

2023-07-04

¿Continuamos en la universidad? Experiencias de las familias durante la trayectoria universitaria de sus hijos con asperger. Relatos de profesionales de la psicología y la educación

Tatiana Peláez Torres

Universidad Pontificia Bolivariana, tatiana.pelaez@upb.edu.co

Laura Isaza Valencia

Universidad Pontificia Bolivariana, laura.isazava@upb.edu.co

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

Peláez Torres, T., y L.Isaza Valencia. (2023). ¿Continuamos en la universidad? Experiencias de las familias durante la trayectoria universitaria de sus hijos con asperger. Relatos de profesionales de la psicología y la educación. *Actualidades Pedagógicas*, (79),. doi:<https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss79.5>

This Artículo de investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.



<https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss79.5>

¿Continuamos en la universidad? Experiencias de las familias durante la trayectoria universitaria de sus hijos con asperger. Relatos de profesionales de la psicología y la educación*

*Tatiana Peláez Torres***

 <https://orcid.org/0000-0002-3211-9220>

*Laura Isaza Valencia****

 <https://orcid.org/0000-0001-5915-7895>

1

Recibido: 2 marzo 2022

Aceptado: 10 octubre 2022

Publicación final: 31 de agosto de 2023

Para citar este artículo: Montoya Grisales, N. E., & Arroyave Giraldo, D. I. (2023). La práctica pedagógica como fundamento de ser maestro. *Actualidades Pedagógicas*, (79), e1656. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss79.5>

* Trabajo de grado derivado del proyecto de investigación: Vicisitudes en el encuentro entre estudiantes con TEA (trastorno del espectro del autismo) y sus universidades, financiado por la Universidad de Antioquia y la Universidad Pontificia Bolivariana, número de radicado 543C-12/19-63.

** Estudiante de la Maestría en Psicopedagogía, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín. Licenciada en educación básica primaria con énfasis en humanidades, español y lengua extranjera – inglés, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín. Normalista Superior, Normal Antioqueña. Correo electrónico: tatiana.pelaez@upb.edu.co

*** Asesora de trabajo de grado. Psicóloga de la Universidad de San Buenaventura. Licenciada en pedagogía infantil de la Universidad de Antioquia. Magíster en psicología de la Universidad de San Buenaventura. Doctoranda en humanidades mención ciencias de la educación de la Universidad del Rosario, Argentina. Docente asociada de la Facultad de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín. Integrante del grupo de investigación Emoción, Cognición y Comportamiento (ECCO). Cvlac: http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurrículoCv.do?cod_rh=0001321404 Correo electrónico: laura.isazava@upb.edu.co



Resumen: Debido al reconocimiento de la heterogeneidad y diversidad de la población estudiantil, resulta pertinente desde la educación inclusiva reconocer la importancia de reflexionar institucional y pedagógicamente los apoyos que los estudiantes requieren en los escenarios de educación superior. De ahí el interés por realizar una investigación con un grupo estudiantil emergente en los últimos años: los estudiantes con asperger. Esta población construye unas trayectorias formativas y experiencias universitarias caracterizadas por vicisitudes académicas, sociales y emocionales que requieren de un acompañamiento integral, donde la familia juega un papel esencial. Por esto, el propósito de este estudio se aproximó al papel de la familia y los modos de enfrentar los retos que trae consigo que sus hijos e hijas estén en la universidad. Se optó por un estudio cualitativo con enfoque constructivista; para su desarrollo se realizaron entrevistas semiestructuradas a diez profesionales en psicología y educación que acompañan familias de hijos e hijas universitarios con asperger. Los resultados resaltan lo significativo que resulta el diagnóstico para la familia y el papel que tiene la construcción de los modos de acompañar a sus hijos y los retos de conocer para comprender, comprender para actuar y actuar para acompañar.

2

Palabras clave: autismo; asperger; educación superior; inclusión; familia.

Introducción

El reconocimiento de la diversidad y la apuesta por una educación inclusiva¹ son temas que demandan reflexión por las instituciones de educación superior con el propósito de posibilitar la cobertura, permanencia y culminación de estudios a todos los grupos y poblaciones, desde una apuesta por la calidad y el desarrollo integral (Foro Educativo, 2007). Como saber transversal, el objeto de estudio de la psicopedagogía es el aprendizaje humano; con sus aportes acerca de la potencialización del aprendizaje contribuye a las comprensiones de la inclusión a partir de sus fundamentos conceptuales y metodológicos. Por esta razón, en esta investigación se dirige el interés a reconocer la heterogeneidad estudiantil actual en las universidades para posibilitar reflexiones psicopedagógicas de una población no tradicional² que hace parte de las aulas: estudiantes con asperger³ —autismo—. De manera más específica, el interés se centra en las familias y sus experiencias en el acompañamiento de su trayectoria académica, experiencias que son narradas por profesionales de la psicología y la educación en tanto se identifica la familia como actor institucional clave para la gestión de la educación inclusiva en el escenario de la educación superior. En esta investigación se buscó posibilitar una aproximación a los modos en que las familias experimentan el acompañamiento simbólico

¹ Para Parra (2011), la educación inclusiva es una interacción que se da en escenarios educativos que genera respeto hacia las diferencias individuales y promueve la participación desde una perspectiva de igualdad y equiparación de oportunidades sociales.

² En esta investigación, recurriendo a literatura especializada, se considera al estudiante con trastorno del espectro del autismo (TEA) como estudiante no tradicional. Esta categoría hace alusión a las discontinuidades existentes con el perfil de estudiante esperado por las instituciones. Se trata del estudiante que difiere respecto del característico estudiante de educación superior en cuanto a edad, competencias y habilidades académicas y socioemocionales, trayectoria académica, dedicación exclusiva al estudio y grupo social.

³ En este estudio se utiliza la nominación de asperger como un trastorno del desarrollo englobado en la categoría de los TEA, el cual aunque tiene en común con el resto de las formas de autismo las dificultades para la comunicación y la interacción social y la conducta repetitiva; se considera una variante leve y tiene varias peculiaridades. Aunque en el DSM-5 se eliminó la categoría diagnóstica de síndrome de Asperger (SA) para pasar hacia el diagnóstico de TEA en este estudio permanece el uso del diagnóstico de síndrome de Asperger porque los profesionales entrevistados y las familias que acompañan nombran desde este diagnóstico la condición de sus hijos.

o real de sus hijos en la universidad, de ahí la pregunta que guía este estudio: ¿cómo viven las familias la trayectoria universitaria de sus hijos con asperger? El objetivo fue describir las experiencias de las familias durante la trayectoria universitaria de sus hijos con asperger.

Desarrollo conceptual

Un reconocimiento del estudiante universitario con asperger

Según el manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales de 2013, DSM 5, el síndrome de Asperger tiene unas características conductuales que se evidencian desde la primera infancia. Entre los criterios diagnósticos figuran déficits sociales y de comunicación, intereses fijos y comportamientos repetitivos. Según Tendlarz (2011), se vuelve un diagnóstico ampliado que incluye distintos tipos de individuos. Resulta pertinente mencionar que “en 2013 desaparecieron los conglomerados sindrómicos y se eligió el término asperger para todos los que cumplían con los criterios clínicos con etiología idiopática, independientemente de su gravedad o impacto en los ambientes sociales escolares o familiares” (Reynoso et al., 2016, p. 215).

4

Aunque existen ciertos criterios generales que engloban el asperger, cabe resaltar que en esta investigación se parte de considerar que cada estudiante es diferente, puede construir una experiencia heterogénea y tener herramientas particulares desde su subjetividad para enfrentarse a las exigencias de la vida universitaria. Pensar en la inclusión de sujetos con asperger en el entorno universitario requiere preguntarse qué es ser estudiante universitario y qué es ser estudiante universitario con asperger. Aunque ambas exigen del estudiante, las familias y la institución construir nuevos modos de interacción que se adecuen a las necesidades y a las características subjetivas, la segunda demanda de más recursos personales, pedagógicos y familiares para una transición integral y de calidad. En este sentido es pertinente preguntarse por las diferentes experiencias de educación inclusiva de estudiantes con asperger y sus familias en el escenario universitario, para identificar desde la psicopedagogía los factores posibilitadores y obstaculizadores del aprendizaje (Martínez, 2002) y los retos que se presentan en la vida universitaria.

La pertinencia de este proyecto se fundamenta a partir de la necesidad de avanzar en estudios acerca de la comprensión de los estudiantes con asperger como estudiantes no tradicionales; particularmente, los sentidos que sus familias le dan a su experiencia en el acompañamiento a sus hijos⁴ en la universidad. Esto abre la puerta a las reflexiones de las estrategias institucionales y pedagógicas existentes en las universidades y la apuesta por la construcción de intervenciones psicopedagógicas cercanas a las particularidades de estos estudiantes.

La inclusión de estudiantes universitarios con asperger

La inclusión de un estudiante con asperger⁵ en educación superior demanda estudios que describan el proceso de sensibilización que hacen con las personas que están en la universidad para comprender las particularidades de los estudiantes e identificar las necesidades para minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación (Yon-Guzmán et al., 2018). La inclusión de estos estudiantes exige cambios dentro de la metodología y organización de la universidad para propiciar un adecuado espacio de aprendizaje, donde prime la igualdad de oportunidades por medio de modelos y estructuras que apoyen a los estudiantes y de la realización de constantes evaluaciones y seguimientos a esta formación (Diéguez, 2014).

Giraldo-Aristizábal y Jiménez-Cardozo (2016) establecieron que en los procesos de educación inclusiva de estudiantes con asperger es fundamental analizar el sentido subjetivo que construye un estudiante de la universidad; en este punto, es importante el apoyo social para la construcción de los sentidos subjetivos y la consideración de esta condición como un estilo de vida único y particular. Con relación a esto, surgieron estudios centrados en la identificación de particularidades como la investigación de Yon-Guzmán et al. (2018), quienes identificaron el desenvolvimiento del estudiante con asperger, corroboraron lo que teóricamente se

⁴ En este estudio, cuando se hace referencia a hijo o estudiante se está considerando tanto al género femenino como masculino.

⁵ No es posible presentar cifras estadísticas a nivel nacional debido a la ausencia de sistematización de la cobertura de esta población, a la no identificación o sistematización de las instituciones de esta población o porque los estudiantes y familias deciden no informar de esta condición a las instituciones. La afirmación en este estudio de la presencia de esta población en las instituciones de educación superior surge de los antecedentes investigativos, la información institucional, el voz a voz entre colegas y la experiencia de la investigadora.

establece como debilidades y fortalezas y evidenciaron las necesidades de los estudiantes. Las investigaciones mencionadas visibilizan la presencia de estos estudiantes en las universidades y la necesidad de reconocer su potencial y sensibilización frente a sus particularidades como paso para la generación de una educación inclusiva.

El rastreo de investigaciones realizada permite identificar dos agrupaciones de temáticas: la primera, relacionada con el estudiante, sus particularidades, experiencias y trayectorias, y la segunda, hace referencia a los actores institucionales que hacen parte de esa experiencia subjetiva, entre los que figuran los docentes y las familias.

Con relación a los estudios del contexto familiar, Murillo et al. (2008) y Tobal (2018) mencionan la necesidad de apoyar a las familias con hijos con asperger en aspectos como el tiempo de ocio, la sensibilización social, la orientación profesional, la igualdad de condiciones para todos y el conocimiento del trastorno; estos aspectos que posibilitan un acompañamiento integral a sus hijos en la vida académica y cotidiana. Algunos estudios, como el de De la Fuente y Cuesta (2017) exaltan cómo la continuidad en la formación educativa y el acceso a estudios superiores inquieta a los padres, asociado a que los estudiantes con asperger presentan mayores dificultades que otros; la expectativa familiar es clave para el proceso. Los estudios de la familia se han centrado fundamentalmente en su participación, pero no en su vivencia o en sus modos de enfrentar la universidad y los retos que trae consigo esta trayectoria formativa.

La familia como actor institucional

Se consideró para este estudio una concepción de familia heterogénea, en cual se asignan trayectos discontinuos “que se consolidan en relación con sus procesos internos como con su interacción con el contexto histórico, cultural, social, económico y político en el cual se encuentra inmersa” (Zapata et al., 2020, pp. 18-19). La familia, considerada como una institución educativa, debe ser parte de una formación para que las personas que la integran reciban las influencias para un desarrollo armónico (Ramos & González, 2017). En este punto, a la familia se le reconoce su participación y función en los procesos de formación académica como aspecto que contribuye al desarrollo integral. Esto quiere decir que el

acompañamiento de las familias es esencial dentro de todo el desarrollo de los estudiantes.

Calvo et al. (2016) expresan que para alcanzar una educación con calidad, formando ciudadanos que se enfrenten a las nuevas políticas del siglo XXI, es necesario tener una participación de la familia como parte de la comunidad educativa, especialmente cuando se trata de estudiantes con necesidades asociadas a sus condiciones psicológicas, físicas, sociales, culturales, cognitivas, comunicativas, etc. Desde la educación inclusiva, es de carácter obligatorio que toda esta comunidad participe de manera activa; allí, la participación de la familia es esencial durante todo el proceso de identificación, detección, evaluación y resultado educativo de los estudiantes.

Las investigaciones del papel de las familias en los procesos académicos de hijos con asperger se han centrado fundamentalmente en la educación básica primaria y secundaria. Este trabajo resulta pertinente porque termina considerándose transversal la acción de las familias en el acompañamiento de sus hijos a lo largo de la trayectoria académica. En otras palabras, las tendencias verbales y comportamentales de las familias, aunque cambian con base al curso de vida⁶, son sustanciales para la permanencia, éxito académico y cuidado integral de los estudiantes.

Con relación a los modos de acompañamiento por parte de la familia, Flórez et al. (2017) hacen referencia a la necesidad formativa que debe ser atendida por los padres, esta tiene un significado importante en el desarrollo del proceso académico de cada estudiante. En esta misma línea, se hace referencia a una sensibilización de los cambios educativos de cada estudiante, punto en que las familias deben apoyarlo de manera adecuada, identificando el momento de desarrollo en el que se encuentra (Olaya & Mateus, 2015; Quinto & Mora, 2018).

Las familias tienen como función estar incluidas en el proceso de los estudiantes y participar en la elaboración y revisión del proyecto educativo institucional, eje fundamental para el trabajo de la inclusión y no discriminación dentro del contexto cultural, social, de valores y objetivo, con una calidad educativa igual para todos. Según Aguiar-Aguiar et al. (2020),

⁶ Es el enfoque que aborda los momentos del continuo de la vida y reconoce que el desarrollo humano es el resultado de la interacción de diferentes factores a lo largo del curso de la vida: experiencias acumulativas y situaciones presentes de cada individuo influenciadas por el contexto familiar, social, económico, ambiental y cultural.

las familias “inciden tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, como en su preparación para su futura vida laboral y social” (párr. 50). La familia como eje fundamental dentro del proceso académico y de la vida de los hijos con asperger debe trascender la visión educativa y pasar a lo educacional, para aportar herramientas de transformación en la vida de los hijos y crear una inclusión equitativa (Quiroz, 2018).

Metodología

Enfoque de investigación

La investigación cualitativa fue el método por el cual se optó en este estudio. Esta tiene como propósito la construcción de conocimiento sobre la realidad social a partir de las condiciones particulares y la perspectiva de quienes la originan y la viven (Portilla et al., 2014). Se consideró desde este enfoque la posibilidad que las teorías interpretativas de la palabra a diferentes voces, personas o grupos sociales, cuyo propósito es hacerlas visibles dentro del contexto social que les corresponde (Anadón, 2008). El construccionismo fue el enfoque elegido, dado que estudia los fenómenos sociales, educativos y psicológicos “a partir del modo que las personas aplican en su experiencia presente, las vivencias personales de su historia de vida, las influencias del contexto social y el conocimiento teórico en un determinado tema” (Donoso, 2004, p. 9).

Participantes

La muestra fue seleccionada de forma intencional, fue progresiva, dinámica y estuvo en función de los objetivos del estudio. El muestreo se caracterizó por seguir una conducción intencional en la búsqueda de casos que pudieran aportar suficiente información, se optó por el muestreo homogéneo y de cadena o bola de nieve (Mayan, 2001; Sandoval, 1996). El primero consistió en que los participantes elegidos presentaron características comunes, y el segundo en que algunos participantes referenciaron al siguiente entrevistado. Retomando a Sandoval (1996), se considera que la definición de la estrategia de muestreo y la selección de los participantes se basó en los principios de pertinencia y adecuación. A estos principios se articularon los principios de oportunidad y

disponibilidad de los participantes. Se entrevistaron 11 profesionales de la psicología y la educación.

Tabla 1. Muestra participantes de la investigación: profesionales de psicología y educación

Participantes	Formación	Género
01	Psicóloga y docente	Femenino
02	Psicóloga	Femenino
03	Psicóloga y docente	Femenino
04	Psicóloga	Femenino
05	Psicólogo y docente	Masculino
08	Psicóloga	Femenino
10	Docente	Masculino
11	Psicóloga y docente	Femenino
12	Psicóloga y docente	Femenino
13	Psicólogo y docente	Masculino

Instrumento

Para lograr obtener la información necesaria se utilizó la entrevista semiestructurada, durante la propia situación de entrevista el entrevistador requirió tomar decisiones que implicaron un alto grado de sensibilidad hacia el curso de la entrevista y al entrevistado, con una buena visión de lo que se iba diciendo en cada encuentro (Díaz-Bravo et al., 2013, párrs. 9-13).

Con preguntas abiertas se realizaron entrevistas a los diez profesionales de psicología y educación, orientadas a identificar el acompañamiento pedagógico y psicológico a las familias en la transición a la universidad. Fueron entrevistas centradas en las vicisitudes que las familias nombran en estos espacios de acompañamiento con relación al transitar de sus hijos por la universidad y su papel como actores que acompañan este transitar. Se hizo énfasis en los focos de atención relacionados con los procesos de adaptación, socialización, respuesta académica y adherencia a las lógicas universitarias.

Fases de la investigación

La investigación se desarrolló a partir de fases que se complementaban unas a otras de forma progresiva. Inicialmente se consolidó la fase de desarrollo y levantamiento de los datos, seguida de la fase de procesamiento,

construcción de los datos y análisis —con apoyo del programa Atlas-ti y de matrices de análisis, los cuales permitieron la reducción de los datos a partir de la codificación de cada una de las entrevistas, así como la construcción de relaciones entre categorías—. Posteriormente, se pasó a la fase de contrastación de coherencia, discusión y triangulación de la información, la cual derivó en la última fase de formación y construcción conceptual. Del anterior procedimiento se consolidó el informe final y los productos.

Procedimiento, manejo y análisis cualitativo

El análisis de la información se realizó a través del método inductivo propio de la investigación cualitativa; se establecieron categorías, lo que permitió construir memos analíticos y matrices de análisis. En el proceso metodológico se incluyó un ejercicio de contrastación de coherencia en el cual se presentó a tres profesionales los resultados parciales de la investigación con el ánimo de constatar con ellos los resultados y recibir las sugerencias que tenían al respecto. Al ser el procesamiento de los datos en la investigación cualitativa una acción minuciosa de acuerdo con Strauss y Corbin (2002), esta investigación se apoyó en una matriz de análisis categorial: Recolección, Sistematización y Análisis de Datos Perspectiva elaborada para la investigación. Esta apoyó la reducción de los datos a partir de la codificación de cada una de las entrevistas. La tabla 2 presenta las categorías establecidas.

En este estudio se acogió la resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia (1993), como investigación de riesgo mínimo porque prevaleció la seguridad de los beneficiarios y la información registrada no se ubicó en el plano de diagnósticos ni tratamientos, ni de procedimientos invasivos que vulneren información que los participantes tengan el derecho a mantener en reserva. Se respetaron los principios éticos de autonomía, beneficencia y justicia. Cada participante en las entrevistas firmó el consentimiento informado. Para la presentación de los hallazgos se organizaron códigos para cada uno.

Tabla 2. Muestra de participantes de la investigación: profesionales de psicología y educación

Categorías de primer nivel	Categorías de segundo nivel	Categorías de tercer nivel
<ul style="list-style-type: none"> • La familia como modo de sociabilidad esencial en los procesos formativos en estudiantes con asperger • La familia como actor educativo protagonista en la apuesta por una educación inclusiva en la universidad • La necesidad de alianzas formales y permanentes entre familia y universidad • La universidad como constructo teórico a reflexionar según el diagnóstico y como pauta para la construcción de estrategias de cobertura y calidad • La representación del estudiante con asperger como otro, lectura que limita la relación docente-estudiante y las respuestas institucionales de permanencia y acompañamiento integral • El acompañamiento integral que la familia espera y necesita de las universidades 	<ul style="list-style-type: none"> • El sentido construido del diagnóstico por parte de las familias: base para la educación inclusiva de estudiantes con asperger • ¿Continuamos en la universidad? • Reto 1: Conocer para comprender • Reto 2: Comprender para actuar • Reto 3: Actuar para acompañar 	<ul style="list-style-type: none"> • El docente como soporte para conocer • La institución y sus actores institucionales: retos de conocer juntos • El estudiante con asperger como protagonista en este proceso de conocer

Resultados

Los resultados de esta investigación se centran principalmente en a) la familia como modo de sociabilidad esencial en los procesos formativos en estudiantes con asperger; b) la familia como actor educativo protagonista en la apuesta por una educación inclusiva en la universidad; c) la necesidad de alianzas formales y permanentes entre familia y universidad; d) la universidad como constructo teórico a reflexionar según el diagnóstico y como pauta para la construcción de estrategias de cobertura y calidad; e) la representación del estudiante con asperger como otro, lectura que limita la relación docente-estudiante y las respuestas institucionales de permanencia y acompañamiento integral, y f) el acompañamiento integral que la familia espera y necesita de las universidades, en tanto el ingreso de sus hijos a la educación superior implica la presencia de angustia ante el encuentro con lo desconocido y la representación de este nuevo entorno como poco protector.

Discusión

El sentido construido del diagnóstico por parte de las familias como base para la educación inclusiva de estudiantes con asperger

En las entrevistas realizadas a los profesionales en psicología y educación que acompañan jóvenes con asperger, se identificaron diversas funciones que se le asignan en general y de manera específica a las familias de hijos con asperger. Como funciones principales está el acompañamiento, apoyo y guía dentro de cada uno de los procesos de vida social y académica, dar los sustentos primarios, proveer educación, alimentación, recreación, permitir el encuentro con el mundo y dar bases para vivir en sociedad. Las funciones mencionadas dialogan con las descritas por Páez-Martínez (2017), quien indica que la económica es la que provee todo lo material para vivir; la afectiva, la que brinda amor y cariño, como puntos esenciales para desarrollar la personalidad y el carácter, y la social, como la que estimula y promueve el encuentro con el otro y el entorno.

12 ■ La función que sobresale en las narrativas de los entrevistados es la función afectiva, referida a las manifestaciones que los padres hacen al hijo y que se consideran un soporte para su desarrollo. Ramos y González (2017) dicen que la familia se considera como un escenario educativo en el cual, desde el afecto, se aporta al desarrollo amónico. En palabras de Rosales (2016), la familia es fundamental para brindar una educación afectiva a los niños, niñas y adolescentes para vivir en sociedad. Esta función pareciera ser fundamental en las familias de hijos con asperger, en tanto resulta ser el soporte para acompañar las particularidades y vivencias que trae consigo el diagnóstico. Como lo indica uno de los profesionales entrevistados:

La familia es un eje super importante en la inclusión. Importante en acompañar esos procesos para facilitar un diagnóstico temprano, pero también la familia es el soporte, o el principal soporte de un sujeto a nivel emocional y a nivel afectivo y por tanto cuando una persona tiene cualquier tipo de discapacidad, la familia debe elaborar un duelo, ¿cierto? El duelo de que mi hijo no (CO-01).

Desde esa función afectiva, la familia construye el sentido dado al diagnóstico, acompaña a su hijo en la comprensión de aquello que puede

leerse y apropiarse como diferente, difícil o extraño. Según Vargas (2003), la manera como las familias viven este proceso depende de la cultura, del sentido dado al diagnóstico y del apoyo profesional que hayan tenido para comprender el diagnóstico, sobrellevar las situaciones y acompañar a su hijo en cada curso de vida. El modo en que las familias se relacionan con el diagnóstico resulta ser un posibilitador u obstaculizador del aprendizaje universitario: “familia que ha venido apoyando que se ha venido formando, eh, que ha desnaturalizado/ que ha desmitificado un poco acerca del asperger aporta un mejor apoyo, porque yo soy de las que considero que es una forma de estar en el mundo” (CO-10). Se identifica desde la psicopedagogía que los modos de las familias de asumir, leer y actuar el asperger definen los caminos para acompañar esos “procesos relacionados con la manera como aprenden y se desarrollan las personas, las dificultades que encuentra el individuo en el proceso de adquisición de nuevos aprendizajes, las intervenciones encausadas a apoyar o superar obstáculos y en términos generales” (Henaó et al., 2006, p. 217).

Resaltar la necesidad de las familias de comprender y aceptar el diagnóstico de su hijo para aprender a acompañarlo en su vida académica resultó un punto en común entre los entrevistados, así se manifiesta en este relato: “un padre que no acepta el diagnóstico o que lo ignora es un padre que no presenta repertorios pertinentes y congruentes para acompañar, muchas veces son padres que poco se acercan a la institución” (CO-03).

Los resultados, permitieron identificar como hallazgo la necesidad de considerar *el sentido construido del diagnóstico por parte de las familias* como recurso inicial para generar estrategias de acompañamiento integral. En este punto pareciera que los profesionales, cuando acompañan la transición colegio-universidad, ven necesario abordar con las familias nuevamente el diagnóstico y acompañar desde ese sentido construido subjetiva (cada padre) y colectivamente (cada integrante de la familia): “uno detecta familias que aún no han comprendido las características de su hijo, que no lo aceptan o hasta lo niegan, que están en espera de una recuperación o que las ideas del asperger son erróneas, de ahí es que parte el apoyo a la inclusión” (CO-02). Según Brun (2013) es fundamental identificar en las familias de hijos con asperger que van a iniciar su vida universitaria la etapa en la que se encuentra respecto al diagnóstico de su hijo, “pues que tenga 16 años no significa que las familias hayan construido una relación positiva y clara con este” (CO-04). Hay familias que están en la etapa del

aturdimiento —shock emocional— que causa el anuncio de la enfermedad del hijo, no es propiamente momento de dolor, este está adormecido por el golpe de la noticia; otras están en el alud de sentimientos, aquí es donde aparece ese dolor, con muchos más sentimientos y búsquedas etiológicas; otras están en procesos de adaptación que se pueden ver de manera positiva o negativa, para esto es necesario tener un buen acompañamiento por parte de los profesionales y de la misma familia (Brun, 2013). Desde una lectura psicopedagógica, el sentido construido del diagnóstico por parte de la familia resulta ser un factor posibilitador u obstaculizador del aprendizaje y la adaptación de los hijos con asperger al escenario universitario. Familias que han aceptado y comprenden el diagnóstico, pero más allá de eso, respetan y acompañan los modos subjetivos de sus hijos de ser y estar en el mundo, vivencian la transición a la vida universitaria y la trayectoria académica de manera positiva, “son más acompañantes, no parten del miedo o el déficit, sino del potencial, guían y reconocen fortalezas o debilidades de sus hijos” (CO-01), así mismo, “entran en dialogo con las instituciones, no temen hablar o pedir apoyo” (CO-13). Por su parte, las familias que niegan, temen u ocultan el diagnóstico construyen barreras para la inclusión a la vida universitaria “el temor las acompaña, la amenaza es permanente y esta la transmiten sus hijos, a veces tiene posturas vergonzantes y ocultan la condición” (CO-11) lo que limita su acercamiento a la institución y que se brinde un acompañamiento integral.

14

Por lo nombrado anteriormente, Baña (2015) señala que la familia actualmente es parte principal y permanente de este apoyo al individuo; de la forma como actúe dependerá el desarrollo y bienestar de esta persona. El conocimiento del contexto en el cual se desenvuelve es fundamental para el análisis del desarrollo de las personas con asperger. Las familias requieren un equipo multidisciplinario en la detección temprana, la intervención y el apoyo psicológico, especialmente, en la inclusión del mismo a la vida académica y social (Valdez-Maguiña y Cartolin-Príncipe, 2018).

En cuanto a las familias es necesario tener en la cuenta la capacidad que tengan para afrontar los momentos de estrés en el nuevo ciclo académico, de esto depende la adaptación que tengan para afrontar los modos de vivir la educación superior de su hijo. Los cambios y exigencias que trae consigo la vida universitaria afectan a todo el grupo familiar, desestabilizan todos los frentes familiares, “las familias deben conocerse en

este nuevo momento, es casi obligatorio leerse, analizarse y cambiar, yo les digo no todo puede ser igual, hay un doble cambio con relación a la edad de su hijo y las demandas y lógicas del nuevo contexto” (CO-03). La vivienda debe ser modificada según sus características y necesidades, los valores y las creencias, acá están los pilares fundamentales para mantener un clima familiar favorable (Martínez-Martin & Bilbao-León, 2008).

Los retos que deben enfrentar los estudiantes con asperger en la vida universitaria requieren la actuación del afecto de los familiares, este podría considerarse como un amortiguador y el posibilitador para habitar y hacer parte de distintos espacios sociales, como indica unos de los profesionales: “las familias son quienes en muchos casos hacen existir ese lugar para sus hijos” (CO-13). Las familias siguen teniendo un papel relevante en la educación superior, se hace necesario que participen activamente y se apropien de nuevas estrategias para acompañar a sus hijos, como nombra uno de los entrevistados: “los papás están llamados a sacudirse, pensarse y transformarse junto a su hijo cuando llega el momento de ir a la universidad, yo invito siempre a los papás a preguntarse: ¿Quién es mi hijo hoy? ¿Qué es ser un universitario? ¿Qué necesita mi hijo de mí?” (CO-12). Así mismo, conocer la necesidad de un acompañamiento profesional y una cercanía a la institución, pues sin duda, las familias continúan en la universidad.

¿Continuamos en la universidad?

Los resultados de esta investigación responden afirmativamente a la pregunta: ¿Continuamos en la universidad?, debido a que las familias siguen teniendo un llamado a participar en los procesos académicos de sus hijos. Esta participación aparece en los relatos de los profesionales entrevistados como tres retos esenciales.

Reto 1: Conocer para comprender

Conocer al hijo se identifica como un hallazgo del estudio. De este conocimiento parten los modos en que las familias construyen para acompañar a su hijo. Aunque existen ciertos criterios generales que engloban el asperger, cada sujeto es diferente, puede presentar más o menos síntomas de los establecidos y unas herramientas particulares desde su subjetividad para enfrentarse a las exigencias del mundo. Conocer al hijo hace referencia a leerlo en esta nueva etapa de educación: “hay que descubrir quién es ahora,

que cambios ha traído consigo su edad, experiencias de vida, antecedentes escolares y expectativas, hay papás con hijos de 18 años [que] se siguen relacionado con un hijo [con] asperger de 5 años” (CO-05).

Frith (1991), citado por Baña (2015), afirma que el asperger comprende varias alteraciones que afectan la interacción social, el comportamiento y la comunicación desde los primeros años de vida. Estas alteraciones son de carácter generalizado y afectan todo el desarrollo y se presenta durante toda la vida; el llamado a las familias es lograr leer estas particularidades en contexto, esto significa estar atentas a ese día a día desde la elección de la carrera, el primer día de clases y la cotidianidad de todo el proceso formativo, “se tratar de estar atento [a] que dice su comportamiento, reacciones y resultados, que cambia, que mejora y que se afecta” (CO-10).

El docente como soporte para conocer

En la psicopedagogía se reconoce la importancia que en los procesos de educación inclusiva se acompañe a la familia desde las instituciones (Zárate-Rueda et al., 2017). En las entrevistas se identificó cómo las instituciones pueden apoyar a la familia a ese “conocer para comprender”. Específicamente, el docente es quien se reconoce como el mediador para articular a la familia con el proceso formativo y brindar guía para continuar apoyando esas nuevas formas de aprender:

el docente es el aliado y la pieza estratégica, es el modo de las familias [de] conocer a ese hijo que hoy es universitario. El docente es quien da cuenta de cómo esa subjetividad transita este camino, y esto lo enuncia directa o indirectamente, la primera me refiero a ese docente que habla con las familias e indirecta el docente que habla a alguien de la institución y este alguien comparte asuntos genéricos con la familia (CO-13).

Siguiendo a Fazio (2013) “para que un sujeto en contextos de enseñanza y aprendizaje aprenda, es necesario que el Otro este allí, que lo aloje, y supone también la transferencia” (p.28). Ese otro es el docente, quien acompaña no solo el transitar del estudiante con asperger en la universidad sino también el de la familia: “esto hace rupturas con lo esperado y establecido en las universidades, pues que en la universidad un padre de familia se reúna con un docente no se da o no se ve bien, pero con esta población creo que se abre esta puerta” (CO-05).

En la medida que “el maestro escucha y deja hablar, permite que cada sujeto tenga acceso en la clase a una palabra y a un lugar particular” (Ramírez, 2011, p. 88), esto da paso a saber quién es ese que aprende y cómo acompañarlo, a la vez puede favorecer brindar pautas a las familias desde un conocimiento explícito de esos modos de sentirse, ser y hacerse estudiante en la universidad:

las familias que acompañan están necesitadas de guía, de saber cómo se acompaña en la universidad, yo doy pautas desde el proceso que conozco de su hijo, pero siempre queda faltando esa voz de la institución, ese aliado que para mí es el docente (CO-08).

En este reto de conocer para comprender desde la guía del docente se reconoce que este es quien podría dar cuenta de lo que ocurre en la “escena del aula”, lo que a su vez podría ser la pauta para que las familias conozcan el potencial y las limitaciones de su hijo en el proceso universitario y la forma de acompañarle desde casa. En este punto, surge un cuestionamiento respecto al docente y su conocimiento con relación a la educación inclusiva y al asperger.

¿cómo puede guiar a una familia un docente que no sabe de asperger? ¿Cómo un docente puede reconocer los modos de relacionarse un estudiante con el aprendizaje si no está formado en esto? ¿Cómo un docente puede acompañar la diversidad si no sabe de esto? (CO-03).

El docente para ser esta guía, según Vergara-Medina (2006), debe representar la ley, esto quiere decir que transmite, para esto debe tener una claridad subjetiva para comprender a su estudiante, debe aceptar la objeción a su autoridad, debe aceptar ser el sustituto del padre. De ahí la necesidad que los docentes sean sensibilizados, cualificados y motivados como este soporte del estudiante y a su vez de las familias.

La institución y sus actores institucionales: retos de conocer juntos

¿Cómo enfrentará la vida social? Este es otro cuestionamiento de las familias cuando su hijo culmina los estudios de secundaria y pasa a la educación superior, en este aspecto la angustia se posa: “las familias muchas veces consultan no tanto por lo académico y elección vocacional,

sino por lo que implica el encuentro social; las familias anticipan fracasos sociales y traumas, hasta piensan en violencia” (CO-02). El encuentro social es una de las principales situaciones que se presentan al iniciar la vida universitaria y es donde las familias anticipan dificultades: “los papás temen por la dificultad en la adaptación o en la interacción como tal que establece con el otro, la forma en que se comunica y el aspecto comportamental, aquello que causa disfuncionalidad” (CO-03).

Los profesionales dan cuenta que las familias ponen atención en la socialización, no por las dificultades, pues de base saben que estarán ahí, sino por aquello que sus hijos encontrarán como respuesta social de los docentes y sus pares: “desde lo cultural hay mucho desconocimiento” (CO-04). “Este desconocimiento gesta prácticas de discriminación y daño” (CO-11). Lopera et al. (2015) mencionan como uno de los problemas de la educación inclusiva en Colombia, el rechazo y la exclusión hacia estos estudiantes a la hora de socializar y añaden que la misma institución e incluso los docentes pueden influir indirectamente en esta discriminación mediante su forma de enseñar, su forma de diseñar los currículos y de dictar las clases, lo cual impide en muchas ocasiones que todos los estudiantes puedan participar de manera igualitaria.

En las familias emerge una necesidad de cuidado de su hijo en la universidad, “es una búsqueda de control y de querer anticipar y arreglar aquello que puede hacer daño” (CO-05). Es un reto para las familias distanciarse de lo que falta socialmente en sus hijos para direccionarse a su potencial, igualmente pareciera que se dificulta desligarse de responder a las necesidades de sus hijos y permitir y creer que las respuestas deben y pueden estar en otros: “las familias quieren muchas veces evitar que sus hijos entren a la universidad o educar en casa para evitar sufrimiento, o decir a la universidad qué debe y cómo debe hacerlo, mandatos que a veces hacen y que van en contra de la educación inclusiva” (CO-11). En los procesos de acompañamiento que nombran algunos de los entrevistados se logra identificar el llamado que hacen a las familias que acompañan (Victoria, 2013).

En los fragmentos de entrevistas se identificó que los profesionales describen familias centradas en el déficit, vergonzantes ante la condición de su hijo, responsables del proceso a realizarse; de ahí que pocas veces se articulen o se acerquen a las universidades para construir un trabajo colaborativo y de corresponsabilidad que favorezca la permanencia y

calidad de la educación de sus hijos: “las familias sienten que ellas deben resolver, pues la responsabilidad de la condición es de ellas” (CO-02). Así mismo, las instituciones y sus actores institucionales por desconocimiento y falta de cualificación o recursos no comprenden el papel que cumplen en la formación integral de los estudiantes con asperger: “no siempre uno identifica congruencia, generalmente las familias van por un lado con sus dudas, dificultades y sus estrategias para acompañar y las instituciones por otro” (CO-02). Una educación inclusiva pretende, por el contrario, evaluar la interacción entre las personas con asperger, la interacción con ellas, el medio ambiente dentro del cual se desempeñan y la sociedad.

Las universidades están organizando su sistema para poder responder a la heterogeneidad estudiantil y con esto a la diversidad que llega a las aulas. Sin duda, en este proceso de conocer a los estudiantes con asperger, las familias no están solas. La universidad y la familia como contextos están en la apuesta de preguntarse por los estudiantes con asperger, por responder a las demandas actuales de masificación de la educación superior, la democratización de la educación, la educación permanente y la educación inclusiva (Isaza, 2020).

El estudiante con asperger protagonista en este proceso de conocer

En este conocer por parte de las familias no puede dejarse de lado un aspecto fundamental: el conocimiento que el hijo con asperger va haciendo de sí mismo como persona y estudiante. Como señala Amariles (2018, citado en Durán 2020) en un estudiante con asperger se debe reconocer

una posición subjetiva específica, una manera particular de existir, aprehender el mundo, habitar el lenguaje, hacerse a un cuerpo y posicionarse frente a los otros y a la cultura que, aunque no es mayoritaria, no debe considerarse de entrada como deficitaria, anormal o restrictiva [...].] el sujeto autista tiene un saber esencial sobre su forma de funcionamiento, y con ese saber logra hacer algo para maniobrar con las dificultades ineludibles que surgen al enfrentarse al Otro (p. 3).

El estudiante es quien experimenta la cotidianidad de ser estudiante, es quien pone a prueba los temores, expectativas y proyecciones de las familias. Es quien define qué termina significando una debilidad o una fortaleza, es quien jerarquiza las demandas externas y busca los modos

de responder a estas. La familia “debe valorar y priorizar la narrativa de su hijo, estar atento [a] lo que dice y no dice, aquello que ocurre con relación a la universidad” (CO-13). En el reto de conocer la voz del hijo está la clave para saber qué necesita como apoyo de la familia en el proceso de inclusión en la universidad.

Reto 2: Comprender para actuar

Cuando las familias conocen los nuevos modos de sus hijos de ser y estar en el contexto universitario comprenden cómo estar a favor del desarrollo integral de sus hijos y el proceso académico: “nada más favorecedor que una familia que conoce a su hijo universitario y que desde ahí diseña su plan para estar para él” (CO-05). Saber desde el hijo, el docente y los profesionales cómo se instaura y desarrolla el proceso académico y social en el aula y la institución da pautas a las familias para comprender las construcciones subjetivas de su hijo y los sentidos colectivos entre pares y docentes. Esta comprensión da paso a la “escena más importante de los papás, que es la de brindar pautas o estrategias a los docentes, pues el conocimiento de su hijo sin duda permite saber qué le ayuda” (CO-03). De acuerdo con Martínez-Martín y Bilbao-Barón (2008), los padres son quienes tienen la tarea de enseñar a los docentes cómo funciona la mente de sus hijos, ya que esto es el primer paso para la incorporación en los escenarios educativos. Aquí se identifica cómo la relación familia-docente pasa del reto 1 al 2. Luego del docente compartir con las familias qué lee en el estudiante en la experimentación del aula, es la familia quien devuelve el cómo acompañar estas particularidades: “las familias a partir de saber cómo está su hijo, pueden señalar cómo deben ser acompañado pedagógica e integralmente” (CO-04). Lo anterior no es tarea fácil, más aún “cuando las instituciones no siempre abren las puertas para esto, tengo papás que se cansan de ir a las universidades y buscar citas con directivos y docentes, nunca es posible” (CO-10). Las familias tienen mucho que decir, así lo afirman los profesionales entrevistados. Las familias anticipan posibles obstáculos, aspectos que requieren apoyo y estrategias pertinentes, poder compartir esto hace parte de una educación inclusiva. En este punto, las familias pasan de la comprensión de la realidad académica de su hijo a la actuación.

Un punto que emergió como resultado respecto al comprender para actuar es el llamado a las familias a informar o motivar a su hijo a que dé a conocer su diagnóstico. Como indican De la Fuente et al. (2017)

la mayoría de los estudiantes no revelan su situación a nadie en la universidad, y el resto lo reduce a los servicios de discapacidad. Les resulta muy difícil manifestarlo sin sentirse juzgados o en la idea de que va a cambiar la opinión de los demás hacia ellos de forma negativa (p. 18).

La familia es para los profesionales el puente entre el hijo y la institución, es el móvil para que los apoyos institucionales y pedagógicos que requiere el estudiante sean brindados por parte de la universidad y los docentes: “yo parto que la decisión de nombrar el diagnóstico es del chico o chica, pero también sé que la familia tiene ahí un papel preponderante, pues muchas veces las familias son quienes cohíben o prohíben a sus hijos nombrar[lo]” (CO-01). El sentido que la familia ha construido del diagnóstico permea las formas de relación del estudiante con su diagnóstico y su manera de relacionarse con el ser estudiante universitario.

Las familias son reconocidas en las entrevistas como mensajeras, “las familias deberían ser incluidas en los comités o comunidades de inclusión, ellas tienen mucho que decir y que enseñar a las instituciones” (CO-13). Para Yon-Guzmán et al. (2018), el trabajo que tienen las familias es favorecer que las instituciones educativas y los docentes estén abiertos a apoyar y ayudar a cada uno de los estudiantes para obtener mejores resultados, realizando una sensibilización y una observación de estos procesos de aprendizaje que son diferentes a los demás.

La familia debería “reconocer cuál es la posición de ese chico, y segundo, trabajar esa sensibilización con la comunidad educativa que sea, sea colegio, sea universidad” (CO-02). Giraldo-Aristizábal y Jiménez-Cardozo (2016) hacen referencia a que el apoyo constante es importante para la construcción de los sentidos subjetivos y terminan diciendo, a manera de conclusión, que el síndrome debe ser visto como un estilo de vida único y particular.

Reto 3: Actuar para acompañar

La familia tiene como función acompañar los procesos y brindar información necesaria para evitar los choques o deserción en este proceso

de formación académica superior; permanecer presente sin interferir en el desenvolvimiento natural y normal de la vida social del individuo. Flórez et al. (2017) expresan que el acompañamiento familiar se puede ver desde dos puntos: responsabilidad y necesidad, ya que se constituye una práctica benéfica para el proceso de formación y proyección del ser desde una mirada académica, esto quiere decir que es una mirada desde la experiencia vivencial.

Para los profesionales participantes, las familias pueden actuar como barrera para la educación inclusiva, pues no todas logran el paso del conocer al comprender para finalmente actuar, así lo nombra uno de los entrevistados:

familias como barreras; familias que están (...) sobreprotegiendo tanto a esos chicos que no les permiten ser responsables de esos procesos y eso se ve evidenciado en las competencias también que manejan en el aula de clase, en las competencias personales que tienen para relacionarse con los otros (CO-02).

22

Para este tipo de obstáculos que pueden presentarse con algunas familias, Murillo et al. (2008), Apúntate (2009) y Tobal (2018) indican la necesidad de crear programas desde las universidades que apoyen a las familias en sensibilización social, orientación profesional, ayuda a la inclusión y manejo en casa. Sin importar el nivel de educación en que se encuentren los hijos, es necesario que las familias estén vinculadas todo el tiempo en los procesos de aprendizaje y socialización. Aunque su edad sea diferente y su condición, por un diagnóstico, lo requiera de una manera u otra, es en el trabajo mancomunado familia-institución que se hacen grandes avances; claro está, se deben tener presente las individualidades y los proyectos y metas que cada uno desea cumplir: “[las] universidades deben tener la puerta para que las familias ingresen, pero esa puerta se debe abrir en la lógica de caso a caso” (CO-13).

En palabras de Quiroz (2018), la familia es un eje fundamental en el acompañamiento de los procesos académicos; los padres influyen de manera positiva en los procesos de aprendizaje de los hijos por medio de la interacción. Con esto se apoyan los aportes que hicieron los entrevistados respecto al acompañamiento que debe tener la familia durante todo el proceso de formación:

dependen mucho de su grupo familiar, de la estimulación que se le dio, de la capacidad de acompañamiento del entorno, de las barreras o facilitadores que tenga su proceso de aprendizaje. nivel social que van a hacer que una persona, aunque comparta el diagnóstico con otra, tenga características absolutamente diferentes (CO-01).

Desde una mirada general del papel de la familia dentro del proceso de formación de los estudiantes con asperger y de la afirmación que su presencia es fundamental para obtener un mejor desempeño y desenvolvimiento en cada uno de los instantes de formación, se puede continuar con la siguiente categoría que expone la visión de la familia dentro de la vida universitaria. La voz de los entrevistados dentro de este acompañamiento de la familia en los procesos de formación superior continúa contundente en el significado que tiene respecto a la importancia de esa presencia familiar.

Giraldo-Aristizábal y Jiménez-Cardozo (2016) resaltan la subjetividad que tiene un estudiante con asperger y expresa la importancia del apoyo de la familia en la construcción de sentidos subjetivos: “la familia es un facilitador para la inclusión, si participa de los procesos, si está pendiente de su aprendizaje, si apoya los profes, si hay acompañamiento en casa, si está dispuesto pues, como a fortalecer el proceso del sujeto es un facilitador” (CO-01). La familia es el sostén de los estudiantes, especialmente de los estudiantes con un diagnóstico, pues son ellos los que están siempre al lado de ellos, apoyándolos moralmente y quienes dieron las primeras pautas para ese encuentro social.

Conclusiones

Los resultados de esta investigación dan paso a una lectura psicopedagógica de los procesos de educación inclusiva de estudiantes con asperger a partir del reconocimiento que para la inclusión es primordial comprender el aprendizaje humano desde un enfoque sociohistórico y ecológico, donde los factores sociales, culturales, históricos, políticos, económicos, institucionales y familiares son identificados como componentes constitutivos, explicativos y promotores del aprendizaje. La aproximación a la familia a partir de identificar los factores posibilitadores y obstaculizadores del

aprendizaje y la adaptación a la vida universitaria son el aporte de este saber transversal. Desde los relatos de los profesionales se resaltaron como factores posibilitadores —aquellas fortalezas en la familia que hacen posible el aprendizaje—: el diagnóstico centrado en el potencial, las construcciones positivas del diagnóstico, el reconocimiento del docente como mediador del proceso e informante de la familia, la acción de la familia de conocer desde “el aquí y el ahora de su hijo” y la acción de comprender, actuar y acompañar de manera articulada con la institución. Como factores obstaculizadores —aquellos que se valoran como debilidades o que están ausentes y pone en riesgo el aprendizaje— se identificaron: sentidos negativos del diagnóstico centrados en el déficit, desinterés, desconocimiento o poca formación de los docentes, posturas vergonzantes o de culpa del diagnóstico y distanciamiento de las familias en la etapa universitaria. Estos hallazgos son pautas básicas para la construcción de intervenciones psicopedagógicas a favor de la inclusión de los estudiantes con asperger.

Limitaciones y alcances

Como limitaciones dentro del estudio realizado se tiene el no acercamiento directo a las familias debido al distanciamiento generado por la pandemia asociada a la enfermedad por COVID-19. Aunque se tuvo la visión de los especialistas que los han acompañado, se hace fundamental acercarse en futuros estudios a los relatos de las familias. Se reconoce en este estudio que al contar con el relato del profesional y no de la familia, se limita el contacto con la experiencia misma, pues el profesional como narrador puede sesgar la experiencia misma. No obstante, se valora el modo en que las experiencias son agrupadas por los profesionales en tópicos a partir de sus encuentros con diversas familias, apareciendo esos puntos en común, que resultan esenciales para construir pautas para las universidades y en sus modos de vincular a las familias.

Este estudio abre camino a futuras investigaciones en el campo de la psicología educativa y la psicopedagogía, sobre todo en un momento donde se demanda un discurso interdisciplinar para la atención a la diversidad y el desarrollo de acciones afirmativas de educación inclusiva en los escenarios de educación superior. Se identifica la importancia de investigar el rol del docente en el acompañamiento a estudiantes con asperger, las

respuestas de acompañamiento que se esperan de las universidades y los retos que estos implican administrativa y pedagógicamente.

Referencias

- Aguiar-Aguiar, G., Demothenes-Sterling, Y., & Campos-Valdés, I. (2020) La participación familiar en la inclusión socioeducativa de los educandos con necesidades educativas especiales. *Mendive*, 18(1), 120-133. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1596/pdf>
- Apúntate. (2009). *Hacia un modelo de apoyos universitarios a estudiantes con síndrome de Asperger: necesidades y propuestas de actuación*. Universidad Autónoma de Madrid – Universidad de Burgos – Universidad de Málaga – Universidad de Sevilla – Universidad de Zaragoza. <https://web.ua.es/es/accesibilidad/documentos/cursos/ice/modelo-atencion-sa-universidades.pdf>
- Anadón, M. (2008). La investigación llamada “cualitativa”: de la dinámica de su evolución a los innegables logros y los cuestionamientos presentes. *Investigación y Educación en Enfermería*, 26(2), 198-211. <http://www.scielo.org.co/pdf/iee/v26n2/v26n2a02.pdf>
- Baña, M. (2015). El rol de la familia en la calidad de vida y la autoestimación de las personas con trastorno del espectro del autismo. *Ciencias Psicológicas*, 9(2), 323-336. <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/cienciaspsicologicas/article/view/623/625>
- Brun, J. M. (2013). Comprensión del entorno familiar de los niños con autismo. *Revista de Psicopatología y Salud Mental del niño y del adolescente*, 22, 43-49. <https://www.fundacioorienta.com/es/comprencion-del-entorno-familiar-de-los-ninos-con-autismo/>
- Calvo, M. A., Verdugo, M. A., & Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 99-113. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100006>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <https://www.elsevier.es/es-revista-investigacion-educacion-medica-343-pdf-S2007505713727066>
- Diéguez, N. (2014). *Síndrome de Asperger: dimensiones organizativas y metodológicas en la universidad* (Tesis doctoral, Universidad de Vigo, Ourense,

- España). <https://www.investigacion.biblioteca.uvigo.es/xmlui/bitstream/handle/11093/214/S%C3%ADndrome%20de%20Asperger.pdf?sequence=1>
- Donoso, T. (2004). Construcciónismo social: aplicación del grupo de discusión en praxis de equipo reflexivo en la investigación científica. *Revista de Psicología*, 13(1), 9-20. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2004.17459>
- Durán, S. (2020). El síndrome de asperger: Una programación didáctica en la escuela inclusiva. Editorial GEU
- Fazio, G. (2013). El lugar de la transferencia en el vínculo educativo. *Revista Electronica de Psicología Iztacala*, 16(1), 20-33. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/36335>
- Flórez, G., Villalobos, J., & Londoño-Vásquez, D. (2017). El acompañamiento familiar en el proceso de formación escolar para la realidad colombiana: de la responsabilidad a la necesidad. *Revista Psicoespacios*, 11(18), 1-25. <https://doi.org/10.25057/21452776.888>
- Foro Educativo (2007). *La inclusión en la educación. Como hacerla realidad*. <https://www.savethechildren.org.pe/wp-content/uploads/2020/08/inclusion-educacion-hacerla-realidad.pdf>
- de la Fuente, A., & Cuesta, J. L. (2017). Inclusión de alumnado con trastorno del espectro del autismo en la universidad: análisis y respuestas desde una dimensión internacional. *Revista Infad de Psicología*, 4(1), 13-22. <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/1023/905>
- Giraldo-Aristizábal, L. I., & Jiménez-Cardozo, L. A. (2016). *El síndrome de Asperger: una mirada desde sí mismo* (Tesis de pregrado, Universidad San Buenaventura, Santiago de Cali, Colombia). <https://bibliotecadigital.usb.edu.co/server/api/core/bitstreams/e3955b77-c3e5-4b1d-87d9-ddd3c0f-ded5a/content>
- Henao, G. C., Ramírez. L. A., & Ramírez, C. (2006). Que es la intervención psicopedagógica: definición, principios y componentes. *Agora*, 6(2) 147-315. <https://www.postgradoune.edu.pe/pdf/documentos-academicos/psicologia-educacional-y-tutorial/16.pdf>
- Isaza, L. (2020). *Experiencias universitarias de los adultos como estudiantes no tradicionales en los programas de pregrado de la Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín- Colombia* (Tesis de doctorado, Universidad Nacional del Rosario, Argentina).
- Lopera, S., Gil, S., Sanabria, J. (2015). *Los retos del maestro frente a la educación inclusiva* (Tesis de pregrado, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia).

- Martínez. P. (2002). *La orientación psicopedagógica: Modelos y estrategias de intervención*. EOS.
- Martínez-Martín, M. A., & Bilbao-León, M. C. (2008). Acercamiento a la realidad de las familias de personas con autismo. *Psychosocial Intervention*, 17(2), 215-230. <https://journals.copmadrid.org/pi/archivos/in2008v17n2a9.pdf>
- Mayan J. M. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos: un módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales*. Quality Press - Internacional Institute for Qualitative Methodology. <https://sites.ualberta.ca/~iiqm/pdfs/introduccion.pdf>
- Murillo, E., López, I., & Belinchón, M. (2008). El voluntariado universitario como recurso de apoyo y de formación: la experiencia del programa “apúntate”. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 39(225), 63-79.
- Olaya, Y., & Mateus, J. R. (2015). Acompañamiento efectivo de los padres de familia en el proceso escolar de los niños de 6 a 7 años del liceo infantil Mi Nuevo Mundo (Tesis de pregrado, Fundación Universitaria Los Libertadores, Bogotá, Colombia). <http://hdl.handle.net/11371/298>
- Páez-Martínez, R. M. (2017). Tendencias de investigaciones sobre la familia en Colombia. Una perspectiva educativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 823-837. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1520331052016>
- Parra, C. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Educación y Desarrollo*, 5(1), 139-150. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386258#:~:text=Educaci%C3%B3n%20inclusiva%3A%20un%20modelo%20de%20diversidad%20humana%20Autores%3ACarlos,ISSN2011-5318%2C%20ISSN-e2462-8654%2C%20Vol.%205%2C%20N%C2%BA.%201%2C%202011%2C%20p%C3%A1gs.139-150>
- Portilla, M., Rojas, A. F., & Hernández, I. (2014). Investigación cualitativa: una reflexión desde la educación como hecho social. *Revista Universitaria*, 3(2), 86-100. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/duniversitaria/article/view/2192>
- Quino, M.S. y Mora, Co. (2018). *Acompañamiento familiar: una estrategia para fortalecer el rendimiento académico de los estudiantes de los grados 4 y 5 de las instituciones educativas benjamín herrera y sierra morena en Bogotá* (Tesis de maestría, Universidad Libre, Bogotá, Colombia). <https://hdl.handle.net/10901/11623>

- Quiroz, J.A. (2018). Familia y escuela: estudio de la discapacidad desde la inclusión y la equidad. *INNOVA Research Journal*, 3(11), 80-94. <https://doi.org/10.33890/innova.v3.n11.2018.652>
- Ramirez, L. (2011). La transferencia en el proceso educativo. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 2(1), 85-89. <https://www.redalyc.org/pdf/4978/497856288006.pdf>
- Ramos, Y., & González, M.A. (2017). Un acercamiento a la función educativa de la familia. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 33(1), 100-114. <http://scielo.sld.cu/pdf/mgi/v33n1/mgi09117.pdf>
- Reynoso, C., Rangel, M. J., & Melgar, V. (2016). El trastorno del autismo: aspectos etiologicos, diagnósticos y terapeuticos. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, (2), 214-222. <https://www.medigraphic.com/pdfs/imss/im-2017/im172n.pdf>
- Rosales Á. (2016). *La importancia de la familia en el desarrollo de los niños y niñas*. Aldeas Infantiles SOS Colombia. <https://www.aldeasinfantiles.org.co/noticias/2016/la-importancia-de-la-familia>
- Sandoval, C. (1996). Investigación cualitativa. En *Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Arfoeditores.
- Strauss, A. and Corbin, J. (2002) Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada. Primera edición (en español) Editorial Universidad de Antioquia, Publicado por acuerdo con Sage Publications, Inc. Universidad de Antioquia, Colombia.
- Tobal, D. (2018). *Estudio sobre la conceptualización, el conocimiento y el estigma del Autismo en alumnado universitario* (Tesis de maestría, Universidad de Valladolid, España) <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/32849>
- Tendlarz, S. (2011) "Nota acerca del título", *Sutilezas analíticas* de Jacques-Alain Miller, Paidós, Buenos Aires.
- Valdez-Maguiña, G., & Cartolin-Príncipe, R. (2018). Desafíos de la inclusión escolar del niño con autismo. *Revista Médica Herediana*, 30, 60-61. <http://dx.doi.org/10.20453/rmh.v30i1.3477>
- Vargas, E. (2011). Pautas de comunicación y de resolución de conflictos en la familia: interacción filio-parental. En *Violencia y psicología comunitaria: aspectos psicosociales, clínicos y legales* (pp. 157-173). Editorial Comare.
- Victoria, J. A. (2013). Hacia un modelo de atención a la discapacidad basado en los derechos humanos. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 46(138), 1093-1109. <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/derecho-comparado/article/view/4842/6193>

- Yon-Guzmán, S. E., Castillo Ortega, S. E, Hernández Marín, G., Alcocer Castillo, G., & Ramírez Gómez, K. R. (2018). La inclusión de un estudiante con autismo en educación superior. *Redipe*, 7(2), 64-85. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/439>
- Zapata, J. J., Isaza, L., Estrada, L. M., Giraldo, A. V., & Machado, M. C. (Comps.). (2020). *Cuento con papá: Aportes interdisciplinarios para la intervención con hombres en ejercicio de la paternidad*. Universidad Pontificia Bolivariana. <http://hdl.handle.net/20.500.11912/8789>
- Zárate-Rueda, R., Diaz-Orozco, S., & Ortiz-Guzman, L. (2017). Educación superior inclusiva: Un reto para las prácticas pedagógicas. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 289-312. <https://doi.org/10.15359/ree.21-3.15>