

Experiencia de personas dentro del espectro autista en contextos educacionales: una revisión sistemática de la elaboración de narrativas de identidad

Experience of Autistic Individuals in Educational Contexts: A Systematic Review of the Construction of Identity Narratives

Joaquín Balladares¹ 

Arlett Krause¹ 

Eugenia V. Vinet¹ 

¹Departamento de Psicología, Universidad de La Frontera, Temuco, Chile

Recibido: 15 de Octubre 2024 | Aceptado: 01 de Abril 2024 | Publicado: 30 de Mayo 2025

DOI: <https://doi.org/10.4067/s0718-50652024000100210>

Resumen

La experiencia de las personas dentro del espectro autista en contextos educacionales es esencial para la comprensión de la construcción de sus narrativas identitarias. El objetivo del presente trabajo es comprender el desarrollo de narrativas identitarias de personas dentro del espectro autista durante su paso por los tres niveles educativos: primario, secundario y terciario. Para alcanzarlo, se llevó a cabo una revisión sistemática de la literatura pertinente durante el periodo 2014-2024, mediante la metodología PRISMA. Se consultaron las bases de datos Scopus, PubMed, Web of Science, Scielo, Social Science Database, Psychology Database, Psychology and Behavioral y Science Collection, de las que se seleccionaron 16 artículos. Los hallazgos indican que existirían narrativas propias en cada nivel educativo; además, se presentan cuatro trayectorias comunes en las narrativas de los estudiantes del espectro autista a lo largo de su recorrido educativo: la relevancia de la estructura del entorno, las diferencias y prejuicios, el apoyo percibido y la identidad autista.

Palabras claves: autismo, narrativas identitarias, educación, contextos educativos, identidad.

Abstract

The experience of individuals within the autistic spectrum in educational contexts is essential for understanding the construction of their identity narratives. The objective of this study is to understand the development of identity narratives of individuals within the autistic spectrum during their progression through the three educational levels: primary, secondary, and tertiary. To achieve this, a systematic review of relevant literature from the period 2014-2024 was conducted using the PRISMA methodology. Databases consulted included Scopus, PubMed, Web of Science, Scielo, Social Science Database, Psychology Database, Psychology and Behavioral Science Collection, from which 16 articles were selected. The findings suggest that there are distinct narratives for each educational level; moreover, four common trajectories in the narratives of students within the autistic spectrum throughout their educational journey are identified: the importance of environmental structure, differences and prejudices, perceived support, and autistic identity.

Keywords: autism, identity narratives, education, educational contexts, identity.

*Corresponding author: j.balladares01@ufromail.cl

La personalidad como un fenómeno multidimensional, que define la singularidad y el comportamiento de cada individuo, ha sido un objeto de estudio fascinante y fundamental en el campo de la psicología (Romero, 2005). Las teorías sobre esta han evolucionado desde descripciones generales de los individuos hasta enfoques integradores, como el modelo de McAdams y Pals (2006), el cual se fundamenta en los postulados de Erikson (1968). Este modelo aborda la identidad como un proceso ininterrumpido, que se desarrolla a lo largo del ciclo vital, en busca de coherencia y continuidad. Dentro de este marco, las narrativas de vida surgen como un componente esencial, al ofrecer una perspectiva única sobre cómo las personas interpretan y construyen sus experiencias, a la vez que permiten entender cómo los individuos difieren entre sí, y cómo estas diferencias pueden influir en su comportamiento, cognición y bienestar (McAdams y Pals, 2006).

En las narrativas identitarias, las historias personales permiten comprender la construcción del sentido de sí mismo en contextos específicos y, en este sentido, la memoria autobiográfica y las narraciones asociadas constituyen herramientas valiosas para analizar cómo las personas desarrollan su identidad en función de sus experiencias de vida (McAdams, 2013, 2018). Sin embargo, este proceso no ocurre en el vacío, sino que está profundamente influido por factores externos como los contextos sociales y culturales, tal como señalan investigaciones recientes (Sandoval Obando et al., 2020).

En el caso de las personas dentro del trastorno del espectro autista (TEA), el estudio de las narrativas identitarias adquiere un carácter crucial. El TEA, definido como una condición del neurodesarrollo que afecta habilidades sociales, socioemocionales y patrones de comportamiento (Reynoso et al., 2017), ha sido enfocado en gran medida desde un modelo médico que otorga a la discapacidad una naturaleza limitante; sin embargo, una visión más inclusiva, basada en el paradigma de la neurodiversidad, reconoce estas variaciones neurológicas como variaciones biológicas naturales, celebrando las diferencias en los funcionamientos cognitivos y neurológicos (Cruz y Sandin, 2024). En concordancia con la necesidad de visibilizar este enfoque inclusivo, en este trabajo se utilizará el término “espectro autista (EA)”, reconociendo así las diferencias de los distintos individuos. El EA presenta desafíos únicos en cuanto a la construcción de la identidad personal a lo largo de las distintas etapas del ciclo vital. Evidencia de esto es la vasta literatura sobre experiencias individuales de personas en el EA en distintos contextos; creemos que esto está relacionado con las dificultades que presentan en los diferentes entornos. Sin embargo, existe un vacío respecto a un marco comprensivo que conecte estas experiencias individuales con el desarrollo de la identidad a lo largo del ciclo vital (Goscicki et al., 2020). Este vacío es especialmente notorio en contextos educativos, los cuales desempeñan un papel central en la adquisición de habilidades y en la formación de identidades.

El ámbito educativo como espacio de aprendizaje y socialización es fundamental para las personas en el EA; no obstante, estudios recientes destacan que este grupo enfrenta mayores niveles de ansiedad, depresión y suicidabilidad en comparación con sus pares, lo cual evidencia la necesidad de identificar cómo las personas en el EA construyen su identidad en el contexto educativo actual, y si las experiencias de este grupo son ampliamente compartidas como para establecer elementos comunes que puedan guiar o modelar esta identidad (Flegenheimer y Scherf, 2022).

En los últimos años, el aumento de la prevalencia y la creciente visibilidad de las personas en el EA han puesto de relieve la urgencia de implementar enfoques más inclusivos en la educación y el apoyo psicológico, lo cual ha generado políticas públicas como la Ley de Inclusión Escolar y la Ley TEA, entre otras normativas (Yañez et al., 2021). No obstante, aunque estas políticas públicas abordan necesidades generales de personas en el EA, no identifican ni dan cabida a las trayectorias de estudiantes en el EA dentro de los contextos educativos, ni cómo estas pueden afectar la construcción de su identidad, pudiéndose fortalecer mediante la sistematización de las narrativas de este grupo. Revisiones como la de Flegenheimer y Scherf (2022) permiten identificar que existe una serie de programas e intervenciones suelen centrarse en necesidades observables a nivel individual o en problemas inmediatos, dejando de lado una visión más profunda, que considere elementos transversales. Este enfoque superficial puede reducir la efectividad de las intervenciones, al ignorar aspectos fundamentales relacionados con la identidad colectiva que podrían influir en el bienestar y el desarrollo de este grupo.

Considerando lo anterior, esta revisión busca responder la siguiente pregunta: ¿cómo se construyen y evolucionan las narrativas identitarias de las personas del EA a lo largo de su experiencia en los sistemas educativos primario, secundario y terciario?

El objetivo general de este trabajo es comprender el desarrollo de narrativas identitarias de personas en el EA durante su paso por los tres niveles del sistema educativo, según lo expuesto por la literatura científica entre los años 2014 y 2024. Con este propósito, se buscará (a) identificar las narrativas identitarias de personas en el EA en los contextos educativos primario, secundario y terciario; (b) analizar los contenidos de estas narrativas identitarias; y (c) analizar cómo las características específicas de los contextos educativos influyen en la construcción y el desarrollo de las narrativas identitarias en personas dentro del EA en los contextos estudiados.

Al abordar esta pregunta, este estudio busca contribuir a una comprensión más profunda de cómo los contextos educativos influyen en el desarrollo de la identidad, no solo en un momento dado, sino a lo largo de toda la trayectoria educativa de las personas en el EA.

1 Método

Se realizó una revisión sistemática de la literatura publicada en los últimos diez años sobre Narrativas, Autismo y Estudiantes, utilizando el método PRISMA. La búsqueda se inició en mayo de 2024 y se consultaron las bases de datos Scopus, PubMed, Web of Science, Scielo, Social Science Database, Psychology Database, Psychology and Behavioral y Science Collection, considerándose trabajos teóricos o empíricos y cualitativos o cuantitativos. Con el fin de disminuir el sesgo de publicación, se llevó a cabo una búsqueda manual de literatura en el metabuscador Semantic Scholar, elaborado con inteligencia artificial. Junto a esto, se consideró una estrategia de búsqueda secundaria a partir de los artículos recuperados para la evaluación de elegibilidad con la plataforma de asistencia de citas *online* Research Rabbit.

Para la búsqueda en las bases de datos se utilizaron operadores booleanos (Atkinson y Cipriani, 2018), los cuales permiten establecer relaciones entre los términos de búsqueda. Los términos de búsqueda para los títulos, resúmenes y palabras claves fueron: (“Autistic disorder” OR Autism OR Autistic OR “Autism spectrum disorder” OR TEA OR CEA OR ASD[¹]); AND (“Narrative identity” OR Narrative OR Narratives OR “Narrativas” OR “Narrativas identitarias”); AND (Estudiante OR Universitarios OR Primaria OR Secundaria OR Terciaria OR Escuela OR Students OR “College student” OR “University students” OR Primary OR Secondary OR Tertiary OR School OR Education OR Pupils)

Los criterios de inclusión fueron: (1) que las investigaciones abordaran las narrativas identitarias de estudiantes en el EA, (2) que relevaran temáticas relacionadas a contextos educacionales, (3) que consideraran como fuente la información brindada por las propias personas con autismo; mientras que los criterios de exclusión fueron: (1) que las investigaciones fueran de acceso pagado, (2) que se tratara de otras revisiones sistemáticas.

Las referencias y resúmenes de los registros encontrados en la búsqueda inicial se descargaron mediante el *software* de gestión de referencias Mendeley. Los registros duplicados se eliminaron manualmente y posteriormente se revisaron títulos y resúmenes de los registros restantes en el mismo *software*, de forma manual.

La búsqueda inicial arrojó 1368 artículos y, después de eliminar 566 duplicados, se seleccionaron 757 registros para la revisión de títulos y resúmenes. Se excluyeron así 744 artículos según los criterios de inclusión y exclusión. Posteriormente, se revisó el texto completo de los 11 artículos restantes, identificando 6 de estos como aptos para el análisis. Por otra parte, la búsqueda manual y la búsqueda por citas arrojaron 290 resultados, de los cuales se eligieron 10 artículos. Finalmente, se obtuvieron 16 artículos aptos para el análisis (ver Figura 1).

La información de los artículos se sistematizó mediante una pauta que incluyó el título del artículo, autor, año de publicación, tipo de estudio, metodología empleada, tamaño de la muestra, temática principal, nivel educativo abordado, resultados principales y fragmentos de datos cualitativos. Un resumen de esta revisión presenta en la Tabla 1 los estudios directos y en la Tabla 2, los indirectos.

En los 16 artículos revisados, la muestra de personas en el EA oscilaba entre los 4 y los 61 participantes, estableciéndose en ellos muestras pequeñas desde enfoques cualitativos.

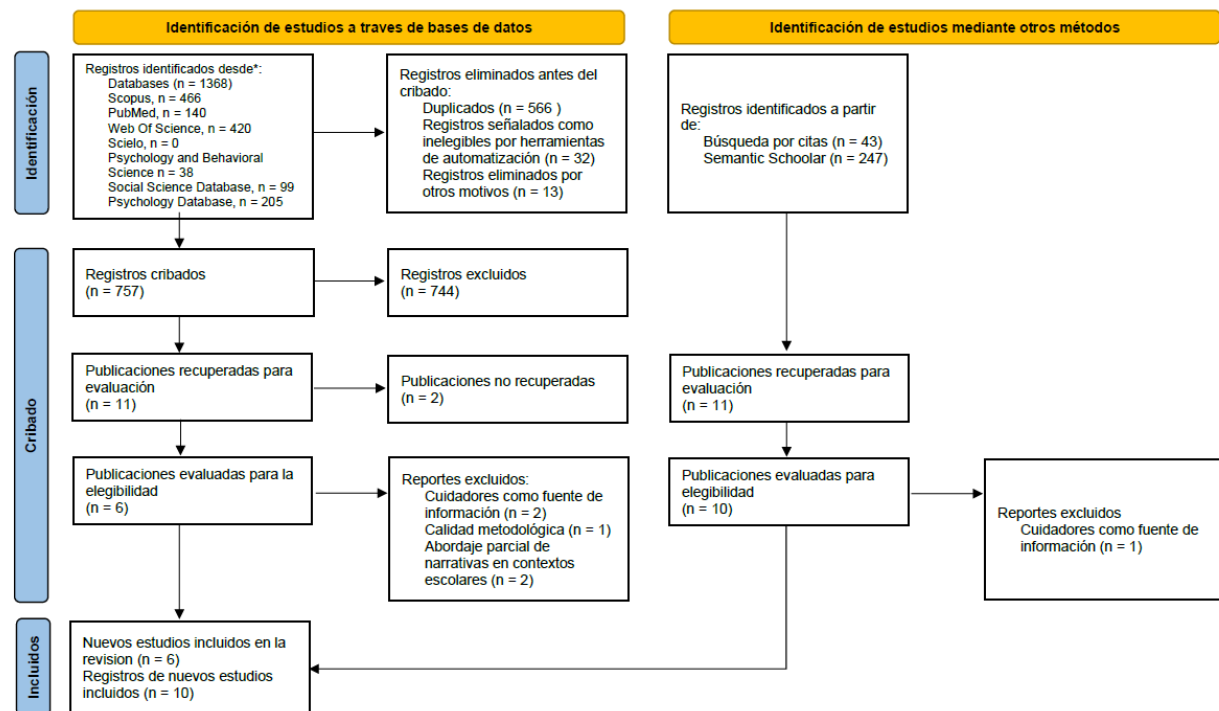


Figura 1: Diagrama de flujo PRISMA

Tabla 1

Características del estudio y de la muestra, estudios directos

Nº	Estudio	Tipo de estudio	Metodología	Muestra	Tema
1	MacLeod et al., 2017	Cualitativo, transversal	Análisis fenomenológico, entrevistas	10 estudiantes EA educación superior	Barreras y esfuerzos en educación superior EA
2	Jones et al., 2015	Cualitativo, transversal	Estudio fenomenológico, entrevistas	10 estudiantes EA entre 13-20 años	Comprensión del diagnóstico TEA en adolescentes
3	Chatzitheochari y Butler-Rees, 2023	Cualitativo, transversal	Entrevistas	35 estudiantes EA entre 15-16 años	Estigma en escuela convencional
4	Bolourian et al., 2018	Cualitativo, transversal	Entrevistas	13 EA y 18 con TDAH universitarios	Narrativas neurodiversas escolares
5	Zakai-Mashiach, 2023	Cualitativo, transversal	Análisis fenomenológico	12 estudiantes EA entre 19-27 años	Percepciones retrospectivas de egresados autistas
6	McPeake et al., 2023	Cualitativo, transversal	Entrevistas	15 estudiantes universitarias EA	Experiencia en educación superior francesa
7	Frost et al., 2019	Cualitativo, transversal	Enfoque inductivo, entrevistas	20 universitarios EA	Diagnóstico y construcción de identidad
8	Cohen et al., 2022	Cualitativo, transversal	Teoría fundamentada crítica	10 EA entre 15-35 años	Identidad e influencias externas

Nº	Estudio	Tipo de estudio	Metodología	Muestra	Tema
9	Basel y Hamilton, 2019	Cualitativo, transversal	Entrevistas	4 estudiantes autistas entre 13-14 años	Narrativas e identidad escolar
10	Warren et al., 2021	Cualitativo, transversal	Guion gráfico visual	5 estudiantes EA entre 9-11 años	Recursos y gestión diaria en la escuela
11	Richter et al., 2019	Cualitativo, transversal	Entrevistas	6 EA entre 10-12 años y sus padres	Transición primaria-secundaria
12	DeNigris et al., 2018	Cualitativo, transversal	Entrevistas	22 EA y 15 no autistas entre 19-38 años	Bullying e identidad en universidad
13	Cox et al., 2020	Cualitativo, transversal	Teoría fundamentada, estudios de casos	8 EA entre 19 y >50 años	Interacción en instituciones postsecundarias
14	Van Hees et al., 2015	Cualitativo, transversal	Teoría fundamentada, entrevistas	23 EA entre 18-25 años	Necesidades de apoyo en educación superior
15	Anderson et al., 2020	Cualitativo, transversal	Descriptivo cualitativo, entrevistas	11 EA >30 años + 6 personas cercanas	Perspectivas sobre universidad
16	Vincent, 2019	Cualitativo, transversal	Entrevistas	21 EA entre 21-26 años	Transición al egreso universitario

2 Resultados

A continuación, se describen los resultados encontrados, agrupados según el nivel educativo de los participantes.

2.1 Educación primaria

Dentro de este nivel educacional, es posible identificar temas centrales que emergen en torno a las características individuales. Aparece aquí el *valor de la rutina*, el cual se evidencia en los relatos de estudiantes que mencionan sentirse bien al conocer lo que deben hacer durante sus jornadas, o sentirse mal en espacios de transición, como los recreos o trayectos al colegio, donde es posible vislumbrar una alta sensibilidad a los estímulos que les genera malestar. Por otra parte, algunos temas surgen dentro del proceso de interacción social, como la *identificación de diferencias* con sus compañeros, en torno a sus gustos o comportamientos, que asocian al rechazo de estos en contextos como juegos o actividades compartidas, y el *apoyo percibido*, resaltado por los estudiantes al mencionar sensaciones positivas de parte de sus amigos con quienes comparten en el colegio o la ayuda que prestan docentes o personal educativo, quienes acompañan este sentir diferente desde una valoración positiva (Richter et al., 2020; Warren et al., 2021).

Finalmente, hacia el final de periodo de la educación primaria, los estudios sobre el proceso de transición al contexto de educación secundaria, resaltan nuevamente las dificultades asociadas a esta, en la que existe un desconocimiento sobre el nuevo espacio, los nuevos compañeros y los cambios de docentes que genera ansiedad y malestar en los estudiantes. A pesar de esto, los estudiantes en el EA presentan expectativas positivas frente al cambio, identificando que este podría establecer otro comienzo (Richter et al., 2020).

2.2 Educación secundaria

Respecto a la investigación de las experiencias durante la educación secundaria, se identifica una *alta estructura*, evidenciada por medio de normas, reglamentos y horarios, y el uso de la lista e intervalos de descanso, ante los cuales los estudiantes mencionan sentirse incapaces, señalando los ambientes escolares como restrictivos y desempoderadores, lo que resalta la conciencia sobre la necesidad de desarrollarse en

un lugar apropiado, que valore e impulse sus diferencias individuales (Basel y Hamilton, 2019; Cohen et al., 2022).

En esta etapa, además, surgen temas ligados al proceso de socialización con pares, entre los que es posible identificar la relevancia que otorgan los estudiantes al *apoyo percibido* por parte de sus profesores, puesto que, mientras más cercano el vínculo entre estudiantes y profesores, los estudiantes en el EA asocian un mayor éxito académico (Basel y Hamilton, 2019). Sin embargo, en esta relación es posible identificar mensajes estigmatizadores por parte de los profesores y pares respecto al autismo. Con relación a este punto, los estudiantes participantes en los estudios señalan sentir que son vistos mediante un *lente de autismo*, el cual es descrito como la expectativa de que se comporten de una manera determinada y sientan pena ante la consideración de la discapacidad, generando así etiquetados arbitrarios y exclusión, lo que, a su vez, les plantea desafíos adicionales. En palabras de un estudiante, “las personas con autismo no son diferentes debido a su cerebro, son diferentes porque tú piensas que no pueden hacer nada bien, pero pueden” (Cohen et al., 2022; Zakai-Mashiach, 2023). Esto conlleva una influencia directa en la *revelación de autismo* frente a otras personas, acción que conlleva una decisión consciente sobre cómo, cuándo y a quién revelan su diagnóstico. Los participantes señalan que esta decisión se encuentra relacionada con la evaluación de los beneficios o consecuencias que podría tener en consideración a la posible generación de un estigma (Cohen et al., 2022; McPeake et al., 2023).

Como respuesta al fenómeno del estigma, surge la *determinación* como un tema relevante dentro del discurso, puesto que supone una *adaptación característica* sobre el paradigma tradicional que define a los individuos con discapacidad o diferencias como negativos o indeseables, a la vez que sitúa el problema dentro del individuo, al cual se debe ayudar a adaptarse a entornos educativos convencionales. Así, los estudiantes con autismo resisten activamente mensajes significativos, reclamando su identidad autista y resaltando fortalezas como las relacionadas a su capacidad de reflexión y análisis o sus intereses particulares (Basel y Hamilton, 2019; Cohen et al., 2022). Sin embargo, no todos los estudiantes reivindican esta identidad autista, ya que algunos, al ser conscientes del estigma asociado, desarrollan estrategias de enmascaramiento para ocultar las diferencias, lo que genera consecuencias negativas para su bienestar emocional (Chatzitheochari y Butler-Rees, 2023). Existe, así, un complejo desarrollo de las concepciones sobre el diagnóstico del autismo. Si bien en una primera etapa ya existía la *identificación de diferencias*, es en el periodo de la educación secundaria donde se produce un desarrollo del *autorreconocimiento y reflexión* sobre qué significa el ser autista. Algunos adolescentes presentan una comprensión básica del diagnóstico por lo que han escuchado de sus familiares o cercanos, mientras que otros reconocen sus comportamientos únicos y cuestionan si están relacionados con el diagnóstico en el proceso de la *construcción de su identidad* (Jones et al., 2015).

2.3 Educación terciaria

Dentro de las narrativas de estudiantes con TEA en contextos universitarios, se reiteran temáticas como la importancia de la *revelación como elección* y la *validación de la identidad autista*, como una apropiación de las características propias de individuos dentro del autismo. También aparece el *miedo a la estigmatización* y la discriminación (Bolourian et al., 2018; DeNigris et al., 2018; Frost et al., 2019). Junto a ello, aparecen elementos diferentes a los mencionados por los estudiantes secundarios, como la lucha constante con la *falta de estructura* (cancelación de clases, cambios de clases, horarios entre clases, etc.), la cual, según los relatos, generaría un malestar significativo, aumentando síntomas como el estrés y la ansiedad. Se alude a que esta lucha por organizarse los haría sentir enfermos (Anderson et al., 2020).

Las narrativas de estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA) en entornos universitarios revelan una serie de desafíos significativos que impactan tanto en su rendimiento académico como en su bienestar emocional. Al transitar hacia la educación superior, los estudiantes enfrentan una lucha constante contra la falta de estructura y la necesidad de adaptarse a nuevos entornos y situaciones. Esta falta de estructura, como señalan Van Hees (2015) y estudios más recientes (Cox et al., 2020; DeNigris et al., 2018; Frost et al., 2019), puede generar estrés y ansiedad adicionales, exacerbando los síntomas característicos del autismo y dificultando la capacidad de estos estudiantes para desenvolverse. Junto a esto, los estudiantes también enfrentan *dificultades sociales*, dado que, aunque tienen una clara necesidad de establecer relaciones sociales y pertenecer a comunidades académicas, las dificultades para comprender las señales sociales y mantener conversaciones fluidas complican este proceso. Van Hees (2015) y MacLeod et al., (2017) destacan cómo estos desafíos sociales pueden llevar a sentimientos de aislamiento y ansiedad, lo que afecta negativamente la experiencia universitaria de estos estudiantes.

Hacia el cierre de la etapa de educación superior, surge una *ansiedad exacerbada* por la transición a otros contextos. Sin embargo, esta ansiedad, ligada al desconocimiento y el sentimiento de pérdida, evidencia según los propios estudiantes lo que lograron construir en términos de vínculos y experiencias satisfactorias, que ahora temen perder o tener que volver a conseguir (Van Hees et al., 2015; Vincent, 2019).

2.4 Dimensiones identificadas

El objetivo de esta investigación fue identificar cómo se construyen y evolucionan las narrativas identitarias de las personas en el EA a lo largo de su experiencia en tres niveles educativos. Se identificó que existen narrativas particulares en algunos niveles, como lo es la sensibilidad a los estímulos en la educación primaria o la ansiedad exacerbada por las transiciones durante la educación terciaria. A la vez, existirían trayectorias comunes en las narrativas de los estudiantes en el EA en torno a cuatro dimensiones, las cuales se desarrollarán a continuación.

Relevancia de la estructura del entorno. Mientras que en una primera etapa se destaca el valor que dan los estudiantes a poder anticipar las actividades o espacios dentro de la jornada escolar, los estudiantes de niveles secundarios mencionan que la alta estructura en los espacios educativos resulta desempoderadora y restrictiva, para más tarde sentirse abrumados por la falta de organización y la necesidad de desarrollar un mayor nivel de autonomía, destacando así la lucha a nivel personal en torno a la capacidad de flexibilidad, organización y gestión de recursos para lidiar con las características propias de los contextos escolares, y subrayando la importancia de la respuesta de las instituciones ante las necesidades particulares de los estudiantes en el EA (Basel y Hamilton, 2019; Cohen et al., 2022; DeNigris et al., 2018; Frost et al., 2019; Richter et al., 2020; Van Hees et al., 2015; Warren et al., 2021).

Diferencias y prejuicios. Desde la educación primaria, los estudiantes en el EA mencionan sentirse diferentes en cuanto a sus gustos y comportamientos, los cuales asocian con el rechazo de sus pares, especialmente en situaciones como el juego. Esta concepción de la percepción de su entorno cercano en los contextos educativos se vuelve crítica durante la educación secundaria, donde los estudiantes identifican que existe un filtro mediante el cual son vistos, los “lentes del autismo”, que precede al comportamiento; es posible identificar este fenómeno como prejuicios elaborados desde un modelo médico (Dwyer, 2022; Venegas, 2019), los cuales asocian la diferencia a déficits, generando limitaciones y obstáculos en el desarrollo de los estudiantes (Cohen et al., 2022; Richter et al., 2020; Warren et al., 2021; Zakai-Mashiach, 2023).

Apoyo percibido. Si bien las narrativas de estudiantes durante sus trayectorias educativas señalan la presencia de prejuicios, identifican también la relevancia del apoyo recibido por sus pares y los actores educativos. Los estudiantes del EA en el nivel primario mencionan sensaciones positivas al compartir con sus amigos o recibir apoyo de sus profesores, quienes otorgan un valor positivo a la diferencia. Más tarde, en la educación secundaria, la percepción del apoyo se complejiza y no solo se valora el apoyo recibido, sino también la comprensión y empatía por parte de compañeros y docentes, señalando que estas interacciones les permiten aprender sobre sí mismos, situación que se reiteraría en la educación terciaria (Cohen et al., 2022; DeNigris et al., 2018; Frost et al., 2019; Richter et al., 2020; Warren et al., 2021; Zakai-Mashiach, 2023).

Identidad autista. El proceso de construcción de la identidad, mediante el cual un individuo desarrolla el sentido de quién es, se ve influenciado en los estudiantes del EA por factores particulares del contexto educativo, relacionados con el autorreconocimiento como individuo autista (Toledo, 2012). En una primera instancia, el significado de ser autista está dado por agentes externos, como la familia o los actores educativos, quienes señalan características o conductas por las cuales lo serían. Más tarde, en la educación secundaria, a partir de las experiencias previas relacionadas con apoyo o discriminación en sus entornos y el desarrollo de su capacidad de reflexión y análisis, algunos estudiantes establecen una reivindicación de la identidad autista de manera activa, resaltando sus fortalezas y potencialidades, mientras que otros, conscientes de los estigmas, desarrollan estrategias de enmascaramiento. Esto se vuelve relevante durante los niveles secundarios o terciarios, donde las experiencias previas también influirán en la decisión que los estudiantes tomen de revelar su diagnóstico a otros con relación a los posibles beneficios o consecuencias de esta acción (Basel y Hamilton, 2019; DeNigris et al., 2018; Richter et al., 2020).

3 Discusión y conclusiones

Los hallazgos de esta revisión revelan un aspecto crucial: cuatro trayectorias comunes en las narrativas identitarias de estudiantes en el EA a lo largo de distintos niveles educativos. Este enfoque es particularmente relevante, ya que evidencia patrones colectivos que trascienden las experiencias individuales, reforzando la idea de que los contextos educativos no solo actúan como espacios de aprendizaje académico, sino también como escenarios donde se configura y transforma la identidad. Desde el modelo propuesto por McAdams y Pals (2006), las narrativas se construyen en interacción con el entorno; los resultados de esta revisión subrayan la influencia decisiva de los contextos educativos en este proceso.

Esta revisión aborda una temática de creciente interés académico; de hecho, al menos cinco revisiones sistemáticas previas han abordado aspectos específicos del desarrollo identitario y social de estudiantes del EA en contextos educativos (Clouder et al., 2020; Flegenheimer y Scherf, 2022; Goscicki, 2023; Nuske et al., 2019; Stack et al., 2021). Estas revisiones han explorado temas como las dificultades asociadas a las transiciones entre niveles educativos, la importancia del apoyo percibido de pares y docentes, y el impacto del estigma en las experiencias de los estudiantes. Así, esta revisión constituye una fuente de evidencia adicional, que apoya los conocimientos ya existentes.

Pero la presente revisión también aporta elementos únicos, al integrar una perspectiva longitudinal que conecta las experiencias desde la educación primaria hasta la terciaria. Mientras que algunas revisiones previas han señalado una preferencia de los estudiantes en el EA por ambientes estructurados durante los primeros años escolares, los hallazgos amplían esta idea, al mostrar que esta necesidad evoluciona hacia un conflicto entre la rigidez de las estructuras secundarias y la falta de organización en la educación terciaria, señalando así una temática central que afecta el desarrollo de la identidad, más que una dificultad particular relativa a un periodo específico. Asimismo, el manejo del estigma, desde la identificación de diferencias en la educación primaria hasta las estrategias de camuflaje o la reivindicación de la identidad autista, ilustra la complejidad del proceso identitario, pero nuevamente con relación a una temática central.

La convergencia y contraste con las revisiones previas también enfatizan la necesidad de desafiar las narrativas tradicionales, basadas en el modelo médico del autismo, y promover un enfoque alineado con el paradigma de la neurodiversidad, el cual no solo fomenta la valoración de las diferencias individuales, sino que, a su vez, identifica una posibilidad de cambio en el entorno, pero también en el sujeto, planteando así mayores posibilidades de acción para abordar estas áreas centrales, asociadas a las dificultades específicas mencionadas en cada una de las trayectorias mencionadas (Dwyer, 2022).

En el contexto chileno, los hallazgos de esta revisión pueden ofrecer un insumo clave para fortalecer las diferentes intervenciones dirigidas a estudiantes en el EA. Por un lado, se posibilita nutrir las políticas públicas, de forma que reconozcan y acomoden las trayectorias identitarias comunes de estos estudiantes, a la vez que se generen o regulen instancias concretas de capacitaciones a docentes centradas en neurodiversidad y manejo del estigma, con el fin de generar entornos escolares donde los estudiantes en el EA puedan desarrollarse de forma integral.

Por otro lado, los resultados indican la importancia de desarrollar intervenciones ligadas a fortalecer las habilidades de autonomía y autorregulación desde el nivel secundario, lo cual podría ser integrado dentro de los lineamientos de los programas de integración escolar. De esta forma, se podría trabajar directamente con los estudiantes en el EA para fomentar habilidades sociales y reflexivas, acompañándolos en el proceso de reivindicación de su identidad autista y fortaleciendo su bienestar emocional en los contextos educativos. Estos enfoques permitirían no solo un avance en términos de inclusión, sino también una transformación de las dinámicas escolares hacia modelos más inclusivos y equitativos.

Si bien estos hallazgos abren nuevas posibilidades para la comprensión y el apoyo de estudiantes en el EA, también es importante reconocer las limitaciones de esta revisión, como el hecho de que la mayoría de los estudios analizados se basaron en muestras pequeñas y contextos específicos, lo que podría restringir la generalización de los resultados, o que las narrativas analizadas fueron recogidas principalmente mediante entrevistas orales, lo que favorece a personas con habilidades verbales y pueden excluir a quienes pertenezcan al EA y utilicen otras formas de comunicación. Asimismo, debido a la diversidad en el espectro autista, este estudio no profundiza en las diferencias en los procesos narrativos individuales, lo que podría ofrecer una comprensión más matizada de la construcción identitaria en distintos perfiles

dentro del EA. Por otra parte, la falta de estudios longitudinales impide explorar cómo estas trayectorias evolucionan a lo largo del tiempo. En consideración, futuros trabajos deberán abordar estas brechas, así como investigar la efectividad de intervenciones diseñadas para fomentar narrativas identitarias positivas y resilientes.

En definitiva, este estudio aporta evidencia sobre la influencia de los contextos educativos en la configuración de las narrativas identitarias de estudiantes del EA. Al identificar trayectorias comunes, se destaca no solo la importancia de considerar las necesidades específicas de estos estudiantes, sino también la oportunidad de transformar las estructuras educativas para promover su bienestar y desarrollo identitario. Estos hallazgos ofrecen una base sólida para el diseño de políticas y prácticas educativas inclusivas, así como para ampliar el marco teórico sobre la interacción entre contexto, narrativa e identidad.

4 Declaración de conflicto de intereses

Los autores no declaran conflictos de intereses.

5 Financiamiento

Los autores no declaran fuentes de financiamiento.

Referencias

- Anderson, A. H., Stephenson, J., & Carter, M. (2020). Perspectives of former students with ASD from Australia and New Zealand on their university experience. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50, 2886-2901. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04386-7>
- Atkinson, L., & Cipriani, A. (2018). How to carry out a literature search for a systematic review: a practical guide. *BJPsych Advances*, 24(2), 74-82. <https://doi.org/10.1192/bja.2017.3>
- Basel, A., & Hamilton, C. (2019). Listening to the voices of students with autism spectrum disorder – «When you are at school, you have to behave in a certain way». *Kairaranga*, 20(1), 16-23. <https://doi.org/10.54322/kairaranga.v20i1.308>
- Bolourian, Y., Zeedyk, S. M., & Blacher, J. (2018). Autism and the university experience: narratives from students with neurodevelopmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(10), 3330-3343. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3599-5>
- Chatzitheochari, S., & Butler-Rees, A. (2023). Disability, social class and stigma: an intersectional analysis of disabled young people's school experiences. *British Sociological Association*, 57(5), 1156-1174. <https://doi.org/10.1177/00380385221133710>
- Clouder, L., Karakus, M., Cinotti, A., Ferreyra, M., Fierros, G., & Rojo, P. (2020). Neurodiversity in higher education: a narrative synthesis. *Higher Education*, 80(4), 757-778. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00513-6>
- Cohen, S., Joseph, K., Levinson, S., Blacher, J., & Eisenhower, A. (2022). «My autism is my own»: autistic identity and intersectionality in the school context. *Autism in Adulthood: Challenges and Management*, 4(4), 315-327. <https://doi.org/10.1089/AUT.2021.0087>
- Cox, B., Edelstein, J., Brogdon, B., & Roy, A. (2020). Navigating challenges to facilitate success for college students with autism. *The Journal of Higher Education*, 92(2), 252-278. <https://doi.org/10.1080/00221546.2020.1798203>
- Cruz, M., & Sandín, M. (2024). Neurodiversidad, discapacidad y enfoque social. *Revista Española de Discapacidad*, 12(1), 213-222. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.12.01.11>
- DeNigris, D., Brooks, P., Obeid, R., Alarcon, M., Shane-Simpson, C., & Gillespie-Lynch, K. (2018). Bullying and identity development: insights from autistic and non-autistic college students. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(3), 666-678. <https://doi.org/10.1007/S10803-017-3383-Y>
- Dwyer, P. (2022). The neurodiversity approach(es): what are they and what do they mean for researchers? *Human Development*, 66(2), 73-92. <https://doi.org/10.1159/000523723>
- Erikson, E. (1968). *Youth: Identity and crisis*. W.W. Norton & Company.
- Flegenheimer, C., & Scherf, K. (2022). College as a developmental context for emerging adulthood in autism: a systematic review of what we know and where we go from here. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(5), 2075-2097. <https://doi.org/10.1007/S10803-021-05088-4>

- Fombonne, E. (2009). Epidemiology of pervasive developmental disorders. *Pediatric Research*, 65(6), 591-598. <https://doi.org/10.1203/PDR.0b013e31819e7203>
- Frost, K., Bailey, K. M., & Ingersoll, B. R. (2019). «I just want them to see me as... me»: identity, community, and disclosure practices among college students on the autism spectrum. *Autism in Adulthood: Challenges and Management*, 1(4), 268-275. <https://doi.org/10.1089/AUT.2018.0057>
- Goscicki, B. (2023). Overlooked and in plain sight: a scoping review of autistic females' experiences in inclusive school settings. *International Review of Research in Developmental Disabilities*, 65, 135-187. <https://doi.org/10.1016/bs.irrdd.2023.09.004>
- Jones, J., Gallus, K., Viering, K., & Oseland, L. (2015). «Are you by chance on the spectrum?» Adolescents with autism spectrum disorder making sense of their diagnoses. *Disability & Society*, 30(10), 1490-1504. <https://doi.org/10.1080/09687599.2015.1108902>
- MacLeod, A., Allan, J., Lewis, A., & Robertson, C. (2017). «Here I come again»: the cost of success for higher education students diagnosed with autism. *International Journal of Inclusive Education*, 22(6), 683-697. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1396502>
- McAdams, D. (2013). The psychological self as actor, agent, and author. *Perspectives on Psychological Science*, 8(3), 272-295. <https://doi.org/10.1177/1745691612464657>
- McAdams, D. (2018). Narrative identity: What is it? What does It do? How do you measure it? *Imagination, Cognition and Personality*, 37(3), 359-372. <https://doi.org/10.1177/0276236618756704>
- McAdams, D., & Pals, J. (2006). A new Big Five: fundamental principles for an integrative science of personality. *American Psychologist*, 61(3), 204-217. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.3.204>
- McPartland, J., & Volkmar, F. (2012). Autism and related disorders. En *Handbook of Clinical Neurology* (Vol. 106, pp. 407-418). <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-52002-9.00023-1>
- McPeake, E., Lamore, K., Boujut, E., El Khoury, J., Pellenq, C., Plumet, M.-H., & Cappe, E. (2023). «I just need a little more support»: a thematic analysis of autistic students' experience of university in France. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 105, 102172. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2023.102172>
- Nuske, H. J., Hassrick, E. M., Bronstein, B., Hauptman, L., Aponte, C., Levato, L., Stahmer, A., Mandell, D., Mundy, P., Kasari, C., & Smith, T. (2019). Broken bridges –new school transitions for students with autism spectrum disorder: A systematic review on difficulties and strategies for success. *Autism*, 22(2), 306-325. <https://doi.org/10.1177/1362361318754529>
- Reynoso, C., Rangel, M., & Melgar, V. (2017). El trastorno del espectro autista: aspectos etiológicos, diagnósticos y terapéuticos. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 55(2), 214-222. <https://www.medigraphic.com/pdfs/imss/im-2017/im172n.pdf>
- Richter, M., Flavier, E., Popa-Roch, M., & Clément, C. (2020). Perceptions on the primary-secondary school transition from French students with autism spectrum disorder and their parents. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 171-187. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1643145>
- Romero, E. (2005). ¿Qué unidades debemos emplear? Las «dos disciplinas» de la psicología de la personalidad. *Anales de Psicología*, 21(2), 244-258. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1354945>
- Sandoval-Obando, E., Serra, E., & García, F. (Eds.). (2020). *Nuevas miradas en psicología del ciclo vital*. Ediciones Universidad Autónoma de Chile. <https://doi.org/10.32457/ISBN9789568454951982020-ED1>
- Stack, K., Symonds, J. E., & Kinsella, W. (2021). The perspectives of students with autism spectrum disorder on the transition from primary to secondary school: a systematic literature review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 84. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2021.101782>
- Toledo, M. (2012). Sobre la construcción identitaria. *Atenea*, 506, 43-56. <https://doi.org/10.4067/S0718-04622012000200004>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2324-2>
- Venegas, S. (2019). Neurodiversidad en el siglo XXI, ¿moda o realidad? *Revista Chilena de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y Adolescencia*, 30(1), 50-55.
- Vincent, J. (2019). It's the fear of the unknown: transition from higher education for young autistic adults. *Autism*, 23(6), 1575-1585. <https://doi.org/10.1177/1362361318822498>
- Warren, A., Buckingham, K., & Parsons, S. (2021). Everyday experiences of inclusion in primary resourced provision: the voices of autistic pupils and their teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 36(5), 803-818. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1823166>
- Yáñez, C., Maira, P., Elgueta, C., Brito, M., Crockett, M., Troncoso, L., López, C., & Troncoso, M.

- (2021). Estimación de la prevalencia de trastorno del Espectro Autista en población urbana chilena. *Andes Pediatrica*, 92(4), 519. <https://doi.org/10.32641/andespediatr.v92i4.2503>
- Zakai-Mashiach, M. (2023). «It is like you are in a golden cage»: how autistic students experience special education classrooms in general high schools. *Research in Developmental Disabilities*, 134, 104419. <https://doi.org/10.1016/J.RIDD.2022.104>