajar en otro grupo</p>	<p>trabajar con sus compañeros del PIE.</p> <p>- comenta que sentía subestimación por parte de sus compañeros.</p> <p>-La participante 2 menciona que su relación con sus compañeros de aula fue buena, ya que tiene muchas cualidades y podía desenvolverse con todos.</p> <p>-Persona 3, explica que no se relacionaba a fondo, pensaría que por su diagnóstico lo iban a encontrar Fome, por lo tanto, tenía inseguridad.</p>		
--	---	--	--	--

	<p>con otros estudiantes y qué pasó ahí, como que no me dejaba participar en el trabajo aunque estaba en el grupo po, yo le decía que igual tenía que participar que no era porque yo no quisiera, como que mis compañeros hacían todo el trabajo y a mí no me dejaban hacer nada y cuando yo decía eso el profesor me decía ay que el problema era mío porque ya estábamos terminando el año que tenía que estar agradecido porque mis compañeros me pusieron el nombre y por la nota y bla bla bla y aunque yo quería participar en el trabajo me daba igual la nota po, y eso po y otras veces también sentía que me subestimaban un poco mis compañeros, no se po.</p> <p>P.2: ya mis compañeros de aula están súper bien, he hecho amigos de casi todo</p>			
--	---	--	--	--

	<p>el curso excepto con algunos jóvenes que no me acuerdo como se llaman, la cosa es que por lo general me he relacionado con todo el mundo, como se bailar, sabía cantar, rapear y todo el asunto, ahí conviví un poco más con todos mis compañeros.</p> <p>P. 3: De hecho, no me gustaba tanto con ellos igual sentía qué si me intentaba relacionar con ello igual ya saben soy asperger y pensarían que soy fome así que me dije a mí mismo que sería mejor que me mantengo a distancia.</p>			
<p>10.¿Nos puede comentar de alguna situación complicada en el aspecto emocional y/o personal que haya vivido en</p>	<p>P.1: Alguna pelea si, bueno si paso algo, creo que en matemáticas como que querían hacer una obra, algo relacionado con matemáticas y como que a mí me pusieron en la ... y todo eso, pero como que no se hay gente que te exige,</p>	<p>- El participante 1 hacer referencia que había una mala comunicación con sus compañeros (as) y no porque no deseaban comunicarse para</p>	<p>-relaciones interpersonal es</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mala comunicación • Relaciones interpersonales complicadas

<p>ese periodo con las personas de su entorno escolar?</p>	<p>como que teni que hacer esto, teni que hacer lo otro bla bla bla, pero nunca te dicen como po y yo a veces no entendía las instrucciones que me daban y eso no les agrado mucho y al final no termino haciendo nada o quizás mi compañero no entendía lo que yo decía, pero como que me acuerdo que en ese momento después como que no sé cómo que la educadora me llevo a otro lado así como al patio, algo así como que en realidad yo no me sentí bien y como que la profesora se lo tomo, así como que yo era un flojo así.</p> <p>Como que siempre me digan que el problema era yo po, los demás tampoco tenían comunicación conmigo porque la gente normalmente piensa que la interacción como que hay una falla, como que esa falla es de un puro lado no</p>	<p>realizar un trabajo, sino más bien porque el no comprendía las instrucciones para realizarlo ni sus compañeros le entendían lo que él quería decirles. Esto producía que él pensará que la educadora lo llevaba para otro lado pensando que él lo hacía para no trabajar, asumiendo que el problema de comunicación era por culpa de él y no porque no había una buena o acorde interacción comunicativa adaptando a las capacidades de cada integrante.</p> <p>-La participante 2 menciona que tuvo una situación complicada con</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Experiencias y recuerdos previos relacionándolos con el presente
--	---	--	--	--

	<p>es algo entre dos personas sino solo de uno.</p> <p>También eso mismo po, que a veces me dan algunas crisis a veces y en el colegio no sabían cómo hacer y no hacen nada para controlarme.</p> <p>Es que hay distintos tipos de crisis po por ejemplo la gente siempre cuando habla de crisis empiezan a decir grita o se enoja y no po a veces pasas que te escondes en ti mismo, así como no se po como que te vas para dentro, no se po no tienes energía de hacer las tareas y listo po, como que te vai ´por dentro Y otras veces podemos decir no se po te empieza a dolor la cabeza y hay otra gente como que grita y se enoja y eso po, pero al menos a mí eso no me pasaba, pero eso si como que ya, como que me desconectaba como que ya no quería seguir en la sala.</p>	<p>una compañera del electivo que se enojó y la echó del grupo, tuvo que trabajar con otras compañeras. Por esa situación se puso muy triste, lloró y fue a conversar con el psicólogo, entonces llegaron a buscarla, pero no la encontraron y la mamá pidió ayuda para encontrarla porque se había asustado.</p> <p>Persona 3, nos explica que no tuvo ninguna situación complicada, al contrario, prefería estar en el colegio, ya que en su casa si le complicaba estar.</p>		
--	--	---	--	--

	<p>Como que los profesores no hacían nada po, siempre llamaban a mi mamá y mi mamá iba a defenderme po.</p> <p>P2: Cuando me querían, a ver cómo se lo explico, cuando me estaba uniendo a un grupo de alumnos del electivo. ¿O algo? La X me tuvo que, se enojó y me echó del Grupo. Y tuve que juntarme con la otra X Y con la X. Y desde ahí que cuando. Cuando empezamos a salir a la salida. yo estaba triste. Y me puse a llorar. Sí, conversé bueno, psicólogo X sobre esa situación que pasó. Y mi mamá me estaba esperando y no le avisé porque estaba con un psicólogo. Así que le pidió a la X y a la X que me buscaran, pero no me encontraban, pero al final, me encontraron porque estaba mi mamá con el psicólogo. Se fueron. Y</p>			
--	--	--	--	--

	<p>después les conté que lo que me pasó por qué. Me preguntaron qué porque estaba llorando. Y les expliqué todo.</p> <p>P2: A ver. Cuando estaba en la penúltima ji. La tercera medio. Cuando estábamos en el acilo de ancianos. Me emocioné tanto porque los viejitos estaban. Hablando de cosas bonitas. Y también. De cosas impactantes como que se querían morir y todas esas cosas me impactó mucho. Y por eso me puse llorar y me acordé, justo me acuerdo de mi abuelita en ese momento y me puse a llorar también. Mi moción e impacte, me gustaría. Fue muy triste.</p> <p>P. 3: no, con ninguno porque algunos llegaban con sueño con mala cara yo dije no lo voy a</p>			
--	--	--	--	--

	<p>molestar lo voy a dejar tranquilo.</p> <p>P. 3: no nada es que solo en la casa me complicado por cosas pero en el colegio no.</p> <p>P.3: los estudios no me importaba pero prefería estar en el colegio que en la casa y no me importaba quedarme hasta tarde</p>			
<p>11.¿nos puede comentar de alguna situación favorable en el aspecto emocional y/o personal que haya vivido en ese periodo con las personas de su entorno escolar?</p>	<p>P1: Yo diría que pocas veces en realidad no me acuerdo, muy bien.</p> <p>Quizás lo que me gustó mucho fue porque una vez tuvimos que hacer una feria del trabajo de la ONG en eso de historia, yo con mi compañero hicimos algo dela ONG algo sobre el autismo y como que me gusto no se po porque después tenía que ir a la feria y yo poder hablar y como que la gente me escuchaba y eso como que me gusto.</p>	<p>-El participante 1 rescata un trabajo que tuvo que hacer en conjunto con su compañero sobre el autismo, ya que luego tuvo que exponerlo en una feria, pudiendo hablar sobre su investigación y ser escuchado y que habían personas que realmente le interesa saber sobre el autismo.</p>	<p>-relaciones interpersonal es</p>	<ul style="list-style-type: none"> • escuela como refugio • Sobreprotección de los padres.

	<p>Porque también entregaban premios al Que salía más votado, pero lamentablemente la gente votaba más lo que hacían sus amiguitos qué es lo que hacía la otra persona po, y por eso nos ganamos la más votada, Pero igual sentí que hubo gente que estaba interesada en escuchar y todo eso.</p> <p>Que a mi compañera como que después, también la apoyo una persona, pero esa persona a mí nunca me apoyo, no me apoyo en nada, tampoco es como que ella fuera como mi educadora ni nada, pero como que era alejada si porque como que había otra compañera que lo hicimos solos y de hecho nos salía bien.</p> <p>Cuando yo necesitaba la ayuda se la iba a pedir, pero que no me apoyen demasiado po.</p>	<p>-La participante 2 menciona que le gustaba bailar con sus amigos, que se vestían como los personajes de la serie La casa de papel, rapeaba en el electivo y que esas acciones le hicieron sentir como una persona nueva.</p> <p>Persona 3, explica que estar en el colegio, en un espacio abierto, se sentía libre y sin el control de sus padres.</p>		
--	--	---	--	--

E2: Ah, lo siento. ¿Por ejemplo? Bailar con mi equipo, con mi curso. Al estilo de kpop, Reguetón, entre otras cosas. Vestidos como las casas de papel. Rapear en frente de mis compañeros. De disertar algo que me gusta. Al principio me gustó decir garabatos cuando rapea. Pero progrese. Y me sentí como una persona nueva

P. 3: es que sentía que estar en el colegio y estar en un ambiente abierto donde no tuviera tanto encerrado ni es que estar en el colegio como no estar en ya sabe en control del padre porque sentir que me controlaban todo el tiempo igual me molestaba mucho por eso y sentía que al estar en el colegio ellos no podían tener el control sobre mí.

<p>12. De estas experiencias vividas ¿Qué le gustaría que hubiese sido distinto?</p>	<p>P1: No sé yo pienso que las personas se hagan conscientes de tema bueno no solo de la última pero como que se manejen un poco y también no se po que el mismo colegio hagan intervenciones con la familia y todo eso y que estén más comprometidos con el tema porque no siempre están preocupados del tema, que haya un compromiso.</p> <p>Como que no tanto, porque, bueno de hecho nosotros elegimos ese tema, porque lo típico hay las plantas, a no sé el VIH, temas típicos, nosotros como que quisimos hacer otro tema más innovador y no sé si cambiar algo porque, en realidad no sé qué cambiaría porque...</p> <p>Ósea entre todo si porque sentí que nos salió muy bien, pero también me pasa eso a mí como que los estudiantes son un poco ignorantes, no valoraron</p>	<p>P1: El participante 1 hace referencia a que le hubiera gustado que las personas del establecimiento fueran más conscientes, comprometidos y que hubieran hecho intervenciones con las familias.</p> <p>Además de sentir que las personas no valoraron su tema cuando ellos expusieron, porque pensó que gano una compañera debido a que pidió los votos. De todos modos, da para pensar que tiene o tuvo más bien poca tolerancia a la frustración.</p> <p>-La participante 2 menciona que le</p>	<p>-relaciones interpersonal es. -integración</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Integración 2. Conocimiento y actualización del tema 3. Limitación por cumplir metas 4.
--	--	--	---	---

	<p>nuestro trabajo o eso mismo po, como no se po la amiga dijo que votaran por ella listo.</p> <p>E2: Por ejemplo, me integrarán en un grupo cuando estaba en la enseñanza media, me intimidaba un poco y Tenía que sacar un poquito la timidez.</p> <p>E2: Aparte de eso. Para que mis otras compañeras no sean tan malas conmigo. Y que no me echaran y todo el asunto, eso cambiaría, que es la integración</p> <p>P. 3: Lo que si hubiera cambiado me hubiera gustado era poder conocer más a mis compañeros, pero me dije a mi mismo que no lo haría porque si empezaba a relacionarme con ellos sentiría que me aleje de los objetivos por la cual entre.</p>	<p>hubiese gustado ser integrada en los grupos y ser un poco menos tímida.</p> <p>Persona 3, Nos explica que le hubiera gustado poder compartir y conocer más a sus compañeros, ya que su afán por cumplir con sus objetivos no se lo permitieron.</p>		
--	---	--	--	--

<p>13.¿en qué oportunidades ocurrieron diferencias entre la interacción del profesor con sus estudiantes y usted? ¿Estás las considera positivas o negativas?</p>	<p>P1: Que hicieran distinciones, ósea lo típico que le planteo al profe, como que los profes no están de acuerdo, que necesitaba apoyo y no me lo daban o que llamaba la atención así y el profesor se ponía a llorar y así, de hecho lo encontré muy tonto porque yo estudiaba y hacia todas mis cosas y no sé qué pasaba en ese aspecto y otro que no hacían nada que siempre dicen garabato y yo qué sé, y no le dicen nada ... no se cómo que lo encontré muy tonto, no le encontré mucho sentido que me retarán a mí. No nunca decía garabato, no no me acuerdo po, si salí el 2019 no me acuerdo de todo, pero a veces se notaba que trataban de controlar lo más posible... a veces lo que le decía a los profes quizás no les gustaba y nada a los flojos que no</p>	<p>- El participante 1 plantea que los profesores no estaban de acuerdo en apoyar cuando él necesitaba apoyo, pensaba que quería llamar la atención, pero que, hacia esa distinción con sus compañeros, pues mientras a él le llamaban la atención a los demás no les decían nada, aun cuando eran garabateros. Da para pensar que este participante siempre se sintió aislado de sus demás compañeros, no tenía buena comunicación ni con ellos ni con sus profesores de</p>	<p>- oportunidades y barreras.</p>	<p>1. Co-docencia</p>
---	--	---	------------------------------------	-----------------------

	<p>estudiaban y decían garabatos, pero como eran perrito faldero no le decían nada a ellos.</p> <p>E2: Bueno, por ejemplo, con el profesor de arte con el Cristian. Ha convivido conmigo bien. Con los demás también. El único que no le simpatizó fue el nuevo Nicolás, se llevan mal, Lo echaban de la sala todo el tiempo. No sabían cómo remediarlos. No nos podíamos meter ahí entonces. Se llevaban bien. Se caen pésimo. Son como el agua y el aceite. Pero conmigo no, es como color de rosas. Igual otros profesores. También me llevaba muy color de Rosa con ellos también. Sí, con todos los profesores medio obvio.</p> <p>E2: Si también se llevan bien con los demás compañeros, solo que. Creo que algún profe de lenguaje. No me acuerdo.</p>	<p>aula regular recurrentes.</p> <p>-La participante 2 menciona que con ella los profesores tenían muy buena interacción, pero con otros compañeros era muy mala y generalmente había conflictos.</p> <p>Persona 3, considera que los profesores se esforzaban para que todos aprendieran, además que había codocencia en el colegio.</p>		
--	--	---	--	--

	<p>Que como que los compañeros se portan mal y los echan de la sala. Y estaba mal, pero no me acuerdo. ¿Quién está aquí? No se llevaba muy bien. A no ser que se porten bien</p> <p>P.3: bueno para ser sincero ha habido los profes de forzaba al máximo para tratar de explicarme cómo se resolvía una materia, pero para mis compañeros creo que sentí como que fue exactamente lo mismo.</p> <p>P. 3: Las consideró positivas positiva porque igual yo estaba tratando de dar empeño de entender y comprender una materia en cambio las tías y los profesores ellos también se esforzaban por explicar cómo se hacía el proceso.</p>			
<p>14.¿Cómo eran los vínculos con los profesores de</p>	<p>P1: Si con el profesor de religión, un profesor de filosofía y el profesor de física también y eso que no</p>	<p>- El participante 1 a diferencia de la pregunta anterior, si sintió algún</p>	<p>-vinculo estudiante-profesor</p>	<p>1. Vínculos con profesores</p>

<p>enseñanza media?</p>	<p>era como que en física me fuera muy bien, pero como que el profesor no se igual era agradable y todo eso e igual que a los otros profesores, gracias... 11:03</p> <p>Si me escuchaban, cuando yo hablaba con ellos o a veces ni siquiera hablábamos temas de la materia. Hablábamos cualquier cosa, como que podía hablar cualquier cosa con ellos, con los demás era solo la materia.</p> <p>E2: con los de asignatura Todo bien con el de religión me trataba bien. De matemática viene. Alexis. La pamela también súper bien. El profe Carlos también. La profe Susana también es un sol, se porta muy bien. Conmigo Entre otros asuntos. Eh ¿Cómo se llama el mago?, ¿El nuevo?</p>	<p>vínculo con 2 de sus profesores, que si son de aula regular, pero no son profesores recurrentes dentro del aula. El profesor de religión, filosofía y física, pues ellos lo escuchaban aun cuando no era sobre el contenido a pasar, le daban el tiempo de comprender y entender sus puntos de vistas y como se sentía.</p> <p>-La participante 2 menciona que tuvo muy buenos vínculos con sus profesores de aula regular, sobre todo con el profesor de artes plásticas y el educador diferencial.</p>		<p>de aula regular. 2. Interés más allá de la educación</p>
-------------------------	--	---	--	---

	P. 3: es que En resumen no tuve tanto vínculo con los profesores era como que algo normal para mí.	Persona 3, explica que no considera que existió ningún vínculo con los docentes, que era una relación normal.		
15.¿con qué profesor o profesora tuvo algún vínculo más cercano en su establecimiento o? ¿por qué?	P1: Con la profesora de religión porque no sé cómo que era más cercana con mi mamá y no se po ella misma me dijo que si podía hacer una charla de autismo para su curso y no se po fue como que me escuchaba, como que sentía que se preocupaba más de mí, no solo en la materia, como yo me sentía porque, también cuando estaba mi mama hablando, así como de cómo estaba yo últimamente, si estaba de ánimo y todo eso. También me paso con el profesor de filosofía también porque fue como el primero con el que yo hablara del tema, porque no sabía, como que me	El participante 1 menciona que su vínculo más cercano fue con su profesora de religión, pues ella también era cercana a su madre, se interesaba por conocer sobre esta condición, se preocupaba por él en sus estados emocional, anímicos, etc. El profesor de filosofía y física se acercan para saber más del tema y averiguaron por su parte para interiorizarse sobre el autismo	-vínculo estudiante profesor	1. Vínculo por Intereses en común con docentes. 2.

	<p>hizo escuchar y no se po fue a invitar a otro profe, y era hay yo lo acepto y tampoco busco informarme, en cambio aquí no po, el me escucho y veían cualquier cosa y na po el profe de física igual po, vio canales de YouTube para interiorizarse de cualquier cosa y todo eso. En cambio, los otros profes pasaban la materia y listo ya está.</p> <p>Ósea es informarme mucho, o si le interesaba el tema no se po, pero como los otros profes eran como ya vamos a para la materia y listo, como que no buscaban hablar con los estudiantes.</p> <p>E2: No tengo ningún profe favorito. Pero los únicos que me caen bien Que me</p>	<p>-La participante 2 menciona que su vínculo más fuerte fue con el profesor de artes plásticas y el educador diferencial porque les brindaba confianza, eran buenos con ella y también la ayudaban mucho.</p> <p>Persona 3, Nos señala que su vínculo más significativo, fue con un profesor de matemáticas, ya que le gustaba su manera de explicar y además tenían intereses en común.</p>		
--	--	---	--	--

	<p>dan confianza son el X. Y el Prof X.</p> <p>E2: Para empezar, el Cristian es súper bien por qué. Me decía que soy responsable, que traigo los materiales. Me da 7 Cuando un trabajo bien hecho. Y nos llevamos súper bien porque tenemos mucha confianza. Porque sería pensaba ayer. ¿Traigo los materiales?, ¿Con el Andrés por qué? Y el Andrés, porque me ayuda mucho, me ayuda a hacer las tareas. A me dice como se hace la actividad ¿Si le pregunto cómo se hace esto? Él me enseña, me explica. Y ahí también le tengo más confianza.</p> <p>P. 3: de matemáticas, el primero que conocí cuando llegué a segundo medio, pero cuando empezaron a avanzar los cursos algunos profesores se retiraron porque ya era su tiempo y empezaron a</p>			
--	--	--	--	--

	<p>cambiar de profesor una y otra vez (risas).</p> <p>P. 3: es que igual sus explicaciones su manera de hacer las cosas por ejemplo hasta tenía una trenza larga en el pelo era simpático sí y también le gustaban los anime.</p>			
<p>16.¿Qué momentos positivos le marcaron durante el período de su enseñanza media en relación con sus profesores?</p>	<p>P1: P1: Uy ¿cómo profesores? Uy no se la verdad.</p> <p>Quizás eso mismo po, cuando empezaron con eso de cuando hice una charla sobre autismo, como que empezaron a tomar, empecé ya a tener una voz como te dije, como me empezaron a preguntar así y algunos se empezaron a interesar y más que nada eso po. No se eso también lo de la ONG y todo eso que hicimos como que no se y hay también habían profesores y como que se interesaron un poco.</p>	<p>- El participante 1 nombre que desde que hizo la charla de autismo y presento en la feria de la ONG sobre su investigación, comenzó hacer escuchado y a ser tomando en cuenta, preguntándole e interesando por él.</p> <p>-La participante 2 menciona que sus buenos momentos fueron relacionados a la asignatura de teatro en conjunto</p>	<p>-vinculo estudiante-profesor</p>	<p>Rol de educadora diferencial como apoyo emocional.</p>

	<p>E2: Buena pregunta. En el taller teatro. Cuando estaba en primero medio con la Marisol. Y tenía. Y teníamos que hacer actuaciones. Y a mí me tocó. No. Entonces tuve que coger el tema como de artes marciales y todas esas cosas y ella me felicitó por eso, porque yo tenía alta adrenalina y energía para interpretar eso. Y lo aprecio mucho, me alegro mucho.</p> <p>P.3: no no tú casi ningún vínculo es que lo único vínculo que con las tías que me ayudaban con los procesos de estudio</p> <p>P.3: mhm bueno con las tías tenía cuando tenía crisis emocionales a veces hablaba con ella y ahí soltaba los procesos que me que me hacían enojar a veces y me ayudan a sentirme mejor y ahí volvió a mi lado positivo</p>	<p>a la profesora, ya que le brindaba seguridad y la aconsejaba para sus actuaciones.</p> <p>-Participante 3, Señala que sus momentos positivos fueron con la Educadora Diferencial, ya que lo apoyaban en su proceso de enseñanza-aprendizaje y además era un apoyo emocional.</p>		
--	---	---	--	--

<p>17.¿Qué momentos negativos le marcaron durante el periodo en relación con sus docentes?</p>	<p>P1: Eso mismo po, como que quizás como miraban el autismo y no sé qué miradas tenían, que prejuicios tenían, como me trataban a veces con problemas no se o po no se me subestimaban también como este tipo de cosas. O no se po yo hablaba con el profe porque yo prefería que la educadora me tomara la prueba y el profe no quiso como que pensó que yo tenía problemas con el po y de hecho no tenía ningún problema lo único que no me gustaba era que gritaba mucho y hablaba fuerte, eso no más. Ese también a un compañero le tomo un electivo, porque estábamos en un electivo de deporte y parece que no podía o no quería responder la prueba el profe le tomo el electivo y como que le grito así, pero</p>	<p>- El participante 1 nombra que sus momentos negativos fueron precisamente porque antes de sus charla y presentación, miraban a las personas con autismo diferentes, con prejuicios y problemas, subestimandos sus capacidades como personas. -La participante 2 menciona que su momento negativo fue cuando vivió la situación complicada con su compañera, pero la profesora de teatro la consoló y ayudó para hablar con el psicólogo.</p>	<p>-profesores poco flexibles. -relaciones interpersonal es.</p>	<p>- - Docentes estrictos</p>
--	---	--	--	-------------------------------

	<p>se comportaba como un mueble así.</p> <p>E2: No, no tengo a menos que. La Marisol me consoló cuando estuve llorando. Con respecto a eso y después me llevaron al psicólogo Bernardo. Llorando Sí, por eso, pero no tengo malas situaciones con los profesores.</p> <p>P.3: para ser sincero tuve un que tuvo una experiencia negativa fue un profe de biología era como un no era como un profesor de enseñanza media era como un profesor de universitario estricto.</p> <p>P.3: sí y De hecho y no dejaba salir a nadie hasta que terminara la guía por lo menos.</p>	<p>-Persona 3, Señala que su momento negativo fue en relación con un docente de biología ya que los considera estricto a al momento de hacer sus clases.</p>		
<p>18.En su opinión ¿Qué se debe cambiar sobre la educación</p>	<p>P1: Ósea yo, primero como eso de que sean escuchados también, que no solo sean opiniones de los profesores, o lo mismo</p>	<p>P1: El participante n° 1 hace referencia a que su voz y la de las personas autistas</p>	<p>-autobogacía -inclusión</p>	<p>1. Miradas capacitistas 2. Trato no diferenciado</p>

<p>que reciben las personas autistas?</p>	<p>de la otra vez que nos dejen dar nuestra opinión porque ellos saben cómo el lado de los profesores, pero no saben el otro lado, no saben distintas cosas no se po.</p> <p>Eso mismo po, porque la educadora puede decir yo sé de autismo porque yo estudie mucho, pero si fuera una experta no hubiera hecho todas esas cosas que hizo po, de hecho, a la educadora se fue del colegio la despidieron por eso po, hay no sé qué problema allá pasado. También como eso generar más conocer a la familia, de cada familia...</p> <p>Si y también otra cosa, como que no solo los educadores sepan del tema, sino que los profesores también reciban instrucciones... Porque no se po tampoco, es que no se po un educador puede</p>	<p>deben ser escuchados (as) por parte de los docentes, que puedan entregar su opinión, pues los docentes no tienen la verdad absoluta de todo por el hecho de haber estudiado.</p> <p>-La participante 2 menciona que le hubiese gustado que el trato con ella fuese más respetuoso, que la valoraran como persona y no por su condición.</p> <p>P3: El tercer participante comenta que no se ha topado con discriminación alguna hacia las personas con autismo, ni siquiera hacia su persona, pues dice</p>		<p>por la condición</p> <p>3. Apoyos educativos requeridos.</p>
---	---	--	--	---

	<p>decir ya haga esto, pero si el educador no es bueno, no va aprender nada po</p> <p>Pero ojo hay educadores de todo tipo, no todas son muy buenas, porque a veces las personas romantizan todo, no si todos somos muy buenos, o a veces ellos mismos no se están dando cuenta que están siendo capacitista Y también hay cosas que no me gustan, porque yo siento al menos aquí en la carrera que todo lo enfocan que vamos a trabajar con niños, niños, niños, y también uno trabaja con personas grandes, con adultos, y no porque cambie la condición van hacer niños toda la vida. Como esto po que se enfocan en la parte educativas no más, solo en el colegio y en e jardín, y ¿Qué pasa en la universidad?, entonces hay no pasa nada.</p>	<p>que su condición no es notoria a simple vista. Además, comenta en tercera persona que entiende que hay personas con CEA que están luchando por un trato más digno.</p>		
--	--	---	--	--

	<p>O lo justifican que en la universidad no po...</p> <p>E2: Que me trataran, así como soy, como una joven normal. Como una persona. Normal, educada. Que integren otras cosas, qué integren Actividades con convivencia grupales. Entre otras cosas, igual que las personas discapacitadas. Si yo hubiese sido una persona, que está en silla de rueda también debería integrar. Y no hacerle ocurrir ni nada. Solo tratar de convivir con esa persona y respetar por lo que es.</p> <p>P. 3: Los procesos y las enseñanzas que le dan a los niños Con el espectro autista o asperger. Yo opino que las cosas como las dejaron están bien así para mí es que te asignen a tías que te ayuden con la guía que te guíen en tu camino en tu progreso de</p>			
--	---	--	--	--

	<p>estudio no opino que las cosas están mejor así como están.</p> <p>P.3: es que no tengo una respuesta fácil porque, no he visto discriminación en nada con respecto a lo con los niños con autismo asperger pero lo que sí sé es que están luchando las personas para que eso cambie para que traten a los niños con autismo a igual como tratan a otros esta es la idea entonces esa es mi opinión por qué no puedo una respuesta mejor porque yo no lo he vivido. Y en parte que (risas) la manera cómo me comunico la con la gente que socializó ni siquiera algunos no notan que yo soy asperger. La razón por la que digo que no soy es porque es porque no quiero estar complicando a la gente por eso porque como pueden ver soy asperge y pasé por procesos traumáticos no sé si habrán</p>			
--	--	--	--	--

	<p>notado, pero a veces yo tengo problema con el tema de Probar cosas nuevas porque cuando yo niño me daban algo en el almuerzo y no me gustaba me obligaron a comérmelo y eso tengo como ese problema de probar cosas nuevas.</p>			
--	--	--	--	--