

Estado de la publicación: No informado por el autor que envía

# Explorando Barreras de Aprendizaje y Participación en Estudiantes Universitarios con TEA: Un Estudio Cualitativo

William José Crespo Rivera

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9062>

Enviado en: 2024-06-04

Postado en: 2024-06-10 (versión 1)

(AAAA-MM-DD)

# Explorando Barreras de Aprendizaje y Participación en Estudiantes Universitarios con TEA: Un Estudio Cualitativo

## Exploring Barriers to Learning and Participation in College Students with ASD: A Qualitative Study.

William Crespo Rivera

<https://orcid.org/0000-0002-8543-6481>

Psicólogo, Universidad de la Costa. Magíster en Psicología, Universidad de la Costa (Barranquilla, Colombia). Especialista en Psicología Clínica, Universidad Católica de Colombia (Bogotá D.C, Colombia). ORCID: 0000-0002-8543-6481. Correo electrónico: [w crespo1@cuc.edu.co](mailto:w crespo1@cuc.edu.co) – [William.crespo@unisimon.edu.co](mailto:William.crespo@unisimon.edu.co)

### Resumen

*Este estudio cualitativo examina las barreras de aprendizaje y participación experimentadas por estudiantes universitarios con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Mediante entrevistas a profundidad, se exploraron las experiencias y percepciones de los estudiantes con TEA en el ámbito académico. Los resultados revelaron diversas barreras, como lo son barreras culturales y prácticas. Estas barreras afectan negativamente la satisfacción académica de los estudiantes, y participación en el entorno universitario. El estudio destaca la importancia de crear un ambiente inclusivo y proporcionar apoyo adecuado para promover el éxito académico de los estudiantes con TEA. Los hallazgos de esta investigación ofrecen una base sólida para desarrollar estrategias y políticas que mejoren la experiencia educativa de este grupo de estudiantes en las instituciones de educación superior*

Palabras clave: Trastorno del espectro autista (TEA), Barreras de aprendizaje, inclusión, educación superior, estudiantes.

## **Abstract**

*This qualitative study examines barriers to learning and participation experienced by college students with Autism Spectrum Disorder (ASD). Through in-depth interviews, the experiences and perceptions of students with ASD in the academic setting were explored. The results revealed several barriers, such as cultural and practical barriers. These barriers negatively affect students' academic satisfaction and participation in the university environment. The study highlights the importance of creating an inclusive environment and providing adequate support to promote the academic success of students with ASD. The findings of this research provide a solid foundation for developing strategies and policies to improve the educational experience of this group of students in institutions of higher education.*

*Keywords:* Autism spectrum disorder (ASD), learning barriers, inclusion, higher education, students.

## Introducción

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) se conceptualiza en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, Quinta Edición (DSM-5) de la Asociación Americana de Psiquiatría (APA, 2014), como una entidad clínica caracterizada por una variedad de alteraciones del neurodesarrollo. Estas anomalías se centran en deficiencias en la interacción y comunicación social, junto con la manifestación de intereses y comportamientos restringidos y repetitivos.

Dentro de este amplio espectro, se observa una diversidad significativa en las manifestaciones del TEA, así como en los niveles de funcionalidad presentes en los individuos afectados (De la Iglesia y Parra, 2012).

Según La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2023), aproximadamente 1 cada 100 personas presentan TEA. Diversas investigaciones han evidenciado que existe una cantidad significativa de jóvenes y adultos con TEA que no han sido diagnosticados, como se ha reportado en el Reino Unido, donde se estima que el 1% de esta población vive sin un diagnóstico formal (Brugha et al., 2011). Además, un estudio realizado por Cai y Richdale (2016) con una muestra de 611 estudiantes universitarios en Estados Unidos encontró que el 1.9% de los participantes presentaba más de 5 síntomas asociados al TEA y ninguno de ellos había recibido tratamiento previo.

En Colombia, actualmente no existen estadísticas oficiales que puedan evidenciar cuántas personas tienen TEA. Según Gómez, Garzón y Arias (2020, citados en OMS, 2019) afirmaron que Colombia cuenta con 115.000 casos en el territorio nacional. (Ministerio de Salud, 2020).

La educación superior presenta desafíos únicos para los estudiantes con TEA, ya que a menudo se enfrentan a barreras sociales, emocionales y académicas que pueden limitar su capacidad para tener éxito académico (Van Hees, Moyson, y Roeyers, 2015). Muchos estudiantes sufren en silencio la falta de comprensión y de apoyo por parte de las universidades para satisfacer las necesidades educativas específicas, lo que resulta una serie de obstáculos que impiden su participación y un proceso de aprendizaje óptimo.

De acuerdo con Cai y Richdale (2016), los estudiantes con TEA deben convivir con falta de apoyo, discriminación que limita sus posibilidades, ausencia de ajustes razonables y falta de preparación para la transición hacia la educación superior.

Asimismo, Hillier A et al. (2017) identificaron en su estudio que los jóvenes con Tea se enfrentan a retos en la universidad, como es la falta participación social, el manejo estrés y la ansiedad, así como el acceso servicios de apoyo adecuados. Además, Los estudiantes con TEA suelen vivir con sentimientos de soledad que influyen en la tasa de deserción escolar, debido a que tienen menos posibilidades de finalizar sus estudios postsecundarios en comparación a estudiantes típicamente desarrollados (Newman et al., 2011).

White et al., (2016) sostienen que los jóvenes con TEA tienen menos probabilidades de acceder a la educación superior en comparación a personas con otros tipos de discapacidades, como trastornos del habla/lenguaje y discapacidades específicas del aprendizaje (Newman et al., 2011).

Estudios realizados por Sefotho, M. M., & Onyishi, C. N. (2021). evidencias las barreras que presentan estudiantes con TEA, este estudio cualitativo identifica 5 elementos que se asocian a: dificultades sociales, problemas estructurales, problemas de salud mental, y falta de recursos y apoyos, todos estas son factores surgen de las experiencias y relatos planteados por los participantes.

La educación inclusiva facilita la integración e interacción entre estudiantes, así como el respeto por sus diversas necesidades, capacidades y características, con el objetivo de reducir la marginación. Para ello es menester, explorar las experiencias educativas de los estudiantes con TEA que asisten a la educación superior e identificar las principales barreras de aprendizaje y participación a las que se enfrentan.

Para ello resulta importante cuestionarse sobre: ¿Cuáles son las barreras de aprendizaje y participación que enfrenta los estudiantes con Asperger en la educación superior?

Esta pregunta de investigación permitirá enfocar el estudio en la

identificación y comprensión de las dificultades específicas que enfrentan los estudiantes con síndrome de Asperger en su proceso educativo en el ámbito universitario. Al abordar estas barreras, se podrán proponer estrategias y soluciones que promuevan una educación más inclusiva y brinden un apoyo adecuado a estos estudiantes.

## **Metodología**

### **Método**

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque metodológico cualitativo debido que el interés se centró en conocer las experiencias desde los propios estudiantes, frente a las barreras de participación y aprendizaje que experimentan en la educación superior.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2014) a través del diseño fenomenológico se obtienen las perspectivas de los participantes, en este enfoque, se explora, describe y comprende lo que los individuos tienen en común en relación a sus experiencias con un determinado fenómeno, Pueden ser sentimientos, emociones, razonamientos, visiones, percepciones, etc. que permiten descubrir los significados del fenómeno.

### **Participantes**

Se contactó a 5 estudiantes para la realización de las entrevistas y su posterior transcripción de cada una de estas, Durante la transcripción, se realizaron anotaciones para analizar el lenguaje empleado por cada estudiante y resaltar frases llamativas con un contenido emocional importante.

Para la selección de los participantes se tuvo en cuenta que fueran estudiantes universitarios, y que tuvieran un diagnóstico médico o certificado de discapacidad con TEA o Asperger a quienes se les informó sobre los alcances y riesgos de este estudio, mediante consentimiento informado.

### **Estrategias**

Se utilizó la entrevista semiestructurada pues esta herramienta resulta adecuada

para la exploración de las percepciones y opiniones de los encuestados sobre temas complejos y sensibles (Barriball y While 1994). de criterio que se utilice debe estar relacionado con el método utilizado. También, se deberán incluir los criterios de rigor ético (confidencialidad, consentimiento informado, etc.). grupo de discusión, observación, diario de campo, narrativas, etc.).

## **Procedimiento**

Se utilizó la entrevista semiestructurada pues esta herramienta resulta adecuada para la exploración de las percepciones y opiniones de los encuestados sobre temas complejos y sensibles (Barriball y While 1994). de criterio que se utilice debe estar relacionado con el método utilizado. También, se deberán incluir los criterios de rigor ético (confidencialidad, consentimiento informado, etc.).

## **Análisis de la información**

Se identificaron los temas emergentes. Estos temas son términos o frases que sintetizan lo expresado por los estudiantes en cada entrevista. Se plantean en un lenguaje más técnico sin alterar el sentido de lo expresado y se relacionan con la teoría.

A continuación, se agruparon los temas emergentes en un documento aparte, donde se encontró la relación entre cada uno de ellos. Se agruparon en categorías basadas en principios o similitudes conceptuales o temáticas. Es decir, se plasmó textualmente lo que cada estudiante expresó en relación con cada categoría o tema emergente.

Por último, se elaboró un diagrama con una presentación ordenada de estos temas. A medida que se organizaban cada uno de los temas principales, se les asignaba un resaltado de diferente color. Esto facilitará el análisis y la identificación de la fuente textual de la cual surge una palabra clave, correspondiente a cada transcripción y al número de línea de la entrevista transcrita.

## **Resultados**

Se las experiencias narradas por los participantes, se identificaron dos factores que afectan en los procesos del estudiante con TEA en la universidad: el primero

está asociado barreras culturales y prácticas; y el segundo a factores personales del estudiante como los son: las habilidades socioemocionales y las funciones ejecutivas tal como se muestra en la figura 1

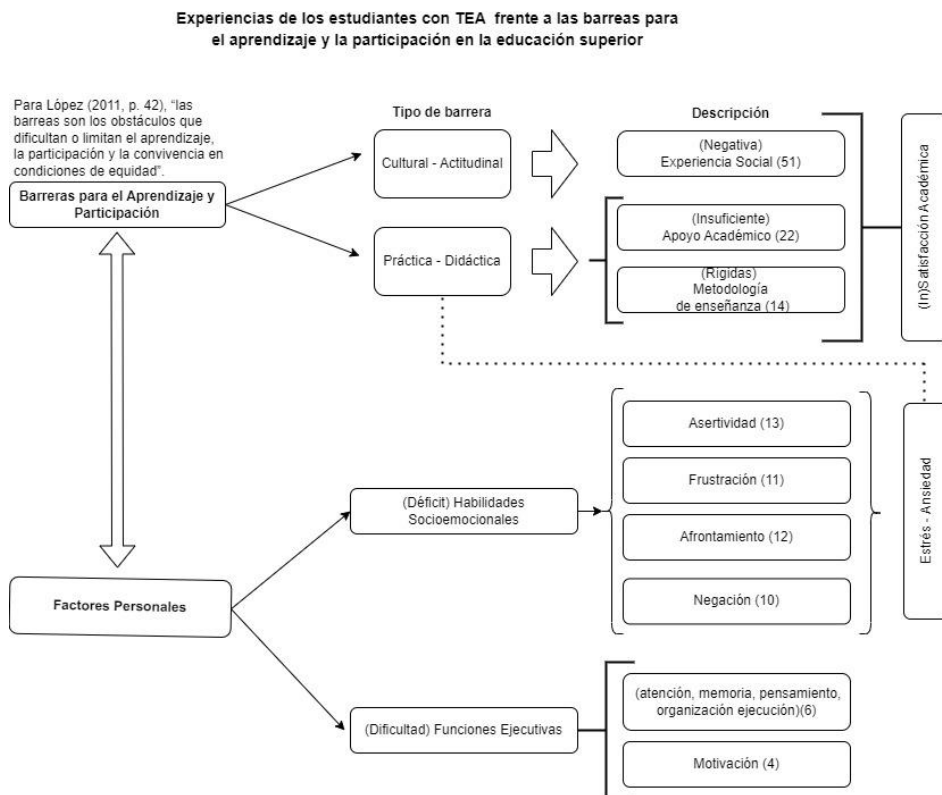


Figura 1. Barreras de Aprendizaje y factores personales en estudiantes con TEA. Elaboración propia

Según López (2011), las barreras son obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad; estas pueden estar clasificadas como: culturas, políticas y prácticas (Booth y Ainscow., 2015).

Según las narrativas de los participantes, se identificaron 2 tipos de barreras: Barreras culturales (actitudinales), que describe la falta de participación debido a experiencias sociales negativas (51), y barrears Prácticas (didácticas), como es el

insuficiente apoyo académico (22) y metodologías de enseñanza rígidas (14).

*Barreras culturales (actitudinales):* Experiencia social negativa (51)

La principal barrera que se identificó fue una barrera cultural, que se define según López (2011), como la permanente actitud de catalogar e instaurar normas discriminatorias entre el alumnado (etiquetaje). "La cultura generalizada de considerar dos tipos de alumnado: el "normal" y el "especial"." ("BAP Covarrubias - Barreras para el aprendizaje y la ... ") Esta clasificación genera prácticas educativas de exclusión, segregación o integración que para efectos de esta investigación se denominó Experiencia social negativa (51).

Las experiencias sociales están mediadas por la partición e interacción que se establece el sujeto con el exterior o con otras personas. las habilidades de interacción social, al ser características muy importantes al nivel grupal y personal, como complemento se pueden incluir actividades que inciten el trabajo interpersonal y social ya que es un principio fundamental de la formación ética e integral de profesionales a futuro.

En relación con esta categoría uno de los estudiantes expresó:

"Me ha costado intégrame un poco, es que una vez que lo intenté, lo pasé mal, me excluyeron, todos los de mi salón me excluyeron, no hablaba con nadie no tuve amigos ni compañeros de salón, me excluyeron en quinto de todo"

Esto demuestra que el estudiante evita situaciones que impliquen relacionarse con otras personas por miedo a revivir situaciones que le generan incomodidad o que se sienta rechazado. El rechazo o exclusión en el ámbito educativo es un aspecto en el que el estudiante que es rechazado se vuelve vulnerable y la vez es el foco de atención entre estudiantes siendo muchas veces motivo de burla.

Según el modelo mediacional implementado por Kupersmidt & DeRosier (2004) que explica que existen experiencias crónicas de rechazo, la persona rechazada se ve excluida de las interacciones sociales típicas de su entorno, este caso la universidad. Como resultado de esto se produce el aislamiento social esto no permite el desarrollo adecuadamente de sus competencias sociales ya que estas harían fácil el acceso a los iguales y su integración en el grupo. A largo plazo, la

persona rechazada puede no saber cómo negociar las situaciones sociales usuales, presenta inmadurez social, y puede desarrollar pautas de comportamientos desviados tanto conductualmente como afectiva, emocional y cognitivamente.

Otro estudiante con respecto a la experiencia social negativa expreso:

“No sabría qué decir, usualmente me siento cómodo es porque está alguien con el que ya he estado previamente, eh o sea todas las personas son con las que he tenido mucha interacción. En mi primer colegio fueron mis mismos compañeros durante prácticamente 14 años y han sido los mismo, había unos que se iban o cambiaban, pero generalmente han sido los mismos, me sentía más relajado, compartíamos mucho en común tuvimos los mismos gustos y esas cosas”

Este relato explica la forma en la que los estudiantes con TEA encuentran el trabajo colaborativo y la participación más placentero, es decir, los estudiantes con TEA en su prefieren interactuar con personas que le son familiar, ellos expresaban que es más cómodo trabajar con los mismos compañeros ya que es más fácil hablar de gustos y preferencias, el entablar conversaciones lo hacen de forma más fluida.

Barreras Práctica- Didáctica Insuficiente apoyo académico (22)

La siguiente barrera identificadas corresponden a lo que López. (2011) define como barreras Práctica donde se ubican en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. un estudiante con TEA en la universidad percibe un insuficiente apoyo académico, algunos elementos específicos que se pueden resaltar hacen referencia al tiempo en que transitan los contenidos académicos, volumen de estos, falta de apoyos mediante monitorias, y preparación previa a las evaluaciones. Además, se requieren directrices específicas que les permitan tener una mayor organización.

Por ejemplo, un estudiante expresa: “Vi programación y lo que vimos en primer semestre no es lo mismo que vimos en segundo, las bases son diferentes”. La universidad como entorno educativo además de formar profesionales debe garantizar el aprendizaje de los estudiantes pertenecientes a la institución. Contar con estudiantes neurodiversos dentro de un aula requiere respeto y aceptación,

además de un ambiente en el que le permita desarrollarse como persona de forma integral. Por lo tanto, es necesaria la participación de todos los elementos que se utilizan en el ámbito educativo.

Otro estudiante considera: “Sí saben (que tengo asperger) podría recibir más ayuda y podrían ser un poco más compasivos con la velocidad del contenido”. Aquí, el estudiante expresa que podría recibir más ayuda de la que ya obtiene para poder seguir el ritmo del curso. El desconocimiento del Espectro y sus características de parte de la comunidad educativa es un factor que impide que el estudiante tenga un desempeño exitoso en el aula y en el curso en general. Los estudiantes entrevistados piden a los profesores ser más empáticos con su situación y establecer métodos de evaluación específicos para ellos.

Según López (2011), es importante la competitividad en las aulas frente al trabajo cooperativo y solidario, el aula debe convertirse en una unidad de apoyo mutuo, donde cualquier actividad se organice de manera cooperativa, no individual ni competitiva.

La universidad debe poseer un currículo que no genere desigualdad y que la erradique. Debe ofrecer prácticas educativas simultáneas y diversificadas en donde se entienda que el currículum es aprender lo mismo, pero con experiencias diferentes.

#### *Barreras Práctica-Didácticas Metodología Rígidas (14)*

El rol del profesor es sumamente importante en el aprendizaje de un estudiante, además de crear un clima de trabajo colaborativo entre alumnos y propiciar más oportunidades de aprendizaje tanto de forma individual como social. Para que el aprendizaje sea eficaz no solo basta con la teoría para la explicación de un tema, el profesor debe conocer las diferentes formas de aprendizaje que pueden tener los estudiantes.

A propósito, los estudiantes TEA expresan:

“Porque cuando entré vimos calculo diferencial y el profesor iba volando”

“La diferencia está en lo fuerte que son las temáticas, en el colegio era de las

personas que estudiaban un día antes del examen y siempre sacaba mis notas de “ahí la pasé”, he sentido el cambio en que necesito practicar de mucho antes (en la universidad) por eso digo que el cambio fue más brusco”

“lo único que me genera ansiedad es cuando tengo parcial siento que no estoy preparado para ellos no, no es eso las herramientas las tengo siento que no estoy a la talla de ese tema o que no lo comprendo del todo bien”

Con lo anterior los estudiantes expresan su interés, y la vez temor por no cumplir con las exigencias de la clase por esto piden que se les dé un poco más de tiempo.

En esta medida frente a las barreras didácticas Díaz y Funes (2016) y Victoriano (2017), la falta de conocimiento por parte de los docentes acerca de la discapacidad puede llevar a la exclusión de los alumnos, debido a la desinformación sobre sus características. Además, López (2014) menciona revalida que es el comportamiento inflexible de los docentes ante la discapacidad y la falta de comunicación entre los diferentes actores involucrados una de las principales barreras.

Las barreras mencionadas anteriormente pueden afectar negativamente la satisfacción académica de los estudiantes, que se refiere al grado de satisfacción experimentado por los estudiantes en relación con su experiencia educativa y su rendimiento académico. Esta satisfacción puede estar relacionada con diversos aspectos, como el ambiente de aprendizaje, la calidad de la enseñanza, las relaciones con los compañeros y los logros académicos (Llanes, Méndez Ulrich, & Montané López, 2021). Estos factores pueden impedir que los estudiantes con TEA entrevistados puedan desenvolverse exitosamente en el ámbito académico.

Otros factores que afectan los procesos de aprendizaje y de participación, aunque no se constituyen como barreras del aprendizaje y que se definen como factores personales que comprometen la participación son: déficit en habilidades socioemocionales y Déficit y en funcionamiento ejecutivo.

*(Déficit) Habilidades Socioemocionales*

El déficit en habilidades socioemocionales es la carencia de estilos de respuesta

y estrategias que hacen posible la relación con los demás de manera exitosa. En algunos casos se puede presentar que el individuo si puede tener la habilidad en su lenguaje, pero en cuanto a la conducta se ve inhibida por procesos de ansiedad condicionada o evaluaciones distorsionadas y que no son adaptativas en situaciones que requieren alguna respuesta social.

Las habilidades socioemocionales son comportamientos aprendidos de tipo social que favorecen las capacidades sociales, contribuyendo las interacciones de una persona con los demás (Romo, Montes, 2018). En algunos estudios afirman que las habilidades sociemocionales inciden en la autorregulación del comportamiento, adopción de roles, autoestima y rendimiento académico, entre otros, tanto en la niñez como en la adultez.

#### *Frustración (11)*

Cuando se habla de frustración nos referimos a situaciones a las que los seres humanos nos enfrentamos o que consideramos que un problema es insoluble, que no se nos es permitido escapar y que estamos fuertemente motivados a responder (Maier, 1949).

“No sé, a veces no entiendo (Las clases), si no que al final empiezo a entender y me frustra bastante no entender casi todo”.

“porque lo ignoras (Diagnostico) -J: no sé es un poco frustrante para mí De hecho ni me gusta cuando mi mamá lo menciona no sé creo que es algo frustrante y ya”.

Con lo anterior los estudiantes expresan cuales son las situaciones que a nivel personal son frustrantes para ellos. Manejar la frustración es un factor clave hacia la regulación de emociones. El estar en la universidad provoca situaciones que pueden llevar a la frustración. El seguimiento a los estudiantes con asperger debe ser continuo ya que en su caso con respecto a algunas asignaturas o curso que le generen frustración puede conllevar a que pierdan el interés trayendo consigo el bajo rendimiento académico.

### *Negación (10)*

Sabemos que la negación es reusarse a creer algo que ya es un hecho en este caso algunos de los estudiantes con TEA se rehúsan a que la personas que están en su contexto conozcan su diagnóstico debido a situaciones incómodas con respecto a esto en su pasado en el ámbito escolar.

“¿a ti te gustaría que tus compañeros que tú estás diagnosticado con asperger?  
-J: No sé. No, no lo he pensado”

“No creo que sea algo muy relevante que deban sí o sí saber, pero salgo de lo que lo que estoy dispuesta a compartir si con eso puedo o sea que si no puedo entrar a aquellos conocimientos acerca de ello”

Como alternativa se debería hacer visible el síndrome para generar empatía por parte de estudiantes y profesores así intentar evitar situaciones que les generen incomodidad.

### *Afrontamiento (12)*

Lazarus y Folkman (1984) definen el afrontamiento como la adaptación cognitiva y conductual en constante evolución, destinada a hacer frente a las demandas tanto externas como internas que superan los recursos disponibles de una persona. La forma en la que respondemos ante situaciones depende mucho de nuestra capacidad de resolución de problemas.

“Cuando hay un cambio muy último minuto eso siendo que me desequilibra todo por lado eso bueno no soy de esa ciudad y aunque llevo en que llevo un rato viendo aquí como no salgo mucho no sé conozco mucho las calles y eso entonces cuando me dice que tengo que ir a una parte que no conozco eso”

“¿te han dicho que no alguna vez? ¿te han rechazado? - J: si -W: ¿que sientes? - J: no sé, creo que no suelo demostrarlo, no se la idea de pensarlo... no se me han rechazado de pequeño, no sé, es algo raro siempre... es el primer pensamiento el que generalmente dejaría todo te van a decir que no para que... siento que soy una molestia”

Con lo anterior el estudiante expresa las situaciones que en su vida personal le

generan angustia y como responden o como es su reacción ante esto.

### *Asertividad (13)*

Un factor importante de las habilidades sociales es la asertividad, Según Caballo (1983) la asertividad se refiere a un conjunto de conductas que permiten expresar los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de uno mismo de manera directa, firme y honesta, respetando al mismo tiempo los derechos de los demás. Aunque no existe una definición universalmente aceptada, se destaca la autoexpresión responsable y la capacidad de lograr los objetivos propuestos de manera efectiva.

“no sé cómo se llama, no soy el que da las mejores respuestas”

“Es cuando el ruido se básicamente es muy fuerte digo que cuando, digamos cuando se mezcla con otros ruidos y es que yo puedo sentir cada ruido casi individual, me pasó una vez que estaba en programación me puse a fondo de toda esta vez que me tocaba y está escuchando que todos estaban tecleando mismo tiempo cada uno diferente y es como que a medio dolor de cabeza y me salí de clase.”

Aquí los estudiantes explican como interactúan con los demás y se evidencia la dificultad que les genera el tener que interactuar y que no lo puedan hacer de la mejor manera, ellos expresan que es una de las razones por la cuales se aíslan

### *Déficit Funciones ejecutivas (atención, memoria, pensamiento, organización y ejecución) (6)*

Las funciones ejecutivas son indispensables para la vida de un sujeto y su conexión con su entorno. Entre ellos se encuentran la atención, la memoria, pensamiento pero sobre todo la capacidad de organización y ejecución.

En los últimos estudios, se ha señalado que las funciones ejecutivas no deben ser consideradas como una entidad única, sino más bien como un conjunto de procesos interrelacionados. Aunque puede haber diferencias en las diversas definiciones de las funciones ejecutivas, todas comparten aspectos fundamentales relacionados con la organización de la acción y el pensamiento. (Quero, F. J. P., &

Cañete, L. I. 2021).

“No casualmente yo estaba ahí, intentaba estar pendiente, pero a veces me distraía”

“Me pierdo pensando y pensando en cosas que voy a hacer cunado”

Con lo anterior los estudiantes expresan la percepción de ellos mismos en cuanto a sus capacidades cognitivas.

#### *Motivación (4)*

Siguiendo a Romo (2022) La motivación cumple un rol importante en el aprendizaje ya que es aquello que mueve o tiene eficacia o virtud para mover; en este sentido, es el motor de la conducta humana.

Las personas con Síndrome de Asperger suelen tener intereses y rutinas que deben cumplir, que los demás encuentran inusuales. Además, su capacidad para pensar y jugar creativamente es limitada, como así también su flexibilidad para pasar de una tarea hacia otra. (Cumine et al., 1998).

Los intereses y rutinas le proporcionan a la persona con Asperger cierta predicción y control sobre el entorno, lo que provoca a su vez, que se mantengan relajados. (Attwood, 2002).

“Ujum, cuando se trata de eso soy una persona qué hace lo justo y necesario no soy no suelo dar más y simplemente evito ese tipo de cosas actividades extra

-W: si tienes que ir por cumplir vas pero que a ti te guste o te nazca

-J: no suelo hacerlo, a menos que yo sienta que lo necesito a mí no me gustaba”

Con lo anteriormente expresado se evidencia que debe existir un gusto determinado por algo en este caso asignatura para que ellos cumplan con la tarea asignada.

### **Discusión**

Se Los hallazgos del presente trabajo reflejan que los estudiantes con TEA de alto funcionamiento o Síndrome de Asperger vinculados a la educación superior presentan barreras que impiden el aprendizaje y la participación, así mismo hay

variables personales que afectan los procesos de adaptación a la vida universitaria.

En primer lugar, las barreras culturales emergen como un obstáculo significativo para los estudiantes con TEA. Estas barreras se refieren a la actitud de catalogar e instaurar normas discriminatorias entre los alumnos, generando prácticas educativas de exclusión o segregación. Esto se evidencia en la experiencia social negativa reportada por los participantes, quienes han experimentado rechazo y exclusión por parte de sus compañeros. El estigma asociado al TEA y la falta de comprensión por parte de los demás pueden limitar la interacción y participación de los estudiantes, generando ansiedad y evitación de situaciones sociales.

En cuanto a las barreras que impiden el aprendizaje y participación, se identificaron dos tipos: barreras, culturales- actitudinal, asociadas a una experiencias social negativa y Barreras prácticas-didácticas asociadas a insuficiente apoyo académico y metodologías rígidas que ofrecen algunos profesores.

Frente a la barreras Cultural - Actitudinal los estudiantes TEA no se sienten vinculados al entorno, se sienten rechazados o no incluidos por sus compañeros siendo la barrera de mayor impacto en la vida universitaria de los estudiantes TEA, lo que a su vez genera frustración, estos resultados coinciden con Alcantud Marín, F., & Alonso Esteban, Y. (2021) quienes hallaron que muchas personas con TEA se sienten rechazadas, o son víctimas de bullying, desarrollan complejos de inferioridad y desarrollan con frecuencia sentimientos de frustración que, por sus dificultades en la regulación emocional, pueden hacer aparecer otros trastornos en forma de crisis. Las narrativas de los jóvenes reflejan cómo las barreras culturales que afectan su participación, aunque se resalta que estas barreras surgen desde la educación secundaria, siguen impactando en la salud mental y terminan generando problemas sociales o psicológicos como el aislamiento social y acentuar el déficit en habilidades sociales.

Por otro lado, los estudiantes resaltan la falta de apoyo académico por parte de la institución y la rigidez en las metodologías de enseñanza otros estudios evidencian que los servicios de apoyo a estudiantes con discapacidad, aún carecen de especificidad para atender las necesidades de los estudiantes con TEA (Hendricks y Wehman, 2009). es decir, estos apoyos no corresponden en gran medida a la realidad y necesidad de la diversidad del estudiante con TEA

Otro aspecto fundamental que emerge de estas narrativas se asocia a los factores personales, en este aspecto se destaca la relevancia del déficit en las habilidades socioemocionales como generador de ansiedad y estrés académico y situaciones sociales, lo que impide la interacción con otros estudiantes.

Dentro de las habilidades Socioemocionales se pueden identificar la frustración, negación, asertividad y afrontamiento como deficitarias en los estudiantes con TEA, estas habilidades pueden afectar tanto los procesos de participación como los procesos de aprendizaje la forma en que los estudiantes responden ante situaciones difíciles puede afectar su capacidad para resolver problemas y manejar el estrés.

En cuanto a la motivación, se puede observar que los estudiantes con TEA suelen tener intereses y rutinas muy específicas que les brindan cierto grado de control y predictibilidad en su entorno. Esto puede ayudarles a mantenerse relajados y sentirse más cómodos, pero también puede limitar su capacidad para explorar nuevas experiencias y enfrentar situaciones desconocidas.

Dentro de estos aspectos personales se resalta factores emergentes como un posible déficit en el funcionamiento ejecutivo que presentan estudiantes TEA, la falta de concentración, dificultades en memoria y comprensión, a la hora de planificar y organizar y ejecutar el estudio, también pueden presentar falta de concentración al momento de realizar trabajos (Berger et al. et al., 2003; Jansen et al. et al., 2017) otros estudios corroboran que los TEA suelen presentar déficit en funcionamiento ejecutivo y memoria de trabajo y estas fallas inciden en los resultados académicos y la vida diaria (Berenguer Forner, C., Roselló Miranda, B., Miranda Casas, A., Baixauli Fortea, I., & Palomero Piquer, B. 2016).

A modo de Conclusión, los resultados de la investigación muestran que las barreras culturales y didácticas así como factores personales son elementos de gran relevancia que se deben considerar en la experiencia de los estudiantes con TEA. en la educación superior. A partir de estos hallazgos se hace necesario implementar una serie de apoyos y recursos para que los estudiantes puedan participar plenamente en la vida universitaria y logren minimizar las barreras que experimentan en la educación superior. Se resalta la necesidad de incluir actividades que motiven a la participación del estudiante con TEA en el aula y el trabajo

colaborativo direccionado por el docente que permita fortalecer las habilidades sociales.

### **Conflicto de Intereses**

El autor de este manuscrito no ha identificado conflictos de intereses que puedan haber influido en la realización o interpretación de esta investigación. En conformidad con los lineamientos del Committee on Publication Ethics (COPE).

### **Declaración de Aprobación del Comité de Ética**

Este estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de la Todos los procedimientos realizados en estudios que involucraron a participantes humanos o animales cumplieron con los estándares éticos de la institución y/o el comité nacional de investigación, así como con la Declaración de Helsinki y sus enmiendas posteriores o estándares éticos comparables

### **Referencias**

American Psychiatric Association. (2014). DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales.

Berenguer Forner, C., Roselló Miranda, B., Miranda Casas, A., Baixauli Fortea, I., & Palomero Piquer, B. (2016). Funciones ejecutivas y motivación de niños con trastorno de espectro autista (TEA) y trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH).

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación inclusiva. España: Organización de Estados Iberoamericanos, FUHEM. Alcantud Marín, F., & Alonso Esteban, Y. (2021). Estudiantes universitarios con trastornos del espectro del autismo: Revisión de sus necesidades y notas para su atención.

De la Iglesia Gutiérrez, M., & Olivar Parra, J.-S. (2012). Revisión de estudios e investigaciones relacionadas con la comorbilidad diagnóstica de los Trastornos del Espectro del Autismo de Alto Funcionamiento (TEA-AF) y los trastornos de

ansiedad. *Anales De Psicología*, 28(3), 823-833. doi:  
<https://di.org/10.6018/analesps.28.3.124881>

Díaz, V. Y Funes, S. (2016). Universidad Inclusiva. Reflexiones a partir de la experiencia de estudiantes con discapacidad de una universidad pública madrileña. *Prisma Social*, (16), 450-494.

Berger, H., Aerts, F., Van Spaendonck, K., Cools, A. y Teunisse, J. (2003). Central coherence and cognitive shifting in relation to social improvement in high-functioning young adults with autism. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 25(4), 502-511. <https://doi:10.1076/Jcen.25.4.502.13870>.

Brugha, T. S., McManus, S., Bankart, J., Scott, F., Purdon, S., Smith, J.,... & Meltzer, H. (2011). Epidemiology of autism spectrum disorders in adults in the community in England. *Archives of General Psychiatry*, 68(5), 459-465. doi:10.1001/archgenpsychiatry.2011.38 .

Cai, R. Y., & Richdale, A. L. (2016). Educational experiences and needs of higher education students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(31), 31-41.

De la Iglesia Gutiérrez, M., & Parra, J. S. O. (2008). Intervenciones sociocomunicativas en los trastornos del espectro autista de alto funcionamiento. Duque, H., & Aristizábal Díaz Granados, E. T. (2019). Análisis fenomenológico interpretativo: Una guía metodológica para su uso en la investigación cualitativa en psicología. *Pensando Psicología*, 15(25), 1-24. <https://doi.org/10.16925/2382-3984.2019.01.03>.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.

Hendricks, D. y Wehman, P. (2009). Transition from school to adulthood for youth with Autism Spectrum Disorders: review and recommendations. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 24(2), 77-88. <https://doi:10.1177/1088357608329827>.

Hillier A, Goldstein J, Murphy D, Trietsch R, Keeves J, Mendes E, Queenan A.

Supporting university students with autism spectrum disorder. *Autism*. 2018 Jan;22(1):20-28. doi: 10.1177/1362361317699584. Epub 2017 Jul 7. PMID: 28683558.

Gómez, J. A. B., Garzón, A. P., & Arias, P. (2020). Barreras en los procesos de Educación Inclusiva dirigidos a niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA): Estudio cualitativo con docentes de una institución educativa. *Horizontes Pedagógicos*, 22(2), 75-90.

Jansen, D., Petry, K., Ceulemans, E., Noens, I. y Baeyens, D. (2017). Functioning and participation problems of students with ASD in higher education: which reasonable accommodations are effective? *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 71-88. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254962>.

Kupersmidt, J. B., & DeRosier, M. E. (2004). How peer problems lead to negative outcomes: An integrative mediational model. In J. B. Kupersmidt & K. A. Dodge (Eds.), *Children's peer relations: From development to intervention* (pp. 119–138). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10653-007>

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer publishing company.

López, M.M. (2011). Barreras que impiden la inclusión y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, (21), 37-54.

López, G. (2014). *Aulas universitarias: barreras y ayudas de los estudiantes con discapacidad*. Universidad de Sevilla.

Louise Barriball, K., & While, A. (1994). Collecting data using a semi-structured interview: a discussion paper. *Journal of Advanced Nursing*, 19(2), 328–335. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.1994.tb01088.x>

Llanes, J., Méndez Ulrich, J. L., & Montané López, A. (2021). Motivación y satisfacción académica de los estudiantes de educación: una visión internacional. *Educación XX1*, 2021, vol. 24, num. 1, p. 45-68.

Quero, F. J. P., & Cañete, L. I. (2021). Funciones ejecutivas en TEA: análisis de

variables contextuales en el desarrollo. *Revista de Discapacidad, Clínica y Neurociencias*, 1-14.

Newman, L., Wagner, M., Knokey, A.-M., Marder, C., Nagle, K., Shaver, D., & Wei, X. (2011). The post high school outcomes of young adults with disabilities up to 8 years after high school. A Report From the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2), NCSER 2011-3005. Menlo Park, CA: SRI International. Available at: [www.nlts2.org/reports/](http://www.nlts2.org/reports/).

Organización Mundial de la Salud. (2023). Autism Spectrum Disorders. Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>

Romo, M. G. A., Montes, J. F. C., & en Procesos, E. D. L. M. (2018). Gamificar el aula como estrategia para fomentar habilidades socioemocionales. *Directorio*, 8(31), 41.

Sefotho, M. M., & Onyishi, C. N. (2021). Transition to Higher Education for Students with Autism: Chálenles and Support Needs. *International Journal of Higher Education*, 10(1), 201-213.

Van Hees, V., Moyson, T., & Roeyers, H. (2015). Higher education experiences of students with autism spectrum disorder: Challenges, benefits and support needs. *Journal of autism and developmental disorders*, 45, 1673-1688.

Victoriano, E. (2017). Facilitadores y barreras del proceso de inclusión en educación superior: la percepción de los tutores del programa Piante-UC. *Estudios Pedagógicos*, XLIII (1), 349-369.

White, S. W., Elias, R., Salinas, C. E., Capriola, N., Conner, C. M., Asselin, S. B., Miyazaki, Y., Mazefsky, C. A., Howlin, P., & Getzel, E. E. (2016). Students with autism spectrum disorder in college: Results from a preliminary mixed methods needs analysis. *Research in Developmental Disabilities*, 56, 29-40. doi: 10.1016/j.ridd.2016.05.010.

## Este preprint fue presentado bajo las siguientes condiciones:

- Los autores declaran que son conscientes de que son los únicos responsables del contenido del preprint y que el depósito en SciELO Preprints no significa ningún compromiso por parte de SciELO, excepto su preservación y difusión.
- Los autores declaran que se obtuvieron los términos necesarios del consentimiento libre e informado de los participantes o pacientes en la investigación y se describen en el manuscrito, cuando corresponde.
- Los autores declaran que la preparación del manuscrito siguió las normas éticas de comunicación científica.
- Los autores declaran que los datos, las aplicaciones y otros contenidos subyacentes al manuscrito están referenciados.
- El manuscrito depositado está en formato PDF.
- Los autores declaran que la investigación que dio origen al manuscrito siguió buenas prácticas éticas y que las aprobaciones necesarias de los comités de ética de investigación, cuando corresponda, se describen en el manuscrito.
- Los autores declaran que una vez que un manuscrito es postado en el servidor SciELO Preprints, sólo puede ser retirado mediante solicitud a la Secretaría Editorial deSciELO Preprints, que publicará un aviso de retracción en su lugar.
- Los autores aceptan que el manuscrito aprobado esté disponible bajo licencia [Creative Commons CC-BY](#).
- El autor que presenta el manuscrito declara que las contribuciones de todos los autores y la declaración de conflicto de intereses se incluyen explícitamente y en secciones específicas del manuscrito.
- Los autores declaran que el manuscrito no fue depositado y/o previamente puesto a disposición en otro servidor de preprints o publicado en una revista.
- Si el manuscrito está siendo evaluado o siendo preparando para su publicación pero aún no ha sido publicado por una revista, los autores declaran que han recibido autorización de la revista para hacer este depósito.
- El autor que envía el manuscrito declara que todos los autores del mismo están de acuerdo con el envío a SciELO Preprints.