

Artículo Original

Trayectorias de estudiantes universitarios autistas desde la perspectiva de Ann Wilcock

Educational trajectories of autistic university students from Ann Wilcock's perspective

Trajetórias de estudantes universitários autistas sob a perspectiva de Ann Wilcock

Yesenia Aguilera Castillo^a , Paulette Baez Riffo^a , Bárbara Barria Castro^a ,
Maria Alejandra Cáceres Perez^a , Victoria Campos Venegas^a , Marcela Apablaza Santis^a ,
Jimena Carrasco Madariaga^a 

^aFacultad de Medicina, Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile.

Cómo citar: Aguilera, Y., Baez, P., Barria, B., Cáceres, M. A., Campos, V., Apablaza-Santis, M., & Carrasco-Madariaga, J. (2025). Trayectorias de estudiantes universitarios autistas desde la perspectiva de Ann Wilcock. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 33, e4080. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.cto415340803>

Resumen

Investigaciones previas han evidenciado las múltiples barreras que enfrentan las personas autistas en contextos educativos, especialmente en la educación superior, donde persisten modelos medicalizantes y prácticas poco inclusivas que limitan su participación plena. Este estudio analiza las trayectorias educativas de estudiantes universitarias autistas en Valdivia, Chile, desde una perspectiva ocupacional inspirada en Wilcock y en los estudios críticos del autismo. A través de un diseño cualitativo de estudio de caso múltiple, se trabajó con cuatro estudiantes de dos universidades, mediante entrevistas semiestructuradas y la técnica de shadowing. Los hallazgos muestran cómo el diagnóstico, las experiencias terapéuticas y la interacción con el entorno moldean sus identidades y proyectos profesionales. Se identifican tensiones entre el deseo de pertenecer y las barreras institucionales, al tiempo que emergen las amistades autistas y el activismo como formas de biosocialidad y biociudadanía. El estudio releva la necesidad de que las universidades fortalezcan políticas inclusivas que reconozcan las dimensiones subjetivas y contextuales de la experiencia autista como comunidad epistémica, promoviendo trayectorias educativas más equitativas y significativas.

Palabras-clave: Trastorno Autístico, Universidades, Actividades Cotidianas, Integración Escolar.

Recibido Mar. 26, 2025; 1^a Revisión Jul. 21, 2025; Aceptado Sept. 22, 2025.

Este es un artículo publicado en acceso abierto (Open Access) bajo la licencia Creative Commons Attribution (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), que permite su uso, distribución y reproducción en cualquier medio, sin restricciones siempre que el trabajo original sea debidamente citado.

Abstract

Previous studies have shown the multiple barriers faced by autistic people in educational contexts, particularly in higher education, where medicalized models and limited inclusive practices continue to restrict their full participation. This study analyzes the educational trajectories of autistic university students in Valdivia, Chile, from an occupational perspective inspired by Ann Wilcock and by critical autism studies. Using a qualitative multiple case study design, four students from two universities participated through semi-structured interviews and the shadowing technique. The findings reveal how diagnosis, therapeutic experiences, and interactions with the environment shape their identities and professional projects. Tensions are identified between the desire to belong and the persistence of institutional barriers, while autistic friendships and activism emerge as forms of biosociality and biocitizenship. The study highlights the need for universities to strengthen inclusive policies that acknowledge the subjective and contextual dimensions of the autistic experience as an epistemic community, promoting more equitable and meaningful educational trajectories.

Keywords: Autistic Disorder, Universities, Activities of Daily Living, Mainstreaming, Education.

Resumo

Pesquisas anteriores têm evidenciado as múltiplas barreiras enfrentadas por pessoas autistas em contextos educacionais, especialmente no ensino superior, onde persistem modelos medicalizantes e práticas pouco inclusivas que dificultam sua participação plena. Este estudo analisa as trajetórias educacionais de estudantes universitários autistas em Valdivia, Chile, com base na perspectiva ocupacional de Ann Wilcock e nos estudos críticos do autismo. A pesquisa adotou um desenho qualitativo do tipo estudo de caso múltiplo, com a participação de quatro estudantes de duas universidades, utilizando entrevistas semiestruturadas e a técnica de shadowing. Os achados revelam como o diagnóstico, as experiências terapêuticas e a interação com o ambiente universitário moldam a identidade autista e os projetos profissionais das participantes. Evidenciam-se tensões entre o desejo de pertencimento e as barreiras institucionais, enquanto amizades autistas e o ativismo emergem como formas de biossociabilidade e biocidadania. O estudo destaca a importância de fortalecer políticas institucionais inclusivas que considerem as dimensões subjetivas e contextuais da experiência autista como comunidade epistêmica, promovendo trajetórias educacionais mais equitativas e significativas.

Palavras-chave: Autismo, Ensino Superior, Atividades Cotidianas, Inclusão Escolar.

Introducción

En las últimas décadas, el autismo se ha consolidado como un campo de creciente interés para los ámbitos técnico, académico y social. Tradicionalmente abordado desde una perspectiva biomédica, centrada en sus bases neurobiológicas y en su categorización como trastorno del neurodesarrollo (Artigas-Pallares & Paula, 2012; Lai & Baron-Cohen, 2015), el autismo ha comenzado a ser resignificado a partir de enfoques que lo entienden como una

forma de neurodivergencia y como una identidad sociopolítica (Botha et al., 2022). En este marco, la noción de “espectro” ha emergido como una categoría que busca capturar la diversidad de manifestaciones, vivencias y necesidades asociadas al autismo, abriendo espacio a perspectivas afines al modelo social de la discapacidad. Este modelo enfatiza las barreras contextuales y estructurales que median la participación social y la inclusión educativa (Pellicano & den Houting, 2022). No obstante, la comprensión biomédica continúa siendo hegemónica y persiste como fundamento de los marcos clínicos, institucionales y educativos que configuran las trayectorias de las personas autistas.

Esta hegemonía biomédica reviste especial relevancia en el ámbito educativo, donde el diagnóstico —particularmente en la educación escolar— opera como requisito de acceso a apoyos, adaptaciones curriculares y servicios de acompañamiento (Apablaza, 2018; Baker, 2002; Harwood & Allan, 2014; Pereira et al., 2021). En lugar de responder a las necesidades específicas del estudiantado o de promover entornos inclusivos genuinos, las políticas educativas suelen supeditar el ejercicio de derechos a la presentación de una certificación diagnóstica, reforzando así lógicas normalizadoras y prácticas excluyentes. Diversos estudios han mostrado cómo el diagnóstico funciona como una tecnología de clasificación y control que, además de condicionar el acceso a recursos, legitima prácticas de segmentación, etiquetamiento o medicalización de los sujetos (Santis et al., 2021; Harwood, 2006; Peña Ochoa et al., 2015; van Kessel et al., 2021). Esta problemática se agudiza en la educación superior, donde los avances en inclusión permanecen incipientes y fragmentados (Gelbar et al., 2015). En este contexto, resulta urgente interrogar los modos en que las diferencias neurocognitivas son reconocidas, desestimadas o gestionadas por las instituciones universitarias, así como las trayectorias que dicho reconocimiento posibilita o restringe para el estudiantado autista.

El presente artículo se inscribe en estas tensiones y busca contribuir a una comprensión situada del autismo en la educación superior, a partir del análisis de trayectorias de estudiantes universitarias autistas en la ciudad de Valdivia, Chile. Desde una perspectiva ocupacional, se examina cómo dichas trayectorias se configuran en torno a las dimensiones de *hacer, ser, convertirse y pertenecer* (Hitch et al., 2014; Wilcock & Hocking, 2024; Wilcock, 1998). Estas dimensiones permiten no solo explorar las acciones y desempeños académicos, sino también los sentidos identitarios, las transformaciones subjetivas y las experiencias de inclusión o exclusión que marcan su paso por la universidad.

Autismo como Categoría Biomédica

En la última actualización del DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013), el autismo fue descrito como un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por una interacción social disminuida y un déficit persistente en la comunicación, ya sea verbal o no verbal y acompañado de un comportamiento con tendencia a incluir intereses restringidos y conductas repetitivas.

Respecto a la prevalencia del autismo, la Organización Mundial de la Salud (OMS) reconoce un aumento sostenido en las últimas décadas, estimando actualmente que 1 de cada 100 niños presenta un diagnóstico dentro del espectro autista, con mayor frecuencia en varones. En Estados Unidos, los Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades (CDC) han reportado un aumento significativo, pasando de una prevalencia de 1 en 68 niños en 2014 a 1 en 31 en su informe más reciente (Centers for

Disease Control and Prevention, 2025), lo que refleja tanto una mayor sensibilidad diagnóstica como una expansión de los criterios clínicos (Maenner et al., 2023). En el contexto chileno, aunque no se dispone de estadísticas nacionales oficiales, el estudio de López-Espejo (2025) estimó una prevalencia de 1,06% en la población general y un incremento cercano al 75% en el número de casos anuales en adultos entre 1990 y 2021. Aunque el diagnóstico suele realizarse en la primera infancia, se ha observado un aumento sostenido de diagnósticos en la adultez, impulsado tanto por la evolución de los criterios diagnósticos como por una mayor visibilización social, profesional y política del espectro autista (Brugha et al., 2016; Huang et al., 2020; Lai & Baron-Cohen, 2015).

Autismo como Categoría Identitaria

La investigación sobre el impacto del autismo, desde diversas perspectivas, ha evidenciado su gran heterogeneidad no sólo en la funcionalidad (Magiati et al., 2014), sino también en la participación de las personas autistas en la sociedad (Aeberhard et al., 2024; Hull et al., 2017), lo que ha reforzado la idea de que el autismo debe entenderse no solo como un trastorno, sino también como una categoría identitaria y cultural (Kenny et al., 2016). Más aún y bajo una visión crítica, el autismo ha sido descrito como una “comunidad epistémica”, que hace referencia a un grupo que comparte un cuerpo de conocimientos y un conjunto de prácticas que son empleadas para evaluar y desarrollar ese conocimiento, con variaciones según la cultura, el territorio y las experiencias compartidas (O’Dell et al., 2016).

A pesar de la diversidad de experiencias, las investigaciones coinciden en que las personas autistas enfrentan desventajas significativas, especialmente en el ámbito educativo (Thompson et al., 2019), brecha que se intensifica aún más en la educación superior (Kenny et al., 2016). Asimismo, el autismo implica un alto costo financiero para las familias, debido a tratamientos, apoyos especializados y la limitada inserción laboral de los adultos autistas (Roleska et al., 2018).

Inclusión en el Campo Educativo: Limitaciones y Alcance

Con el objetivo de abordar estas problemáticas y garantizar la inclusión de las personas autistas, varios países han incorporado a esta población en las políticas de discapacidad. Específicamente, han introducido exigencias para las instituciones educativas en todas sus etapas (primaria, secundaria y terciaria), centradas en desarrollar políticas inclusivas y en implementar los ajustes razonables y necesarios para que los estudiantes autistas puedan participar en igualdad de condiciones en su proceso educativo (Roleska et al., 2018).

Pese a ello, las personas autistas siguen enfrentando dificultades significativas en la educación terciaria, particularmente en términos de acceso y permanencia. Más aún señalan, las investigaciones señalan que pese a los recursos de apoyo existentes en algunas instituciones, estos a menudo resultan ser ineficaces o insuficientes para reducir las brechas de participación o mejorar el rendimiento académico de los estudiantes autistas (Anderson et al., 2018; Barry et al., 2020; Roleska et al., 2018). En este sentido, investigaciones de Gobbo & Shmulsky (2012) advierten que, a pesar de las fortalezas académicas que muchos estudiantes autistas poseen, como la focalización, la capacidad de trabajo y la concentración, presentan menores tasas de ingreso a la educación

superior, tasas de graduación más bajas y una mayor probabilidad de deserción en comparación con sus pares neurotípicos.

En Chile, la persistencia de barreras en el acceso a la educación superior para personas en situación de discapacidad evidencia las limitaciones de las políticas inclusivas, pese a los avances normativos impulsados en las últimas décadas. El III Estudio Nacional de la Discapacidad (Servicio Nacional de la Discapacidad, 2023), indica en sus resultados que solo el 0,98 % de los estudiantes de pregrado en instituciones de educación superior declara tener alguna discapacidad, cifra que aumenta levemente al 1,22 % entre quienes cursan el primer año (Chile, 2025a). Este dato contrasta de forma significativa con el 17,6 % de la población adulta identificada en situación de discapacidad a nivel nacional, lo que revela una subrepresentación sistemática de este grupo en el sistema universitario (Servicio Nacional de la Discapacidad, 2023). A pesar de la existencia de marcos legales como la Ley N.º 20.422 y de lineamientos institucionales orientados a la equidad, la inclusión sigue siendo marginal y fragmentaria. Esta disparidad sugiere que las estrategias actualmente vigentes no logran configurar trayectorias educativas inclusivas, ni siquiera para estudiantes autistas, quienes enfrentan barreras interseccionales asociadas al diagnóstico, la visibilidad y el acceso a apoyos adecuados.

Frente a esto y como resultado de la presión social de las comunidades autistas, profesionales y académicas, recientemente se ha avanzado en la generación de marcos normativos específicos para personas autistas, promoviendo la inclusión, el diagnóstico temprano y el apoyo integral a las familias. Ejemplos encontramos en países como Francia, Argentina, España, Reino Unido y Estados Unidos, que han implementado medidas afirmativas dirigidas a la población autista (Roleska et al., 2018).

En Chile, el movimiento social autista ha desempeñado un papel fundamental en la visibilización de sus demandas específicas, particularmente en lo referido al reconocimiento legal y al derecho a la inclusión. Como resultado de estas movilizaciones, en 2023 se promulgó la Ley N.º 21.545, conocida como Ley TEA, la cual establece una serie de obligaciones para el Estado y las instituciones, incluyendo el mandato de implementar ajustes razonables en la educación superior con el fin de garantizar el acceso, la participación, la permanencia y el egreso de estudiantes dentro del espectro autista (Chile, 2023). Si bien esta ley representa un avance significativo en el reconocimiento de derechos, distintos colectivos han advertido sobre la necesidad de incorporar de manera sustantiva la participación de personas autistas en el diseño, implementación y evaluación de las estrategias de inclusión (Lambe et al., 2019). Dado el carácter reciente de su implementación en Chile, aún no existen evaluaciones sistemáticas sobre su impacto en el ámbito universitario, lo que plantea un desafío urgente para futuras investigaciones.

La incorporación a la vida universitaria, de acuerdo a Bracchi (2016) contribuye de manera significativa a la configuración de las trayectorias educativas, al estar mediadas por las posibilidades y limitaciones que se presentan en dicho contexto y que no se limitan a aspectos académicos, sino también incluyen procesos que afectan la percepción de lo que somos, lo que hacemos y lo que aspiramos ser, en un constante proceso de autoactualización y desarrollo (Delgado et al., 2020; Martin et al., 2023).

Este proceso de desarrollo ocupacional es complejo, ya que involucra elementos visibles como el desempeño académico, e invisibles, como las relaciones que se generan en torno a estas actividades (Hitch & Pepin, 2020; Hitch et al., 2018). Así, a través de

las dimensiones del "*hacer*", "*ser*", "*convertirse*" y "*pertenecer*", los estudiantes autistas moldean sus intereses, valores y elecciones ocupacionales, en interacción con su entorno universitario y con la comunidad académica.

Asimismo, para entender las trayectorias educativas autistas se requiere un enfoque que considere tanto los factores individuales como las interacciones con su contexto universitario, donde los apoyos institucionales, las relaciones con pares, docentes y otros actores, junto con la implementación efectiva de políticas inclusivas, son factores claves en la configuración de estas trayectorias y en la construcción del proyecto de vida profesional de los estudiantes autistas.

En este contexto, y dada la reciente promulgación de la Ley TEA en Chile, nuestro objetivo es analizar cómo se configuran las trayectorias educativas de los estudiantes autistas en la educación superior, a partir de las dimensiones del "*hacer*", "*ser*", "*convertirse*" y "*pertenecer*". Para ello, ahondaremos desde la investigación cualitativa, en las experiencias de estudiantes autistas universitarios, identificando los factores que favorecen u obstaculizan su permanencia y a la vez, exploraremos cómo estos impactan en la construcción de su proyecto de vida profesional.

Los hallazgos de este estudio contribuirán potencialmente a enriquecer la implementación de políticas y estrategias inclusivas, así como diseñar acciones que hagan posible un acompañamiento apropiado a las necesidades, potenciales y requerimientos de los mismos protagonistas. Por tanto los resultados de esta investigación no sólo contribuirán al campo de las ciencias de la ocupación y a la disciplina de terapia ocupacional, sino también está destinado a estudiantes autistas, familiares, administradores, actores universitarios, elaboradores de políticas y tomadores de decisiones.

Aproximaciones Teórico-Conceptuales

Estudios críticos del autismo y el paradigma de la neurodiversidad

Nuestra investigación se enmarca en los estudios críticos del autismo, una corriente interdisciplinaria que cuestiona las visiones médicas o neurobiológicas que tradicionalmente se emplean para comprender el autismo. Desde esta perspectiva, se pone énfasis en tres aspectos fundamentales: 1) analizar cómo las relaciones de poder influyen en la construcción del campo del austismo; 2) producir narrativas alternativas que desafíen los enfoques centrados en el déficit y amplíen su impacto en la opinión pública, política y la cultura; y 3) generar nuevos marcos analíticos que, mediante enfoques metodológicos y teóricos inclusivos, permitan estudiar el autismo desde una óptica no reductiva (Davidson & Orsini, 2013).

Este campo de estudio plantea una concepción del autismo como una comunidad epistémica, es decir, como un conjunto de colectividades culturalmente diversas y situadas territorialmente, cuya comprensión del mundo se basa en formas de conocimiento propias. Así, se configura una trama compartida de teorías, conceptos y estándares que no solo se diferencian de los modelos tradicionales, sino que también buscan distanciarse de los efectos performativos impuestos por las categorías diagnósticas de la psiquiatría (O'Dell et al., 2016).

En este sentido, se plantea la necesidad de legitimar otras formas de comprender y habitar el mundo, reconociendo conocimientos y experiencias que desafían y tensionan las interpretaciones biomédicas del autismo. Estas interpretaciones han tendido a esencializar a las personas autistas, encasillándolas en categorías que no solo influyen en la construcción de sus identidades y en la percepción que tienen de sí mismas y sus familias, sino que también establecen parámetros normativos sobre lo correcto e incorrecto, lo capaz e incapaz, lo adaptativo y lo desadaptativo (Tuillang, 2013). De este modo, se configura un estándar que determina quiénes pueden ser, cómo deben actuar y qué significa pertenecer en el mundo.

Este efecto, a juicio de los estudios críticos del autismo, podría comprenderse como una forma de “injusticia epistémica” (Okoroji et al., 2023; Ryan et al., 2024), dado que la dominancia de perspectivas neurobiológicas ha demarcado un ideal de bienestar restringido para la población autista. Chapman & Carel (2022) sostienen que tradicionalmente, el autismo ha sido visto como incompatible con la “buena vida”, tanto desde perspectivas subjetivas (bienestar, felicidad) como objetivas (florecimiento) y en este sentido, la injusticia epistémica no solo desacredita injustamente las voces de personas autistas, sino que también bloquea la posibilidad de concebir una vida plena, lo que crea un dilema donde las personas son vistas como felices o autistas, pero no ambas. Esto afecta tanto el reconocimiento social de las personas autistas felices, como sus oportunidades reales de florecer.

En esta línea, el paradigma de la neurodiversidad es una perspectiva que desafía las interpretaciones neurobiológicas tradicionales, al redefinir el autismo como una variación neurocognitiva en lugar de una patología. Bajo este enfoque, las principales barreras para el bienestar autista no son inherentes a la condición, sino sociales y contextuales. De este modo, el paradigma de la neurodiversidad permite visibilizar el florecimiento autista y ampliar nuestra comprensión sobre qué significa vivir una vida plena, propósito que guía el presente estudio.

Trayectorias universitarias desde una perspectiva ocupacional

Las trayectorias ocupacionales, entendidas como transiciones que marcan el paso de una fase de vida, condición o estado a otro, tienen un profundo impacto en la identidad y el curso de vida de las personas (Scalzo et al., 2016; Walder & Molineux, 2017). Los estudiantes autistas, como todos los individuos, atraviesan un continuo proceso de transición entre lo que *hacen*, lo que *son* y en lo que esperan *convertirse*. Estas experiencias determinan de manera única y dinámica sus elecciones ocupacionales y configuran sus proyectos de vida.

En este proceso de transición, el *hacer*, propuesto por Wilcock (1998) juega un papel central, ya que representa la forma en que los individuos participan activamente en ocupaciones con significado y propósito, más allá de la mera supervivencia. Desde esta perspectiva, el *hacer* no solo implica acción y desempeño, sino también una adaptación al contexto cultural en el que se desarrolla cada persona (Hitch, 2017; Hitch & Pepin, 2020). En el ámbito universitario, este *hacer* se manifiesta no solo en las actividades académicas, sino también en las interacciones sociales y la participación en actividades extracurriculares, elementos clave para la inclusión y el desarrollo personal.

Ahora bien, la experiencia universitaria no se reduce únicamente al *hacer*; también involucra una dimensión más introspectiva y subjetiva: el *ser*. Wilcock (2011) describe

esta dimensión como la experiencia interna de lo que las personas sienten acerca de lo que hacen, su esencia y su identidad. El *ser* no solo abarca la comprensión subjetiva de la propia experiencia, sino que también está relacionado con la autenticidad, la creatividad y la autoactualización (Mello et al., 2020). En el contexto universitario, este aspecto es crucial, ya que permite a los estudiantes desarrollar una mayor conciencia de sí mismos y explorar su potencial. De acuerdo con Gallagher et al. (2015), los sentimientos que emergen de las acciones desempeñadas son fundamentales en la construcción del sentido de identidad, lo que resalta la importancia de proporcionar espacios para la reflexión y el autoconocimiento en la vida universitaria.

Junto a la identidad personal, el sentido de pertenencia juega un rol determinante en la trayectoria universitaria. *Pertenecer* no solo implica formar parte de una comunidad, sino también establecer relaciones significativas que influyan en la construcción de la identidad y en su inclusión dentro del entorno académico (Wilcock & Hocking, 2024). Las relaciones interpersonales con compañeros, docentes y otros miembros de la comunidad universitaria pueden impactar de manera positiva o negativa la experiencia universitaria de estudiantes autistas, dependiendo de la reciprocidad y el apoyo que reciban (Kay & Brewis, 2017). Del mismo modo, debido a barreras sociales y diferencias en las habilidades comunicativas, estos estudiantes pueden enfrentar mayores dificultades para integrarse plenamente, lo que resalta la necesidad de promover entornos inclusivos que favorezcan su participación y bienestar.

Finalmente, *convertirse* es la dimensión que da sentido al proceso educativo en su totalidad, pues se relaciona con el crecimiento, la transformación y la construcción de un proyecto de vida (Wilcock, 2011). En el caso de los estudiantes autistas, este proceso no solo implica la consecución de metas académicas y profesionales, sino también la adaptación a un entorno social diverso y, en muchos casos, desafiante. La interacción entre las experiencias académicas y sociales moldea la identidad y permite a los estudiantes redefinir sus aspiraciones a lo largo de su trayectoria universitaria (Wicks, 2005). En este sentido, factores internos como habilidades e intereses, junto con factores externos como el apoyo institucional y las políticas de inclusión, juegan un papel fundamental en la configuración de sus oportunidades y desafíos (Asaba & Wicks, 2010).

Por tanto, las cuatro dimensiones propuestas por Wilcock —*hacer*, *ser*, *pertenecer* y *convertirse*— deben entenderse como elementos interconectados que modelan la experiencia universitaria de estudiantes autistas. La participación en actividades académicas y sociales (*hacer*), el desarrollo de la identidad y autenticidad (*ser*), la construcción de relaciones significativas (*pertenecer*) y la evolución hacia metas personales y profesionales (*convertirse*) conforman un proceso dinámico y en constante transformación. Comprender esta interrelación permite reconocer la complejidad de sus trayectorias y la importancia de generar entornos educativos que favorezcan su desarrollo integral (Hitch, 2017; Hitch & Pepin, 2020).

En este estudio, el análisis se centra en observar cómo su *hacer* en un entorno universitario, influye en el *ser* estudiante, moldeando sus expectativas de *convertirse* en profesional y su sentido de *pertenecer* a una comunidad universitaria. Este enfoque proporciona una visión más profunda de cómo los estudiantes autistas navegan por su experiencia universitaria y cómo la ocupación contribuye a su desarrollo y autoactualización a lo largo del tiempo.

Metodología de la Investigación

Diseño de investigación

Este estudio se enmarca en el paradigma del constructivismo, que concibe el conocimiento como una construcción colectiva influenciada por interacciones humanas dentro de contextos culturales e históricos. Desde esta perspectiva, el conocimiento es múltiple y subjetivo, dado que cada persona lo interpreta según su experiencia y posición relacional. Como equipo de investigación, asumimos una postura reflexiva y colaborativa, reconociéndonos como participantes activas en el proceso de producción de saberes, conscientes de la influencia de nuestros valores y contextos en la interpretación de los datos (Denzin & Lincoln, 2011).

En términos metodológicos, se adoptó estudio de caso múltiple como diseño, lo que permitió analizar en profundidad las trayectorias educativas de estudiantes autistas universitarios, atendiendo a las singularidades de cada experiencia y a las condiciones institucionales en que estas se despliegan. Según Denzin & Lincoln (2011), este diseño permite explorar fenómenos complejos en su contexto real, con el propósito de generar una comprensión rica y situada, más que extrapolable o generalizable.

Participantes

El estudio consideró la participación de cuatro estudiantes autistas pertenecientes a dos universidades ubicadas en la ciudad de Valdivia, en el sur de Chile. Los criterios de inclusión fueron: ser mayor de 18 años, contar con diagnóstico de autismo y encontrarse cursando una carrera profesional universitaria en dicha ciudad, tal como se expone en la Tabla 1:

Tabla 1. Caracterización de estudiantes participantes.

Participante	Edad/años	Área disciplinar	Año que cursa	Institución	Código
1	25	Ciencias sociales	4º año	Universidad 1	E1
2	20	Ciencias sociales	2º año	Universidad 1	E2
3	21	Pedagogía	2º año	Universidad 1	E3
4	21	Pedagogía	3º año	Universidad 2	E4

Adicionalmente, se entrevistó a cinco profesionales pertenecientes a programas de apoyo académico desarrollados en cada institución e identificados por las propias estudiantes como actores significativos en sus trayectorias (ver Tabla 2). Estos profesionales fueron contactados mediante muestreo tipo bola de nieve (Biernacki & Waldorf, 1981).

Tabla 2. Caracterización de actores educativos entrevistados.

Actor	Sexo	Profesión	Rol institucional	Institución
1	Masculino	Terapeuta Ocupacional	Acompañamiento terapéutico	Universidad 1
2	Masculino	Educador diferencial	coordinador de programa de tutorías	Universidad 1
3	Femenino	Educadora diferencial	Orientación en técnicas de estudio	Universidad 1
4	Femenino	Psicóloga	Apoyo y acompañamiento estudiantil	Universidad 1
5	Femenino	Educadora diferencial	Dirección unidad de apoyo	Universidad 2

Caracterización instituciones universitarias

La investigación se desarrolló en dos universidades privadas, referidas en este estudio como Universidad 1 y Universidad 2 para resguardar su identidad institucional.

La Universidad 1, con más de 70 años de existencia, forma parte del sistema de universidades tradicionales en Chile, adscrita al Consejo de Rectores. Recibe financiamiento estatal y cuenta con una matrícula compuesta mayoritariamente por estudiantes beneficiarios de gratuidad y programas de inclusión. En 2024, posee una acreditación institucional de seis años y una matrícula de 17.415 estudiantes, concentrada principalmente en su sede central de Valdivia, además de sedes en Puerto Montt y Coyhaique (Chile, 2025b).

La Universidad 2, en cambio, es una institución privada no tradicional, sin financiamiento estatal directo ni participación en el sistema de gratuidad. Tiene una trayectoria de 35 años a nivel nacional y presencia en Valdivia desde 2007. Para 2024, cuenta con una acreditación de cinco años y una matrícula nacional de 44.438 estudiantes, de los cuales 4.742 pertenecen a la sede de Valdivia (Chile, 2025b).

Estrategias para la recolección de datos

La recolección de datos en este estudio se realizó mediante dos estrategias principales: entrevistas semiestructuradas y *shadowing*.

Las entrevistas a estudiantes se estructuraron en torno a cinco ejes temáticos: (1) antecedentes personales y proceso diagnóstico, (2) experiencia académica, (3) factores facilitadores u obstaculizadores, (4) recursos de apoyo institucionales y personales, y (5) proyecciones futuras. Esta organización permitió explorar sus trayectorias desde una perspectiva subjetiva y situada, incorporando temas como la organización del estudio, los vínculos relaciones, las vivencias institucionales y las aspiraciones profesionales.

En el caso de los actores educativos, las entrevistas se orientaron a indagar el rol profesional, el funcionamiento de los programas de apoyo, el acceso a recursos, la experiencia con estudiantes autistas y la percepción sobre las fortalezas y debilidades de las estrategias institucionales. Asimismo, se recogieron propuestas para avanzar hacia una inclusión más efectiva.

Complementariamente, se aplicó la técnica de *shadowing*, que consistió en acompañar a las estudiantes en actividades cotidianas del contexto universitario —asistencia a clases, trámites, tiempos de descanso, estudio y participación social—, con el fin de observar en profundidad las dinámicas situadas que configuran sus experiencias (Fardella Cisternas et al., 2022). Las observaciones fueron registradas en un cuaderno de campo.

Trabajo de campo

Consideraciones éticas

Aunque la legislación chilena no exigía evaluación por parte de un Comité Ético Científico al tratarse de personas adultas, el equipo adoptó principios éticos bajo los mismos estándares. Se utilizó consentimiento informado escrito, donde se explicitaban los objetivos del estudio, la voluntariedad de la participación, el resguardo de identidad y la forma de

tratamiento y almacenamiento de los datos. Se tomaron precauciones frente a posibles malestares emocionales, ofreciendo la posibilidad de omitir preguntas o interrumpir la entrevista. Asimismo, se prestó atención al temor de las participantes a ser estigmatizadas o perjudicadas académicamente, asegurando la confidencialidad total de su identidad.

Implementación del trabajo de campo

Las entrevistas se aplicaron entre abril y junio de 2024, previa coordinación individual con cada participante. Estas fueron presenciales, se realizaron en espacios definidos por mutuo acuerdo y tuvieron una duración de entre 30 minutos y una hora. Todas fueron grabadas con autorización expresa mediante consentimiento informado. Posteriormente, el equipo transcribió el material, priorizando la información relevante según los objetivos de investigación.

El *shadowing* se implementó durante un periodo de dos meses, con sesiones de acompañamiento de entre una y dos horas. Estas incluyeron instancias académicas (como clases y estudio en grupo) y espacios informales (almuerzos o traslados), lo que permitió observar prácticas y relaciones en contextos diversos.

Estrategia de análisis

Empleamos el análisis de contenido como metodología para el tratamiento de los datos, que según Mayring (2021) serviría como técnica de interpretación por su sistematicidad y descripción con la que analiza el material de investigación y que incluyen diferentes tipos de materialidad discursiva, ya sea texto, como la información obtenida en una entrevista; o prácticas, como la información obtenida mediante la observación y el *shadowing*.

La riqueza de este enfoque es por un lado, la rigurosidad y organización procedural que provee a quien investiga, mediante la organización, codificación y luego integración de las categorías temáticas que permiten responder la pregunta de investigación (Cáceres, 2008). Por otro lado, la flexibilidad en el proceso de análisis, dado que itera entre el análisis inductivo obtenido desde el material empírico, así como el análisis deductivo a partir del referente teórico, que en nuestro caso es la perspectiva de Wilcock principalmente.

Basadas en la propuesta de Cáceres (2008), realizamos el desarrollo del pre-análisis como primer acercamiento para organizar la información obtenida a través de las entrevistas y seguimientos. Posteriormente, definimos como unidad de análisis los temas que emergieron del dato registrado. De esta forma, fue posible establecer las reglas para la etapa de codificación, para luego reagrupar dichos códigos en categorías tentativas (Mayring, 2021). Finalmente, se llevó a cabo la integración final de los resultados tal como indica haciendo uso de categorías, memos y códigos axiales, para generar nuevos vínculos, permitiendo encuadrar el resultado analítico sobre la comparación y relación de énfasis temáticos de interés para el estudio.

Resultados

En este estudio nos propusimos analizar cómo estudiantes autistas han trazado sus trayectorias educativas durante su paso por la educación superior (*hacer – ser*) y en dicho análisis, ahondar en la influencia que la experiencia universitaria ha generado sobre la construcción de su proyecto profesional (*convertirse-pertenecer*). Para ello, expondremos

los resultados en cinco categorías temáticas: 1) *soy autista*; 2) *del hacer terapéutico al ser autista*; 3) *hacer-ser en la experiencia universitaria*; 4) *hacer, ser y pertenecer: amistades autistas*; y 5) *convertirme en profesional activista autista*.

“Soy autista”

La expresión “soy autista” aparece en las narrativas como una potente marca identitaria, cuya fuerza de enunciación condensa trayectorias personales, experiencias y significados que trascienden el ámbito educativo. Esta afirmación articula vivencias situadas en distintos momentos biográficos —infancia, adolescencia o adulz—, a la vez que se entrelaza con su experiencia universitaria. Su carácter complejo y multidimensional permite rastrear cómo se configuran subjetividades autistas que habitan la vida universitaria, compartiendo deseos, expectativas, tensiones y malestares comunes.

En este marco, el diagnóstico emerge como un acontecimiento clave: las participantes lo mencionan al relatar cuándo fueron diagnosticadas —ya sea en la infancia o en etapas más tardías—, al describir procesos de búsqueda personal o bien como parte de su camino hacia la autoaceptación. “Soy autista”, por tanto, no solo nombra una condición, sino que habilita un posicionamiento que da sentido a sus trayectorias educativas y vitales.

“De toda la vida. Fui diagnosticada a los 4 años, pero comencé como hacerme responsable hace dos años como persona independiente” (*E1*)

“A mí me diagnosticaron a los 19 años cuando estábamos en mi primer año de U[universidad]. En realidad fue por sorpresa, yo no busqué el diagnóstico.” (*E4*).

Asimismo, “ser autista” las participantes lo enuncian como “una experiencia compartida”, ligada a necesidades de apoyo (“*mis necesidades*” “*todos estos límites*”) y en algunos casos a la caracterización neurobiológica (“*mis déficit sensoriales*” “*no hablaba*”).

Por otra parte, la identidad autista se reafirma como un proceso de aceptación de sí misma, en contraposición a la negación de sí, en cuyos relatos resaltan las marcas del paradigma médico centrado en formas de normalización del sujeto, ya sea bajo la idea de asimilación (adaptarse a la norma) o de resolución del autismo, donde la puesta en común con otras estudiantes autistas conformaría un espacio de apoyo y de validación de la propia experiencias. Este tránsito se ilustra en el siguiente testimonio:

“porque toda la vida el paradigma que se tuvo fue sacar el autismo de mí o lo que me dice el doctor “ser normal”. Entonces viví con un constante odio a mi persona y recién con la pandemia comencé a ver páginas de autismo y fue, cómo “estas cosas que la gente vive yo también vivo” (*E1*)

Otra experiencia compartida en la configuración del *hacer-ser* está relacionada con el uso de psicofármacos, la acumulación de diagnósticos clínicos y la relación con dispositivos terapéuticos. Las participantes relatan experiencias de medicalización iniciados a edades tempranas, en los que el uso de antidepresivos y ansiolíticos ha sido constante a lo largo de sus vidas:

“Desde que era bien chiquitita que pasé por harts medicamentos, en especial antidepresivos, ansiolíticos” (*E1*)

“...Por el autismo tengo medicamentos, pero también tengo un trastorno de depresión. Tengo un TCA [*Trastorno de la Conducta Alimentaria*], tengo mucho. Entonces estoy tomando muchos medicamentos” (E3).

La coexistencia con otros diagnósticos configura trayectorias clínicas prolongadas, caracterizadas por procesos de búsqueda identitaria donde el diagnóstico de autismo suele aparecer luego de haber transitado por otras etiquetas, muchas veces acumulativas más que sustitutivas. Así el “ser autista” suele ir acompañado de otras entidades clínicas como TDH/A (Trastorno déficit atencional con hiperactividad), ansiedad generalizada, TOC (Trastorno Observivo Compulsivo), TAB (Trastorno Afetivo Bipolar), TPL (Trastorno de personalidad límitrofe) o TCA (Trastorno de la conducta alimentaria)¹.

“Fui diagnosticada este año con ansiedad generalizada y la psiquiatra me diagnosticó TOC este año. así que si tengo todo eso.” (E1)

“Pasé por bipolaridad, también TLP que son los diagnósticos que siempre dan antes del autismo y después me pasó el autismo” (E2)

Esta multiplicidad diagnóstica es algo que si bien forma parte de los atributos del *ser* no tiene la misma potencia que “ser autista”, distinción que se retrata en las narrativas al referirse a “*soy autista*” a diferencia de “*tener TDH, ansiedad generalizada o TOC*”, donde el ser autista ocupa un lugar que envuelve con mejor resonancia el dar cuenta de sí.

Del *hacer* terapéutico al *ser* autista

Los apoyos terapéuticos han ocupado un lugar central en la configuración del *hacer-ser* de las participantes. En sus relatos, se evidencia una participación prolongada en intervenciones desde edades tempranas, que incluyen disciplinas como psiquiatría, terapia ocupacional y psicología.

En este marco, la experiencia terapéutica se presenta como un entramado de saberes, técnicas y dispositivos que han acompañado sus trayectorias educativas. Una de las articulaciones más recurrentes en sus narrativas corresponde a la tríada conformada por la psiquiatría como disciplina, el conductismo como enfoque teórico y la técnica ABA (*Applied Behavior Analysis*) como estrategia de intervención. Esta combinación se orienta a la modificación conductual mediante metas definidas por profesionales, pero que carecen de sentido subjetivo para las participantes, como por ejemplo: “*camina mirando a los ojos una semana*”. Este tipo de intervención es vivida como una forma de modelamiento del *ser* a través del *hacer*, cuya utilidad es cuestionada en la adultez, y que termina generando sentimientos de *agotamiento, desinterés* y posterior *abandono*:

“Así que pasé por ABA toda mi vida y hasta 18 años estando en hospitales públicos y de ahí me cansé, yo me cansé, yo abandoné” (E1)

¹Se emplea el acrónimo del diagnóstico como término que prevalece, por sobre la descripción del mismo, dado que las participantes suelen emplear la sigla como un lenguaje natural.

Otra de las articulaciones que prevalece en la experiencia actual de las estudiantes y que cobra sentido en el *hacer-ser*, es la interrelación terapia ocupacional en tanto disciplina, neurociencias como saber e integración sensorial como técnica. A diferencia del modelo conductista, es valorado por su capacidad para conectar el *hacer* con otras dimensiones del *ser*, como el *pertenecer* y *convertirse*. En este sentido, definirse mediante su “*perfil sensorial*” o atributos como su “*déficit sensorial*”, coexiste con la puesta en juego de dichas cualidades del *ser* en el *hacer-pertenecer*, especialmente para comprender el modo en que se vinculan con el entorno, particularmente en lo que respecta a la autorregulación y a la gestión de la energía social:

“(...) Entonces era darme cuenta de mi perfil sensorial, mis déficits sensoriales, mis necesidades de enfoque, educación, familiares, sociales, todos esos límites, comencé a notarlos. (E1)

“Descansar porque mi energía se agota rápidamente, estoy en mi cama y no es flojera estoy recargándome” (E2)

Si bien las participantes adoptan una postura crítica frente a los dispositivos terapéuticos orientados a la normalización, también reconocen el valor que ciertos apoyos han tenido en su *hacer-ser-pertenecer*. En particular, destacan la importancia del acompañamiento médico-psiquiátrico y del uso de psicofármacos como componentes necesarios en determinadas etapas de sus trayectorias vitales:

“Previo al diagnóstico, hice terapia por muchos años y estuve con mi psiquiatra también y después del diagnóstico he tratado de seguir con terapia, pero me ha costado, debido al tema económico (dinero) (E2)

“actualmente voy a un grupo que se llama Transición a la Vida Adulta que ahí trabajamos con psicólogo y terapeuta ocupacional para tener terapias, para tratar de afrontar problemas de la vida diaria” (E4).

Hacer-ser en la experiencia universitaria académica

Para comprender los factores que inciden en la permanencia de estudiantes autistas en la universidad, es fundamental considerar la interrelación entre el entorno institucional y sus elecciones ocupacionales actuales y futuras, enmarcadas en las dimensiones del *hacer*, *ser* y *convertirse*. En este contexto, las participantes identifican diversos desafíos en torno al *hacer-ser*, donde la socialización es el más problemático. Aunque reconocen su importancia para la “*vida universitaria*” y el progreso académico, también destacan que *ser autista*, es decir, *menos sociable, más estructuradas e incluso más sensibles a estímulos*, suelen ser percibidos como déficits a corregir, en lugar de ser comprendidas como características legítimas del *ser autista*. Estas tensiones se hacen particularmente visibles en situaciones académicas (*hacer*) como *trabajos grupales* o *pruebas*, así como en interacciones informales dentro del espacio universitario. Una de las situaciones más relevantes en este ámbito es la relación con el cuerpo docente, que será abordada en esta sección, mientras que las interacciones con pares se desarrollarán más adelante.

Aunque las experiencias con el profesorado son heterogéneas, las participantes expresan críticas respecto a prácticas que consideran *poco inclusivas*, especialmente ante la *falta de conciencia y empatía* hacia su *diagnóstico*. Se relatan situaciones de sobreexposición, cuestionamientos o incluso deslegitimación de su condición autista por parte de docentes, lo que genera malestar y desconfianza.

Además, señalan limitaciones en la gestión institucional de los ajustes razonables. Aunque las universidades cuentan con mecanismos para solicitarlos, su implementación efectiva es incierta, debido a barreras administrativas: “*el informe no le llega al profesor*”, explican.

Pese a lo anterior, reconocen experiencias positivas con docentes que, de manera autónoma, implementan adaptaciones sobre la asistencia, plazos de entrega o modalidad de evaluación, conducta que evidencia sensibilidad ante sus necesidades específicas.

”En las pruebas a veces he tenido crisis y he tenido que salir corriendo porque tengo una crisis sensorial auditiva. No sé, por ejemplo suenan los lápices o que esté sonando la hoja, todo el rato; para mí era muy agobiante, entonces a veces me las hacían aparte o me las hacían online que es mi preferencia, porque me cuesta menos concentrarme”. (E2)

En este escenario, la falta de reconocimiento del *ser autista* en los espacios académicos produce efectos que afectan directamente la participación (*hacer*) y continuidad en los estudios. Algunas participantes relatan que han evitado asistir a ciertas clases o incluso se han ausentado de asignaturas completas para no enfrentar interacciones incómodas con docentes, aun a sabiendas de que esto podría llevarlas a reprobar.

Por contraste, los vínculos positivos con docentes comprensivos son valorados como decisivos para sostener la permanencia universitaria. Las participantes afirman que “*palabras de aliento*” o gestos de apoyo han sido fundamentales para “*dejar atrás la idea de rendirse*”, evitando la deserción.

Desde la perspectiva de los profesionales entrevistados, también se reconoce que la experiencia universitaria representa un desafío significativo para el estudiantado autista, destacando la interacción entre factores personales y contextuales. Subrayan, por un lado, las dificultades de *adaptación social* y, por otro, la persistencia de prejuicios dentro de la comunidad universitaria. Como advierte una profesional: “*siguen estigmatizando a las personas autistas*”, recalando su preocupación sobre cómo esto podría influir en la deserción universitaria.

Respecto a los recursos de apoyo institucional, ambas universidades cuentan con programas orientados al acompañamiento del estudiantado autista. No obstante, su valoración es disímil entre las participantes, dependiendo de la calidad de la experiencia vivida. En algunos casos, estos programas son percibidos como espacios de contención y encuentro con otros estudiantes autistas, lo que favorece la permanencia y el sentido de pertenencia. En otros casos, se perciben como insuficientes o genéricos, destinados más bien al estudiantado con discapacidad en términos amplios y no específicamente para estudiantes autista.

”Comencé con “U Inclusiva”[programa institucional] el segundo semestre de mi primer año de universidad y desde ahí nunca me he ido. Ahí me ayudan

bastante, como un grupo de apoyo. Me ayudaron a conocer a personas autistas de la universidad y eso se agradece muchísimo, porque he conocido a más personas que aún son mis amigos y son personas que tienen las mismas luchas que yo al momento de concentrarse, entonces ese grupo de proceso y acompañamiento social, psicológico, no sé, comparto con más panas que pasan lo mismo que yo paso y eso me ayuda muchísimo” (E1)

Como se aprecia en el testimonio anterior, el valor de estos programas no radica exclusivamente en los apoyos académicos, sino en el reconocimiento mutuo y el acompañamiento entre pares. Sin embargo, las estudiantes también enfatizan carencias estructurales, como la falta de profesionales especializados en salud mental o la ausencia de protocolos específicos para orientar la labor docente en contextos neurodivergentes. Estas limitaciones inciden directamente en el *hacer-ser-pertenecer-convertirse* y, por ende, en la sostenibilidad de las trayectorias universitarias autistas.

Hacer, ser y pertenecer: amistades autistas

A pesar de los desafíos vividos en sus trayectorias educativas, las participantes destacan la experiencia universitaria como un espacio donde han podido construir vínculos significativos que fortalecen su sentido de pertenencia. En este proceso, cobra especial relevancia la *formación de redes de apoyo* entre pares neurodivergentes, configurando un *hacer-ser-pertenecer* que les permite habitar la universidad de manera más auténtica y segura.

En las narrativas se observa una marcada preferencia por entablar amistades con otras personas autistas, una elección que, en algunos casos, se plantea como una decisión deliberada: “*solo tener amigos neurodivergentes*”. Esta opción surge tras experiencias previas de exclusión o instrumentalización social, relatadas por las propias estudiantes en espacios de apoyo institucional:

“con mis compañeras he tenido problemas porque me usaban de “mascota autista”, un término que se utiliza mucho últimamente, que quiere decir que un grupo de personas anda con la persona que es autista y sólo la tienen ahí, para que esté de adorno mientras se ríen y hacen cosas y que solo estás en el grupo para ayudarlos, o quieren algo de ti. Entonces eres la mascota, no eres parte realmente del grupo. Estás en el grupo, pero no existes en el grupo. Esto me pasó mucho en mi primer año. (E4).

Este tipo de experiencia es interpretada por las participantes como una forma de inclusión superficial, donde el ser autista no es reconocido como una subjetividad legítima, sino instrumentalizado como un rasgo exótico o utilitario dentro del grupo. Frente a ello, la decisión de vincularse con pares neurodivergentes se vuelve una estrategia de protección y una vía para construir relaciones más horizontales y recíprocas.

Tal como plantean Wilcock & Hocking (2024), el sentido de pertenencia se construye a través de la participación compartida en ocupaciones significativas, que permiten establecer vínculos afectivos, una identidad relacional y un propósito común. En este sentido, las amistades entre personas autistas no solo habilitan espacios de contención emocional, sino que también afianzan modos de estar y de ser en el mundo universitario.

Las estudiantes reconocen que esta preferencia por *amistades neurodivergentes* puede resultar incomprendida por personas *neurotípicas*. Sin embargo, la enmarcan como una expresión legítima del derecho a decidir con quién compartir el tiempo, los espacios y las ocupaciones cotidianas. Desde su perspectiva, esta forma de vinculación constituye una práctica significativa de cuidado mutuo y autoafirmación identitaria.

Convertirme en profesional activista autista

En las proyecciones profesionales de las participantes se observa una convergencia significativa entre el ejercicio laboral futuro y el activismo autista. Independientemente de su formación disciplinar, manifiestan el deseo de generar aportes concretos a la comunidad autista, tanto a través de acciones individuales -como *acompañamiento terapéutico, motivacional o asesorías personalizadas*, como mediante iniciativas colectivas orientadas a la creación de espacios de *participación, agrupaciones o proyectos con impacto social*.

Esta articulación entre profesión y activismo también se proyecta en el campo institucional, particularmente a través de políticas públicas como la Ley de Inclusión Laboral. Las estudiantes visualizan posibilidades de inserción en *oficinas municipales de discapacidad, programas de inclusión universitaria o servicios públicos*, donde su experiencia autista no solo es considerada un saber experto, sino también una herramienta de incidencia. De este modo, el activismo se enmarca en racionalidades gubernamentales que, si bien buscan favorecer la inclusión, también reproducen ciertas lógicas de normatividad institucional.

“Tengo fuertes deseos de trabajar como funcionaria para las empresas, pero me encantaría ser parte de las activistas del autismo vinculadas a brindar apoyo a otras personas, especialmente a generar nuevos proyectos que ayuden con personas con autismo que están en Valdivia”. (E1)

Junto con estas aspiraciones, las proyecciones profesionales se entrelazan con *necesidades neurobiológicas* que condicionan la elección del tipo de trabajo y su intensidad horaria. Las participantes son conscientes de sus límites sensoriales y energéticos, por lo que aspiran a modalidades laborales flexibles que se ajusten a sus necesidades particulares.

“Yo trabajo, pero trabajo tres días a la semana porque si yo trabajo más de eso me dan crisis y no puedo adaptarme muy bien”. (E2)

En este horizonte, el *hacer-convertirse* se configura también a través de mediaciones tecnológicas. Las redes sociales —particularmente TikTok— son identificadas como plataformas potenciales para construir una identidad profesional vinculada al activismo autista. La creación de contenido digital emerge como una vía legítima para visibilizar experiencias, posicionarse públicamente y consolidar trayectorias profesionales en diálogo con lo comunitario y lo virtual.

“empezar a hacerme una voz, hace tiempo que quiero, por ejemplo, crear contenido en TikTok vinculado a autismo. O, por ejemplo, ya estoy comenzando a maquinar para mujeres autistas. Entonces lo que primero

quiero hacer es hacerme una figura pública, tampoco tan masiva, pero suficiente para que la gente diga, “oye, yo te conozco de tal lado” y con eso una base firme desde yo decir: yo ya he hecho proyectos. Ya he hecho esto, he visto otro vídeo, colaboré con la vecina, por ejemplo, en un programa para el barrio, cosas pequeñas como esas para que la gente diga, “ah ya, ella está motivada con esto” y en base a eso, creo que tengo más chances de que en mi currículum digan, “oye sí, has hecho cosas de esto”. (E1)

En síntesis, el *convertirse* profesional de las participantes se encuentra estrechamente ligado a su identidad autista, proyectando trayectorias que combinan agencia política, compromiso comunitario y adaptación a sus condiciones sensoriales y cognitivas. Así, el *convertirse* se configura como una práctica situada que transita entre espacios digitales y presenciales, y que se orienta hacia el fortalecimiento de una subjetividad autista activa, visible y socialmente implicada.

Entornos universitarios desde voces autistas

A partir de sus experiencias universitarias, las participantes proponen una serie de recomendaciones orientadas a mejorar las condiciones de accesibilidad e inclusión para estudiantes autistas. Estas sugerencias se organizan en dos ámbitos: adecuaciones en el aula y adecuaciones curriculares.

Las primeras se vinculan con condiciones neurosensoriales específicas, tales como el control de estímulos auditivos, la posibilidad de regular la proximidad física con otras personas, y la habilitación de espacios con menor demanda social. Las segundas apuntan a la flexibilización de metodologías de enseñanza, tiempos de entrega y carga académica, destacando la necesidad de personalizar la experiencia educativa sin comprometer la calidad formativa. Ambas dimensiones se relacionan estrechamente con la noción de *hacer-convertirse*, ya que interullan directamente la forma ocupacional del entorno universitario en función de los significados que las participantes otorgan a sus experiencias académicas.

Algunas actividades académicas, como los trabajos grupales o la asistencia presencial obligatoria, son percibidas como condiciones que podrían flexibilizarse para facilitar la participación. En este sentido, las participantes valoran positivamente la posibilidad de optar entre *modalidades virtuales o presenciales, trabajar de forma individual* y acceder a recursos que reduzcan la sobrecarga sensorial, como *tapones para oídos, audífonos con cancelación de ruido*, o aplicaciones que faciliten la planificación de actividades.

Estas medidas permitirían configurar entornos de aprendizaje más ajustados a sus necesidades y favorecerían la permanencia en el sistema universitario. Asimismo, destacan la importancia de espacios compartidos que no exijan interacción directa, pero sí permitan una *co-ocupación significativa*, como ocurre en salas de estudio. Allí, el simple hecho de compartir un mismo objetivo —estudiar— junto a otras personas, sin necesidad de mediar vínculos sociales intensos, se traduce en un entorno percibido como estimulante y favorable para el aprendizaje.

Si bien ambas universidades han implementado estrategias generales orientadas a la discapacidad, las acciones dirigidas al estudiantado autista son aún incipientes y aisladas. En general, se han centrado en iniciativas de sensibilización simbólica —como actividades

conmemorativas del “Día Mundial de la Neurodiversidad” o charlas informativas—, más que en el desarrollo de políticas integrales, sostenidas y participativas.

Desde la perspectiva de las participantes, las respuestas institucionales tienden a depender de la disposición personal de ciertos profesionales, más que de una estructura formalizada de apoyo. Esta fragilidad institucional se ve agravada por la escasa asignación de recursos a las unidades responsables de inclusión, lo que limita su capacidad operativa y reduce el alcance de sus programas. A ello se suma una deficiente articulación entre equipos docentes, unidades de apoyo y autoridades académicas, que compromete la continuidad y coherencia de los procesos formativos del estudiantado autista.

Discusión y Conclusiones

En este estudio analizamos las trayectorias universitarias de estudiantes autistas desde una perspectiva ocupacional, a partir de la propuesta de Ann Wilcock sobre el *Hacer, Ser, Convertirse y Pertenecer*. Mediante un estudio de caso múltiple en dos universidades del sur de Chile y con la participación de cuatro estudiantes autistas y cinco profesionales de apoyo, rastreamos las formas en que estas dimensiones se entrelazan en sus experiencias universitarias y la influencia de estas en sus proyecciones profesionales y ocupacionales.

Los resultados evidencian que la configuración del *hacer-ser* está fuertemente influenciada por las experiencias ligadas al diagnóstico clínico, al uso de fármacos y a terapéuticas adoptadas, lo cual incide en la construcción de una identidad de “ser autista” entre las estudiantes-participantes. El diagnóstico opera como un mecanismo dual: por una parte, facilita el acceso a apoyos institucionales, adaptaciones curriculares y servicios de acompañamiento; pero, por otra, refuerza el modelo biomédico y reproduce lógicas normalizadoras que ubican a las personas autistas en un lugar deficitario, en tanto sujetas a intervenir para lograr estándares normativos de participación académica (Harwood & Allan, 2014; Peña Ochoa et al., 2015). Este carácter ambivalente del diagnóstico, también advertido por Botha et al. (2022) y Davidson & Orsini (2013), permite comprender su papel como puerta de entrada al sistema universitario y, a la vez, como umbral de exclusión simbólica y administrativa.

Más allá del acceso a apoyos, la identidad autista emerge como un eje articulador de subjetividad y pertenencia. Nuestros hallazgos muestran que esta identidad no se construye exclusivamente en oposición a la patologización, sino que también se nutre de saberes expertos como la psiquiatría y las neurociencias, así como de prácticas terapéuticas como la integración sensorial. En este sentido, se configura un entramado biosocial (Rabinow, 2022; Rose, 2001; Youdell, 2017) donde el *hacer, ser y pertenecer* se conforman en diálogo con discursos biomédicos, saberes ocupacionales y experiencias situadas.

Así, encontramos un efecto paradojal: incluso desde el activismo autista, que busca disputar los enfoques centrados en el déficit (Davidson & Orsini, 2013), se observa una apropiación e internalización de marcos diagnósticos como parte constitutiva de la identidad, especialmente cuando estos permiten acceder a recursos indispensables para la vida universitaria (Baker, 2002; Harwood, 2006).

Dentro de este entramado, las tecnologías terapéuticas adquieren un papel central. Si bien algunas prácticas como el Análisis Conductual Aplicado (ABA) son percibidas como altamente normalizadoras y desprovistas de sentido subjetivo (Chapman & Bovell, 2022), otras como la integración sensorial son valoradas por su capacidad de

promover autorregulación y pertenencia. Esta distinción permite comprender cómo las personas autistas resignifican o rechazan intervenciones según su experiencia sensorial y agencia ocupacional. En clave de Wilcock, esto se traduce en prácticas que integran *hacer, ser y pertenecer* desde una vivencia encarnada y situada (Hitch & Pepin, 2020).

La dimensión del *pertenecer* adquiere especial relevancia en la vida universitaria, donde se configuran redes de apoyo mutuo que trascienden el vínculo con profesionales. La amistad entre pares autistas emerge como un espacio fundamental para la validación subjetiva, la comprensión compartida del mundo y la generación de estrategias de afrontamiento ante desafíos académicos y sociales. Esta red epistémica, tal como la conceptualiza O'Dell et al. (2016), da lugar a una comunidad que comparte saberes y prácticas que permiten reinterpretar su entorno y afirmar su identidad. Sin embargo, también se observan tensiones, como el distanciamiento respecto a otros grupos de estudiantes con discapacidad, lo que plantea preguntas sobre los límites del sentido de comunidad en contextos de educación superior.

En este marco, cobra fuerza la idea de biociudadanía (Rose & Novas, 2005), entendida como una forma de agencia política que se expresa en el deseo de *convertirse* en profesionales activistas, generar contenido digital, desarrollar proyectos sociales y articular demandas colectivas desde la experiencia autista. Esta ciudadanía biosocial se construye en la intersección entre saber biomédico, vivencias personales y acción colectiva, desafiando las fronteras entre lo clínico, lo educativo y lo político (Davidson & Orsini, 2013; O'Dell et al., 2016).

Asimismo, la reflexión sobre inclusión universitaria adquiere particular importancia a la luz de la reciente implementación de la Ley TEA en Chile. Si bien se han desarrollado algunas estrategias institucionales, los testimonios recabados dan cuenta de apoyos insuficientes, desarticulados y muchas veces sujetos a la voluntad de profesionales individuales. Esta situación se alinea con evidencias internacionales que advierten sobre la falta de protocolos específicos para estudiantes autistas y la escasa presencia de intervenciones centradas en salud mental (Davis et al., 2021; Gobbo & Shmulsky, 2012; Lambe et al., 2019; McDowall & Kiseleva, 2024). Lo anterior genera tensiones en la dimensión del *hacer-ser*, afectando tanto la permanencia como el bienestar educativo.

Desde una perspectiva ocupacional, nuestros hallazgos coinciden con los planteamientos de Wilcock (1998, 2011), Hitch (2017), Hitch et al. (2014) y Hitch & Pepin (2020) en cuanto a que el ser autista configura modos particulares de experimentar la ocupación universitaria. Sin embargo, esta diferencia no se traduce necesariamente en una variación sustantiva del *hacer* académico en comparación con estudiantes neurotípicos. Aunque estudios previos indican brechas en la participación educativa de estudiantes autistas Davis et al. (2021), nuestros resultados, no muestran diferencias en sus experiencias. Este hallazgo podría explicarse por la composición socioeconómica del estudiantado en ambas universidades y por el rol del género como variable incidente en la brecha educativa (Álamo et al., 2020; Antúnez et al., 2023). Esto sugiere que las barreras no están dadas por la condición en sí, sino por estructuras educativas que precarizan el bienestar estudiantil, tal como lo evidencia la literatura sobre salud mental en educación superior (Álamo et al., 2020; Antúnez et al., 2023; Sheldon et al., 2021; Shorey et al., 2022). En este sentido, el género y la clase social emergen como variables analíticas relevantes para comprender las trayectorias educativas y ocupacionales de las participantes.

En este sentido, cabe señalar que el sistema de educación superior en Chile se ha configurado bajo directrices neoliberales que han impuesto sistemas de aseguramiento de la calidad junto a una amplia libertad de enseñanza. En este marco, las carreras profesionales deben contar con un perfil de egreso, en función del cual se establecen competencias profesionales y desempeños esperados. Así, las universidades son las responsables de definir y garantizar un profesional con un determinado perfil. Esto ha llevado a que las instituciones de educación superior incorporen a su ámbito de acción aspectos como actitudes o valores, es decir, elementos subjetivos que implican, de alguna forma, procesos de estandarización (Carrasco-Madariaga & Apablaza-Santis, 2017). En este escenario, resulta pertinente preguntarse: ¿cómo se hacen cargo las universidades de procesos de transformación que apuntan a un perfil previamente establecido y, al mismo tiempo, acogen la diversidad?

Estos hallazgos invitan a repensar la configuración del sujeto ocupacional universitario. Mientras generaciones anteriores priorizaban la colectivización de demandas bajo principios de justicia social (Zepeda Majmud, 2021), las estudiantes autistas recurren a la identidad como mecanismo para visibilizar necesidades individuales. Esto plantea interrogantes respecto a la tensión entre el *ser* (identidad individual) y el *pertenecer* (inserción en comunidades), sin que necesariamente se traduzca en una diferenciación en el *hacer*. En este contexto, resulta crucial que las instituciones universitarias revisen críticamente su comprensión de la inclusión, desplazando modelos centrados en la patologización hacia enfoques que valoren la diversidad y reconozcan la agencia de las personas autistas.

Desde una perspectiva metodológica, la combinación de entrevistas y *shadowing* permitió captar la experiencia autista desde un enfoque situado, reconociendo los saberes corporales, emocionales y sociales que configuran su tránsito universitario. Si bien el número de casos es acotado, los hallazgos permiten abrir nuevas preguntas para futuras investigaciones, especialmente en torno al cruce entre neurodivergencia, género, clase y condiciones institucionales.

En síntesis, este estudio contribuye a una comprensión compleja y situada del autismo en la educación superior. Relevar el papel del diagnóstico, comprender la biosocialidad de las trayectorias universitarias y reconocer el papel de la agencia y las redes epistémicas permite avanzar hacia políticas de inclusión más justas, capaces de acoger la diferencia sin subordinarla a lógicas deficitarias. Esperamos que estos hallazgos impulsen a las universidades a revisar sus marcos de apoyo, evaluar la efectividad y avanzar en problematizar el desafío desde perspectivas bio-sociales para contribuir a la implementación de ajustes razonables que permitan a estudiantes autistas y neurotípicos culminar su formación con éxito y satisfacción.

Consideraciones Finales

En cuanto a las limitaciones del estudio, en primer lugar, la composición del grupo participante —mayoritariamente mujeres autistas— restringe la posibilidad de comprender una mayor diversidad de experiencias, especialmente aquellas que emergen de otras identidades de género. En segundo lugar, el carácter voluntario de la participación podría haber generado un sesgo de autoselección, dado que quienes aceptaron formar parte del estudio posiblemente cuentan con mayores niveles de

agencia, identificación con el diagnóstico o disposición a reflexionar sobre su vivencia, quedando fuera voces menos visibles o articuladas. En tercer lugar, las universidades estudiadas presentan ciertas condiciones institucionales favorables y políticas inclusivas que podrían haber influido en una configuración relativamente positiva de las trayectorias analizadas, en contraste con instituciones que aún no desarrollan tales iniciativas. Adicionalmente, el análisis se centró en las experiencias individuales de los participantes más que en las diferencias entre instituciones, lo que constituye una oportunidad para investigaciones futuras orientadas a comparar entornos universitarios diversos. Por último, la cercanía del equipo de investigación con una de las universidades involucradas pudo introducir sesgos en la interpretación, los cuales se abordaron mediante procesos de revisión externa y triangulación de los datos.

A partir de estos hallazgos y en el contexto de la reciente implementación de la Ley 21.545, proponemos dos líneas de investigación futuras. Primero, profundizar en el impacto de los apoyos y políticas implementadas en universidades reguladas por sistemas de financiamiento y de gestión neoliberales. Segundo, explorar la configuración del *hacer-convertirse*, analizando cómo los profesionales autistas egresados se insertan en el campo laboral y cómo su *hacer-ser autista* influye en sus trayectorias profesionales.

Referencias

- Aeberhard, R., Sy, M. P., & Kramer-Roy, D. (2024). Doing occupational transitions: a constructivist grounded theory from the viewpoint of adults on the autism spectrum. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 32, 1-21. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctao278136222>.
- Álamo, C., Antúnez, Z., Baader, T., Kendall, J., Barrientos, M., & Barra, D. (2020). The sustained increase of mental health symptoms in Chilean university students over three years. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 52, 71-80. <https://doi.org/10.14349/rlp.2020.v52.8>.
- American Psychiatric Association – APA. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*. Washington, DC: American psychiatric association.
- Anderson, K. A., Sosnowy, C., Kuo, A. A., & Shattuck, P. T. (2018). Transition of individuals with autism to adulthood: a review of qualitative studies. *Pediatrics*, 141(Suppl.4), 318-327. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-4300I>.
- Antúnez, Z., Vergara, R. C., Langer, Á. I., Santander, J., Baader, T., Álamo, C., Arce, M., Delgado, B., Laurin, K., & Moncada, C. (2023). Impact of mental health problems and social support on sleep quality: follow-up before and during the first eight months of the COVID-19 pandemic in Chilean university students. *Anales de Psicología*, 39(2), 188-196.
- Apablaza, M. (2018). Inclusion in education, occupational marginalization and apartheid: an analysis of Chilean education policies. *Journal of Occupational Science*, 25(4), 450-462. <https://doi.org/10.1080/14427591.2018.1487259>.
- Artigas-Pallares, J., & Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587. <https://doi.org/10.4321/S0211-57352012000300008>.
- Asaba, E., & Wicks, A. (2010). Occupational terminology: occupational potential. *Journal of Occupational Science*, 17(2), 120-124. <https://doi.org/10.1080/14427591.2010.9686683>.
- Baker, B. (2002). The hunt for disability: the new eugenics and the normalization of school children. *Teachers College Record*, 104(4), 663-703. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00175>.
- Barry, L., Holloway, J., & McMahon, J. (2020). A scoping review of the barriers and facilitators to the implementation of interventions in autism education. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 78, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101617>.

- Biernacki, P., & Waldorf, D. (1981). Snowball sampling: problems and techniques of chain referral sampling. *Sociological Methods & Research*, 10(2), 141-163.
<https://doi.org/10.1177/004912418101000205>.
- Botha, M., Dibb, B., & Frost, D. M. (2022). 'It's being a part of a grand tradition, a grand counter-culture which involves communities': A qualitative investigation of autistic community connectedness. *Autism : The International Journal of Research and Practice*, 26(8), 2151-2164.
<https://doi.org/10.1177/13623613221080248>.
- Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Trayectorias Universitarias*, 2(3), 3-14.
- Brugha, T. S., Spiers, N., Bankart, J., Cooper, S.-A., McManus, S., Scott, F. J., Smith, J., & Tyrer, F. (2016). Epidemiology of autism in adults across age groups and ability levels. *The British Journal of Psychiatry : The Journal of Mental Science*, 209(6), 498-503.
<https://doi.org/10.1192/bj.p.115.174649>.
- Cáceres, P. (2008). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), 53-82. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3>.
- Carrasco-Madariaga, J., & Apablaza-Santis, M. (2017). Tecnologías de gobierno en la formación de profesionales de la salud en una universidad tradicional. *Educação e Pesquisa*, 43(3), 647-662.
<https://doi.org/10.1590/s1517-9702201707162693>.
- Chapman, R., & Bovell, V. (2022). Neurodiversity, advocacy, anti-therapy. In: J.L. Matson & P. Sturmey, (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorder: assessment, diagnosis, and treatment* (pp. 1519-1536). Princeton: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-88538-0_67.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2025, April 14). *Autism prevalence varies across US communities*. Recuperado el 26 de abril de 2025, de <https://www.cdc.gov/autism/es/articles/prevalence-varies-across-us-communities.html>
- Chapman, R., & Carel, H. (2022). Neurodiversity, epistemic injustice, and the good human life. *Journal of Social Philosophy*, 53(4), 614-631. <https://doi.org/10.1111/josp.12456>.
- Chile. Ministerio de Salud. (2023). Ley N.º 21.545 que promueve la inclusión, atención integral y protección de los derechos de las personas con trastorno del espectro autista (TEA). *Gobierno Chile*, Ministerio de Salud. Recuperado el 26 de marzo de 2025, de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1190123>
- Chile. Ministerio de Educación – MINEDUC. Servicio de Información de la Educación Superior – SIES. (2025a). *Informe de matrícula en Educación Superior 2025*. Recuperado el 26 de marzo de 2025, de https://mifuturo.cl/wp-content/uploads/2025/07/Informe_-Matricula_Educacion_Superior_SIES_2025.pdf
- Chile. Ministerio de Educación – MINEDUC. (2025b). *Sistema de Información de la Educación Superior (SIES)*. Recuperado el 26 de marzo de 2025, de https://www.mineduc.cl/servicios/informacion-sobre-educacion/servicio-de-informacion-de-educacion-superior_sies/
- Davidson, J., & Orsini, M. (2013). *Worlds of autism: Across the spectrum of neurological difference*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
<https://doi.org/10.5749/minnesota/9780816688883.001.0001>.
- Davis, M. T., Watts, G. W., & López, E. J. (2021). A systematic review of firsthand experiences and supports for students with autism spectrum disorder in higher education. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 84, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2021.101769>.
- Delgado, Y. G., Vega, L. E. S., & García, L. A. F. (2020). Proyectos de vida en adolescentes en riesgo de exclusión social. *Revista de Investigación Educacional*, 38(1), 149-165.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: SAGE Publishing.

- Fardella Cisternas, C., Jiménez Vargas, F., Rivera-Vargas, P., & Baleriola, E. (2022). Salir de la sombra. Una revisión sistemática sobre shadowing como propuesta metodológica para la investigación educativa. *Revista de Investigación Educacional*, 40(1), 251-274.
- Gallagher, M., Muldoon, O. T., & Pettigrew, J. (2015). An integrative review of social and occupational factors influencing health and wellbeing. *Frontiers in Psychology*, 6, 1281. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01281>.
- Gelbar, N. W., Shefyck, A., & Reichow, B. (2015). A comprehensive survey of current and former college students with autism spectrum disorders. *The Yale Journal of Biology and Medicine*, 88(1), 45-68.
- Gobbo, K., & Shmulsky, S. (2012). Classroom needs of community college students with asperger's disorder and autism spectrum disorders. *Community College Journal of Research and Practice*, 36(1), 40-46. <https://doi.org/10.1080/10668920903381813>.
- Harwood, V. (2006). *Diagnosing 'disorderly'children: a critique of behaviour disorder discourses*. Abingdon: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203481936>.
- Harwood, V., & Allan, J. (2014). *Psychopathology at school: theorizing mental disorders in education*. Abingdon: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203071007>.
- Hitch, D. (2017). Keeping occupation front and centre to address the challenges of transcending the individual. *Journal of Occupational Science*, 24(4), 494-509. <https://doi.org/10.1080/14427591.2017.1374876>.
- Hitch, D., & Pepin, G. (2020). Doing, being, becoming and belonging at the heart of occupational therapy: an analysis of theoretical ways of knowing. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 28(1), 13-25. <https://doi.org/10.1080/11038128.2020.1726454>.
- Hitch, D., Pépin, G., & Stagnitti, K. (2014). In the footsteps of Wilcock, part one: the evolution of doing, being, becoming, and belonging. *Occupational Therapy in Health Care*, 28(3), 231-246. <https://doi.org/10.3109/07380577.2014.898114>.
- Hitch, D., Pepin, G., & Stagnitti, K. (2018). The pan occupational paradigm: development and key concepts. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 25(1), 27-34. <https://doi.org/10.1080/11038128.2017.1337808>.
- Huang, Y., Arnold, S. R., Foley, K.-R., & Trollor, J. N. (2020). Diagnosis of autism in adulthood: A scoping review. *Autism : The International Journal of Research and Practice*, 24(6), 1311-1327. <https://doi.org/10.1177/1362361320903128>.
- Hull, L., Petrides, K. V., Allison, C., Smith, P., Baron-Cohen, S., Lai, M.-C., & Mandy, W. (2017). "Putting on my best normal": social camouflaging in adults with autism spectrum conditions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(8), 2519-2534. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3166-5>.
- Kay, H., & Brewis, C. (2017). Understanding tattooing from an occupational science perspective. *Journal of Occupational Science*, 24(3), 1-14. <https://doi.org/10.1080/14427591.2016.1241186>.
- Kenny, L., Hattersley, C., Molins, B., Buckley, C., Povey, C., & Pellicano, E. (2016). Which terms should be used to describe autism? Perspectives from the UK autism community. *Autism : The International Journal of Research and Practice*, 20(4), 442-462. <https://doi.org/10.1177/1362361315588200>.
- Lai, M., & Baron-Cohen, S. (2015). Identifying the lost generation of adults with autism spectrum conditions. *The Lancet. Psychiatry*, 2(11), 1013-1027. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(15\)00277-1](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(15)00277-1).
- Lambe, S., Russell, A., Butler, C., Fletcher, S., Ashwin, C., & Brosnan, M. (2019). Autism and the transition to university from the student perspective. *Autism : The International Journal of Research and Practice*, 23(6), 1531-1541. <https://doi.org/10.1177/1362361318803935>.
- López-Espejo, M. (2025). 03/26). Tendencias en la prevalencia y carga del trastorno del espectro autista en Chile desde 1990 a 2021. *Andes Pediatrica : Revista Chilena de Pediatría*, 96(2), 191-199. <https://doi.org/10.32641/andespaeatr.v96i2.5223>.

- Maenner, M. J., Warren, Z., Williams, A. R., Amoakohene, E., Bakian, A. V., Bilder, D. A., Durkin, M. S., Fitzgerald, R. T., Furnier, S. M., Hughes, M. M., Ladd-Acosta, C. M., McArthur, D., Pas, E. T., Salinas, A., Vehorn, A., Williams, S., Esler, A., Grzybowski, A., Hall-Lande, J., Nguyen, R. H. N., Pierce, K., Zahorodny, W., Hudson, A., Hallas, L., Mancilla, K. C., Patrick, M., Shenouda, J., Sidwell, K., DiRienzo, M., Gutierrez, J., Spivey, M. H., Lopez, M., Pettygrove, S., Schwenk, Y. D., Washington, A., & Shaw, K. A. (2023). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years - autism and developmental disabilities monitoring network, 11 Sites, United States, 2020. *MMWR. Surveillance Summaries*, 72(2), 1-14. <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss7202a1>.
- Magiati, I., Tay, X. W., & Howlin, P. (2014). Cognitive, language, social and behavioural outcomes in adults with autism spectrum disorders: A systematic review of longitudinal follow-up studies in adulthood. *Clinical Psychology Review*, 34(1), 73-86. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.11.002>.
- Martin, E., Hocking, C., & Sandham, M. (2023). Doing, being, becoming, and belonging: experiences transitioning from bowel cancer patient to survivor. *Journal of Occupational Science*, 30(2), 277-290. <https://doi.org/10.1080/14427591.2020.1827017>.
- Mayring, P. (2021). *Qualitative content analysis: a step-by-step guide*. Thousand Oaks: SAGE Publishing.
- McDowall, A., & Kiseleva, M. (2024). A rapid review of supports for neurodivergent students in higher education. Implications for research and practice. *Neurodiversity*, 2, 1-16. <https://doi.org/10.1177/27546330241291769>.
- Mello, A. C. C., Dituri, D. R., & Marcolino, T. Q. (2020). A construção de sentidos sobre o que é significativo: diálogos com Wilcock e Benetton. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 28(1), 352-373. <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoEN1896>.
- O'Dell, L., Bertilsdotter Rosqvist, H., Ortega, F., Brownlow, C., & Orsini, M. (2016). Critical autism studies: exploring epistemic dialogues and intersections, challenging dominant understandings of autism. *Disability & Society*, 31(2), 166-179. <https://doi.org/10.1080/09687599.2016.1164026>.
- Okoroji, C., Mackay, T., Robotham, D., Beckford, D., & Pinfold, V. (2023). Epistemic injustice and mental health research: A pragmatic approach to working with lived experience expertise. *Frontiers in Psychiatry*, 14, 1-5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1114725>.
- Pellicano, E., & den Houting, J. (2022). Annual Research Review: shifting from 'normal science' to neurodiversity in autism science. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 63(4), 381-396. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13534>.
- Peña Ochoa, M., Rojas Navarro, P., & Rojas Navarro, S. (2015). ¿Cómo diagnosticar a un niño?: Diagnóstico del Trastorno de Déficit Atencional con Hiperactividad desde una perspectiva discursiva crítica. *Athenaea Digital: Revista de pensamiento e investigación social*, 15(1), 91-110.
- Pereira, B. P., Borba, P. L. O., & Lopes, R. E. (2021). Terapia ocupacional e educação: as proposições de terapeutas ocupacionais na e para a escola no Brasil. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 29, e2072. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctao2072>.
- Rabinow, P. (2022). Artificiality and enlightenment: from sociobiology to biosociality. In: G. Bennett (Ed.), *The ethics of Biotechnology* (pp. 101-122). London: Routledge.
- Roleska, M., Roman-Urrestarazu, A., Griffiths, S., Ruigrok, A. N., Holt, R., Van Kessel, R., McColl, K., Sherlaw, W., Brayne, C., & Czabanowska, K. (2018). Autism and the right to education in the EU: policy mapping and scoping review of the United Kingdom, France, Poland and Spain. *PLoS One*, 13(8), e0202336. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0202336>.
- Rose, N. (2001). The politics of life itself. *Theory, Culture & Society*, 18(6), 1-30. <https://doi.org/10.1177/02632760122052020>.
- Rose, N., & Novas, C. (2005). Biological citizenship. In: A. Ong & S. J. Collier (Eds.), *Global assemblages: Technology, politics, and ethics as anthropological problems* (pp. 439-463). Oxford: Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470696569>.

- Ryan, S., Ribenfors, F., Mikulak, M., & Coles, D. (2024). Between epistemic injustice and therapeutic jurisprudence: coronial processes involving families of autistic people, people with learning disabilities and/or mental ill health. *Sociology of Health & Illness*, 47(2), 1-21.
- Santis, M. A., Dornemann, M. C., Covacevich, F. D., Mansilla, M. I. G., Contreras, M. J. M., & Aravena, D. O. (2021). El poder del diagnóstico clínico en las prácticas de terapeutas ocupacionales que trabajan en contextos educativos. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 29, e2926. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctao2213>.
- Scalzo, K., Forwell, S. J., & Suto, M. J. (2016). An integrative review exploring transition following an unexpected health-related trauma. *Journal of Occupational Science*, 23(4), 1-20. <https://doi.org/10.1080/14427591.2016.1223742>.
- Servicio Nacional de la Discapacidad – SENADIS. (2023). *III Estudio Nacional de la Discapacidad 2022*. Recuperado el 26 de marzo de 2025, de <https://www.senadis.gob.cl/descarga/i/7442/documento>
- Sheldon, E., Simmonds-Buckley, M., Bone, C., Mascarenhas, T., Chan, N., Wincott, M., Gleeson, H., Sow, K., Hind, D., & Barkham, M. (2021). Prevalence and risk factors for mental health problems in university undergraduate students: A systematic review with meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 287, 282-292. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.03.054>.
- Shorey, S., Ng, E. D., & Wong, C. H. J. (2022). Global prevalence of depression and elevated depressive symptoms among adolescents: A systematic review and meta-analysis. *The British Journal of Clinical Psychology*, 61(2), 287-305. <https://doi.org/10.1111/bjcp.12333>.
- Thompson, C., Bölte, S., Falkmer, T., & Girdler, S. (2019). Viewpoints on how students with autism can best navigate university. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 26(4), 287-305. <https://doi.org/10.1080/11038128.2018.1495761>.
- Tuillang, Y. A. (2013). De normas y palabras: para pensar la escuela en clave performativa. *Praxis & Saber*, 4(7), 103-118. <https://doi.org/10.19053/22160159.2051>.
- van Kessel, R., Hrzic, R., Cassidy, S., Brayne, C., Baron-Cohen, S., Czabanowska, K., & Roman-Unrestarazu, A. (2021). Inclusive education in the European Union: A fuzzy-set qualitative comparative analysis of education policy for autism. *Social Work in Public Health*, 36(2), 286-299. <https://doi.org/10.1080/19371918.2021.1877590>.
- Walder, K., & Molineux, M. (2017). Occupational adaptation and identity reconstruction: A grounded theory synthesis of qualitative studies exploring adults' experiences of adjustment to chronic disease, major illness or injury. *Journal of Occupational Science*, 24(2), 225-243. <https://doi.org/10.1080/14427591.2016.1269240>.
- Wicks, A. (2005). Understanding occupational potential. *Journal of Occupational Science*, 12(3), 130-139. <https://doi.org/10.1080/14427591.2005.9686556>.
- Wilcock, A. A. (1998). Occupation for health. *British Journal of Occupational Therapy*, 61(8), 340-345. <https://doi.org/10.1177/030802269806100801>.
- Wilcock, A. A. (2011). Reflexiones acerca de hacer, ser y llegar a ser. *TOG - A Coruña*, 8(14), 1-30.
- Wilcock, A. A., & Hocking, C. (2024). *An occupational perspective of health*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003525233>.
- Youdell, D. (2017). Bioscience and the sociology of education: the case for biosocial education. *British Journal of Sociology of Education*, 38(8), 1273-1287. <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1272406>.
- Zepeda Majmud, R. (2021). *El movimiento estudiantil chileno: más de cien años de lucha en torno a las mismas demandas* (Tesis de doctorado). Pontificia Universidad Católica Argentina, Buenos Aires. Recuperado el 26 de marzo de 2013, de <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/15171>

Contribución de las Autoras

Yesenia Aguilera Castillo, Paulette Baez Riffo, Bárbara Barria Castro, María Alejandra Cáceres Pérez y Victoria Campos Venegas: problematización y conceptualización; recolección de datos; análisis; participación activa en la discusión de resultados; redacción. Marcela Apablaza Santis: asesoría metodológica; problematización y conceptualización; análisis; participación activa en la discusión de resultados; redacción; edición final. Jimena Carrasco: participación activa en la conclusión. Todas las autoras aprobaron la versión final del artículo.

Disponibilidad de los datos

Los datos que respaldan los resultados de este estudio están disponibles a través del autor de correspondencia, previa solicitud razonable.

Fuente de financiamiento

Esta investigación recibió apoyo en financiamiento del Fondo ANID-FONDECYT Regular nº 1241022, “Biosocialidad: Sujeto de derecho y diagnóstico de enfermedad psiquiátrica en Chile”.

Autora para la correspondencia

Marcela Apablaza Santis
e-mail: marcela.apablaza@uach.cl

Editora de sección

Profa. Dra. María Fernanda Barboza Cid.