



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento Psicología
Magíster en Psicología Educacional

EXPERIENCIAS DE TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA DE ESTUDIANTES CON AUTISMO

Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional

AUTORA: MARCELA ALLENDES RIQUELME

DIRECTOR: MAURICIO LÓPEZ CRUZ

Santiago, 2022

Agradecimientos

En el año 2020 antes de iniciar una pandemia, tomé la decisión de matricularme en un Magíster sin saber lo que significaría realizar este proceso mientras el mundo pasaba por un proceso sin precedentes para la generación a la cual pertenezco. Ha sido un proceso largo con momentos alegres y con dificultades, es por ello que quiero agradecer a las personas que han estado presentes en este período:

A mi familia Juan, Marcela y Eduardo por alentarme y apoyarme en la idea de continuar con mis estudios superiores.

A mi compañero Aarón por apoyarme en los altos y bajos de este proceso de investigación.

A Mauricio López, mi profesor tutor por guiarme y acompañarme activamente durante todo el proceso de investigación.

A mis amigas que han estado presentes durante todo este proceso y han sido un apoyo significativo en este.

A Javier, Patricio, Claudio, Martina e Isabella por compartir su experiencia para que esta tesis pudiera desarrollarse y a todas aquellas personas que durante años me ha tocado acompañar quienes inspiraron y me movilizaron para realizar esta investigación.

Índice

1.	Resumen.....	4
2.	Planteamiento del problema.....	5
3.	Marco teórico.....	10
3.1	Inclusión educativa como marco de referencia para estudiar la transición a la vida adulta de estudiantes con autismo.....	10
3.2	Comprensión actual del Autismo.....	11
3.3	Perspectivas ligadas a la calidad de vida.....	13
4.	Objetivos de la investigación.....	16
4.1	Objetivo General.....	16
4.2	Objetivos Específicos.....	16
5.	Marco metodológico.....	17
5.1	Diseño y enfoque.....	17
5.2	Participantes.....	17
5.3	Estrategias de producción de datos.....	18
5.4	Estrategias de análisis de la información.....	19
5.5	Aspectos éticos.....	21
6.	Resultados.....	22
6.1	Mi vida, una mirada en retrospectiva: reconstrucción de la experiencia de transición a la vida adulta de cada participante.....	22
6.1.1	Javier.....	22
6.1.2	Patricio.....	28
6.1.3	Claudio.....	33
6.1.4	Martina.....	40
6.1.5	Isabella.....	51
6.2	Dimensiones del modelo de calidad de vida en el proceso de transición a la vida adulta de estudiantes con autismo.....	59
6.2.1	Dimensión de Bienestar Emocional:.....	59
6.2.2	Relaciones interpersonales.....	64
6.2.3	Dimensión de Bienestar material.....	70
6.2.4	Dimensión de Desarrollo personal.....	72
6.2.5	Dimensión de Bienestar físico.....	77
6.2.6	Dimensión de Autodeterminación.....	79
6.2.7	Dimensiones de inclusión social y derechos:.....	85
7.	Discusión y conclusiones.....	92
8.	Referencias Bibliográficas.....	101
9.	Anexos.....	110

1. Resumen

La transición a la vida adulta se considera un proceso multidimensional y complejo, que incluye cambios importantes como el inicio de la vida laboral, el aumento de la participación social, el inicio del proceso de emancipación de la familia, entre otros. Para los y las jóvenes con autismo, esta experiencia depende de sus niveles de funcionamiento e incluye diversos objetivos. La presente investigación, tiene por objetivo conocer la experiencia de transición a la vida adulta de estudiantes con autismo que cursan estudios superiores, desde su propia perspectiva. Esta investigación se realiza desde una metodología cualitativa, con un enfoque biográfico narrativo. En ella participaron cinco jóvenes, estudiantes universitarios, que se encontraban cursando en ese entonces, una carrera de pregrado en instituciones de educación superior chilenas. Para la producción de información los y las jóvenes participaron de entrevistas individuales, en las cuales se construyeron narrativas visuales, a partir del uso de fotografías que las personas entrevistadas seleccionaron de su registro personal. El proceso de análisis se realizó mediante la reconstrucción de los casos de manera individual y luego se realizó un análisis transversal de las entrevistas a partir de las dimensiones del modelo de calidad de vida. Los resultados obtenidos muestran que (a) El proceso de transición a la vida adulta se ve fuertemente influenciado por la autodeterminación, ya que es un periodo en el cual se deben tomar decisiones determinantes para el proyecto de vida y la calidad de esta; (b) Quienes participaron de esta investigación han establecido y mantienen relaciones interpersonales satisfactorias durante su proceso de transición a la vida adulta; (c) Las dificultades en la salud mental, las cuales pueden estar relacionadas a la interacción con otras personas o con los desafíos y/o demandas de la TVA que requieren recursos adaptativos, se encuentran presentes en este periodo de la vida y causan impacto a nivel de bienestar emocional y (d) Quienes participaron de esta investigación mostraron presentar capacidades y competencias para conseguir, mantener y finalizar un empleo. A través de estos resultados se pone en cuestionamiento distintas creencias sobre las personas con autismo arraigadas en nuestra sociedad, las cuales funcionan como barreras para el ejercicio de la inclusión social.

2. Planteamiento del problema

La transición a la vida adulta (TVA) de los jóvenes se considera un proceso multidimensional y complejo, que incluye el inicio de la vida laboral, la intensificación de la participación social y el inicio del proceso de emancipación de la familia (Cobb y Alwell, 2009; Kaehne y Beyer, 2009; Martínez Rueda, 2002; Test, Maazzotti et al, 2009; Trainor, 2008). También, se considera un proceso que tiene relación con: la participación en actividades formativas, más allá de la educación obligatoria, la vida y el cuidado del propio hogar, la implicación activa en distintos espacios de la comunidad, y la vivencia de relaciones sociales y personales satisfactorias (Fullana, et. al, 2015).

La mayoría de los niños, niñas y jóvenes, experimentan una serie de transiciones a lo largo de su desarrollo (por ejemplo, de la casa a la escuela, de primaria a secundaria y de secundaria a la vida adulta), pero aquellos con autismo y discapacidades intelectuales, a menudo encuentran estas transiciones más desafiantes que sus compañeros y compañeras (Strnadová, Cumming y Danker, 2016). La importancia de apoyar a los estudiantes con autismo y discapacidades intelectuales a través de diversas transiciones escolares, no se puede subestimar, dados los resultados que experimenta esta población posterior a terminar la escuela, incluida la posibilidad de no conseguir empleo y vivir en la pobreza (Siperstein, Parker y Drascher, 2013).

A partir de las aportaciones de Leo Kanner (1943) y Hans Asperger (1944), el autismo ha sido foco de intenso debate, no sólo sobre aspectos fenomenológicos, etiológicos y terapéuticos; sino también sobre su propia naturaleza (Artigas-Pallares y Paula, 2011). Como consenso a través del desarrollo de la historia del autismo se ha podido establecer que “se considera que los individuos autistas manifiestan perturbaciones en la comunicación y las relaciones sociales, y exhiben intereses y comportamientos extraños y repetitivos” (Armstrong, 2010, p.61). En los últimos años se han producido avances en cuanto a la inclusión, escolarización y cambios en las perspectivas sociales respecto al autismo. Los estudios que abordan este diagnóstico han provisto a profesionales de distintas áreas de mayor información para su detección oportuna y para su abordaje en distintos contextos (Artigas-Pallares, et al. 2011). Desde los primeros estudios realizados en relación al autismo hasta la actualidad, se ha recorrido un extenso camino, hoy en día se dispone de medios para lograr un conocimiento más

amplio del trastorno del espectro autista (TEA) a todos los niveles: biológico, psicológico y conductual. (Castro, Escandell y Fortea, 2014). Al ser un fenómeno reciente y progresivo, la temática del autismo se ha instalado en los distintos niveles de la educación a medida que la prevalencia fue aumentando y con ello la presencia de los estudiantes en las aulas también (Mineduc, 2010).

En este orden, la TVA de personas autistas, se ubica en la etapa final del proceso escolar. Motivo por el cual, ha sido escasamente estudiada. Los estudios que abordan esta temática, han sido realizados en contexto anglosajón, concentrados principalmente en tres países: Australia, Estados Unidos y Reino Unido. También se resalta que, en las búsquedas en bases de datos, no se han encontrado estudios realizados en idioma español, ni realizados en contextos de países de América Latina (Allendes, 2020). En el contexto nacional, son escasos los estudios realizados sobre la temática de transición a la vida adulta de estudiantes con autismo. Cabe señalar que, durante la última década, se ha producido un aumento de la prevalencia de este trastorno en niños, niñas y adolescentes. En nuestro país no existen estudios epidemiológicos que den cuenta del número de personas que presentan autismo, lo cual puede considerarse como un indicador de lo poco que se ha estudiado el tema. En cuanto a referencias internacionales, en España se calcula que el autismo se da en 1 por cada 100 nacimientos. Si se considerara la misma tasa para Chile, en relación a la población proyectada para el año 2016, se estima que 181.191 personas podrían estar viviendo con autismo en este país (Lampert-Grasse, 2018).

El Ministerio de Educación de Chile, publicó el año 2013 la “Guía de educación para la transición: orientaciones técnico – pedagógicas y de gestión institucional para favorecer la transición hacia una vida adulta activa, de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales múltiples en el tramo comprendido entre los 14 y 26 años de edad cronológica” (Quintana, et al, 2013). Sin embargo, esta guía ha sido diseñada para aplicarse en establecimientos de educación especial y no en establecimientos de educación regular, quedando excluidos un importante número de estudiantes con autismo, que cursan su enseñanza media en establecimientos de educación regular.

Por otra parte, el año 2015 se promulga la ley de inclusión n° 20.845, la cual está compuesta por tres pilares: fin al lucro, fin al copago y regulación de la admisión escolar. Al entrar en vigencia esta ley, los establecimientos educacionales se ven en la necesidad de contar

con estrategias y profesionales para entregar apoyos especializados a los y las estudiantes que forman parte de su comunidad. Esto produjo un aumento en la implementación de programas de integración escolar en establecimientos educacionales del país. De acuerdo a la normativa que rige para los programas de integración escolar los y las estudiantes con autismo recibirán apoyos durante toda su escolaridad.

Por otro lado, en el año 2010, se promulga la actual ley de discapacidad en Chile n° 20.422, la cual “establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad”. Esta señala, en su artículo 39 que *Las instituciones de educación superior deberán contar con mecanismos que faciliten el acceso de las personas con discapacidad, así como adaptar los materiales de estudio y medios de enseñanza para que dichas personas puedan cursar las diferentes carreras*. Producto de esto, las instituciones de educación superior implementaron iniciativas para la atención de personas con discapacidad, lo cual pudiera considerarse como una instancia que favorecería la continuidad de apoyo de aquellos jóvenes que decidan realizar estudios superiores en estas instituciones.

Si bien se presentan estas leyes y programas, es posible afirmar que, en el contexto chileno no existe un reconocimiento de la transición a la vida adulta como una etapa que requiera acciones socioeducativas específicas, tampoco existe un modelo educativo y curricular consensuado para esta etapa. Debido a esto, apoyar el proceso de transición de los jóvenes con autismo se convierte en una tarea ardua y compleja.

Lo mencionado en el punto anterior, ya ha generado discusión y preocupación en países anglosajones, en los cuales ha aumentado la cantidad de estudios realizados en torno a esta temática y los resultados continúan siendo negativos. La revisión de la literatura referida a la transición a la vida adulta de jóvenes del espectro autista, sugiere que la mayoría de los jóvenes viven en el hogar de sus padres y se encuentran desempleados (Allendes, 2020). Algunas conclusiones particularmente preocupantes indican, por ejemplo, que quienes obtienen empleos lo hacen en trabajos no calificados (Neary, Gilmore y Ashburner, 2015) o que los/las jóvenes con autismo pasaban una proporción significativa de su tiempo, dedicados a actividades solitarias, basadas en la tecnología y relativamente poco tiempo en el empleo o la socialización (Neary, et al., 2015).

Los padres, calificaron el apoyo laboral como la mayor prioridad de servicio para sus hijos e hijas, seguido de apoyo especializado para ayudarlos a completar la educación y capacitación post-escolar, asistencia para apoyar la transición de la escuela secundaria a la edad adulta y capacitación en habilidades sociales (Fullana, et. al, 2015). También se identifican múltiples factores que favorecen la transición a la vida adulta, de los cuales, los que más se repiten son: planificación de la transición a la vida adulta en la escuela, desarrollo de habilidades sociales, programas de apoyo en la universidad, capacitación laboral y apoyo familiar (Gaona, et al., 2019; Giarelli, et al., 2013).

La transición a la vida adulta en personas con autismo es un proceso que ha sido abordado principalmente desde la práctica, por profesionales de distintas disciplinas. Los estudios existentes se han centrado principalmente en dos aspectos de este proceso: trabajo y estudios. Sin embargo, no se encuentran estudios que comprendan la TVA como un proceso integral. Tampoco se encuentran estudios empíricos realizados en América Latina o en lengua castellana que aborden el tema.

Para cumplir con el propósito de elaborar un estudio en contexto chileno sobre este tema, existe teoría disponible de gran valor conceptual e implicancias prácticas que pueden servir de guía a profesionales que se desempeñen en este ámbito. Dentro de estos marcos conceptuales, se encuentran modelos que son utilizados como referencia y norma para el trabajo profesional, en intervenciones orientadas a fortalecer los procesos de transición en personas con autismo y discapacidades intelectuales y del desarrollo, tales como el Modelo de Calidad de Vida y el Modelo de Planificación Centrado en la Persona.

El Modelo de Calidad de Vida (CdV), propuesto por Schalock y Verdugo en el año 2002, es uno de los más citados. Plantea un modelo multidimensional que entiende la calidad de vida individual como un estado deseado de bienestar personal en el que influyen dimensiones centrales de la persona y también su interacción con el entorno (Schalock y Verdugo, 2002). Por otra parte, el modelo de planificación centrada en la persona, propuesto por Sanderson en el año 2004, parte de la premisa de la importancia de que la persona afectada sea el punto central del proceso de planificación que le lleve a alcanzar una autodeterminación e influya en la mejora de su calidad de vida, partiendo de sus propios intereses, capacidades y necesidades (Jurado y Bernal, 2013). Al tomar como referencia la Convención Internacional

sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, el modelo de calidad de vida y el modelo de planificación centrado en la persona relevan la participación como un aspecto esencial.

En síntesis, teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente respecto a la escasez de estudios acerca de la TVA en personas con autismo en contexto chileno y latinoamericano, el cambio de paradigma en cuanto a la manera de entender la discapacidad, la normativa vigente respecto a inclusión y los modelos de Calidad de Vida y de Planificación Centrada en la Persona. El problema central que aborda esta investigación es la escases de información empírica respecto al proceso de transición a la vida adulta en jóvenes autistas. Motivo por el cual, en Chile no existen lineamientos claros para abordar este proceso, desde los diversos dispositivos que prestan apoyos a jóvenes con autismo. Lo cual, según literatura internacional, dificulta el pronóstico de estas personas en distintos ámbitos de sus vidas.

Es por esto que se propone el presente estudio, el cual busca conocer la experiencia de estudiantes con autismo desde su propia perspectiva, tomando como guía para el análisis el modelo de calidad de vida. Este modelo en particular, se encuentra enmarcado en el cambio de paradigma frente a las discapacidades intelectuales y del desarrollo y presenta una mirada integral de la transición a la vida adulta. En él se abordan las siguientes dimensiones: bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos (Schalock y Verdugo, 2002). Esta visión integral también se guía por el Modelo de Planificación Centrado en la Persona, ya que posiciona a la persona como agente principal de su proceso.

La relevancia de esta investigación, radica en que aportará información empírica acerca de la experiencia de transición a la vida adulta de personas con autismo, poniendo énfasis en su calidad de vida y relevando la voz de los y las protagonistas de su historia. Se espera con ello, generar información novedosa y contextualizada en la realidad de nuestro país. Por otra parte, se espera entregar información para que los servicios de apoyo puedan tener en consideración a la hora de abordar esta temática con personas con autismo.

Tomando en consideración lo señalado, la presente investigación buscará indagar en la siguiente pregunta ¿Cuál es el relato que realizan los y las estudiantes con autismo sobre su experiencia de transición a la vida adulta, considerando la realidad nacional en la cual se ha desarrollado este proceso para cada participante?

3. Marco teórico

El presente apartado se encuentra dividido en torno a tres ejes: inclusión educativa como marco de referencia para estudiar la transición a la vida adulta, comprensión actual del autismo y perspectivas ligadas a la calidad de vida. En primer lugar, se desarrolla el enfoque de la inclusión educativa, describiendo elementos relevantes para los fines de la presente investigación. En segundo lugar, se plantean los principales aspectos relacionados con el autismo, abordando la comprensión actual de este y la transición a la vida adulta de jóvenes con autismo. En tercer lugar, se abordarán las perspectivas ligadas a la calidad de vida, considerando los marcos de referencia que son utilizados actualmente en investigaciones relacionadas con la temática del autismo como son el modelo de calidad de vida y el modelo de planificación centrado en la persona.

3.1 Inclusión educativa como marco de referencia para estudiar la transición a la vida adulta de estudiantes con autismo

El cambio paradigmático vivenciado durante las últimas décadas en torno a las discapacidades, generó que durante el año 2006 se realizase la Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). En la cual, se establecieron ciertos principios, siendo uno de estos «la participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad» (Naciones Unidas, 2006). En esta convención también se establece: el derecho a vivir en forma independiente y ser incluido en la comunidad, el derecho a educación, salud, trabajo y empleo, la participación en la vida cultural, las actividades recreativas, el esparcimiento y el deporte (Naciones Unidas, 2006). Los derechos mencionados tienen directa relación con la transición a la vida adulta de las personas y su calidad de vida.

Como se mencionó anteriormente, la participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad, es uno de los principios generales que se encuentran redactados en el Artículo 3 de la CDPD. La participación es un sistema conceptual compuesto de tres dimensiones: al acceso, la colaboración y la diversidad (Black-Hawkins, Florian y Rouse, 2008). Comienza con estar allí, pero debe incluir el involucramiento de las personas en actividades conjuntas y su sentido de identidad, aceptación y autonomía (Booth y Ainscow, 2011). Para una persona la

participación se concreta cuando en el proceso de acceso a espacios colaborativos y actividades sociales, existe reconocimiento de su identidad, bienestar personal (por ejemplo, la autoestima) y social (por ejemplo, relaciones de amistad y compañerismo) y, por lo tanto, no experimenta situaciones de maltrato, exclusión o aislamiento social (Echeita et al, 2009). Como uno de los valores inclusivos, la participación significa estar y colaborar con otros, implicarse activamente en la toma de decisiones, reconocer y valorar una variedad de identidades, que todos son aceptados por ser quienes son (Ainscow et al., 2006).

Producto del cambio de paradigma que se ha presentado en torno a las personas con discapacidad, se evidencia la generación de nuevas ideas que involucran cambios en la percepción de la sociedad, así como también de los sistemas de prestación de servicios. En este marco se entenderá la educación inclusiva como:

“el complejo y dilemático proceso de articular con equidad los apoyos y/o facilitadores que ayudan a superar o minimizar las barreras que limitan la presencia, la participación y los logros de todo el alumnado y, en particular, de aquellos en mayor riesgo de segregación, marginación, menosprecio o fracaso/abandono escolar” (González de Rivera et al., 2020).

Por lo tanto, al hablar de inclusión de personas con discapacidad, es importante centrarse en la interacción que se da entre la persona y su entorno y de manera adicional en la modificación de variables ambientales, con el objetivo de disminuir o si es posible eliminar las barreras existentes. Por otra parte, se encuentran los recursos, estos incluyen el ámbito financiero, tiempo, conocimientos, experiencia, capital social tecnológico y colaboraciones, los recursos pueden ser utilizados para generar oportunidades en que las personas puedan fomentar su autonomía, competencia y los nexos personales mejorando su calidad de vida (Schalock, 2018).

3.2 Comprensión actual del Autismo

La comprensión del autismo, ha sido un proceso constante de cambios, el cual ha estado influenciado por los distintos paradigmas existentes desde que se iniciaron los primeros estudios en relación al tema. Producto de esto, a través del desarrollo de la historia del autismo se ha llegado a un consenso y se ha podido establecer que “se considera que los individuos

autistas manifiestan perturbaciones en la comunicación y las relaciones sociales, y exhiben intereses y comportamientos extraños y repetitivos” (Armstrong, 2010, p.61).

Dentro de este cambio de paradigma, en el Manual Diagnóstico de la Asociación Americana de Psiquiatría, se realizan cambios y aportes para el criterio diagnóstico del autismo. En esta edición, se denomina Trastorno del Espectro Autista y se presenta en la categoría de Trastornos del desarrollo neurológico. También se elimina el epígrafe de Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD) y se engloba en la categoría de Trastorno del Espectro Autista a las personas con Trastorno Autista, Trastorno de Asperger, Trastorno Desintegrativo de la Infancia y TGD sin especificar (Volkmar, Reichow & McPartland 2012). Definiéndose así el Trastorno del Espectro Autista, por los siguientes criterios: deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, acompañadas de patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades. Además, en el DSM-5 se incluyen por primera vez las alteraciones del procesamiento sensorial, ya sea por hiperreactividad o hiporreactividad a ciertos estímulos. Así también, se incluye cómo describir el nivel de severidad del autismo en función del grado de apoyo que necesita la persona en cada uno de los criterios del diagnóstico: Grado 1 (necesita poco apoyo), Grado 2 (necesita apoyo sustancial) o Grado 3 (requiere mucho apoyo) (Morán, 2020).

Por lo tanto, actualmente estamos en condiciones de asegurar, que el autismo es un trastorno del neurodesarrollo, causado por una disfunción prenatal del sistema nervioso central, que se caracteriza por una serie de síntomas observables en los tres primeros años de la vida. También se entiende como, un trastorno de la intersubjetividad y de la cognición social, en el cual se encuentran afectados el lenguaje, las funciones ejecutivas y se presentan dificultades atencionales, de aprendizaje y de integración sensorial (Fortea et al.,2014).

También es importante tener en cuenta las diferencias de cómo se expresa el autismo según el género de la persona. En este sentido, las niñas con autismo tienden a presentar menos comportamientos repetitivos y estereotipados (Szatmari et al., 2012; Tillmann et al. 2018), utilizan un mayor número de estrategias para compensar sus limitaciones ante situaciones sociales (Hull et al., 2020; Lai et al. 2017) y son diagnosticadas a una edad promedio más tardía en comparación con los varones (Petrou, Parr y McConachie, 2018; Russell, Steer y Golding, 2011).

Para los objetivos de esta investigación el trastorno del espectro autista (TEA) se comprenderá dentro de una categoría más amplia conocida como Discapacidades intelectuales y del desarrollo (DID). Esta categoría es definida por la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) como “Limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa, tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas, y la edad de aparición anterior a los 18 años” (AAIDD, 2011).

En los jóvenes con autismo, el proceso de transición a la vida adulta tiene una importancia especial, dadas las características propias de las necesidades que presentan (Jurado y Bernal, 2013). La TVA presenta una amplia gama de desafíos y oportunidades para las personas con autismo. La experiencia de la transición depende de los niveles de funcionamiento del individuo e incluye objetivos tan diversos como los siguientes hitos: ingresar a la fuerza laboral, asistir a la universidad, lograr un grado de vida independiente, establecer vínculos afectivos con otras personas, entre otras (Van Schalkwyk & Volkmar, 2017).

3.3 Perspectivas ligadas a la calidad de vida

Actualmente los enfoques utilizados para abordar las discapacidades intelectuales y el autismo han apuntado hacia una mirada sistémica, ecológica, centrado en la persona y en su calidad de vida. Este paradigma se caracteriza por una nueva concepción de la discapacidad con un énfasis y enfoque ecológicos, que tiene en cuenta a la persona y su ambiente, y por la provisión de apoyos individualizados en entornos comunitarios inclusivos (Schalock y Verdugo, 2013). Estos modelos son utilizados como referencia y norma para el trabajo profesional en las intervenciones orientadas a fortalecer este proceso en personas con DID y TEA.

En el trabajo con personas con discapacidades intelectuales y del desarrollo, la introducción del enfoque biopsicosocial, el cual asume que en la discapacidad no solo existen limitaciones, sino también fortalezas, y que el funcionamiento de la persona en interacción con el entorno que le rodea, mejorará si se le brindan los apoyos adecuados (Luckasson et al., 2002; Schalock et al., 2011), ha propiciado el uso del modelo de calidad de vida como marco de referencia para la provisión de apoyos y servicios (Verdugo, Gómez y Navas, 2013; Schalock y Verdugo, 2012).

El Modelo de Calidad de Vida (CdV) propuesto por Schalock y Verdugo (2002) es uno de los más citados en este ámbito. La calidad de vida individual se entiende hoy en este modelo como un estado deseado de bienestar personal compuesto por varias dimensiones centrales que están influenciadas por factores personales y ambientales. La calidad de vida tiene componentes subjetivos y objetivos que se pueden medir, y se entiende hoy, avalado por múltiples investigaciones, desde un enfoque multidimensional de las ocho dimensiones que se muestran en la tabla 1:

Tabla 1: Dimensiones del modelo de calidad de vida y sus indicadores

Dimensión	Definición	Indicadores
Bienestar emocional	Hace referencia cuando la persona puede sentirse tranquila, segura y sin agobios.	Satisfacción, autoconcepto y ausencia de estrés o sentimientos negativos.
Relaciones interpersonales	Relacionarse con distintas personas, tener amigos y llevarse bien con la gente.	Tener amigos claramente identificados, relaciones familiares, contactos sociales positivos y gratificantes, relaciones de pareja y sexualidad.
Bienestar material	Tener los recursos económicos para comprar lo que se necesita y se desea tener, tener una vivienda y lugar de trabajo adecuados.	Vivienda, lugar de trabajo, salario, posesiones y ahorros.
Desarrollo personal	Se refiere a la posibilidad de aprender distintas cosas, tener conocimientos y realizarse personalmente.	Limitaciones o capacidades, acceso a nuevas tecnologías, oportunidades de aprendizaje, habilidades relacionadas con el trabajo y competencias personales.
Bienestar físico	Tener buena salud, sentirse en buena forma física, tener hábitos saludables.	Atención de salud, sueño, salud y sus alteraciones, actividades de la vida diaria, acceso a ayudas técnicas y alimentación.
Autodeterminación	La persona puede decidir por sí misma y tiene la oportunidad de elegir las cosas que quiere, cómo quiere que sea su vida, su trabajo, su tiempo libre, el lugar donde vive, las personas con las que está.	Metas y preferencias personales, decisiones, autonomía y elecciones.
Inclusión social	Ir a lugares de la ciudad o del barrio donde van otras personas y participar en sus actividades como uno más. Sentirse parte de la sociedad, sentirse integrado/integrada, contar con el apoyo de otras personas.	Integración, participación, accesibilidad y apoyos. Y
Derechos	La persona es considerada como el resto de la gente, recibe el mismo trato y respeto por su forma de ser, opiniones, deseos, intimidad y derechos.	Intimidad, respeto, conocimiento y ejercicio de derechos.

Elaboración en base a Schalock y Verdugo 2002

Durante el año 2021, se articula del Modelo de Calidad de Vida con el Modelo de Provisión de Apoyos, formando el Modelo de Calidad de Vida y Apoyos (MOCA). Este modelo aporta tanto teórica como operativamente al campo de las DID y se encuentra compuesto por cuatro elementos críticos: los valores esenciales, las dimensiones de calidad de

vida individual y familiar, los sistemas de apoyos y las condiciones facilitadoras (Verdugo et al.,2021). Por lo que se puede apreciar que se continúa sustentando desde un modelo teórico-práctico que, para entender la discapacidad, la atención no se debe centrar exclusivamente en el estudio de las limitaciones de la persona, sino más bien en las características de su entorno y que la clave para el bienestar personal y la calidad de vida, se relaciona con una adecuada gestión de los apoyos individuales, por encima de una rehabilitación o habilitación individual (Verdugo et al.,2021).

Por otra parte, el modelo de planificación centrada en la persona (Sanderson, 2004), reconoce que la persona es el centro del proceso de la planificación y forma parte activa de este, participando de todas las decisiones que se tomen. El plan refleja lo que es importante para la persona, considerando sus capacidades y el apoyo que requiera. Los resultados del plan se basan en el aprendizaje constante y la flexibilidad para garantizar la adaptabilidad de todo el proceso, de manera que pueda ser constantemente revisado (Jurado y Bernal, 2013). Este modelo es considerado el más favorable durante el proceso de transición a la vida adulta de los jóvenes con TEA (Sanderson, 2000; Robertson et al., 2005, 2007; FEAPS, 2007; Alonso et al., 2008; Jurado y Bernal, 2013).

La presente revisión teórica, fue realizada para dar a conocer algunos antecedentes relevantes sobre la temática de la experiencia de transición a la vida adulta en estudiantes con autismo. De esta manera, la perspectiva de la inclusión educativa otorga un marco para conocer los cambios que han surgido a través del tiempo, para generar una comprensión actual del autismo y cuáles son los marcos de referencia que presentan mayor relación con esta perspectiva que serán utilizados como guía para esta investigación.

4. Objetivos de la investigación

4.1 Objetivo General

Conocer la experiencia de transición a la vida adulta de estudiantes con autismo que cursan educación superior desde su propia perspectiva.

4.2 Objetivos Específicos

- Reconstruir la experiencia biográfica de transición a la vida adulta de estudiantes con autismo.
- Analizar las dimensiones del modelo de calidad de vida en el proceso de transición a la vida adulta de estudiantes con autismo.

5. Marco metodológico

5.1 Diseño y enfoque

En la presente investigación se utilizó un diseño de estudio de casos múltiples, ya que se buscaba la descripción o reconstrucción precisa de la experiencia de cada participante (Flick, 2007). A su vez, se utilizó un enfoque biográfico, en el cual se describen, analizan e interpretan los hechos de la vida de una persona, para comprenderla en su singularidad o como parte de un grupo (Vasilachis, et al, 2006).

Esta investigación fue realizada con el objetivo de recoger la perspectiva de los y las estudiantes con autismo en sus experiencias de transición a la vida adulta, dado que en general en este tipo de estudios participan otros informantes, con quienes se reafirma o contrasta lo que las personas entrevistadas responden. En particular, en la investigación sobre autismo no se suele dar un lugar preponderante a la voz de las propias personas con autismo, situación que limita su participación y su derecho a narrar y significar su propia experiencia. Es por eso que se optó por utilizar un diseño de carácter cualitativo ya que esta metodología se interesa en las formas en las que el mundo social es interpretado, significado, experimentado y producido por la perspectiva de los y las participantes (Vasilachis, et al., 2006).

5.2 Participantes

En esta investigación participaron cinco jóvenes, los criterios de inclusión para los y las participantes fueron: ser mayor de 18 años, contar actualmente con un diagnóstico de autismo emitido por un médico especialista (neurólogo o psiquiatra) y estar cursando estudios de pre grado en instituciones de educación superior chilenas. Se propusieron estas características de los y las participantes debido a que, es en este rango etario cuando las personas ya pueden dar cuenta de una experiencia de transición a la vida adulta. Asimismo, el hecho de que se encuentren cursando estudios superiores se debe a que esto constituye un hito importante en el proceso de transición a la vida adulta de muchas personas.

La búsqueda de participantes se realizó mediante distintas opciones. Entre ellas, se entregó a los/las encargados/as de inclusión de algunas instituciones de educación superior, una infografía con la invitación para que los y las estudiantes que presentaran interés por

participar en la investigación pudieran contactarse y formar parte de esta. Esta opción no logró convocar participantes. Por otra parte, se solicitó a una fundación que trabaja especialmente con mujeres con autismo, que se difundiera esta invitación, opción que tampoco logró convocar personas que se interesaran en participar y cumplieran con los criterios de inclusión. De forma paralela, se realizó la búsqueda de participantes a través de contactos y redes personales. A través de correo y whatsapp se contactó a cada participante y se realizó la invitación a participar del estudio. Una vez que la persona aceptaba, se le envió a su correo el formato de consentimiento informado y las indicaciones para seleccionar las fotos personales que se utilizaron durante las entrevistas, también fue necesario fijar dos fechas para la realización de las entrevistas. Durante los primeros meses se contactó y entrevistó a los varones que participaron de la investigación: Javier, Pablo y Claudio. Las fechas de sus entrevistas fueron modificadas por coincidir con ciertas actividades, en su mayoría académicas, que debían priorizar los jóvenes. Luego, mediante un contacto de una persona que participaba en un centro de estudiantes con diversidad funcional, fue posible contactar y entrevistar a las mujeres que participaron de la investigación: Martina e Isidora.

Tabla 2: Caracterización de los y las participantes del estudio al momento de la entrevista

Nombre	Edad	Género	Carrera	Tipo institución	de Año que está cursando
Javier	22 años	Masculino	Ingeniería en administración	Instituto Profesional	Cuarto año
Patricio	25 años	Masculino	Biología	Universidad	Quinto año
Claudio	20 años	Masculino	Automatización	Instituto Profesional	Segundo año
Martina	21 años	Femenino	Psicología	Universidad	Segundo año
Isabella	22 años	Femenino	Derecho	Universidad	Cuarto año

Elaboración propia a partir de los datos de los y las participantes del estudio

5.3 Estrategias de producción de datos

Para la producción de datos se optó por un enfoque narrativo – visual, esta técnica se caracteriza por ser un proceso en el cual los/as investigadores y los/as participantes exploran y elaboran visual y narrativamente, significados sobre una experiencia determinada (Bach, 2007). La técnica de recogida de información utilizada, es la entrevista biográfica. Estas entrevistas fueron complementadas con el uso de fotografías que cada participante seleccionó en relación con su experiencia personal de transición a la vida adulta. Se eligió utilizar narrativas visuales debido a que los elementos visuales poseen la capacidad de captar las

experiencias cotidianas en la vida de las personas, además de involucrarlas en la creación de significado (Alexander, Frohlich y Fusco, 2014). También, las fotografías seleccionadas por los y las participantes representan un artefacto mediador entre la entrevistadora y la persona entrevistada, ya que favorecen la expresión verbal y facilitan el acceso a sus perspectivas y vivencias; uno de los aspectos fundamentales al realizar entrevistas con personas que presentan un diagnóstico de autismo. Previo al inicio del trabajo de campo, se realizaron dos entrevistas piloto con el fin de verificar si la técnica propuesta para utilizar con este grupo de participantes era adecuada o no. Mediante el piloto fue posible visibilizar la importancia de coordinar las entrevistas con anticipación, asegurarse que el/la participante lea el documento con instrucciones para la selección de fotografías personales y días previos a la entrevista, realizar un recordatorio de que seleccione las fotos solicitadas para esta. Por otra parte, en relación al estilo de comunicación que pueda presentar cada participante, fue importante preparar un guion con las preguntas que se deseaban abordar en la entrevista, para que esta fuera más fluida y cómoda para los/las participantes.

Con cada participante se realizaron dos entrevistas, la primera para abordar la época en que cursaron la enseñanza media y la segunda para abordar desde que egresaban de enseñanza media hasta la actualidad. La mayoría de las entrevistas fueron realizadas en modalidad remota, a través del uso de plataformas de videoconferencias, solo una se realizó de manera presencial. Previo a la realización de las entrevistas, se solicitó a los y las participantes que seleccionasen entre cuatro y seis fotografías para cada entrevista, también se solicitó que las fotografías pertenecieran a su proceso de transición a la vida adulta. En las entrevistas se solicitó a los/las participantes que enseñaran cada fotografía que seleccionaron de manera cronológica, comenzando desde la más antigua hasta la más reciente. A medida que compartían las fotografías, se les consultó por qué seleccionaron dicha imagen y se estableció una conversación en torno a cada fotografía para profundizar y conocer los aspectos de sus experiencias personales de transición a la vida adulta.

5.4 Estrategias de análisis de la información

La unidad de análisis de esta investigación está constituida por cada uno de los casos de los y las participantes y como estos son analizados por las dimensiones del modelo de calidad de vida. En este sentido la estrategia metodológica a utilizar para analizar la

información recolectada mediante las entrevistas, fue el análisis de contenido a partir de las dimensiones del modelo de calidad de vida (Cáceres, 2003).

Para reconstruir la experiencia biográfica de la transición a la vida adulta de cada participante, se redactó un reporte, en el cual se relata cronológicamente su historia, desde los hechos ocurridos en el pasado, hasta aquellos que ocurren en el presente. Este reporte también es acompañado con fotografías que los y las participantes autorizaron para utilizar en el texto.

Finalmente, para analizar las dimensiones del Modelo de Calidad de Vida de Schalock y Verdugo (2002) en el proceso de transición a la vida adulta de los y las participantes de esta investigación, se realizó un análisis transversal de los casos. Para ello, en primer lugar, se realizó la lectura completa de cada entrevista realizada. Posteriormente se realizó la elaboración de los códigos en vivo. Los códigos en vivo, fueron elaborados a partir de la transcripción de las entrevistas y se escribieron de tal manera de que conservaran las palabras y expresiones de los participantes (Albornoz, Silva y López, 2015). Luego se realizó la agrupación de los “códigos en vivo” en categorías más amplias que fueron denominadas “códigos conceptuales”. *Los códigos conceptuales presentan un nivel de abstracción mayor y más cercano al marco teórico del estudio* (Albornoz, Silva y López, 2015) y se elaboraron partir de: a) las dimensiones del Modelo de Calidad de Vida de Schalock y Verdugo (2002): Bienestar material, bienestar físico, autodeterminación, desarrollo personal, bienestar emocional, derechos, inclusión social y relaciones interpersonales. En este punto es importante aclarar que las dimensiones de inclusión social y derechos fueron analizadas en un solo apartado debido a las intersecciones que presentan entre sí. Por otra parte, se utilizó b) El manual de la Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud (CIF) como guía para la elaboración de los códigos conceptuales, ya que en él se definen, con una sólida base teórica, diferentes conceptos que fueron utilizados en la investigación. Así también, se utilizó c) la escala de autodeterminación (Verdugo et al., 2015) para elaborar los códigos relacionados con esa dimensión en particular. En la siguiente etapa, a partir de los códigos conceptuales fue posible construir las “categorías emergentes”. Estas se pueden entender como las unidades que sintetizan la información y permiten una mayor comprensión de cada dimensión.

Para cada dimensión se elaboró un apartado, el cual inicia con una tabla que sintetiza toda la información de esa dimensión. Las tablas fueron construidas de izquierda a derecha. Al visualizar la tabla de esta manera la persona que lea esta tesis se encontrará en primer lugar con

los códigos en vivo, luego con los códigos conceptuales y finalmente con las categorías emergentes de cada dimensión. Por último, en cada apartado se desarrolla la conceptualización del análisis de los datos de cada dimensión.

5.5 Aspectos éticos

Para realizar esta investigación fue necesario resguardar ciertos aspectos éticos. En primer lugar, los/las participantes confirmaron su participación voluntaria a través de un documento de consentimiento informado, en el cual se señalaba que se mantendría su anonimato, por ello no se mencionaron direcciones y tampoco el origen de los antecedentes entregados. También se resguardó la confidencialidad de sus relatos, utilizando en este informe nombres ficticios de los participantes. Por otra parte, se resguardó la confidencialidad de su imagen utilizando filtros en las fotografías que autorizaron a utilizar por medio del consentimiento informado (Anexo formulario consentimiento informado).

Es importante también considerar que en las entrevistas se indagó en experiencias personales relacionadas con períodos críticos de la vida de los/las participantes, por lo que fue necesario anticiparse ante estos hechos al elaborar el guion de preguntas. Así también, se tuvo especial cuidado al momento de abordar temas relacionados a las crisis vividas por las personas entrevistadas, en esos casos fue necesario acompañar a la persona mientras realizaba el relato, realizar una escucha activa y empática, evitar los juicios hacia sus actos y brindar el tiempo que fuese necesario para realizar un cierre de la temática antes de iniciar una nueva. También se le recordó a la persona que este era un espacio amigable y que su participación era voluntaria, por lo que era posible no continuar hablando de dicha temática o si era necesario también se podía postergar la entrevista.

6. Resultados

En el presente apartado se exponen los principales resultados del análisis de los datos. La información ha sido ordenada según los objetivos específicos. En primer lugar, se presenta la reconstrucción de la experiencia de transición a la vida adulta de los cinco participantes. En este, se exponen las características generales de cada persona entrevistada, como la edad, personas con quienes vive, su ocupación principal, sus gustos e intereses y algunos aspectos que destacan de los relatos. Luego, se narra la trayectoria que compartió cada persona a través de relatos e imágenes, la cual se divide en trayectoria escolar y experiencia en educación superior. En segundo lugar, se presenta, de manera transversal, el análisis de la experiencia de transición a la vida adulta. Este se realiza a partir de las dimensiones del modelo de calidad de vida de Schalock y Verdugo (2002), las cuales fueron utilizadas como guía para la estructura y conceptualización del análisis. Aquí, se exponen los resultados por cada una de las ocho dimensiones que presenta el modelo de calidad de vida y apoyos.

6.1 Mi vida, una mirada en retrospectiva: reconstrucción de la experiencia de transición a la vida adulta de cada participante.

6.1.1 Javier

Javier es un joven de 22 años. Vive con su madre, su padre y sus dos hermanos menores. Actualmente, cursa cuarto año de la carrera de ingeniería en administración, en una institución de educación superior ubicada en el centro de Santiago. Durante la entrevista, Javier se muestra como un joven tranquilo y amistoso, que disfruta de pasar tiempo junto a su familia y con gran interés por el fútbol. En relación a esto último, Javier disfruta de practicar este deporte y de seguir los campeonatos de equipos profesionales por televisión. Señala que esto es tanto un pasatiempo, como también una actividad que lo vincula con su familia y otras personas.



Fotografía 1, primera entrevista

En cuanto a su historia escolar, comenta que durante los últimos niveles de la enseñanza básica experimentó dificultades en las relaciones con sus compañeros de curso. Respecto a esto, menciona: *“Yo creo que, en la básica, fue como el peor tiempo. Recuerdo que lo pasé mal en ese tiempo. Más que nada el último año. Ya era horrible; no me defendía, a veces me sacaban las cosas...”*. Al realizar el relato de esta situación, Javier comparte distintas sensaciones que vivió en ese momento, en las cuales se puede comprender tanto su malestar frente a esa experiencia, como también el que percibió de su familia *“Y uno pesca miedo de quedarse sin gente, o que se te venga gente en contra, porque igual era complejo. Y a veces los profes no lo retaban, no hacían nada, no tomaban medidas. O sea, no lo digo por mí, sino más que nada por mi mamá, porque en ese tiempo igual lo pasó mal”* (Javier, Primera entrevista,2021).

Al recordar ese período de su vida, desde su perspectiva actual, menciona: *“Pucha, el Javier era como otra persona, como que no se defendía cuando lo molestaban. Y el día de hoy igual siento eso, como de resignarme. Como no voy a poder volver el tiempo y cambiar las cosas, por lo menos haberme defendido, no habría perdido casi nada”* También señala *“hubiera preferido decirle a mi mamá, en octavo, el no ir más al colegio. Por último, dar exámenes libres. No importa cuánta tarea me mandaran, con tal de no ir para allá.”*

Javier realiza su enseñanza media en distintos establecimientos de educación técnico profesional. Relata que inició en un liceo industrial donde realiza primero, segundo y tercero medio. En este último año, ingresa a mecánica industrial, y por motivos de afinidad con la especialidad, reprueba el curso. Respecto a este periodo de su vida, comenta que no le gustaba la mecánica, y que principalmente la eligió por sus amigos y por el horario en que se impartía.

Posterior a esto Javier se traslada a un liceo comercial de la misma comuna e ingresa a la especialidad de administración. Comenta que en este liceo *“la gente era muy amigable, ya ahí con mi personalidad igual me ayudó a conocer más gente”*. En este espacio educativo Javier se siente cómodo, conoce algunas personas con las cuales forma amistad y también presenta buenas relaciones con sus profesores y profesoras. Señala que tomó este cambio de establecimiento como una oportunidad para relacionarse con nuevas personas y comportarse de una manera distinta. *“Bueno quizás en el primer liceo me pasaron por encima por la experiencia, los efectos del otro año... no supe... Y de ahí na' me cambié de liceo, tenía que*

ser otra persona... por mí mismo tenía que ser otra persona, defenderme más, porque iba a estar con gente, o sea una oportunidad, estar con gente que no conocía”.

Finalmente, por decisión de la Dirección de educación de la comuna, se cerró la especialidad de Administración en el liceo en que se encontraba estudiando Javier, por lo cual se traslada hacia otro liceo de la comuna que imparte dicha especialidad. En este liceo, realiza cuarto medio, práctica profesional y obtiene su título de técnico nivel medio en administración. Respecto a su paso por este liceo, Javier señala que para él fue difícil adaptarse, principalmente por la exigencia académica y porque este liceo no contaba con un programa de apoyo para los estudiantes.

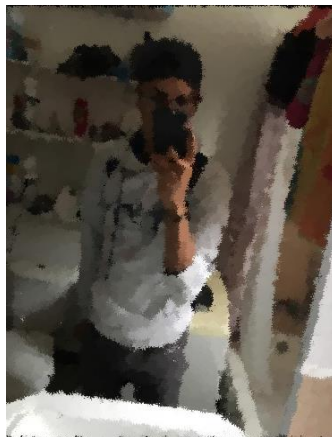
Por otra parte, comenta que en este liceo las relaciones entre los compañeros fueron difíciles, por lo que considera que esta etapa *“no fue el cuarto medio que uno espera como toda la gente, con la experiencia que ha vivido gente en cuarto medio, por ejemplo, salir emocionados, felices con los compañeros, la gala, cosas así...Por los conflictos...”* señala que para él *“no fue un final triste o un final feliz... como un final y punto”.*

Otro acontecimiento ocurrido ese año en la vida de Javier, es la muerte de su abuelo materno. Al hablar de esto deja ver que fue un momento difícil, tanto para él como para su madre, y que también afectó en su proceso de aprendizaje del último año. Señala que *“a principio de año se fue mi abuelo y eso igual me afectó mucho en ese año. Primero me afectó en el estudio, me iba mal en todas las pruebas”* y agrega que *“a veces igual, independiente de que fuera el último año, quería decirle a mi mamá que no quería ir más, por eso...porque no tenía mente para estar concentrado”.*



Fotografía 1, segunda entrevista

Cuando finalizaron las clases de ese año, Javier realizó su práctica profesional en una empresa de piso flotante. La práctica duró tres meses y era remunerada económicamente, por lo cual experimentó la retribución económica por su trabajo. Con esta podía costear su movilización, su alimentación y comprar objetos que le gustaban. Al consultarle por cómo se sentía al comprar sus propias cosas, responde que sentía *“satisfacción así, es como que ya es tu plata”*. Dentro del relato de Javier, es posible apreciar que la experiencia de práctica fue positiva para él. Por una parte, recibió una retribución económica y por otra parte, fue contactado para volver a trabajar en ese lugar al año siguiente, trabajo que aceptó y realizó durante algunos meses. También señala que, al ingresar a la educación superior, fue contactado por una empresa de recursos humanos para trabajar, sin embargo, Javier eligió centrarse en sus estudios.



Fotografía 3, segunda entrevista

Posterior a su experiencia de práctica, Javier ingresó a estudiar la carrera de Administración en un instituto de educación superior. Al preguntarle por su decisión de ingresar a los estudios superiores señala: *“por lo menos quería hacer algo, quería seguir estudiando algo relacionado con administración y después bueno, entré a ese instituto gracias a que mi mamá trabajaba en un colegio y del instituto fueron para allá”*, y agrega *“digamos que quería estudiar esa carrera porque era desde antes, más que nada quería continuar especializándome, en administración, en general”*, finalmente en cuanto a la elección de la carrera señala *“la decisión fue mía más que nada”*.

Javier comenta que, para financiar su carrera, postuló a la beca de gratuidad, la cual le fue otorgada en febrero de ese año. Relata que al ingresar al instituto sentía incertidumbre, al pensar si sería o no capaz de lograr terminar la carrera. Algo que también, algunos profesores de la institución, les recordaban a los estudiantes del curso: *“Igual a veces había comentarios*

de profesores, o sea no tirándonos para abajo o cosas así, o sea al principio eh, no sé si era increíble o no, pero más adelante igual tuvieron la razón... que iban a llegar pocos alumnos, o sea, que no todos íbamos a llegar a donde estaba”.

A mitad del primer año de estudios superiores, fue contactado por la empresa donde hizo la práctica y regresó a trabajar en ese lugar, pero esta vez realizando funciones diferentes. En paralelo, continuaba estudiando en el instituto de educación superior. Respecto a su sensación de cómo fue trabajar en ese periodo, esta es positiva. principalmente en cuanto a las relaciones interpersonales que mantuvo con sus compañeros de trabajo *“y ahí después en ese tiempo la pasamos bien, aparte nos hicimos más amigos que antes y las horas pasaban rápido. Fueron buenos momentos, me hubiera gustado trabajar más”.* Javier comenta que este periodo de trabajo fue de ocho meses y luego su contrato terminó por necesidades de la empresa.

Respecto a su desempeño como estudiante, Javier se reconoce como un estudiante esforzado y que ha ido mejorando su rendimiento y compromiso con sus estudios, a medida que ha progresado en su carrera *“al principio igual me esforcé también, pero no le puse tanto empeño como le he puesto del 2019 hacia adelante. Porque igual me relajé un poco, tengo que reconocerlo...”.* También comenta que ha presentado avances en cuanto a su capacidad para presentar en público *“Me acuerdo que en las presentaciones más que nada, a medida que voy presentando, voy perdiendo este nervio de presentar ya, eso lo considero importante”.*

Al término del primer año, Javier debió elegir la mención que quería estudiar dentro de su carrera y eligió Marketing. Menciona, en cuanto a sus profesores, que ha vivido diferentes experiencias. Dentro de la entrevista, relata que mientras cursaba su segundo año, estando en clases, un profesor del instituto realizó comentarios negativos hacía él, los cuales tuvieron importantes repercusiones en Javier *“y lo peor de todo es que no son comentarios, así como de cualquier persona, sino de algunos profes po’, como que... entendí como que si ¿por qué estás aquí?, «no sé si vas a llegar a titularte». O sea, no me desmotiva tanto que te lo digan otras personas, como amigos, conocidos, cosas así... pero lo que te desmotiva bastante es que te lo diga el mismo profe...y eso, aparte de tristeza, en un momento sentí como desesperanza, como que ya..., no sé si seguir...”.*

Por otra parte, también relata experiencias positivas con profesores que lo han aconsejado y motivado para que se esfuerce y tenga buenos resultados en su proceso académico

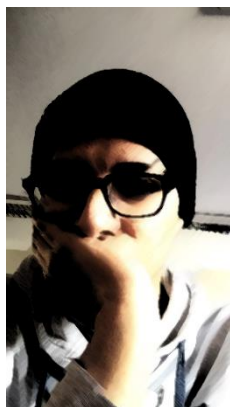
“Me acuerdo que, en el 2019, en un ramo no me estaba yendo bien, y el profe me retó, me dijo que no me podía ir como... «Te creo si otro alumno se echa los ramos, cosas así, pero no, tú no», porque yo no podía echarme ramos”, continúa comentando “igual puse de mi parte, él me explicó de nuevo y asistí a sus clases... Los profes más que nada te ayudan a pasar los ramos cuando tú le pones empeño, asistes a sus clases, estás pendiente de la clase”.

La trayectoria estudiantil de Javier coincide con dos sucesos importantes del último tiempo: el estallido social de nuestro país y la pandemia por Covid-19. Ambos acontecimientos modificaron significativamente su modalidad de estudios. En cuanto al estallido social, señala: *“y en la mañana tenía que ir a clases, pero ya no era tan normal como antes. Por ejemplo, las evaluaciones en vez de una prueba ya eran un informe, un trabajo aplicado”.* Debido a la ubicación de su instituto, se encontró algunas veces cerca de las protestas de las calles *“es que en el barrio en el que estoy igual había harta protesta, hartó olor a lacrimógena”,* y agrega: *“yo fui al instituto a clases, la última vez fue en noviembre, como a mitad de noviembre, ya después no fui más”.*

Posterior al estallido social, en abril del año 2020, se inician las clases de manera remota. Javier comenta *“Si bien me iba bien, fue terrible...”.* Al preguntarle si aún continúan con esta modalidad, señala *“Sí, pero no es tan terrible, quizás me acostumbré, al principio estaba con mucha incertidumbre”.* También hace referencia a que cuando inició esta modalidad no lograba entender lo que se enseñaba en clases *“no sé, no me acuerdo, pero me costaba entender mucho, y a veces hay clases en las que no entendía nada así, o quizás los profes hablan mucho, cosas así, no es lo mismo estar presencialmente que digitalmente”.*

Señala también que ha sido complicado para él pasar por una nueva fase de cuarentena, ya que a principio del año 2021 había retomado sus prácticas de fútbol y estas se suspendieron por la situación sanitaria. Respecto a esto, Javier comenta que tuvo consecuencias a nivel emocional *“La Florida vino la fase uno y ahí me fui para abajo”* al ahondar en este tema señala *“Porque... es que me acuerdo que, cuando fui ahí me hacía bien la verdad, me hacía súper bien... es como uno de los lugares más felices casi...”.* En cuanto a su estado emocional durante cuarentena menciona: *“me levantaba feliz, pero cuando había partidos en la tele, pero hay días que no, no tengo nada que hacer. O sea, ganas de nada, porque si bien soy una persona que no sale mucho, cómo que no quiero tener la costumbre de estar encerrado todo el tiempo”.*

Finalmente, habla acerca de su proyecto de vida y menciona que tiene planes de independizarse de su familia, continuar estudios superiores, especializarse en el área de marketing, viajar al extranjero, conocer otras culturas y vivir con una pareja y una mascota.



Fotografía 5, segunda entrevista

6.1.2 Patricio

Patricio es un joven de 25 años de edad. Vive junto a su madre, su padre y su hermana menor. Actualmente, se encuentra cursando quinto año de Biotecnología, en una universidad de la ciudad de Santiago de Chile. Durante la entrevista, Patricio se muestra como un joven hogareño y de pocas amistades. Preferiblemente, utiliza su tiempo libre en ver series de animé, ver vídeos en internet, caminar y disfrutar de la naturaleza.

En cuanto a su historia escolar, Patricio comenta que, durante la enseñanza básica, formó una importante amistad con un compañero de curso: *“Bueno, éramos los mejores amigos así que nos reuníamos mucho, hablábamos de todo”*. Señala que, cuando pasó a primero medio, su amigo se cambió de colegio. Lo cual, generó cambios en su experiencia dentro del colegio, al respecto comenta: *“Con mi amigo podíamos hablar de un tema centrado, pero los chiquillos hablaban de cosas diferentes, era solita..., era aburrido, no me había dado cuenta de lo aburridos que eran los recreos”*. Al consultarle por cómo era la relación con sus compañeros y compañeras señala que: *“Casi siempre era yo el que quería dejarlos, me perdía demasiado en las conversaciones que ellos tenían, no sé si era porque no me gustaba o me costaba escucharlos”*.



Fotografía 1, primera entrevista

Respecto a su experiencia escolar, durante la enseñanza media, Patricio comenta: *“la verdad fue como todo lo demás, no sentía que era demasiado nuevo, eran las mismas actividades de siempre; estudio, prueba, libro, libro, prueba, libro, estudio, trabajo grupal, trabajo personal, trabajo... al final no fue nada nuevo”*. Un momento importante dentro de esta etapa, sucede cuando Patricio es diagnosticado con Autismo, lo cual ocurrió cuando él se encontraba cursando tercero medio. Al consultarle cómo fue para él recibir este diagnóstico comenta lo siguiente: *“Al principio no comprendía bien a qué se referían con Asperger, desconocía la palabra y bueno no le di mucha importancia, porque prácticamente nunca me sentí diferente, pensé que ser retraído era algo común en la adolescencia. Así que al final investigué un poco de qué se trataba y me di cuenta de que sí soy diferente, pero en el buen sentido”* También señala bromeando *“aprendí que sería pésimo para las humanidades”*.

Otro acontecimiento importante que ocurre durante su paso por la enseñanza media, fue la de gira de estudios a Brasil a finales de tercero medio. Al respecto, señala que *“era genial estar en otro lugar. Hacía mucho calor, pero llovía harto, la gente caminaba bajo la lluvia como si nada, la lluvia era tibia. Había hoteles con piscina adentro, eso fue lo mejor”*. Al terminar ese año Patricio se graduó. En relación a este momento comenta: *“Mis compañeros estaban felices y todo eso, yo no entendía. Algunos se pusieron algo emotivos, pero a mí no me importó, no me gustaba participar mucho en lo que hacían, sólo quería irme a dormir un rato”*.

Durante la entrevista, Patricio también señala que un factor estresante en cuarto medio, fue realizar un preuniversitario y rendir la PSU. Respecto al pre universitario, señala que *“creo que no me sirvió mucho porque lo tenía que tomar después de que volvía del colegio, fue difícil, estaba demasiado cansado”*. El término de la enseñanza media es relatado por Patricio como un período de estrés, durante el cual sintió presión por rendir la PSU y también por tener que decidir qué hacer en el futuro *“Bueno, al principio me sentí asustado porque mis padres me presionaban para la PSU, para buscar una carrera, prácticamente salí de una zona estresante, para entrar a una aún más estresante”*, agrega que *“a veces solamente quería estirarme un*



Fotografía 5, primera entrevista

rato y dormir, como en las vacaciones normales”. Al consultarle por qué motivo se sentía asustado señala: *“Acerca de qué haría con mi vida si no conseguía entrar en la..., cómo seguiría adelante, estudiar o conseguir trabajo de inmediato”*.

Al año siguiente de salir del colegio, Patricio realiza nuevamente un pre universitario. En su relato, comenta que esta vez fue una mejor experiencia, ya que, al poder dedicarse principalmente a esta actividad, no se sentía tan cansado y presionado. Cuando finaliza ese año, rinde nuevamente la PSU. Su primera opción de carrera profesional era Biotecnología. Sin embargo, decide ingresar a la carrera de Ingeniería Ambiental, debido a que un tío le mencionó que Biotecnología tenía un escaso campo laboral.

Su primer año en la universidad fue complicado, Patricio comenta que esta quedaba lejos de su casa, se perdía dentro de sus inmediaciones y no pudo aprobar los ramos del primer semestre académico. En cuanto a sus sensaciones durante ese semestre, menciona lo siguiente: *“Estaba cansado, estaba chato, ya estaba demasiado estresado, estaba como en un foso. Fallé en tantas pruebas que tuve que repetir el semestre, fallé en todo...”*. Es importante señalar que, si bien dentro del relato es posible apreciar lo complejo que fue ese período para Patricio, al preguntarle si dudó de sus capacidades, él responde: *“No, yo jamás dudé de mis capacidades...era consciente de lo que podía hacer y de lo que no podía hacer. Lo supe en el colegio, cuando me di cuenta que era malo para Lenguaje e Historia, pero era bueno para otras cosas”*. Comenta que sus padres le insistían para retirarse de la universidad por distintos motivos: *“bueno, para empezar, obtenía uno en todas las asignaturas, estaba cansado, estaba deprimido, incluso había momentos en los que no quería ir a la universidad”*. Sin embargo, en ese momento, Patricio no tenía claridad en relación al financiamiento y utilización de puntaje PSU para cambiarse de carrera, por lo cual decidió terminar ese año académico. Patricio comenta que, ya finalizando ese año, logró estar más calmado y de esa manera tomar decisiones, entre las cuales estuvo cambiarse de universidad e ingresar a la carrera de Biotecnología, la cual había sido su opción desde un principio. En relación a esto, menciona:

“me dijeron que no era sano y que al final decidiera estudiar lo que yo quisiera y tenían razón, estudiar Biotecnología fue lo mejor”.

A medida que avanza la entrevista, es posible apreciar cómo el ingreso a su segunda carrera, fue positivo para Patricio en distintos aspectos *“la pasaba bien, empezaba a hablar más con mis padres acerca de las clases que tenía. Hablaba un poco más, sonreía más, me sentía más calmado. Igual había situaciones en las que me caía, pero daba los exámenes y me salvaba... como un campeón”*. También mejoraron sus relaciones interpersonales dentro de la carrera. Al respecto, menciona: *“De hecho tengo más amigos ahora”*. Así mismo, comenta que la relación con los y las docentes de la universidad era adecuada y que en general el ambiente era amable y diverso *“en la universidad todos somos bichos raros, todos tienen la oportunidad de ser bichos raros”*. En torno a su forma de interactuar con otras personas, señala que ha presentado importantes cambios *“empiezo a hablar más y empiezo a interesarme un poco más en las personas, recuerdo a las personas, me mantengo más en contacto”*. Patricio realiza esta observación comparando cómo se relacionaba con otras personas cuando estaba en el colegio.

Otro aspecto positivo que comenta acerca de su nueva universidad, es el espacio físico de esta. Señala que ya no se perdía y lograba encontrar las salas con facilidad, ya que estaba todo debidamente señalado. Si bien era lejos de su casa, la universidad disponía de buses de acercamiento, lo cual hacía más cómodo el traslado y también comenta que tenía muchas áreas verdes lo que le otorgaba la sensación de relajación. A diferencia de su experiencia anterior, en esta carrera, Patricio sí obtuvo las calificaciones necesarias para progresar académicamente. Al respecto, señala *“Sí, eran materias en las que yo ya estaba relacionado, pero esta vez eran más fáciles de comprender”*. Dentro de su relato, también es posible apreciar que Patricio utilizó la capacidad de sobreponerse a los momentos difíciles, buscar soluciones frente a los problemas, organizar su tiempo para lograr un objetivo, entre otras.

Al consultarle a Patricio por algunas situaciones que marcaron su etapa como estudiante universitario. Comenta que, mientras cursaba segundo año de Biotecnología tuvo que ser operado de la vesícula. Por otra parte, comparte que su hermana presentó complicaciones respecto a su salud mental, lo cual relata como un proceso complejo para él y su familia *“Sí, fue un poco complicado, fue algo pesado de aceptar. Porque no sabíamos cómo ayudarla. Mi mamá se acomplejaba, porque no sabía qué hacer para ayudarla. Al final tuvimos que aceptar*

que era algo que solo un especialista podía hacer". Menciona también que *"Cada año pasamos por una época... ese era el mayor desnivel que todos sufríamos"*. Otra situación importante en la trayectoria académica de Patricio fue la pandemia, y el hecho de estudiar de manera remota. Su opinión al respecto es *"prácticamente lo virtual nunca tendrá lo que lo presencial tuvo: la necesidad de tener preguntas inmediatas con el profesor"*. También menciona que, ha sido más sencillo ser evaluado en modalidad online. *"Los exámenes ya no me dan tanto miedo ahora, ya no me dan tantos nervios, desde que todas las clases son online ya podemos reagruparnos mejor, podemos hablar..."*

En enero del presente año, Patricio realizó su práctica profesional, la cual duró aproximadamente dos meses. Por motivos de pandemia, su centro de práctica fue un laboratorio de la misma universidad. Comenta que tuvo un buen desempeño y buenas calificaciones. En relación a cómo se sintió haciendo su práctica profesional, señala *"bueno, al principio me sentía un poco nervioso. Luego empecé a sentirme más relajado. Empecé a esperar, a tomar el tiempo. Al final fue fácil. Empezó a hacerse un poco más sencillo"*. Cuenta también una buena experiencia, en la cual diseña un método, que fue útil para llevar a cabo un proyecto de investigación dentro del laboratorio. En relación a esto, señala *"De hecho, durante una charla mi profesor de práctica habló bien de mí diciendo «Patricio creó el método de las chispas»"*. También agrega que *"aparentemente le di una buena impresión, porque me había guardado un lugar para hacer la tesis con él"*, por lo que continuará formando parte del equipo de investigadores que se encuentra realizando el proyecto mencionado anteriormente.

Actualmente, Patricio se encuentra terminando sus últimos cursos en la universidad y luego iniciará su proyecto de investigación, para optar al título profesional. Al preguntarle acerca de sus proyectos a futuro, comenta que le gustaría ejercer como biotecnólogo, agrega que su carrera tiene un campo laboral y de estudio bastante amplio. Lo cual le ha enseñado a pensar de manera más flexible que antes *"Soy flexible, soy más flexible. Si hay algo que me interesa, lo estudiaré"*. Agrega: *"Así es, jamás me mantengo cerrado. La Biotecnología es una carrera más flexible. Así que pensé que también hay que ser igual de flexible"*. Al consultarle en cuanto a qué área en específico le interesa desempeñarse, responde: *"bueno me interesan los recursos, microbiología, ingeniería en alimentos, medioambiental, farmacéutica..."*. También señala que, por ahora no ha considerado continuar con estudios de postgrado. Respecto a independizarse de su familia, señala que aún no ha reflexionado sobre el tema. Sin embargo, al momento de decidir entre vivir sólo o con otra persona, señala que prefiere vivir



Fotografía 4, segunda entrevista

solo. En cuanto a establecer una relación de pareja, responde que no ha tenido por el momento y que tampoco le interesa formar pareja con alguien.

6.1.3 Claudio

Claudio es un joven de 20 años de edad. Vive junto a su madre, su padre y su hermano mayor en la ciudad de Santiago de Chile. Actualmente, se encuentra cursando su cuarto semestre de la carrera de automatización y control industrial, en un instituto de educación superior ubicado dentro de la misma ciudad. Durante la entrevista, Claudio se aprecia como un joven conversador, risueño, con interés en mantener amistades y relaciones afectivas con otras personas. Dentro de sus gustos, la música presenta una especial relevancia, ya que, a través de esta, puede vincularse con sus emociones. Así también, comenta que en su tiempo libre disfruta de ver series de animé y jugar videojuegos.

En cuanto a su trayectoria escolar, comenta que su experiencia fue mejorando con los años. Durante la enseñanza básica, presentó dificultades en la relación con sus compañeros y compañeras de curso. Las cuales, muchas veces, estuvieron representadas por episodios de violencia, tanto verbal, como física. Dichos episodios, se presentaron principalmente cuando Claudio se encontraba cursando octavo básico, en un colegio donde solo estuvo por ese año. Al hablar de su paso por este colegio comenta “...*fue horrible, mala experiencia*”. Cuando se le pregunta con quienes presentaba estos conflictos, Claudio menciona “*tenía problemas, pero no quiero hablar de eso*”. Agrega que cuando era más pequeño, vivió una experiencia parecida en la cual también fue trasladado de colegio “*Por eso me fui como a dos colegios cerca de mi casa y en los dos lo pasé mal*”.

Para ingresar a la enseñanza media, comenta que fue difícil conseguir un establecimiento educacional que se ajustara a sus necesidades. En relación a esto, menciona:

“teníamos problemas para encontrar colegio de octavo por eso, y fue más difícil con el Liceo. Mi mamá no buscaba cualquier liceo, quería uno municipal y que tuviera un buen programa de integración...”. Claudio recuerda su paso por la enseñanza media como una experiencia positiva en distintos aspectos *“Siempre me llevaba como una felicidad del liceo porque era súper divertido. La pasaba bien con los profesores y con los compañeros. Las notas también eran buenas”* también menciona que *“Sí soy sincero fue genial, súper bacán, increíble, la pasé súper bien si...y lo pasé bacán porque tenía más experiencias personales”*. En relación a sus palabras, es posible señalar que uno de los aspectos más significativos es la mejora en la relación con sus compañeros y compañeras. Menciona que en este periodo conoció y compartió con muchas personas, no solo de su curso sino también de otros cursos del liceo. Por ejemplo, comenta cómo era la experiencia de los recreos: *“Los recreos también eran divertidos, nos juntábamos... y lo bueno del liceo es que todos éramos unidos, no importaba de qué curso fueras, era bacán eso”*. Al recordar este aspecto de su paso por el liceo, señala como fueron mejorando sus sensaciones respecto al vincularse con otras personas: *“No me sentía tan solo. Ahora me sentía más unido a las personas, era súper bacán eso, me hacía feliz”*, agrega *“tuve buena experiencia, una buena sensación, no tuve problemas”*.

En cuanto a su rendimiento académico Claudio comenta que los primeros años en el liceo representaron un desafío en este aspecto: *“Primero y segundo fueron difíciles, porque venía de un colegio malo, no aprendí mucho entonces no me fue tan bien”*. Sin embargo, esta situación mejora cuando ingresa a la especialidad de electrónica en tercero medio, en relación a esto menciona: *“Tenía que adaptarme al liceo, entonces ya en tercero medio fue. Ahí la pasé súper bien, nos llevábamos súper bien con los compañeros y con los profesores. La experiencia con la especialidad que elegí. Eso también fue bueno, también la pasé bien, aprendí mucho sobre todo lo que es automatización, lo eléctrico, lo electrónico todo eso, fue súper bacán”*. Durante este periodo Claudio recibió apoyo del programa de integración escolar de su liceo, respecto al cual menciona *“el proyecto de integración era súper divertido también y mucho”*.

Por otra parte, participó de un taller de creación artística, el cual se impartía en la Biblioteca de Santiago. Comenta que llegó a este mediante la invitación de una profesora del liceo: *“de repente la profesora pregunta si nos gustaría participar de un taller en la Biblioteca de Santiago y yo lo intenté y fui para allá y también la pasé súper divertido. Era súper divertido, éramos creativos todas esas cosas...”*. Respecto a este espacio comenta que fue positivo para él, ya que conoció distintas personas y pudo poner en práctica sus habilidades

creativas *“hacíamos muchas cosas, creábamos cosas, libros, dibujos, maquetas, todas esas cosas hacíamos”*. Incluso comenta que buscó la manera de continuar en el taller cuando cumplió los 18 años de edad *“Cumplí 18 entonces ya no podía seguir. Entonces hablé con la profesora si podía ser un sucesor, o sea como un ayudante del taller. Pero ahora no se puede ya... ya no está, menos ahora con la pandemia”*. Por último, señala su participación en el taller, como una de las experiencias que marcó su etapa de estudiante secundario.

Ya al entrar a cuarto medio. Claudio menciona tener muy buenos recuerdos de ese año y que fue una experiencia que él quería vivir desde que ingresó a la enseñanza media *“...me gustaba porque antes cuando yo estaba en primero, segundo y tercero, veía como los de cuarto medio también salían. Entonces también quería eso y me encantó vivir esa experiencia fue súper bonita”*. Respecto a las sensaciones que estuvieron presentes en ese momento comenta: *“me sentía feliz, la pasé súper bien. Nunca había experimentado algo así. Con los compañeros también la pasaba bien en ese momento y también era triste, porque era como el término de todo, porque era cuarto medio, entonces como cuarto medio termina. Se nos pasó tan rápido el tiempo, que incluso repetiría el cuarto para estar en el liceo. Pero como no podía, entonces me lleve una experiencia única también”*.



Fotografía 4, primera entrevista

Durante la entrevista, Claudio comenta un hecho importante que vivió al finalizar cuarto medio. Durante la licenciatura recibe un reconocimiento, el cual correspondía a una medalla que obtuvo por tener el mejor promedio de su curso *“no entendía porque me gané la medalla yo. Porque también tenía compañeros que tenían muy buenas notas, también les iba bien el primer semestre y el segundo semestre les iba súper bien. Pero fue una experiencia única también y no esperaba que me sacara una medalla”*. Dentro de su relato menciona que cuando él estaba en primero medio, se propuso a sí mismo que quería obtener este reconocimiento *“cuando estaba en primero... Un día organizaron como una junta de todos los*

cursos y sacaban las medallas de las personas que tenían buenas notas y un día dije: « ojalá sacarme una de esas medallas y no cualquier medalla así como el mayor esfuerzo, sino que el mejor de las notas» ». Comenta que al lograrlo sintió una gran satisfacción, principalmente porque en algún momento dudó de sus capacidades “no pensaba que iba a llegar a cuarto”. Al sugerirle que explicara este punto refiere: “porque como en primero y segundo no me fue tan bien... era difícil, entonces pensaba que no iba a llegar a cuarto o que iba a repetir un curso al menos y me fue súper bien, no me fue tan mal”.

El periodo de cuarto medio de Claudio coincidió con el estallido social de nuestro país. En relación a eso y debido a las restricciones implementadas en esa época, recuerda que su generación no tuvo la fiesta que se acostumbraba realizar en su liceo a los cuartos medios. A cambio el liceo organizó un desayuno “no nos hicieron la gala... nos hicieron como un desayuno todo fome, bueno igual comí, algo comí... fui a puro comer nomás...”. También menciona que esta situación no fue lo que él esperaba para el momento de terminar su enseñanza media “no la pasé tan bien como yo pensaba... no me lleve lo que yo pensaba llevarme, lo que merecíamos los de cuarto... un desayuno todo fome... igual me sentí como mal, me sentí como ofendido”.

Posterior a esto, Claudio realizó su práctica laboral para obtener el título de técnico de nivel medio en electrónica. Comenta que realizó esta práctica en una empresa destinada a reparar taxímetros. Señala que presentó un buen desempeño dentro de la empresa, pero que también debió adaptarse para cumplir con los horarios y exigencias del lugar “Entraba a las 8:30 y salía a las 6:00. Era mucho tiempo, no estaba acostumbrado y aparte con calor, con el cautín mucho calor y la luz que tenía ahí también... igual era estresante también eso”. En relación a las relaciones interpersonales en este espacio laboral, comenta “me llevaba bien, conversaba mucho también. Hablábamos de la vida, trabajábamos juntos también, nos ayudábamos...”. Claudio aprobó su práctica, obtuvo su título y posteriormente ingresó a la carrera de Automatización y Control Industrial, en una institución de educación superior.



Fotografía 5, primera entrevista

En relación a la elección de su carrera, comenta que tomó esta decisión *“por lo que estudié en el Liceo y por lo que me recomendaron también”*. Claudio ingresa a la educación superior en marzo del año 2020. Por lo que la modalidad de enseñanza se dio de manera remota, respecto a esto comenta que *“igual con la pandemia y todo y las clases online estuvo difícil”*. También menciona *“todos los dos años y medio, todo online, es aburrido, no puedo hacer nada...”*. Al consultarle por cómo fue ingresar a la educación superior responde: *“yo siento que casi lo mismo literalmente. Yo siempre me he dicho desde chico, que cada año que pasa es cómo lo mismo. Es lo mismo básicamente, hay otras materias nuevas pero el sistema es el mismo casi...”*. En relación a esto enfatiza que al inicio de la carrera pensaba *“que sería imposible, que no pasaba ni de los primeros días”* ya que había conocido experiencias de otras personas que no lograron terminar sus carreras. Pero, con el tiempo se dio cuenta que solamente tenía que estudiar y sería capaz de aprobar sus cursos. Debido a que su carrera ha sido principalmente en modalidad remota. Menciona no sentirse satisfecho con su experiencia en la educación superior, ya que fue diferente a lo que él esperaba *“me arruinaron la experiencia en la carrera, no experimenté práctica, el área práctica, para ver cómo en realidad funcionan los equipos, todas esas cosas”*. Actualmente se encuentra asistiendo solamente un día para un curso en específico.

En cuanto a los apoyos que dispone la institución para los estudiantes, comenta que: *“no me enfoqué mucho en eso, me dediqué por mí mismo no más, a ver qué potencial tenía en el estudio. Quería hacer una prueba a ver si podía pasar solo y me di cuenta que sí... sí puedo”*. Respecto a las relaciones interpersonales dentro del instituto, menciona que no tuvo la oportunidad de compartir o formar amistades. En relación a este ámbito, también menciona que ya no habla con sus amigos del liceo *“No nos hablamos, ya no sé nada como que se desaparecieron de mi vida, era solamente un tiempo no más, igual que en todos los colegios, eso les pasa a todas las personas, igual me pone mal eso”*.

En cuanto a sus sensaciones durante el periodo de pandemia, Claudio comenta que han estado relacionadas principalmente con aburrimiento *“no hacía nada, estaba aburrido porque estaba en cuarentena”*. Señala que una importante aliada para este periodo fue la música *“La música me llevó a conocer mis emociones. A no estar aburrido, a no estar triste, no estar bajoneado, a estar tranquilo un rato y olvidarme de todo. Todo este aburrimiento de la cuarentena que cambió todo literalmente”*. Otra de las sensaciones experimentadas durante este periodo fue el estrés, el cual lo relaciona con *“Muchas clases, muchos trabajos y lo peor es que los trabajos todos los piden el mismo día y no sé si hacer este primero o el otro. Entonces es como me quiero puro salir la verdad”*. Claudio indica que ha elaborado un sistema de organización personal para poder cumplir con los plazos de sus evaluaciones. También señala que muchas veces necesitaba manejar ese estrés para lo cual recurría nuevamente a la música. Cuando se le consulta para que le ayudaba la música él responde: *“para liberarme de la furia que tenía ese día acumulada y liberarme y ser libre”*.



Fotografía 3, segunda entrevista

Respecto a las personas que lo han apoyado durante sus estudios superiores, señala a su madre y a su padre *“Cómo que me motivan a seguir adelante”*. Comenta que también una de sus motivaciones para seguir adelante es su hermano *“mi hermano porque como tiene discapacidad, entonces no tiene las mismas ventajas que yo. Entonces estoy aprovechando esas ventajas, me gustaría ayudarlos, no solamente a mi hermano, sino a mi mamá y a mi papá también”*. Luego agrega que esa ayuda sería en el ámbito económico. En relación a los apoyos menciona que *“es bueno tener personas que te apoyen y que confíen en ti, de lo que puedes hacer. Creo que es fundamental tener personas que te puedan apoyar sin importar las circunstancias”*.

Durante la entrevista, también se abordan las dificultades que ha presentado durante la educación superior. Estas tienen relación con: la organización del tiempo, la comunicación y



Fotografía 5, segunda entrevista

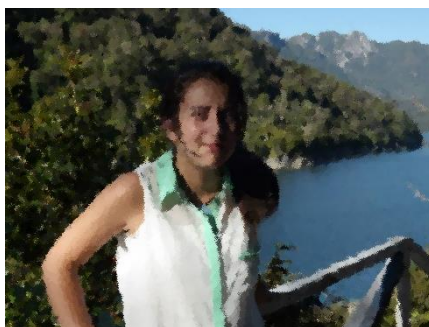
la forma de enseñanza. Claudio vincula estas dificultades principalmente con la modalidad online y refiere que la solución a esos problemas sería estudiar de manera presencial. También sugiere que un buen apoyo para él hubiera sido que se facilitara mayormente la comunicación, tanto con sus compañeros, como con sus profesores *“la comunicación pudiera facilitar las tres cosas que dije y a veces confianzas, qué a veces no confían en algunas personas en el sentido del trabajo”*.

Para finalizar, Claudio hace referencia a los cambios que puede identificar respecto a su pasado. Comenta que ha presentado cambios en relación a su manera de ver la realidad, ya que ha tenido la oportunidad de ampliar sus experiencias y conocimientos respecto a esta *“De un día para otro no voy a ser la misma persona. Un día me enseñan en un lugar y en otro lado me van a explicar diferente. No es lo mismo estar en el colegio, que estar en otro lado. Entonces eso he visto, la realidad como es de verdad. En un período de cuando era chico hasta ahora”*. Agrega que otra diferencia que ha notado es *“que ya puedo hacer las cosas más solo supongo”*. También menciona que ha sido capaz de lograr muchas cosas *“demasiadas y no pensaba llegar tampoco. Yo pensé que iba a estancarme, pero no... sigo todavía vivo, todavía no me caigo, de momento y aunque me caiga, supongo que habrá otras oportunidades. No hay que rendirse”*. Por último, comparte sus planes para el futuro *“Quisiera saber cómo es la experiencia en el área laboral, cómo se ven en realidad las carreras que estudié en el área laboral”*. En cuanto al ámbito personal señala: *“No tengo como metas, así como más personales, ser mejor supongo. Mejorar de a poco, no así tan rápido. Porque rápido así no se puede. O sea, mejor de a poquito. Yo me pongo... de metas grandes me hago metas chicas para llegar a la grande, si supero una meta chica tengo que superar otra para llegar hasta el final”*, haciendo referencia a cómo lleva a cabo sus procesos.

6.1.4 Martina

Martina es una joven de 21 años. Es la tercera de cinco hermanas y vive junto a su madre, sus dos hermanas y su sobrina. Actualmente, cursa segundo año de psicología en una universidad de la ciudad de Santiago de Chile. Durante la entrevista, Martina se muestra como una joven reflexiva, introvertida, sensible y cooperadora. También impresiona su notable capacidad artística y presenta interés por actividades relacionadas con la pintura, el dibujo, la música, la lectura y la escritura.

En cuanto a su trayectoria escolar, comenta que realizó toda su enseñanza básica en una escuela de niñas, la cual terminaba en octavo. El inicio de la enseñanza media, es recordado por Martina como un periodo difícil. Al respecto señala que: *“no fue muy bueno...es que todos los cambios para mí son difíciles”*, sumado a lo anterior menciona: *“Ese fue el primer colegio mixto al que iba y era un colegio grande y yo antes iba como a una escuela nomás, eran como trescientas niñas o quinientas. Sí, igual fue como un cambio brusco”*.



Fotografía 2, primera entrevista

Martina, hace énfasis en que adaptarse al primer año en ese nuevo colegio fue un desafío complejo. Sin embargo, su adaptación fue mejorando a medida que pasaba el tiempo: *“No fue bueno en verdad al principio, pero igual tuve buenos años después. Como en segundo medio y cuarto medio también”*. Uno de los años en que mejores recuerdos comparte fue segundo medio, en el cual aumenta su participación social: *“tenía un grupo de amigas en el colegio, iba al taller de música, ese año tuve promedio 6.7...”*. Respecto a la relación con sus compañeras comenta: *“tenía mi grupo de amigas. Hacíamos cosas súper ñoñas no sé, íbamos al Starbucks o leíamos los mismos libros todas y después los comentábamos...”*. También tuvo buenos resultados académicos, los cuales fueron reconocidos en el colegio *“me acuerdo que hicieron*

una ceremonia ese año y como que gané algo, no me acuerdo que gané. Pero era porque tenía el promedio más alto de los segundos medios, igual siento que fue un buen año...”.

Dentro de su relato comenta que, si bien por una parte aumenta su participación social y su rendimiento académico, presentaba dificultades en cuanto a su estado emocional. Al respecto señala: *“Yo creo que como todo adolescente a los 15 años y más encima autista, igual estaba como deprimida”*, lo cual se fue acentuando con el tiempo. Durante el año siguiente, Martina ingresa a tercero medio. Respecto a este periodo señala: *“ese año yo entré como en una depresión muy mala, entonces no iba al colegio nunca. Además, ese año había que tomar un electivo en el colegio y al que yo elegí no se fueron mis amigas. Entonces mis amigas se separaron y yo estaba muy sola y me juntaba con un compañero, pero cuando él no iba estaba sola. O iba a las salas de mis amigas, pero ellas ya tenían otras amigas, entonces por eso...”*. Continuando con la conversación en torno a su estado emocional de ese periodo, comenta lo siguiente: *“Yo quería dejar de sentirme así, pero era difícil porque tuve recién ayuda psicológica en diciembre de ese año y fue porque yo ... Bueno me deprimí mucho por un quiebre con mi mamá y por varias cosas más. Entonces estuve durmiendo por tres días, porque yo no quería... como que ya no soportaba el mundo, pero no me quería morir, solo quería descansar. Cada vez que me despertaba me tomaba un Clonazepam, que eran de mi mamá, y en un momento mi cuerpo tenía mucho Clonazepam. Entonces fuimos a la urgencia y me derivaron a una psicóloga y a una psiquiatra. Entonces empecé a tomar medicamentos y a estar en terapia”*. Cuando se le pregunta acerca de cuáles fueron los factores que desencadenaron su crisis, señala las dificultades que se presentaban en la relación con su madre *“yo creo que mi mamá que empezó a estar como más ausente que antes y nunca me escuchaba. Yo me escapaba del colegio, porque no quería estar ahí, y ella en vez de conversar conmigo, me castigaba y yo no podía salir y eso me llevaba a aislarme más y a deprimirme más. Porque mi mamá tampoco me hablaba, solo me decía ya estás castigada. Ella no hablaba mucho conmigo, no hacíamos nada juntas... entonces eso también”*.

Es importante señalar, que en este periodo Martina aún no recibía su diagnóstico de autismo, por lo que no recibió los apoyos correspondientes para ella. Así lo señala durante la entrevista: *“Ah y una cosa que no había mencionado yo, era que en ese tiempo yo no tenía idea del diagnóstico, entonces no sabía porque me pasaba lo que me pasaba”*. Martina también recibió distintos diagnósticos dentro de su trayectoria *“Ahí en ese hospital la psiquiatra dijo que yo tenía un trastorno de personalidad emocionalmente inestable, una cosa que yo nunca*



Fotografía 3, primera entrevista

había escuchado. Después trastorno depresivo, trastorno de ansiedad, después más grande, la psiquiatra de mi universidad pensó que yo podía tener bipolaridad o borderline como esas”.

A principios del 2017, y a propósito de lo sucedido, Martina fue a pasar las vacaciones de verano a la casa de su hermana en el sur. Respecto a esta experiencia comenta: “...empecé a ver la vida de otra manera después de lo que había pasado. Yo me sentía mal, entonces empecé como a ser menos autodestructiva y a pensar más en los demás. Porque sentía que había estado mucho tiempo ensimismada. Por eso también quise irme donde mi hermana, porque con ella me sentía bien y no la veía casi nunca y aparte el sur también me hace sentir bien”. Martina comenta que, la relación con su hermana fue un apoyo para ella mientras estuvo en la enseñanza media “Yo no era como de contarle mis problemas a mi hermana, pero cuando fui a ese paseo me acuerdo que le conté varias cosas, cómo de porque yo había llegado hasta ese punto y me escuchaba no me reclamaba nada. Entonces sí yo creo que sí fue como importante hasta cuarto medio diría yo”.

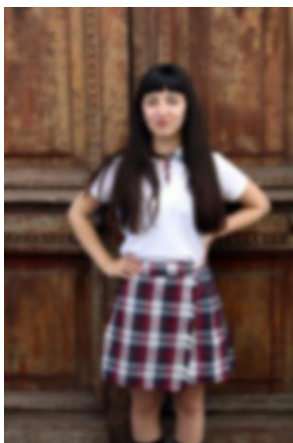
Luego Martina ingresa a cuarto medio, respecto a cómo le fue ese año comenta que: “Al principio no muy bien porque yo me cambié de electivo no me gustaba el científico y me cambié al humanista y bueno otra vez llegué a un curso nuevo jaja y no me juntaba con nadie”. Dentro del curso que correspondía al electivo humanista comenta que “también fue como difícil, pero al menos me gustaban mucho las materias. Me iba bien y había gente con la que yo sentía que podía hablar más, o había gente interesante en verdad y entonces como en el segundo semestre yo empecé a hablar como con el grupo de «artistas» del curso”. En este periodo, Martina pudo compartir más con sus compañeros de curso y realizar actividades con ellos fuera del colegio “Empecé como a estar en el grupo y salíamos, fuimos a conciertos o carreteábamos simplemente, y así como vida de jóvenes normales, eso sentía, yo que me sentía como una joven normal por fin...”.

También durante cuarto medio, Martina inició su primera relación de pareja con un compañero de curso *“empecé a ser más cercana de un compañero que a mí me gustaba. Él era como el mejor del curso junto conmigo. Pero él no era como nerd, eso me sorprendía. Empezamos a pololear en octubre de ese año, de cuarto medio y estuvimos dos años juntos”*. Respecto a esta relación, comenta que *“compartimos momentos como súper importante en esta vida juntos, cómo el término del cuarto medio, fuimos a la gala juntos. Todos los cuartos medios tenían un campamento todos juntos y nosotros también estuvimos juntos la mayor parte de ese campamento. Cuando entramos a la universidad también, los primeros trabajos y como ese tipo de cosas”*.

Por otra parte, durante la entrevista, Martina comparte su experiencia de finalizar la enseñanza media *“Sentía mucha ansiedad por la PSU, por la universidad, por la adultez, mucha preocupación por todo eso. Entonces yo me empecé a enfermar mucho, si no me resfriaba me enfermaba del estómago, no podía comer, hubo un tiempo que ya no podía comer, porque todo lo vomitaba de hecho no pude ir al cumpleaños de mi pololo. Bueno eso lo recuerdo ahora porque veo esas fotos y recuerdo que hice esfuerzos para poder ir a la graduación como que ni siquiera me maquillé ese día y estaba muy delgada...”*

Dentro de la entrevista, Martina recuerda un hito importante ocurrido durante cuarto medio, este fue su participación en el festival de la voz de su colegio. Al respecto menciona *“participé en el festival de la voz y fue como un sueño cumplido, como que canté una canción y la toqué yo también y yo me sentía muy bien con la música”*.

Finalmente, recuerda que la ceremonia de graduación fue un momento importante en su vida *“...fue como importante para mí eso, porque siento que el sistema educacional siempre fue súper difícil para mí. Yo sentía que para mí era más difícil que para los demás. Entonces yo me sentía bien por haberlo terminado por fin y haberlo logrado en el fondo. A pesar de que no tuve el mejor promedio ese año, bueno era como la segunda, sentía que a esa altura ya no me importaban esas cosas, como me daba lo mismo la competencia porque sabía que ahora sí que se iba a venir lo difícil, lo adverso...”*



Fotografía 5, primera entrevista

Al año siguiente, Martina se matricula en la carrera de pedagogía en música, en una universidad de Santiago. Respecto a la experiencia de ingresar a la universidad, comenta lo siguiente: *“fue terrible, no tengo otras palabras para describirlo para mí fue terrible, fue como no sé, como estar perdida en una ciudad sola. Como que todo lo tengo que hacer yo en un momento. Así como que tengo que buscar dónde almorzar. Como que ya no había opciones tan chicas como en el colegio, uno era libre de ir o no ir, no iba a pasar como nada entre comillas, porque todo era responsabilidad mía desde ahora... Sí fue un golpe bastante duro para mí”*. También agrega que *“Me sentía como una niña muy chica en comparación a mis compañeros y compañeras, que parecían súper felices, yo no. Quizás hubiese estado mejor si es que hubiese tenido más habilidades sociales en verdad, pero la verdad, nunca hice amigos ahí, entonces no la pasé muy bien”*.

Frente a las dificultades que presentó durante ese primer semestre y sumado a que se dio cuenta que, si bien le gustaba la música, la pedagogía no era el camino que quería seguir, Martina decidió retirarse de la carrera: *“era muy difícil todo y al final me terminé saliendo. Estuve harta tiempo en terapia me acuerdo, con una psicóloga de ahí mismo de la universidad que me siguió atendiendo cuando me salí y me atendió hasta enero y me ella ayudó harta por lo menos a como a... no me podía ayudar tanto en los problemas para socializar, pero sí me ayudó a centrarme un poco y la vida y en el paso a la adultez”*.

Al retirarse de la carrera de pedagogía en música, el resto de ese año, Martina lo dedicó a trabajar y a prepararse para la PSU en un preuniversitario popular. Al término de ese año rindió nuevamente la PSU. Si bien obtuvo un buen puntaje, no logró ingresar a la carrera que deseaba y se matriculó en la carrera de trabajo social en otra universidad de Santiago *“si yo me acuerdo que ahí iba a entrar a trabajo social, igual no fue muy agradable para mí, porque mi*

idea era entrar a psicología. Pero en realidad, como la pasé tan mal igual el 2018, no pude prepararme bien para la prueba”. Martina recuerda ese periodo como agotador, ya que tenía que organizar su tiempo para trabajar, ir a preuniversitario y pasar tiempo con su pareja, con quien en ese momento estaban presentando muchos problemas. Al respecto señala “era muy agotador para mí todo eso, aparte que nuestra relación ya no estaba muy bien en ese entonces y bueno, entonces yo siento que eso afectó igual como me fue... porque yo siento que me pudo haber ido mucho mejor en la prueba, de hecho me faltaron como 2 puntos nomás para entrar psicología”.

Ya en enero del 2019, Martina se propuso trabajar para juntar dinero y poder ir al matrimonio de su hermana en el sur. Recuerda que, si bien obtuvo el trabajo, se mantuvo en este por diez días y que no soportó por temas de horario principalmente. Al recordar esto menciona *“siempre me molestan que duro muy poco en los trabajos, pero es que yo siento que para mí es difícil soportar cosas que otra gente soporta no sé... Pero antes me sentía mal por eso, pero ahora entiendo que en realidad no es por voluntad, es como por mi cuerpo que no lo soporta y bueno eso”*. En relación a ese período, también menciona *“Ese fue como el verano después de saber que no había quedado la carrera y de hecho cuando vi los resultados, yo estaba trabajando y me fui al baño de la pizzería y fue como no puede ser, me sentía en un fracaso terrible, así como trabajando en una pizzería, me acuerdo que me había peleado con mi ex, entonces él no me hablaba y él estaba de vacaciones, fue como un período, así como «fome» igual”*.



Fotografía 2, segunda entrevista

Durante ese año, Martina cursó dos semestres de la carrera de trabajo social, de la cual menciona *“quería pura salirme de esa carrera, no me gustaba, sentía que mis compañeros tenían mucha pasión y me gustaba igual lo que hacían. Pero me gustaba verlo desde otro lado, eso era muy sociológico no sé, yo encuentro tan tediosa la sociología...”*. En el transcurso del

año participa de un concurso, el cual recuerda como un hito importante en su vida “... igual fue un buen hito en mi vida ah (ríe), fue a fines del 2019. Yo participé en un concurso del museo de la memoria, que se llamaba “mala memoria” y era sobre relatos gráficos. Había que elegir como una historia, de algunos de los testimonios que ellos ponían a disposición. Yo elegí el de Héctor Herrera. Él fue un caballero que trabajaba en el registro civil en esos años de la dictadura y él encontró el cuerpo de Víctor Jara y me pareció súper interesante, porque lo que él más decía en su testimonio que hizo para el museo, fue que en realidad él no lo hizo como «oh es Víctor Jara hay que salvarlo», sino que lo hizo como en nombre de todas las personas que no eran Víctor Jara, entonces no eran nadie como nadie para ser salvados y bueno yo, pero eso lo elegí”. Su cuadro quedó seleccionado entre los 10 mejores, siendo ella la participante más joven del grupo de artistas seleccionados. En relación a esto señala “Yo igual tuve un premio que fue eso, que pusieron mi cuadro en exposición y uno la podía ir a ver y todo, y también un taller donde nos enseñaron varias cosas, a escribir. Lo hizo una escritora y una artista que se llama Maliki que es súper conocida. Entonces fue súper divertido... fueron como 2 meses y fue como justo dos meses previos al estallido social. Entonces fue súper heavy porque terminé ese taller y empezó el estallido social y bueno esa foto me la sacaron ahí en mi exposición y estaba súper feliz ahí ese día”. También agrega que “fue una buena experiencia por eso quise poner la foto, porque habían sido años súper tristes para mí, o sea no tristes pero difíciles y eso me hizo sentir bien, como que había logrado algo desde que salí del colegio. Aparte que la exposición estuvo ahí todo el verano hasta el 2020”.



Fotografía 3, segunda entrevista

Martina comenta que esta experiencia ocurrió cercana al estallido social de nuestro país. Al respecto recuerda: “Para el mismo día del estallido Social yo estaba en la universidad porque era una fiesta de la primavera y no podíamos salir. Yo salí como a las 11 de la noche y estaban los pacos afuera. Después no sabía cómo irme a mi casa no había nada, había micros quemadas en todos lados, había barricadas por todos lados fue como caminar en el fin del

mundo en avenida Grecia caminando entre el fuego. Nos terminamos quedando en la casa de una tía de mi pololo que vivía ahí en Ñuñoa”.

También menciona que desde que se inició el estallido, ya no fue más a clases presenciales de manera regular, como había sido hasta entonces. También recuerda que participó en algunas convocatorias de actividades a realizarse en torno al contexto social de ese momento *“y para el estallido social también fue bacán porque yo fui a la marcha, a está la que hubo, la más masiva. Me acuerdo que fui con mi guitarra, porque hubo como un espacio donde pura gente iba a tocar canciones de Víctor Jara y entonces yo estuve ahí como terrible eufórica...Se pasó bien”.*

Durante el periodo de fin de año del 2019, Martina esperaba la respuesta a una postulación que había realizado. Su objetivo era cambiarse de manera interna a la carrera de psicología. Comenta que el proceso para ser seleccionada era complicado, ya que había sólo tres vacantes y que también implicaba presentar sus notas y tener una entrevista con el jefe de carrera y con la coordinadora. Respecto a esto, menciona: *“En diciembre tuve los resultados y fui feliz, no pensé que lo iba a lograr la verdad, pero ahí todo empezó a salir un poco mejor hasta que llegó la pandemia”.*

Al año siguiente, previo al inicio de clases en la universidad, se produce la crisis sanitaria producto de la pandemia por Covid-19. Es por esto que Martina, ingresa a la carrera de psicología en modalidad virtual. Al respecto comenta que *“estaba súper feliz en verdad, aparte me fue súper bien, como que sentía que no tenía que esforzarme tanto para que me fuera bien, entonces me sentía bien conmigo misma”.* Respecto a la experiencia de estudiar en este periodo menciona *“El contexto quizás ha sido fome, de hecho, tuve un profe el año pasado que murió este año. Él tenía como cuarenta y algo, no era viejo y murió de covid. Ha sido como extraño no más el contexto”.*



Fotografía 1, segunda entrevista

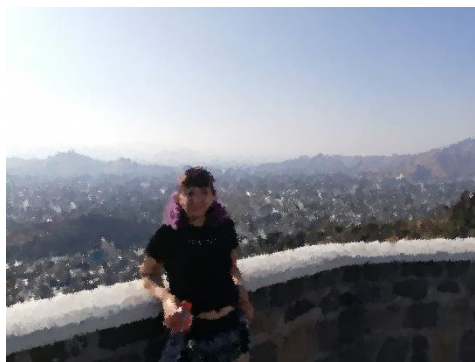
Al reconocer que ha tenido buenos resultados académicos, comparte la siguiente reflexión: *“Antes pensaba que quizás no servía para la universidad, porque siempre me atrasaba, no entendía o algunas cosas me hacían sentir mal respecto a la vida Universitaria. No tanto los contenidos y esas cosas, sino los trabajos en grupo, eso me costaba presencialmente, quizás también online, pero por lo menos eran contenidos que no me costaban, entonces fue una buena experiencia”*.

Durante ese año, Martina inicia una nueva relación de pareja *“nosotros empezamos a estar juntos el año pasado, o sea oficialmente, pero nosotros hablamos durante la pandemia. Pero no nos podíamos ver, entonces nunca pasó nada, pero igual era súper obvio, entonces nos pudimos ver recién en julio”*. Actualmente, continúa esta relación. La cual ella resalta como un importante apoyo en esta etapa de su vida. Cuenta que con su pareja se ha animado a hacer cosas que antes no hacía, como viajar sola a Concepción para verse *“Sí fue súper loco porque en otro momento de mi vida quizás no hubiese viajado yo sola, me daba miedo antes estar sola en otro lado, lejos de mi mamá. Pero en ese tiempo como que no me importó. Cómo que la pasamos bien a pesar de que había pandemia y no podíamos salir tanto, la pasamos bien. Ahí me llevó a conocer la UDEC”*. Otro hecho importante que ocurre dentro de la relación, es que su pareja le señala la posibilidad de que ella se encuentre dentro del espectro autista *“mi pololo ha sido un apoyo gigante, como que incluso creo que gracias a él descubrí que yo era autista”* agrega que *“yo le contaba acerca de mi historia de vida, del mutismo selectivo que tenía desde niña, que de repente me bajoneaba o me agotaba por cosas y no sabía por qué. Entonces él me dijo que seguía una chica en tik-tok, que siempre subía videos como de activismo, porque ella era autista. Empezamos a ver videos de ella y ahí me iba traduciendo lo que ella decía y como que ahí yo empecé a pensarlo. Pero en realidad igual como que vi los videos y vi cómo era ella, así como sus gestos y fue como que no tuve duda”*.



Fotografía 4, segunda entrevista

Luego de ese hecho, Martina comienza su camino para llegar a su diagnóstico *“yo me obsesioné jaja bueno eso es un rasgo súper característico del autismo, el obsesionarse con un tema. Me acuerdo que estuve todo el verano investigando sobre autismo en femenino, leía en inglés y todo y como que supe mucho de autismo en femenino. La mayoría de las mujeres son diagnosticadas tarde, entonces yo dije ¡ya supongo que esto es, como la respuesta de por qué me sentía así toda la vida!”*. Durante ese verano, se fue de vacaciones con su pareja *“después de ahí unos días nos fuimos Concepción y después yo volví de Concepción entré a la universidad, y ahí me hice el test ADOS-2”*. El test confirmó que Martina se encontraba dentro del espectro autista y luego su psiquiatra confirmó el diagnóstico. Todo esto, cuando Martina recién había cumplido 21 años de edad. Respecto al momento de recibir el diagnóstico, comenta: *“Cuando yo tuve el diagnóstico oficial como que me dio mucho susto, pero también fue un alivio gigante. Porque pude saber que no era culpa mía...”*. Cuando se le pregunta por el miedo que esto le provocó, ella responde *“porque sabía que ahora tenía barreras que ahora eran reales. Como que realmente había cosas a las que iba a tener que renunciar. No sé, yo nunca voy a tener un grupo grande de amigos o ir a fiestas, ser normal digamos, como una joven normal. Como que siempre voy a estar entre los marginados digamos. Aunque quizás igual, este año me he ido acostumbrando y quizá no es tan terrible, igual me acomoda”* y agrega *“yo asocié el diagnóstico a todas esas cosas malas que la gente decía de las personas autistas”*.



Fotografía 5, segunda entrevista

Ya con un diagnóstico preciso, Martina buscó apoyos y espacios que estuvieran dentro de la universidad *“Antes como no tenía el diagnóstico pensaba «no les voy a pedir flexibilidad solamente porque estoy deprimida»*. Pero el semestre pasado pregunté y me mandaron a la oficina de inclusión y ahí había un encargado que tuvo varias reuniones conmigo para preguntarme por cada ramo que era lo que me costaba. Pero, sin embargo, yo pienso que en realidad ellos no saben cómo ayudar y que me decían a mí como: *«ya, pero ¿cómo te podemos*

ayudar?» y yo pensé que ellos iban a saber”. Comenta, que también se encuentra participando de una agrupación de estudiantes con diversidad funcional *“estoy en un grupo como de diversidad funcional, estoy hace súper poquito y he ido como dos veces no más”* agrega que *“se llama CEDIFUCH, ahí hay gente no específicamente autista, hay gente con hipoacusia, con ceguera parcial, en silla de ruedas, gente con tdah, incluso gente con ansiedad o bipolaridad, porque si uno lo piensa bien si son discapacidades funcionales”.*

Por otra parte, comenta que se encuentra en terapia psicológica *“la psicóloga de acá tiene una noción de lo que es el autismo. Entonces con ella igual he aprendido a diferenciar lo que es del TEA y lo que no, entonces ha sido un apoyo también”.* También comparte que se siente mejor y que en esta etapa de su vida, se encuentra buscando soluciones frente a las dificultades que se le presentan *“Entonces he estado viendo esas cosas como soluciones, como que ¡ya!, toda la vida me torturé por ser así y no poder cambiar, entonces ahora siento que tengo el poder de hacer mi vida un poco más llevadera, en una sociedad que claramente está construida para un solo perfil de persona”.*

En cuanto a los cambios que ella puede visualizar desde su posición actual a cuando se encontraba en el colegio, comenta lo siguiente: *“Desde que tengo el diagnóstico, siento que me conozco más, como lo que puedo hacer y lo que no. Me siento más independiente, ando más tranquila por la vida. Un poco más centrada también, porque no sabía qué hacer cuando salí del colegio”.* Agrega que *“Antes pensaba mucho en un futuro muy lejano, pero ahora siento que tengo como que pensar en un futuro no tan lejano. Y siento que desde que salí del colegio no me deprimó tanto, como que es más que me estreso, pero es porque hago muchas cosas jaja. También siento que me conozco más y pongo más límites también a otras personas, a veces no dejo que hablen por mí. Esos serían como los cambios que más siento, me siento más dueña de mi persona, antes sentía que era como un fantasma de mí misma, entonces eso”.*

Finalmente, comparte sus metas a futuro. En lo más próximo, considera vivir sola. Por otra parte, señala: *“mi idea es poder terminar la universidad a tiempo, no quiero alargarme tanto y me gustaría poder hacer investigación”.* Comenta su interés por desempeñarse en el área de las neurociencias. Así también comenta que le gustaría continuar sus estudios en otro país *“mi idea es cómo seguir aprendiendo siempre y si es que puedo me gustaría estudiar en otro país”.* Señala que, si bien en ocasiones siente miedo a no poder cumplir sus metas por su personalidad más introvertida, se siente optimista respecto a sus proyectos y no descarta la

posibilidad de continuar con su carrera artística para la cual ha demostrado que tiene significativas habilidades.

6.1.5 Isabella

Isabella tiene 22 años. Se encuentra cursando cuarto año de la carrera de Derecho en una universidad en Santiago de Chile. Actualmente, vive con su pareja, trabaja en un banco y comenta que recibió su diagnóstico hace algunos meses. Durante la entrevista, Isabella se muestra como una joven amistosa y conversadora, con un marcado interés por su desarrollo académico, así como también por las actividades de voluntariado, mediante las cuales ayuda a la naturaleza, animales y personas.

En cuanto a su trayectoria escolar, comenta que estuvo en dos colegios. En el primer colegio estuvo desde primero básico hasta mediados de tercero medio. Momento en el cual se cambia de colegio para terminar su enseñanza media. Isidora cuenta que no le agradaba el ambiente en su primer colegio. Al respecto menciona *“Era un colegio de puras mujeres y era católico. La parte del colegio fue muy fome, yo trataba de no pescar a mis compañeras, nunca las pesqué porque tampoco tenían tema de conversación”*. Agrega que *“tenía compañeras que eran súper machistas. Que eran muy buenas para hablar de otras personas y entonces a mí eso no me convocaba. Hablaban muy mal de mí y de mis amigas con las que yo me juntaba”*. Respecto a la relación con profesores menciona que *“en el primer colegio mi profesora jefa era muy penca, siempre se iba con el grupo de las más faranduleras”*.



Fotografía 1, primera entrevista

Durante esta misma etapa, Isabella comenta que empezó una relación de pareja *“yo empecé a pololear como a fines de los 14 años y duramos casi 4 años y lo que pasa es que*

después terminamos y después nos volvimos a ver un tiempo después". Cuenta que gracias a esta relación su paso por el colegio se hizo más llevadero *"yo como que quería dejar por un lado lo que era mi colegio, era muy fome y era muy estresante y la verdad que en ese colegio no se pasaba bien. Entonces con él la pasaba muy muy muy muy bien..."* Agrega que *"Fue una relación muy bonita y aparte que era muy diferente a las relaciones que tienen las personas de mi edad. Porque en ese tiempo, tener 15 años y estar pololeando, en realidad no haces nada. Nosotros dormíamos juntos, él iba para mi casa, yo iba para la de él, entonces era súper bacán y muy liberal nuestra relación"*. Respecto a su vida cuando tenía 15 años, menciona *"en segundo medio era muy loca de verdad, era súper reventada, muy reventada. Pero mi familia estaba tranquila porque tenía pololo y no andaba con 20 tipos, andaba con uno nomas, entonces mis papás estaban tranquilos jaja"*.

Dentro de esta relación ocurrió un episodio que Isabella menciona como un hito que marcó su adolescencia *"quedé embarazada justo a finales de los 15 años, después de un viaje que nosotros habíamos hecho y entonces aborté y a raíz de eso fue como que empecé a madurar y dije no, tiene que cambiar mi vida y nuestra relación cambió para mejor incluso"*. Comenta que, a partir de este episodio, sus prioridades y sus actividades cambiaron. Respecto a sus actividades en pareja, comenta *"nos gustaba salir, ver cosas culturales, leer libros. Aparte su familia era mucho de tener libros. Su mamá me prestaba libros que eran novelas históricas y me las leía así de un soplón. De hecho, en cuarto medio yo me leía un libro por día y eso también me ayudó harto para la PSU de lenguaje. Entonces te puedo decir que como tercer año y cuarto fue muy educacional para mí, muy intelectual, muy cultural y todo eso y seguía fumando marihuana, pero mucho menos que en segundo medio"*.

Mientras Isabella cursaba tercero medio se le presentó la oportunidad de cambiarse de colegio *"mi mamá trabaja en un consultorio en la comuna de San Ramón y justo llegó una ex compañera y le dijo que su hija estudia en un colegio de San Ramón que se ganó el proyecto PACE. Entonces iba a poder entrar a la educación superior sin importar el puntaje PSU, o sea podía entrar a buenas universidades por el puro puntaje ranking. Entonces mi mamá me lo contó y yo dije «ya yo me voy, al tiro». O sea, me voy, primero porque quería subir mi NEM y porque me quería ir de ese colegio, lo único que quería era irme"*.



Fotografía 2, primera entrevista

Su paso por este segundo colegio es recordado por Isabella de manera positiva *“me cambié de colegio y la pasé súper bien, primero porque era un colegio municipal y lo otro es que era mixto”* Agrega que *“Esa etapa fue muy buena, como que ahí realmente empecé a vivir una adolescencia feliz, como esa adolescencia feliz que todos esperan en un colegio, ahí la tuve”*.

Isabella comenta que este cambio de colegio significó diversos beneficios para su vida. Al respecto señala: *“la etapa de mi segundo colegio fue la mejor, como que ahí ya mi autoestima subió. Fue lo mejor del mundo, lo mejor que me pudo haber pasado. En serio, yo era como que me estaba yendo bien en todo, bien en mi relación familiar, bien en mi relación sentimental, bien en el colegio, bien con mis notas. O sea, iba camino para derecho en la universidad, de verdad fue la mejor etapa de mi adolescencia”*.

En su segundo colegio, Isabella menciona que tuvo buenas relaciones interpersonales con sus compañeros. Así también, tuvo buenas relaciones con sus profesores y profesoras. Al respecto señala *“la profesora de lenguaje hablaba harto de libros conmigo, ya que yo leía un libro por día en cuarto medio, entonces hablábamos de literatura de todo eso, era muy bacán ella. También mi profesor de matemáticas, él era muy buen pedagogo, era muy divertido porque él era el profesor y también era como tu amigo”*. Durante tercero y cuarto medio, Isabella presentó un desempeño académico destacado dentro de su colegio, lo cual también favoreció en sus resultados obtenidos en la prueba de selección universitaria (PSU). Tal como lo menciona en la entrevista: *“Me fue tan bien, que afuera de ese colegio está mi foto y mi nombre por el proyecto PACE. A pesar de que yo entré por admisión regular, pero igual me pusieron, como si hubiese estado en el PACE. Al año siguiente, me hicieron ir para que dijera unas palabras y todo, por el puntaje que saqué en la PSU que fue bien alto y porque salí con promedio 7. O sea, yo marqué una diferencia en ese colegio, hice que mis compañeros subieran*

el puntaje promedio. Así que fue bueno, todos los profesores me contaron que fue beneficioso que yo llegara a ese colegio y yo fui súper feliz”.

Durante cuarto medio, Isabella asistió a un preuniversitario popular para prepararse para la PSU. Durante ese periodo también decidió cuál era la carrera que deseaba estudiar. A respecto menciona *“estaba entre ingeniería forestal y derecho y me incliné más por derecho y le conté a mi mamá y fue como «si derecho, en derecho te va a ir mejor». Me fui para el lado de las humanidades y le acerté y soy feliz”.* Al obtener un alto puntaje en la PSU Isabella pudo elegir la carrera y la universidad donde quería estudiar. En relación a esto menciona *“te puedo decir que fue lo más genial de mi vida haber quedado en derecho en esa universidad.*

Al año siguiente Isabella ingresa a su primer año de universidad. El cual describe como: *“Fantástico, lo mejor del mundo, lo mejor que me ha podido pasar. Fue como que el mundo se me abrió. O sea, antes conocía como este mundito que era como 1% y entré a la universidad y fue como 110% de lo que podía conocer, así que fue fantástico, maravilloso. No lo fue tanto por la gente que conocí de mis compañeros, porque son súper neurotípicos, pero sí porque ahí yo pude hacer lo que yo quería”.* Comenta también que durante ese año terminó su relación de pareja y que pudo conocer y salir con diferentes personas *“justo al comienzo del segundo semestre de mi primer año, terminé con mi ex pololo. Entonces ahí empecé a salir con varias personas. Pero, sobre todo, estuve con dos chicos durante un año más o menos, porque era una relación abierta muy bacán, la pasé muy bien”.*

Durante el primer año de universidad, Isabella obtiene buenas calificaciones. Incluso obtiene la excelencia académica, por lo cual en su segundo año decide lograr otros objetivos *“ya del segundo año en adelante dije «ahora voy a llenarme a mí personalmente», entonces empecé a hacer clases en un Preu Popular de la facultad de odontología”.* En cuanto a sus relaciones interpersonales en esa actividad menciona *“lo bacán fue que ahí pude conocer gente de otras facultades, entonces me encantó”.* A raíz de esta experiencia, Isabella postula a una convocatoria para realizar un voluntariado fuera del país *“postulé a una convocatoria que era para hacer un taller de habilidades interpersonales en Lima. Eran jóvenes en riesgo social, de entre 12 a 17 años y era por la Alianza del Pacífico quedé. O sea, increíble, entre los miles de postulantes me dejaron a mí”.* Isabella menciona esta experiencia como otro hito que marca su etapa de juventud y que abre paso a otras experiencias importantes en su trayectoria profesional *“entonces eso para mí eso fue muy beneficioso, porque yo cuando llegué a Lima conocí a gente*



Fotografía 2, segunda entrevista

que era de México, que ya había estado en varios voluntariados, gente de Colombia, lo mismo en Perú. Fue maravilloso, fue un viaje espectacular. Yo te juro que de ahí mi vida cambió completamente. Fue muy lindo, me trae recuerdos muy lindos. De hecho, yo después hice mi primer artículo de investigación relacionado a esto y hoy día me vinieron a dejar mi diploma de la beca que me otorgaron”.

Durante su segundo año de universidad, Isabella se mantiene participando en distintos espacios de carácter voluntario. Al respecto menciona *“El segundo año de universidad fue para meterme en voluntariados, proyectos y cosas así. Empecé a hacer de todo y justo ahí había entrado a una comunidad del foro económico mundial y me invitaron del INJUV a participar y fui y justo conozco a quien es actualmente mi pareja”*. Isabella comenta que su pareja también participaba de distintos voluntariados *“toda su vida estuvo también en voluntariados y esas cosas. Además, que él me pasa por 12 años, entonces él estaba ahí entregando arbolitos y nos conocimos, fue maravilloso. Me acuerdo que salimos a la semana después y ahí empezamos a andar al tiro”*. Luego de esto, Isabella comienza a participar de un nuevo voluntariado, el cual tiene relación con la reinserción social de personas que se encuentran o han pasado por el sistema penal. Al respecto comenta: *“el proyecto de reinserción, hoy en día, tiene a gente de todas las facultades de la universidad y gente de otras universidades. Pero proyecto de reinserción se llama y hacíamos las reuniones en la oficina de mi pareja”*.



Fotografía 3, segunda entrevista

Por otra parte, Isabella comenta acerca de su relación de amistad con una compañera de universidad que fue muy importante para ella *“una de las personas que también más me ayudó a ser como soy hoy en día fue María. Yo la conocí en primer año de universidad y nos hicimos súper amigas. Fue una de las personas más importantes en mi vida y gracias a ella también fue que yo empecé a meterme en proyectos y cosas así”* Agrega que *“ella es una persona única súper inteligente pero, una persona que yo nunca más en la vida conoceré a alguien como ella y por eso yo creo que ella es una persona muy bacán, yo diría que la relación más intensa de amistad que he tenido en mi vida fue con ella por lejos, no sé si algún día vuelva a tener una relación tan intensa con alguien como con ella, no sé”*.

Otra relación importante, que mantiene hasta el día de hoy, es su relación con su pareja. A quien conoció en el año 2018 y en el año 2019 comenzaron su relación como pareja oficial. Respecto a esto, Isabella comenta *“El año 2019 nos emparejamos y empezaron los viajes. Nos metimos a varias cuestiones de drogas, o sea, me refiero a agrupaciones por drogas, también yo empecé a hacer talleres cárceles y en SENAME junto con él...”*. También menciona que ambos desarrollaron un fuerte interés por la temática de las drogas y participaron de diferentes instancias en relación a esto *“nosotros estábamos organizando nuestras propias juntas de gente y queríamos informar más sobre la reducción de daños y riesgos en drogas, sintéticas principalmente, y justo se viene el estallido social y nosotros aun así seguimos dándole”*. Agrega que *“pertenecíamos a una organización que se llamaba latinoamérica por una política sensata de drogas y el único hack que se encontraba en Chile estaba en Valdivia y después nosotros llegamos y ahora tenemos en Santiago”*. Comenta también, que durante el año 2020 se fueron a vivir juntos *“el año 2020 fue un año de mucha madurez, fue muy fuerte para mí, porque nos fuimos a vivir juntos a la oficina de la empresa de mi pareja y yo había quedado en el centro de estudios públicos, una de las mejores oportunidades laborales de mi vida”*.



Fotografía 4, segunda entrevista

Dentro de su pasantía realizando investigación, Isabella conoce la corriente del antinatalismo y a raíz de esto, toma una importante decisión *“conoci la corriente del antinatalismo, una corriente filosófica que considera que tener hijos biológicos no es ético y a raíz de eso me esterilicé a los 21 años”*. Agrega que *“me esterilicé, para que nos sigan naciendo más humanos, que ayudemos a los animales, que ayudemos a preservar el medio ambiente, que dejemos de consumir como consumimos hoy en día y eso”*.

Por otra parte, señala que, durante el año 2020, una de sus actividades de servicio estuvo relacionada con el rescate de animales. Al respecto señala: *“El año 2020 yo me llegué a enfermar. Porque yo rescataba muchos animales, o sea yo daba en adopción como 10 gatos a la semana y esterilizaba a muchos gatos con mi mamá y rescataba y yo lloraba por los animales. Rescataba perros en situación de maltrato extremo, yo doy mi vida por los animales”*.



Fotografía 5, segunda entrevista

Dentro de la trayectoria de Isabella, también resaltan sus pasantías en importantes lugares de trabajo. Comenta haber hecho una pasantía en una revista relacionada con la tecnología y también en bufetes de abogados. Durante el año 2021, realiza una pasantía en la corte suprema, con su pareja se cambian de casa y es contratada en un banco. Comenta que este último le genera bastantes ingresos. Respecto a su experiencia de trabajar en un banco, señala *“Fue todo un mundo, ahora entender más de códigos sociales, de relacionarse ya más con el ambiente elitista del derecho, lo empecé a conocer en el banco. Fui la chica que más cuentas corrientes ha abierto en el banco y me hicieron una celebración y todo y yo estoy feliz ahí, estoy feliz, contenta”*.

Así también, respecto a su variada trayectoria como estudiante de derecho, menciona *“A la gente le resulta súper atractivo mi currículum por eso, porque es muy poco tradicional.*

Porque tiene muchas cosas extra programáticas, de voluntariados, de proyectos, que no tienen nada que ver con lo académico. Ahora me voy a Argentina a debatir en el Congreso Nacional de Argentina por los neuroderechos y me están contactando de varios estudios. También del Consejo de Defensa del Estado para hacer una práctica. O sea, hoy en día a dónde postulo me llaman”.

Otro hecho importante en la trayectoria de Isabella, fue ser diagnosticada con autismo. Esto sucedió hace unos meses, cuando ya tenía 22 años de edad. La joven comenta que una persona clave para conocer el diagnóstico, fue su pareja. Tal como señala durante la entrevista *“empecé a investigar harto de Asperger y le empecé a contar a mi pareja y él vio harto interés y se daba cuenta de que la descripción era muy parecida a como yo era. Entonces preguntó si yo no podía tenerlo y ahí yo dije «no porque yo soy muy sociable, hablo harto, soy hiperactiva» y dijo «pero quizás en mujeres se manifiesta de diferentes formas» y ahí buscamos y nos dimos cuenta qué era un espectro muy grande y que en mujeres era completamente diferente este tema, que el estudio estaba muy masculinizado”.* Comenta que luego *“me hice el diagnóstico con una terapeuta ocupacional y me hizo el ADOS- 2 y eso. Necesito apoyo psicológico mínimo”.* Isabella menciona que, a propósito de su diagnóstico, descubrió que otras personas de su familia también están dentro del espectro autista *“A raíz de eso también descubrimos que mi mamá tiene autismo y que probablemente mi abuela también”.*

Después de conocer su diagnóstico, Isabella ha recibido distintos apoyos, ya sea dentro de la universidad, como también en el contexto clínico. Lo cual, le ha permitido conocerse mayormente. Finalmente, al consultarle por cuáles considera que han sido los cambios que ha presentado desde que salió del colegio hasta ahora, Isabella responde *“Yo creo que desarrollé mucho más mi autoestima y mi confianza y yo creo que también poder hablar en público y dar mis ideas con convicción y también yo creo que miro a la gente y también puedo comprometerme con los problemas sociales y sobre todo con los de los animales, eso”.*



Fotografía 6, segunda entrevista

6.2 Dimensiones del modelo de calidad de vida en el proceso de transición a la vida adulta de estudiantes con autismo.

6.2.1 Dimensión de Bienestar Emocional:

A partir de la información recogida en las entrevistas, es posible señalar que la dimensión de bienestar emocional, se encuentra presente durante toda la experiencia de transición a la vida adulta de los y las participantes. Y que genera efectos positivos o negativos en la calidad de vida de las personas. Al vincular la información recogida con la dimensión de bienestar emocional del modelo de calidad de vida y apoyos, se elaboran tres categorías emergentes: dificultades de salud mental, recursos emocionales y factores contextuales. Estas a su vez, se construyen a partir de los códigos conceptuales. El resumen de los hallazgos de la dimensión de bienestar emocional, se presenta a continuación en la tabla 3.

Tabla 3: Códigos y categorías emergentes de la dimensión de bienestar emocional

Ejemplo de código en vivo	Código conceptual	Categoría emergente
<i>Ya no hablo con mis amigos del liceo y eso me pone mal</i>	Dificultades relacionadas a la interacción con otras personas	Dificultades de salud mental
<i>Sentía mucha ansiedad por la PSU, la universidad y la adultez</i>	Desafíos o demandas de la TVA que requieren recursos adaptativos	
<i>A los 16 entré en una depresión muy mala y no iba al colegio nunca</i>	Trastornos de salud mental	
<i>Me siento optimista como que siento que lo puedo lograr</i>	Autoestima	Recursos emocionales
<i>Estoy en uno de los mejores momentos de mi vida</i>	Satisfacción con su presente	
<i>Me di cuenta que si bien tomé malas decisiones podía confiar y seguir adelante</i>	Resiliencia	
<i>Me atiendo con psicólogo y psiquiatra particular</i>	Acciones para el bienestar	
<i>Con el diagnóstico pude saber que no era culpa mía ser así</i>	Proceso de diagnóstico	Factores contextuales
<i>En cuarto medio canté en el festival de la voz y fue como un sueño cumplido</i>	Experiencias positivas	

Elaboración propia a partir de los resultados vinculados a la dimensión de bienes emocional del Modelo CdV.

En cuanto a las dificultades de salud mental, es importante señalar que, esta categoría emergente, está presente en todos los relatos de las personas entrevistadas. Uno de los aspectos que ha generado estas alteraciones, tiene relación con la interacción con otras personas. Principalmente con personas del contexto educativo, familiar, amistades o parejas. Si bien, para el DSM-V, uno de los criterios que debe estar presente al realizar el diagnóstico de autismo, es

la dificultad en la interacción y comunicación social. También desde el relato en primera persona de los y las participantes, se observa por un lado su capacidad para reconocer esta dificultad, pero agregan que, la actitud de las otras personas de su entorno, facilita o dificulta esta interacción.

Las cinco personas entrevistadas, presentaron mayores dificultades en las interacciones que se dan en el contexto escolar, tanto en su enseñanza básica, como en la enseñanza media. Aunque, en todos los relatos, se puede observar que, este aspecto fue mejorando a medida que avanzaban en su trayectoria escolar. Estas situaciones, generaron repercusiones emocionales en los y las participantes. Por ejemplo, en el caso de Isabella ella comenta: *“Yo quería dejar por un lado lo que era mi colegio, era muy fome y era muy estresante, y la verdad que en ese colegio no se pasaba bien”* (Isabella, primera entrevista, 2021). Más adelante, señala que al cambiarse de colegio se produjeron cambios positivos: *“La etapa de mi segundo colegio fue la mejor, como que ahí ya mi autoestima subió, fue lo mejor del mundo, lo mejor que me pudo haber pasado”* (Isabella, primera entrevista, 2021), agrega que *“cuando me cambié de colegio, empecé a vivir una adolescencia feliz”*.

También el tener dificultades en las relaciones interpersonales en otros contextos, trajo consigo consecuencias negativas para la salud mental de las personas entrevistadas. Estas pueden ser dificultades en la interacción con personas significativas o situaciones críticas que se presentaron; como la pérdida de un ser querido, la alteración de la salud mental de algún familiar, un rechazo o ruptura amorosa. Por ejemplo, Patricio relata un episodio de su vida, en el cual buscó a alguien con quien desahogarse, ya que su hermana estaba pasando por un momento difícil y comenta: *“cuando mi hermana entraba en crisis todos sufríamos”*. Por otra parte, Javier comenta *“cuando se fue mi abuelo eso me afectó mucho en el estudio”* haciendo referencia a que se encontraba en un proceso de duelo, el cual también afectó su participación escolar.

El segundo aspecto que ha generado estas alteraciones, tiene relación con los desafíos o demandas de la transición a la vida adulta que requieren recursos adaptativos. El hecho de que la transición a la vida adulta implica experimentar diferentes cambios y presenta desafíos que exigen cada vez más autonomía, generó en la mayoría de las personas entrevistadas, alteraciones como ansiedad, miedo, incertidumbre, entre otras. Como se puede observar en el relato de Patricio, quien señala *“Al salir de cuarto medio me sentí asustado y estresado. Porque mis padres me presionaban para la PSU y para buscar una carrera”*. También fueron

señalados como desencadenantes de estas alteraciones; realizar cambios de colegio, rendir una prueba para ingreso a educación superior, ingresar a la educación superior, cambiarse de carrera, rendir exámenes, realizar la práctica profesional, vivir en pandemia, entre otras. En este sentido, Martina comenta que “... a pesar de que yo tenía este grupo de amigas y tenía una relación nueva. Sentía mucha ansiedad por la PSU, por la universidad, por la adultez, mucha preocupación por todo eso. Entonces yo me empecé a enfermar mucho...” (Martina, primera entrevista, 2021). Por su parte, Javier comenta cómo fue para él ingresar al instituto “Al principio de la carrera sentí incertidumbre porque no sabía si iba a durar”. También Claudio señala que “cuando entré a la universidad pensé que sería imposible, que no pasaría de los primeros días” y luego comenta “y yo pensando que las cosas eran más difíciles, no, solamente hay que estudiar y chao, y preguntar” (Claudio, segunda entrevista, 2021).

Otro aspecto de esta categoría, tiene que ver con los trastornos de salud mental. Estos generalmente son consecuencia de los dos aspectos descritos anteriormente. Ya que las demandas del ambiente, las dificultades en las interacciones personales y el no contar con los recursos adaptativos suficientes para enfrentar estas situaciones, puede generar un trastorno del ánimo como depresión o ansiedad. En este caso, Martina menciona un episodio que vivió en su etapa escolar:

“Bueno me deprimí mucho por un quiebre con mi mamá y por varias cosas más. Entonces estuve durmiendo por tres días, porque yo no quería... como que ya no soportaba el mundo, pero no me quería morir, solo quería descansar. Cada vez que me despertaba me tomaba un Clonazepam, que eran de mi mamá, y en un momento mi cuerpo tenía mucho Clonazepam. Entonces fuimos a la urgencia y me derivaron a una psicóloga y a una psiquiatra. Entonces empecé a tomar medicamentos y a estar en terapia” (Martina, primera entrevista, 2021).

La segunda categoría emergente de la dimensión de bienestar emocional, son los recursos emocionales con los que los y las jóvenes contaban, para favorecer su proceso de transición de a la vida adulta y sobreponerse ante las dificultades que este proceso implica. Dentro de estos recursos se encuentran: autoestima, satisfacción con el presente, capacidad de resiliencia y acciones para el bienestar. En este estudio se definió que la autoestima, influye en cómo las personas entrevistadas se perciben a sí mismas, se valoran y se sienten capaces de

lograr sus propósitos. Es posible apreciar, dentro de los relatos de cada participante, que este aspecto se ha ido fortaleciendo a medida que han crecido, se han conocido y han obtenido ciertos logros. En relación a esto Patricio refiere *“me di cuenta que soy diferente, pero en el buen sentido”*. Así también, Javier señala *“para quererme tengo que aceptarme”* y Martina menciona que *“Como me iba bien en la carrera me sentía bien conmigo misma”* y agrega *“Me siento optimista, siento que lo puedo lograr”*.

De la mano con lo anterior, se encuentra el ámbito llamado satisfacción con su presente. El cual, emerge de las reflexiones de los y las participantes, al realizar el ejercicio de mirar su trayectoria como en una línea de tiempo. En relación a este ejercicio, es posible observar que los/las participantes, actualmente se sienten con mayores herramientas para enfrentar la vida adulta. Se sienten a gusto con la persona que son y con las actividades que se encuentran desempeñando. Dentro de este ámbito, Javier comparte su reflexión y menciona *“ahora encajo siendo yo”*. Patricio observa su presente y señala *“soy feliz”*. Isabella refiere *“estoy en uno de los mejores momentos de mi vida”*. Martina comenta *“Me siento más dueña de mi persona, antes sentía que era como un fantasma de mí misma”* y finalmente Claudio señala *“ya puedo hacer las cosas más solo y pensar en mí mismo”*.

Por otra parte, se encuentra la capacidad de resiliencia. Esta tiene relación con cómo, cada participante de esta investigación, ha logrado reponerse de situaciones difíciles dentro su trayectoria, seguir adelante y lograr sus objetivos. Esto se destaca dentro de los relatos y de las reflexiones que realizan los participantes. Por ejemplo, en su primera experiencia universitaria, Patricio no pudo aprobar los ramos del primer semestre, frente a los cual se sentía deprimido y frustrado. Sin embargo, menciona *“Aunque me fue mal yo jamás dudé de mis capacidades”* y al cambiarse de carrera, sus capacidades favorecieron su promoción académica hasta aprobar todos sus ramos. De la misma manera, Martina reflexiona en torno al episodio en que fue trasladada a la urgencia psiquiátrica y señala que, a partir de eso y con ayuda de sus terapias *“Empecé a ser menos autodestructiva y a pensar más en los demás”*.

Otro aspecto de esta categoría, tiene relación con las acciones para el bienestar. Estas a su vez, se vinculan con la capacidad de agencia que tienen las personas entrevistadas, para buscar soluciones frente a sus problemas, realizar acciones y tomar decisiones para sentirse mejor. Dentro de los relatos, es posible observar que algunas de estas acciones se vinculan con asistir a terapias, participar en actividades recreativas y decidir abandonar ciertos espacios para

permanecer en otros. En relación a esto Isabella comenta *“Me atiendo con psicólogo y psiquiatra particular”* y por su parte, Javier señala: *“Al entrar al instituto dejé de trabajar porque podía ser estresante hacer ambas cosas”*.

Finalmente, se encuentra la categoría emergente de factores contextuales. Estos son definidos como aquellos factores del ambiente que influyen en el bienestar emocional de las personas, durante su transición a la vida adulta. Dentro de los relatos, se observaron dos aspectos relevantes que construyen esta categoría: el proceso de diagnóstico y las experiencias positivas. El proceso diagnóstico hace referencia al momento en que las personas que participaron de esta investigación fueron diagnosticadas con autismo. Cabe señalar, que ambas mujeres, recibieron su diagnóstico alrededor de los 20 años de edad. Mientras que, en el caso de los hombres, dos de ellos recibieron su diagnóstico durante la infancia y uno lo recibió en la etapa juvenil, mientras cursaba tercero medio. Para quienes fueron diagnosticados durante la infancia, no presentaron mayores reflexiones al respecto, incluso refieren no recordar cuándo ocurrió. Por otra parte, las participantes que recibieron su diagnóstico durante la etapa de la transición a la vida adulta, si lo recuerdan como una experiencia significativa dentro de su trayectoria. La cual, trajo consigo consecuencias a nivel emocional. También, favoreció para acceder a las terapias y apoyos adecuados, para su autoconocimiento y para la reconciliación consigo mismas. En relación a esto, Martina comenta lo siguiente:

“...La mayoría de las mujeres son diagnosticadas tarde, entonces yo dije ya, supongo que esto es. Era la respuesta de por qué me sentía así toda la vida. Igual cuando yo tuve el diagnóstico oficial como que me dio mucho susto, pero también fue un alivio gigante, porque pude saber que no era culpa mía ser así...” (Martina, Segunda entrevista, 2021).

Por último, como parte de la categoría emergente, se presentan las experiencias positivas. Estas forman parte de las historias de cada participante y se caracterizan por ser experiencias que han generado un cambio positivo y relevante para el proceso de transición a la vida y en la calidad de vida de esa persona. Algunas consecuencias positivas que se identificaron en los relatos fueron; aumento en su autoestima, experiencias de disfrute, creación de nuevas oportunidades y mejoras en el estado de ánimo. En relación a esto, Martina comenta una experiencia positiva que vivió después de decidir retirarse de su segunda carrera. Ella participó en un concurso de arte, en el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos y su

cuadro fue seleccionado para ser exhibido en una exposición del museo. Al respecto señala “Habían sido años súper difíciles para mí y estar en esa exposición me hizo sentir bien”. Por otra parte, Isabella comenta su experiencia de ingresar a la universidad “Entrar a la universidad fue lo mejor que me ha podido pasar”. Patricio menciona su experiencia cuando ingresó a la carrera que deseaba estudiar “La pasaba bien en la segunda carrera que elegí y me sentía más calmado” y Javier, menciona cuando salió del liceo “Me sentí contento al titularme”.

6.2.2 Relaciones interpersonales

La dimensión de relaciones interpersonales, pueden definirse como las acciones y conductas necesarias, que tienen las personas, para establecer interacciones personales básicas o complejas con otras personas (desconocidas, amistades, familiares y parejas), de manera adecuada para el contexto. En este sentido y según lo relatado por los participantes, se expone en la tabla 4 el resumen de los hallazgos relacionados a las relaciones interpersonales.

Tabla 4: Códigos y categorías de la dimensión relaciones interpersonales

Código en vivo	Código conceptual	Categoría emergente
<i>Mi amiga fue una de las personas más importantes de mi vida</i>	Amistades	Relaciones afectivas
<i>Con mi hermana tuvimos una buena relación cuando yo era adolescente</i>	Relaciones de familia	
<i>Empecé mi actual pololeo en pandemia</i>	Relaciones de pareja	
<i>conocí mucha gente haciendo clases en el preuniversitario popular</i>	Conocer nuevas personas	Interacciones personales complejas
<i>Soy sincero pero no cruel</i>	Empatía	
<i>No podía recordar los nombres de mis compañeros, así que no podía hablarles.</i>	Habilidades conversacionales	
<i>Nunca tuve problemas con mis profesores de la universidad</i>	Relación con docentes	Relaciones interpersonales en contexto educativo y laboral
<i>En ese liceo la gente era muy amigable y mi personalidad me ayudó a conocer más gente</i>	Relación con compañeros/as de estudios	
<i>Pasé buenos momentos con mis compañeros de trabajo y nos hicimos amigo</i>	Relación con compañeros y compañeras de trabajo	

Elaboración propia a partir de los resultados vinculados a la dimensión de relaciones interpersonales del Modelo CdV.

En relación a esta dimensión se construyen tres categorías emergentes: Relaciones afectivas, interacciones personales complejas y relaciones interpersonales en contexto educativo y laboral. Cada una de estas categorías será desarrollada a continuación.

La primera categoría se denomina relaciones afectivas. Estas fueron nombradas, en las historias de los y las participantes, en relación a formar vínculos afectivos con otras personas. Se pueden apreciar como relaciones de amistad, relaciones con familiares y relaciones de parejas. En cuanto a establecer relaciones de amistad, estas consisten en generar vínculos con otras personas, con las cuales generalmente se comparte un contexto en común y de manera voluntaria se comparten tiempos, intereses, confianza, consuelo, amor, empatía y respeto. Durante la etapa de transición a la vida adulta, y en concordancia con los relatos de las personas entrevistadas, se observa la importancia que le asignan a pertenecer a un grupo y sentirse aceptados/as por este. Al respecto, Javier comenta *“fuimos a ver unos amigos al antiguo liceo”* y Claudio señala: *“me hacía feliz sentirme más unido a otras personas”*.

También, es necesario recalcar que, el establecer relaciones de amistad, en todos los participantes se logró durante la etapa de juventud, y no en la infancia. Ya que en esta última se relatan más experiencias de exclusión. Como señala Martina *“ahora que lo pienso segundo medio fue un buen año, como que tenía mi grupo de amigas, hacíamos cosas súper noñas no sé, íbamos al Starbucks o leíamos los mismos libros todas y después los comentábamos...”* (Martina, primera entrevista, 2021). Respecto a las relaciones de amistad, estas se pueden apreciar dentro de los relatos como, tener amigos en quienes confiar, poder realizar actividades con sus amigos, tomar decisiones basándose en la amistad, pasar tiempo con amistades, entre otras. También se puede apreciar que este es un aspecto importante y fundamental dentro de esta etapa del desarrollo y trae consigo beneficios para la calidad de vida de las personas entrevistadas. Tal como señala Isabella, quien, al cambiarse de colegio, logró generar vínculos de amistad con las personas de su nuevo curso:

“Esa etapa fue muy buena, como que ahí realmente empecé a vivir una adolescencia feliz, como esa adolescencia feliz que todos esperan en un colegio, ahí la tuve. Fue como una etapa súper linda entre segundo, tercero y cuarto sobre todo tercero y cuarto fue muy bacán” (Isabella, primera entrevista, 2021).

En cuanto a las relaciones de familia, estas también presentan un papel importante dentro del proceso de transición a la vida adulta, ya que, en la mayoría de los casos, los integrantes de las familias son mencionados como los principales apoyos que han tenido durante todos sus procesos personales. Como menciona Patricio *“la verdad no, no hablaba mucho, era más cercano a mi mamá, así que si tenía un problema se lo decía al tiro”* (Patricio, segunda entrevista, 2021). Al preguntarles quiénes les han apoyado en esta etapa de su vida, Javier menciona *“Me han apoyado mis padres y amigos de ese tiempo”* y Martina señala *“Mi hermana mayor me ha apoyado”*. Por otra parte, Javier comparte su experiencia respecto a sus relaciones de familia, dentro de la cual se puede apreciar que él, siendo el hermano mayor, colabora con el cuidado de sus hermanos menores. Por ejemplo, al referirse a la relación con su hermana, señala *“a mi hermana la quiero como a una hija”* o cuando ocurrió el estallido social y las escuelas tenían horarios irregulares de clases, recuerda *“tenía que estar pendiente de mis hermanos menores”*.

Respecto a las relaciones de pareja, estas se pueden definir como formar y mantener un vínculo sexo-afectivo con otra persona. Las experiencias y opiniones respecto a este tema son diversas entre los y las participantes. Mientras algunos nunca han tenido una relación de pareja, otros han tenido más de una relación importante. En algunos casos, incluso ya se encuentran conviviendo con su pareja o en planes de hacerlo. Para el caso de las mujeres, ambas se encuentran en una relación de pareja y refieren que estas son, en su etapa actual, su principal apoyo. Tal como señala Martina *“Mi pololo ha sido un apoyo gigante”* agrega *“Mi pololo desde que hablamos de mi autismo ha estado investigando y siempre está tratando de entenderme”* (Martina, segunda entrevista, 2021). Incluso, en ambos casos, fueron sus parejas quienes sugirieron que ellas podían estar dentro del espectro autista y las acompañaron durante su proceso de diagnóstico. Como señala Isabella *“Mi pareja se dio cuenta que la descripción de autismo era muy parecida a como yo era”*.

Por otra parte, está la categoría de interacciones personales complejas. Estas pueden definirse como mantener y manejar las interacciones con otras personas, de manera adecuada al contexto. Para esto se requiere de habilidades como controlar las emociones y los impulsos, participar de manera autónoma en las interacciones sociales, conocer las convenciones sociales y actuar de acuerdo a estas. Esta categoría se construye a partir de la capacidad para conocer nuevas personas, empatía y habilidades conversacionales.

En cuanto a conocer nuevas personas, se puede mencionar que, esta es una habilidad compleja y relevante, que debe estar presente para poder establecer relaciones interpersonales, y con ello participar de los distintos espacios sociales en los cuales se encuentran inmersos los y las jóvenes. En esos espacios se encuentran, por ejemplo, el lugar de estudios, lugar de trabajo, los contextos en los que participa su familia, o si desean aprender música, artes o algún taller. Todos estos espacios están compuestos por distintas personas con las cuales se debe interactuar. El no contar con la capacidad de conocer nuevas personas puede limitar la participación de esta persona en el espacio y también puede traer consecuencias negativas para su autoestima y bienestar emocional. Como le sucedió a Martina en su nuevo colegio *“Yo en primero medio no entré al taller de música, porque fue un año súper difícil en verdad. Es que no tenía la energía ni siquiera para ir y preguntarle a alguien dónde estaba el taller de música”* (Martina, primera entrevista, 2021). Por el contrario, el desarrollar esta habilidad, favorecerá la participación de la persona en los espacios sociales. Al respecto, Claudio comenta su experiencia:

“Ahí conocí a varios compañeros también, y ahí la pasaba bien y conversábamos. Como que en segundo medio no conocía a tantos compañeros, como era nuevo, no nos juntábamos tanto. En tercero medio y cuarto medio ahí nos conocimos dos años, entonces la pasábamos mejor” (Claudio, Primera entrevista, 2021).

En cuanto a la empatía, es posible apreciar que sí se encuentra presente dentro de los relatos de los y las participantes, como una capacidad para ponerse en el lugar de otra persona y entender sus sentimientos, comportamientos y pensamientos. Por ejemplo, Javier comenta: *“soy así, soy transparente y soy sincero, pero no cruel”* agrega *“una cosa es decir las cosas como son y otra cosa es saber decirlo”* (Javier, segunda entrevista, 2021). También Javier menciona otra situación en la que demostró esta capacidad *“tuve que inventarle una excusa al otro compañero para evitar mala onda”*. Por otra parte, al preguntarle a Patricio por esta capacidad, él respondió *“A veces tengo empatía”*.

En relación a las habilidades conversacionales, estas pueden definirse como el manejo de los elementos, verbales y no verbales, que se realizan al momento de iniciar, mantener y finalizar una conversación. Con el fin de que ocurra de manera satisfactoria para las personas que participan de esta. Dentro de los relatos de los y las participantes, también es posible

evidenciar la importancia de estas habilidades al momento de establecer relaciones interpersonales. Las cuales deben ser consideradas dentro de los apoyos que se entregan a personas con autismo desde etapas tempranas del desarrollo y se deben continuar reforzando en etapas posteriores, como la juventud. Ya que, si no se encuentran desarrolladas, también limitan la participación de las personas en su entorno y generan consecuencias negativas en su calidad de vida. Por ejemplo, Patricio comenta su experiencia en relación a esto durante la enseñanza media *“Casi siempre quería dejar a mis compañeros”, “me perdía demasiado en las conversaciones que ellos tenían”, “No entendía las bromas de mis compañeros incluso una vez casi golpeo a uno”*. Respecto a las consecuencias que produce no poder relacionarse adecuadamente con las demás personas Martina menciona *“...era algo que me hacía sufrir como no poder, no sé llegar a los demás o que los demás llegaran a mí”* (Martina, Segunda entrevista, 2021).

La tercera categoría emergente se llama relaciones interpersonales en contexto educativo y laboral. Esta categoría tiene relevancia debido a que, tanto el contexto educativo como el laboral, son espacios donde las personas permanecen la mayor parte de su tiempo, y las relaciones interpersonales que se establezcan en ellos, pueden favorecer o dificultar su participación, su rendimiento e incluso determinar la permanencia de las personas en dichos espacios.

En cuanto a las relaciones interpersonales que se realizan en contextos educativos, este aspecto apunta hacia las relaciones que establecen los y las participantes con otros actores del contexto. Siendo las más destacadas en los relatos, por una parte, las relaciones con compañeros/ compañeras y por otra parte las relaciones con docentes. En cuanto a la relación con sus compañeros/as, estas han sido complejas para los y las participantes de esta investigación. Dentro de los relatos se narran experiencias de bullying y exclusión por parte de este grupo, las cuales representan una barrera para su participación y socialización en este contexto. En relación al bullying, Javier comenta lo siguiente: *“Me acuerdo que en octavo no me defendía po’, a veces me sacaban las cosas, o sea... digamos como casi bullying, pero no de cinco compañeros contra mí, sino de uno no más, había uno ahí que molestaba...”* (Javier, primera entrevista, 2021). Claudio también vivió una experiencia similar y señala *“Tenía algunos problemas con los compañeros, pero no era tanto como en el otro colegio, que ahí eran muchos ya no lo soportaba, quería puro irme”* (Claudio, primera entrevista, 2021). En

el caso de Claudio, este fue trasladado de ambiente escolar debido a las dificultades que experimentó en torno a la relación con sus compañeros.

Sin embargo, las historias coinciden en que la relación con sus compañeros y compañeras fue mejorando progresivamente desde la enseñanza básica hasta la educación superior. Como se puede apreciar en el párrafo anterior, las mayores dificultades se presentaron durante la enseñanza básica. A modo de ejemplo, Patricio señala *“No me caían bien mis compañeros de básica”*, Claudio comenta *“No quiero hablar de mis problemas con mis compañeros de octavo”* y Javier menciona *“lo pasé mal en octavo”*. A medida en que avanza la línea de tiempo, se plantean comentarios como *“En ese liceo tenía mi grupo y me llevaba bien con los otros”*, *“Con mi amigo fuimos los dos a hacer la práctica”*. Incluso una de las experiencias positivas es compartida por Claudio quien habla del momento de terminar su enseñanza media:

“Me sentía feliz, la pasé súper bien, nunca había experimentado algo así... con los compañeros también la pasaba bien en ese momento y también era triste porque era como el término de todo... porque era cuarto medio, entonces como cuarto medio termina, se pasó tan rápido el tiempo que incluso repetiría el cuarto para estar en el Liceo...” (Claudio, primera entrevista, 2021).

Otro aspecto que dificulta las relaciones interpersonales de los y las participantes, tiene que ver con los cambios de ambiente que conlleva la transición a la vida adulta. Ya que, si bien, la mayoría relata haber tenido buenas experiencias durante la enseñanza media, el ingreso a la universidad también presentó para ellos y ellas un desafío para establecer relaciones interpersonales, frente al cual requirieron de un tiempo para adaptarse al nuevo ambiente. Como se puede apreciar en la siguiente cita: *“Como no me relacionaba con mis compañeros de universidad acababa olvidándome de ellos, nunca nos compartimos un whatsapp, así que acabaron dejándome afuera de los trabajos...”* (Patricio, segunda entrevista, 2021). En relación a esto, Martina comenta su experiencia de ingreso a la universidad:

“Fue un golpe bastante duro para mí, me sentía como una niña muy chica en comparación a mis compañeros y compañeras, que parecían súper felices, yo no. Quizás hubiese estado mejor si es que hubiese tenido más

habilidades sociales en verdad, pero la verdad, nunca hice amigos ahí, entonces no la pasé muy bien” (Martina, segunda entrevista, 2021).

Otro aspecto mencionado en las historias, es la relación que presentaban los/las participantes con sus docentes. Para la mayoría de los/las participantes, estas relaciones se producían dentro de un marco de respeto, con las cuales no tuvieron mayores complicaciones. Por ejemplo, Javier señala *“El último profesor jefe se portó bien con todo el curso”* y Patricio menciona *“Nunca tuve problemas con mis profesores de la universidad”*. También en algunos casos, los docentes son señalados como figuras de apoyo dentro del contexto educativo en el que se encontraban. Como señala Javier *“No me estaba yendo bien en un ramo y el profe me retó”*. De igual manera, son nombrados como facilitadores de la participación de sus estudiantes en espacios que fomentan la cultura, al respecto Claudio señala: *“La profesora de lenguaje me invitó a participar en un taller en la Biblioteca de Santiago”*. Sin embargo, también se presentaron situaciones en las cuales, las relaciones interpersonales con los/las docentes significaron una barrera para la participación de las personas entrevistadas en su entorno escolar, debido a actitudes en las cuales se cuestionó y expuso a la persona por características relacionadas con su condición de autista. Como señala Martina durante su entrevista:

“Sentía que algunas profesoras eran como abusadoras, porque se aprovechaban de como yo era, o me hacían comentarios porque me veían sola, o porque no era expresiva con la cara. Esos comentarios pesados como que si uno no estuviera ahí tipo «ay está niñita uno nunca sabe si va a llorar o se va a reír» como cosas así” (Martina, primera entrevista, 2021).

6.2.3 Dimensión de Bienestar material

Dentro del proceso de transición a la vida adulta que relatan los y las participantes, se encuentra información relacionada a la dimensión de bienestar material. Al realizar esta relación, emergen dos categorías: trabajo y empleo y vida económica, las cuales se exponen de manera resumida en la tabla 5.

Tabla 5: Categorías emergentes y códigos de la dimensión de bienestar material

Códigos en vivo	Código conceptual	Categoría emergente
<i>Estoy feliz trabajando en el banco</i>	Conseguir, mantener y finalizar un trabajo	Trabajo y empleo
<i>Sentí satisfacción al tener mi plata</i>	Recibir remuneración	
<i>El voluntariado en Perú me abrió muchas puertas</i>	Trabajo voluntario	
<i>Junté dinero para ir al matrimonio de mi hermana</i>	Ahorrar	Vida económica
<i>Como una persona de 19 años me gasté la plata que gané en la práctica</i>	Disponer de dinero personal	

Elaboración propia a partir de los resultados vinculados a la dimensión de bienestar material del Modelo CdV

Por una parte, la categoría emergente trabajo y empleo se compone de: la capacidad para conseguir, mantener y finalizar un trabajo, recibir remuneración y participar de trabajos voluntarios. Para empezar, resulta importante mencionar que, cuatro de las cinco personas entrevistadas refieren haber tenido alguna experiencia en el ámbito laboral formal. Lo que posiciona a esta actividad como relevante para el proceso de transición a la vida adulta de estos jóvenes. Por otra parte, dos de los participantes cursaron su enseñanza media en liceos de tipo técnico profesional, lo cual implica, la mayoría de las veces, realizar una práctica laboral.

Al analizar la capacidad para conseguir, mantener y finalizar un trabajo se observan distintas experiencias. En relación a eso, Javier compartió en la entrevista, la positiva experiencia que tuvo dentro de una empresa “*yo quería trabajar, quería hacer la práctica y fue bacán*”. En este trabajo, Javier logra cumplir con las exigencias y obligaciones de la empresa, es por ello que, al tiempo de terminar la práctica, lo vuelven a contactar para seguir trabajando en esta “*Después de la práctica me llamaron para trabajar ahí*”. Por lo que se puede observar la capacidad para mantenerse en un trabajo.

Por otro lado, Isabella ha desarrollado una amplia trayectoria entre trabajo remunerado, voluntariados y pasantías. Trayectoria que ella reconoce y señala “*a la gente le resulta súper atractivo también mi currículum, por eso, porque es muy poco tradicional ...*”. También comenta que, actualmente, se encuentra trabajando de manera paralela a sus estudios universitarios y señala esta experiencia de manera positiva: “*estoy feliz trabajando en el banco*”. En cambio, Patricio comenta: “*Nunca he conseguido trabajo real*” y Martina señala tener dificultades para mantenerse por un periodo largo en algún trabajo, al respecto menciona “*Ese verano trabajé diez días en una pizzería, no lo soporté*”. Martina también comenta acerca

de la opinión que tienen otras personas, en cuanto a su capacidad para mantenerse en un trabajo *“Siempre me molestan que no duro en los trabajos”*. Respecto a esto último, es importante mencionar que los trabajos en que Martina menciona durar poco tiempo, no tienen relación con sus intereses o con sus estudios universitarios y refiere conseguirlos principalmente por la necesidad de reunir dinero para un fin específico.

Otro aspecto importante dentro de esta categoría, tiene relación con recibir remuneración por el trabajo realizado. En cuanto a esto, es posible identificar una sensación de satisfacción por parte de los jóvenes. Tal como relata Javier *“Sentí satisfacción al tener mi plata”*. Al preguntarle a Claudio ¿cómo se sintió cuando recibió su pago? comenta: *“bien, buena experiencia también, porque nunca me había pasado”*. También al respecto, Isabella refiere *“entré a trabajar al banco y eso me genera harto ingreso”*. Por otra parte, también es posible observar que la acción de buscar trabajo en ocasiones está motivada por un objetivo concreto. Como se pudo observar en la historia de Martina *“yo quería juntar plata para poder ir al matrimonio y al final igual salvé, me pagaron por esos diez días como 180 lucas, así que igual estuvo bien”*.

Por otra parte, se encuentra la categoría emergente de vida económica. Esta se compone de la capacidad de ahorrar y disponer del dinero personal. En cuanto a la capacidad de ahorrar, esta acción aparece escasamente mencionada dentro de los relatos de las personas entrevistadas. En relación a esto Claudio menciona: *“Como una persona de 19 años me gasté la plata que gané en la práctica”* y Martina menciona *“Junté dinero para ir al matrimonio de mi hermana”*. Por último, en cuanto a disponer del dinero personal, esta tiene relación con utilizar su dinero para realizar transacciones económicas básicas, como comprar comida, pagar por bienes o servicios. Por ejemplo, al preguntarle a Javier ¿Qué sintió cuando le dieron su primer sueldo? él respondió *“me fui a comprar lo que quería, me compré comida chatarra”*.

6.2.4 Dimensión de Desarrollo personal

El desarrollo personal se puede definir como la posibilidad de aprender distintas cosas, tener conocimientos y realizarse personalmente. Desde esta perspectiva y al hacer la relación con los relatos de cada participante, emergen las siguientes categorías: formación, competencias y realización personal. Las cuales son expuestas de manera resumida en la tabla 6.

Tabla 6: Códigos y categorías emergentes de la dimensión de desarrollo personal

Código en vivo	Código conceptual	Categoría emergente
<i>Me encantó vivir la experiencia de estar en cuarto medio</i>	Trayectoria estudiantil	Formación
<i>A la gente le resulta súper atractivo mi currículum porque es poco tradicional</i>	Formación profesional	
<i>Estoy muy bien avalada por los profes</i>	Competencias estudiantiles	Competencias
<i>Siento que me conozco más y pongo más límites también</i>	Competencias personales	
<i>Mi ingreso a la u hubiese sido mejor si hubiese tenido más habilidades sociales</i>	Necesidades de apoyo	
<i>Ahora me siento como una adulta más respetable</i>	Autoeficacia	Realización personal
<i>He querido estudiar hartito esto para poder ayudar a otras generaciones</i>	Altruismo	

Elaboración propia a partir de los resultados vinculados a la dimensión de desarrollo personal del Modelo de CdV

La categoría de formación es definida como el proceso de instrucción que han vivido las personas entrevistadas hasta el momento. Así como también, si presentan planes para continuar su formación profesional en el futuro. Este proceso tiene relación con la educación formal que han realizado los y las participantes, por lo cual, comprende las etapas de enseñanza básica, enseñanza media y estudios superiores.

La trayectoria estudiantil comprende su experiencia en la educación básica, educación media y la realización de pre universitario. Es posible mencionar que estas trayectorias estudiantiles se encuentran marcadas por la modalidad de educación formal que eligen, específicamente durante la enseñanza media. Momento en el cual, se pone en práctica la autodeterminación y capacidad de tomar decisiones, que tendrá sus efectos en la trayectoria de la persona. Por una parte, quienes estudiaron en modalidad técnico profesional, enfocaron su trayectoria estudiantil hacia la especialidad que estudiaron y hacia la realización de su práctica profesional para obtener sus títulos. Al respecto, Claudio comenta “*Estudiar electrónica en el liceo fue una buena experiencia y aprendí mucho*” y agrega “*Tengo un buen recuerdo de mi práctica profesional del liceo*”. Por su parte, quienes estudiaron en modalidad científico-humanista, enfocaron su trayectoria estudiantil hacia la obtención de buenas calificaciones durante la enseñanza media y prepararse para obtener buenos resultados en la PSU, con el fin de ingresar a la universidad. Al respecto, Patricio menciona “*Tomé preuniversitario por segunda vez al salir de cuarto medio*”. Sin embargo, aunque las experiencias fueron diversas, los cinco participantes ingresaron a instituciones de educación superior.

Por otra parte, la formación profesional tiene relación con los estudios y acciones que han realizado, los y las jóvenes para obtener un título profesional, y los proyectos que quisieran concretar respecto a esta área en el futuro. Dentro de los relatos de las personas entrevistadas, es posible observar que, durante el inicio de su proceso de formación profesional, la mayoría comenta haber sentido incertidumbre respecto a su desempeño en la carrera y su progreso dentro de esta. Como, por ejemplo, Claudio menciona *“Cuando entré a la universidad pensé que sería imposible, que no pasaría de los primeros días”*. Por su parte, Javier menciona *“al principio de la carrera sentí incertidumbre porque no sabía si iba a lograrlo”* y Martina señala *“al principio de la carrera estaba súper desesperada porque no podía seguir el ritmo”*. Sin embargo, cuando lograron adaptarse al nuevo lugar de estudios y a las exigencias de este, tanto su desempeño como su confianza en sí mismos mejoraron.

Otro aspecto importante, que también señalan los y las participantes, es elegir la carrera adecuada. Ya que, de esta manera, este proceso se vuelve menos complejo, logran desplegar sus capacidades, obtienen beneficios a nivel personal, emocional, social y logran progresar exitosamente en sus carreras profesionales. Como señala Patricio, respecto a su desempeño en su segunda carrera *“tenía mis altibajos, pero al menos disfrutaba la carrera”* y Martina, quien después de dos intentos, ingresó a estudiar la carrera que deseaba *“En psicología sentía que no tenía que esforzarme tanto para que me fuera bien”*. Otro hecho importante que estuvo presente dentro del proceso de formación profesional de los y las jóvenes, fue la pandemia por Covid-19 y estudiar en modalidad remota. Esto trajo consigo distintas experiencias. Sin embargo, todos coinciden en que la modalidad presencial les permite aprender mejor y disfrutar de otros espacios que existen en las instituciones en las cuales estudian. Respecto a esto, Claudio señala *“son nefastas las clases online, me arruinaron la experiencia en la carrera, no experimenté el área práctica, para ver cómo en realidad funcionan los equipos, todas esas cosas...”* (Claudio, Segunda entrevista, 2021).

Por otro lado, se presenta la categoría de competencias. Esta se puede definir como poner en práctica conocimientos, habilidades, carácter y valores de manera integral. En las distintas interacciones que tienen las personas en los ámbitos en que se desempeñan. En este caso la categoría emergente de competencias se construye a partir de competencias estudiantiles, competencias personales y necesidades de apoyo. En cuanto a las competencias estudiantiles, estas tienen relación con: aprender en forma continua y aplicar e integrar nuevos conocimientos y habilidades, desarrollar la creatividad, desarrollar el pensamiento crítico,

resolver problemas, desarrollar habilidades sociales, trabajar de manera colaborativa, manejar herramientas de comunicación, ser responsables y desarrollar hábitos de estudios. Dentro de las historias narradas en las entrevistas personales, es posible identificar la existencia de estas competencias en los y las participantes del estudio. Principalmente de aquellas competencias que se utilizan en una esfera más individual. Es importante señalar, que la mayoría fueron estudiantes destacados durante su trayectoria escolar, obteniendo diversos reconocimientos en estos contextos. Así lo señalan en sus relatos. Por ejemplo, Martina señala *“Me dieron un premio por tener el promedio más alto de los segundos medios”*, Claudio por su parte menciona *“No esperaba ganarme la medalla al mejor rendimiento en cuarto medio”* e Isabella refiere:

“Me fue tan bien, que afuera de ese colegio está mi foto y mi nombre por el proyecto PACE. A pesar de que yo entré por admisión regular, pero igual me pusieron, como si hubiese estado en el PACE. Al año siguiente, me hicieron ir para que dijera unas palabras y todo, por el puntaje que saqué en la PSU que fue bien alto y porque salí con promedio 7. O sea, yo marqué una diferencia en ese colegio, hice que mis compañeros subieran el puntaje promedio. Así que fue bueno, todos los profesores me contaron que fue beneficioso que yo llegara a ese colegio y yo fui súper feliz” (Isabella, Primera entrevista, 2021).

Durante sus estudios superiores, también se observan estas competencias, relacionadas tanto a la esfera individual, como también a la cooperación y trabajo en equipo. Desde el ámbito individual, Javier comenta acerca de sus hábitos de estudios *“me esforzaba más que antes, estudiando más, coordinando los horarios”*. En cuanto a su capacidad para cooperar, también dentro de los relatos se identifican experiencias en torno a esto. Está el caso de Patricio, quien comenta que en su práctica profesional trabajó en equipo y diseñó un método que aportó al avance del proyecto en el que se encontraba *“Descubrí una manera innovadora de hacer la comida para las moscas”* y agrega que *“De hecho mi profesor de práctica habló bien de mi diciendo: «creó el método de las chispas»”*. Por otra parte, quien más relata experiencias en torno a esto es Isabella, quien ha complementado su carrera profesional con la participación en distintos espacios de trabajos voluntarios, respecto a este tema señala *“quería ayudar a la sociedad a construir un mundo mejor”*.

Por otra parte, las competencias personales tienen relación con poner en práctica sus conocimientos, habilidades, carácter y valores en el ámbito personal y cotidiano. Con el fin de

adaptarse y cumplir con las exigencias del medio. Estas competencias son observadas dentro de los relatos de las personas entrevistadas como, habilidades para la interacción social, confianza en sí mismo/a, desarrollo de funciones ejecutivas y madurez social. Por ejemplo, en cuanto a la interacción social, Claudio comenta *“En el liceo aprendí mucho a socializar con otras personas”* y Javier menciona *“He perdido el miedo de presentarme en público y eso lo considero importante”*. Respecto a la confianza en sí mismo/a, Martina señala *“Ahora me siento más independiente y menos temerosa”* y Javier señala *“Ahora encajo siendo yo”*.

Otro aspecto de esta categoría, son las necesidades de apoyo, presentadas por los y las participantes en su proceso de transición a la vida adulta, para participar adecuadamente en las actividades y desafíos que esta presenta. Dentro de las historias narradas, es posible observar la capacidad de los y las participantes de identificar sus propias necesidades y como, el hecho de no recibir los apoyos adecuados, generó obstáculos para su participación en ciertos espacios. Las necesidades más mencionadas, tienen que ver con la forma de enseñar y evaluar de los/las docentes y con la interacción social con sus compañeros y compañeras. Así por ejemplo Martina señala *“Yo me tomo muy literal lo que dice en las pautas de trabajos”* y también *“Yo nunca estaba al día en la universidad”*. Por otra parte, al preguntarle a Claudio por las dificultades que presentó señala que *“el tiempo pasa muy rápido, entonces me desorganiza todo”*. Otra dificultad que señala Claudio, es la forma de enseñar que existe en su instituto *“La enseñanza supongo, comprender, porque aparte es online. Los profesores tienen su forma de enseñar, entonces igual es cómo acostumbrarse a su forma de enseñar y todas esas cosas, entonces igual me dificultó un poco de eso”*. Finalmente se mencionan algunas dificultades en torno a la relación con sus pares. Al respecto, Martina menciona *“Mi ingreso a la universidad hubiese sido mejor si hubiese tenido más habilidades sociales”* y Claudio señala que *“Y otra cosa más que me dificulta es la comunicación con los compañeros como dije antes, no hay ninguna comunicación”*.

La tercera categoría, es la realización personal, esta tiene relación con ámbitos de la vida que los y las participantes han señalado como importantes y les han entregado múltiples beneficios y satisfacciones. Esta categoría se construye a partir de la autoeficacia y el altruismo. Dentro de los relatos de los participantes, la autoeficacia es mencionada al momento de realizar la revisión retrospectiva de su proceso de transición a la vida adulta. Principalmente, es nombrada en relación a los cambios que han experimentado individualmente, los cuales se vinculan con un mayor desarrollo de sus habilidades, de su personalidad y de la confianza en

su propia capacidad para lograr los resultados pretendidos. Por ejemplo, en relación a su capacidad como estudiante Patricio, después de cambiarse de carrera, comenta: *“Cuando entré en biotecnología aprobé las asignaturas que había fallado en la carrera anterior”*. Martina, respecto a su desarrollo personal comenta *“Ahora siento que tengo el poder de hacer mi vida más llevadera en una sociedad que está construida para un solo perfil de personas”* e Isabella señala *“Hoy en día, donde postulo me llaman”*.

Por último, el altruismo se puede definir como la motivación que presentan los y las jóvenes para realizar acciones que generan beneficios y ayudan a otras personas o seres vivos. Esto se puede observar en la motivación para elegir una carrera profesional y también para formar parte de trabajos voluntarios. Respecto a esto, Martina menciona por qué ella se motivó a estudiar psicología *“He querido estudiar hartito esto para poder ayudar a otras generaciones. Porque falta mucha gente que estudie esto en Chile. Yo siento que para mí ha sido tan difícil, que me gustaría hacérselo más fácil a otras personas”* (Martina, Segunda entrevista, 2021). Por otra parte, Isabella ha participado en distintos espacios como voluntaria. Entre los cuales destacan, dar clases en un preuniversitario popular de su universidad, ser voluntaria en un taller con jóvenes en Perú y rescatar animales para darlos en adopción. Al preguntarle por su motivación para dar clases en el preuniversitario responde *“...dije «primero voy a hacer que mis notas estén bien», lo logré me posicioné y ya del segundo año en adelante, dije «ahora voy a llenarme a mí personalmente», entonces empecé a hacer clases en un preu popular”* (Isabella, Segunda entrevista, 2021). Respecto a su motivación por participar en estos espacios refiere *“porque yo no hacía nada, o sea, solamente iba a las clases y yo sentía que quería ayudar a la gente, quería ayudar a la sociedad, a construir un mundo mejor”* (Isabella, Segunda entrevista, 2021).

6.2.5 Dimensión de Bienestar físico

El bienestar físico se da cuando la persona presenta buena salud. Tanto sus estructuras, como sus funciones corporales, se encuentran en adecuadas condiciones y existe una capacidad física apropiada para responder ante diversos desafíos de la actividad vital de cada persona. Así también, tiene relación con sentirse en buena forma física y tener hábitos saludables. En relación a esto, y a los relatos de los y las participantes, se construyen las siguientes categorías: Hábitos para la salud y alteraciones de la salud. Las cuales se grafican de manera resumida en la tabla 7.

Tabla 7: Códigos y categorías emergentes de la dimensión de bienestar físico

Código en vivo	Código conceptual	Categoría emergente
<i>Si no duermo bien me duele la cabeza después.</i>	Importancia del descanso y sueño	Hábitos para la salud
<i>Me hacía bien ir a entrenar</i>	Realizar actividad física	
<i>En segundo año de universidad me operaron de la vesícula</i>	Necesidad de intervención médica	Alteraciones de salud
<i>Producto de la ansiedad por los exámenes tuve una tendinitis en el hombro y bajé mucho de peso</i>	Sensaciones de malestar físico	

Elaboración propia a partir de los resultados vinculados a la dimensión de bienestar físico del Modelo de CdV

La categoría de hábitos para la salud se puede definir aquellas acciones que realizan los y las participantes para mantenerse saludables y se construye por: la importancia del descanso y sueño y realizar actividad física. En cuanto a la primera, es importante mencionar que el descanso y sueño, muchas veces, durante la etapa de transición a la vida adulta se puede ver alterado por múltiples factores. Entre los más frecuentes se encuentran el estrés y las dificultades para la organización del tiempo. Al respecto, Patricio señala: *“hay que desintoxicar el cerebro, el cerebro se comprime cuando duermes, como cuando exprimes un trapo para quitarle el agua”* y agrega *“si no duermo bien me duele la cabeza después”*. Respecto a la realización de actividad física, esta se refiere a practicar algún deporte, o realizar algunas actividades que promuevan el movimiento del cuerpo. En relación a esto, Javier comparte su experiencia entrenando fútbol: *“Cuando voy en la semana a entrenar, no me aburro, la pasó bien. Incluso van montones, todos me conocen por la familia y me hacía feliz, ahí ese tiempo, me hacía feliz entrenar”* (Javier, primera entrevista, 2021). Esta cita permite notar que, si bien esta es una actividad principalmente física, los beneficios que entrega también fortalecen otros ámbitos, como por ejemplo el emocional.

La segunda categoría emergente es alteraciones de la salud, la cual está compuesta por: necesidad de intervención médica y sensaciones de malestar físico. En cuanto a la necesidad de intervención médica, esta tiene relación con alteraciones que requieren de una atención de salud especializada, por ejemplo, lo que vivió Patricio en su segundo año de la carrera de Biotecnología, cuando debió ser operado de la vesícula. Respecto a esta experiencia menciona *“no fue tan doloroso en realidad, se sintió más bien como un hormigueo y después de eso tuve que estar en una estricta dieta y tampoco podía reír tanto, la parte dolorosa era reír”* (Patricio, segunda entrevista, 2021). Por otra parte, las sensaciones de malestar físico, son aquellas que los participantes manifestaron como dolores o molestias ya sea de cabeza o de estómago

principalmente. Respecto a esto, Javier comenta que durante el trabajo presentó algunos de estos malestares: “*Lo único malo si, los días calurosos porque me dolía, a veces me dolía la cabeza, cosas así...*” (Javier, segunda entrevista, 2021). También es necesario señalar, que en las distintas historias de vida se narran las sensaciones de malestar físico, como consecuencia de situaciones que producen altos niveles de estrés. Como señala Isabella “*Producto de la ansiedad por los exámenes, tuve una tendinitis en el hombro y bajé mucho de peso*”, también frente a otra situación comenta “*Cuando tenía que entregar artículos me daban dolores de espalda*”. Por su parte, Martina menciona lo siguiente

“Sentía mucha ansiedad por la PSU, por la universidad, por la adultez, mucha preocupación por todo eso. Entonces yo me empecé a enfermar mucho, si no me resfriaba me enfermaba del estómago, no podía comer, hubo un tiempo que ya no podía comer, porque todo lo vomitaba de hecho no pude ir al cumpleaños de mi pololo. Bueno eso lo recuerdo ahora porque veo esas fotos y recuerdo que hice esfuerzos para poder ir a la graduación como que ni siquiera me maquillé ese día y estaba muy delgada...”
(Martina, Primera entrevista, 2021).

6.2.6 Dimensión de Autodeterminación

Dentro de los relatos de las personas entrevistadas en relación a su experiencia de transición a la vida adulta, es posible observar una importante cantidad de información vinculada a la dimensión de autodeterminación. Al relacionar la información entregada por los y las participantes con esta dimensión, emergen cuatro categorías: autonomía, proyecto de vida, autorregulación y autoconocimiento. Las cuales se exponen de manera resumida en la tabla 8.

Tabla 8: Códigos y categorías emergentes de la dimensión de autodeterminación

Código en vivo	Código conceptual	Categoría emergente
<i>Tengo mis responsabilidades en la casa</i>	Rutina diaria	Autonomía
<i>En mi tiempo libre me gusta leer mangas, ver anime y dibujar</i>	Ocio y tiempo libre	
<i>Me esterilicé a los 21 años</i>	Toma de decisiones	
<i>Decidí elegir biotecnología como primera opción</i>	Elección de carrera	Proyecto de vida
<i>Quiero tener la experiencia de vivir solo</i>	Planes a futuro	
<i>Me enfoqué en terminar mis estudios y ser la mejor</i>	Planificación y cumplimiento de metas	Autorregulación

<i>Estudiaba mucho para los exámenes de la universidad</i>	Cumplir con responsabilidades	
<i>Me di cuenta que no era buena para las matemáticas y que no me gustaban</i>	Capacidad de autoevaluación	
<i>Me gusta mucho la música</i>	Intereses personales	Autoconocimiento
<i>No aparento ser algo que no es</i>	Empoderamiento	
<i>A los 15 años dejé de creer en Dios</i>	Convicciones	

Elaboración propia a partir de los resultados vinculados a la dimensión de autoderminación del Modelo de CdV

La primera categoría corresponde a autonomía, esta tiene una acentuada importancia dentro del relato que realizan los y las participantes, ya que se puede definir como la capacidad de decidir sobre distintos ámbitos de la vida. Siendo la transición a la vida adulta, una etapa en la cual se deben tomar múltiples decisiones, ya sea, en el ámbito cotidiano, personal, estudiantil, profesional, de relaciones interpersonales, entre otros. Según lo mencionado por los y las participantes, esta categoría se construye por: rutina diaria, ocio y tiempo libre y toma de decisiones.

Respecto a rutina diaria, esta se refiere a las decisiones que toman las personas en cuanto a su vida cotidiana. La cual se relaciona con la vida en el hogar, su autocuidado, la capacidad para movilizarse por la ciudad, realizar compras, entre otras. En relación a esto, Patricio señala *“tengo mis responsabilidades en mi casa, limpiar, cocinar, también lavo la loza, ayudo a tender la ropa y paso la aspiradora”*. Así también, al preguntarle si le gustaría vivir solo o acompañado señala *“Para empezar, si vivo solo, significa que tendré que estar más... significaría entonces que tendré que organizarme más, tendré que limpiar y también tendría que pagar las facturas, sería vivir muy al límite”* (Patricio, Segunda entrevista, 2021).

Otro aspecto importante de esta categoría, es el ocio y tiempo libre. En relación a esto, los y las participantes comentan con entusiasmo las actividades de ocio y tiempo libre que han realizado durante su transición a la vida adulta y los beneficios que estas traen para su persona. Por ejemplo, Claudio señala *“yo necesito mi espacio de relajación”*, mientras que Patricio menciona *“En mi tiempo libre me gusta leer mangas, ver animé y dibujar”*. Para Martina sus actividades de ocio tienen relación con el arte. Al respecto señala *“El arte lo siento más real, siento que puedo decir las cosas que no puedo decir”*. A través de las artes, ya sea de tipo visual o musical, Martina logra comunicarse, participar de espacios colectivos, como la banda del colegio y un taller de relatos visuales, y también logra relacionarse con otras personas.

Respecto a la toma de decisiones, esta es una acción que se visibiliza en los relatos de las cinco personas entrevistadas. Dentro de estos, mencionan decisiones relacionadas con cambios de colegio, cambiarse de curso según el electivo de interés, continuar o abandonar una carrera universitaria y tomar decisiones relacionadas con sus derechos sexuales y reproductivos. En relación a lo último, Isabella comparte dentro de su entrevista dos hechos relevantes dentro de su transición a la vida adulta *“A los 15 años quedé embarazada y aborté”* y *“Me esterilicé a los 21 años”*, guiada principalmente por su proyecto de vida y por sus convicciones sobre la natalidad.

La segunda categoría emergente es el proyecto de vida, la cual tiene relación en cómo los participantes van planificando y construyendo la vida que desean. De acuerdo a las historias compartidas por los y las participantes, quienes ya se encuentran ejecutando su proyecto de vida, esta categoría se compone por: elección de carrera y planes a futuro.

En cuanto a la elección de carrera, este es un proceso complejo, en el cual influyen diversos factores como; las capacidades de la persona, sus intereses, el acceso a información, su historia, el lugar donde vive, entre otras. La experiencia de los y las participantes en cuanto a la elección de su carrera es variada. Por un lado, Javier y Claudio eligieron carreras profesionales como continuidad de lo que ya habían estudiado en sus liceos y se han mantenido en estas. Al consultarle a Claudio como tomó la decisión de qué carrera elegir él responde: *“Bueno por lo que estudié en el liceo y por lo que me recomendaron también”*. Frente a la misma pregunta, Javier responde *“Quería estudiar administración porque ya venía desde antes, quería continuar especializándome”*.

A diferencia de estos, Patricio y Martina realizaron cambios de carrera. Patricio, primero ingresó a ingeniería ambiental y luego se cambió a biotecnología. Al respecto señala: *“Tomé decisiones impulsivas que resultaron en la elección de la carrera equivocada”*. Respecto a realizar el cambio de carrera menciona *“decidí elegir biotecnología como primera opción”*. Martina, actualmente se encuentra estudiando su tercera carrera universitaria. Primero ingresó a la carrera de pedagogía en música. Sin embargo, menciona que *“Yo habría estudiado música, pero me di cuenta que no quería ser profe”*. Luego de retirarse de la carrera, Martina se preparó para ingresar a psicología, pero no logra obtener el puntaje necesario *“Yo me acuerdo que ahí iba a entrar a trabajo social. Igual no fue muy agradable para mí, porque mi idea era entrar a psicología, pero en realidad como la pasé tan mal el 2018 no pude”*.

prepararme bien para la prueba, como que tuve que entrar a trabajar y todo". Agrega que *"me faltaron dos puntos en la PSU para entrar a psicología"*. Finalmente realiza un cambio de manera interna y actualmente se encuentra en segundo año de la carrera de psicología y señala: *"fui feliz cuando quedé en psicología"*. En relación a esto, se observa que la elección de carrera es una acción relevante para el futuro de quienes se encuentran en dicha situación y trae como consecuencias la inversión de años de estudio y también en el ámbito emocional de las personas.

En cuanto a los planes a futuro, estos se consideran como proyectos a mediano y largo plazo que los y las jóvenes quisieran alcanzar en algún momento de su vida y tienen relación con; independizarse de la familia, viajar, formar un hogar, continuar estudios, entre otras. Respecto a esto, Javier comparte que, dentro de sus planes a futuro, se encuentra poder independizarse de la familia, continuar sus estudios fuera del país y conocer otras culturas:

"Por lo menos quiero un tiempo para vivir sólo acá en Chile. Quiero tener esa experiencia más que nada, quiero tener la experiencia de vivir solo. Quizás echaré de menos a mi familia, pero bueno, es un paso que hay que dar en algún momento. Tenemos que salir, no me gustaría estar a los 36 años aquí todavía, viviendo con mi mamá (Javier, segunda entrevista, 2021).

Similar es el caso de Martina, quien comenta en la entrevista que, en el último tiempo se ha enfocado en buscar maneras de lograr independizarse de su familia en el corto plazo *"...y este año ha sido todo el rato, todo este año pensando en querer irme de mi casa y estar sola y tranquila..."*. Respecto a la pregunta de si le gustaría irse sola o acompañada, señala: *"me gustaría poder irme sola, pero en realidad no es tan fácil, igual he considerado irme con otra gente"*. Así también dentro de sus planes, se encuentran aquellos que tienen relación con el ámbito laboral *"...mi idea es cómo seguir aprendiendo siempre y si es que puedo me gustaría estudiar en otro país. Porque en otros países tienen mejores maquinarias para estudiar el cerebro, por ejemplo, que me interesa y me gustaría eso"* (Martina, segunda entrevista, 2021). En la misma línea, los planes de Claudio, se relacionan mayormente con poner en práctica los estudios que ha realizado hasta ahora, al respecto señala: *"Quisiera saber cómo es la experiencia en el área laboral, cómo se ven en realidad las carreras que estudié en el área laboral"*.

La tercera categoría emergente, es la autorregulación, la cual se relaciona con la planificación y el cumplimiento de metas en la etapa de transición a la vida adulta y el manejo de estrategias de autogestión personal. En relación a esto la presente categoría se construye de: planificación y cumplimiento de metas, cumplir con responsabilidades y la capacidad de autoevaluación que presentan las personas entrevistadas.

En relación a la planificación y cumplimiento de metas, es posible observar esta capacidad en los relatos de los y las participantes, ya sea en su etapa escolar como en sus estudios superiores. Dos claros ejemplos de este aspecto, lo dan Claudio e Isabella, quienes durante su enseñanza media se fijaron metas en cuanto al rendimiento académico que deseaban obtener. Al respecto Claudio señala *“Tuve que esperar tres años para ganar la medalla por tener las mejores notas”*. Mientras que Isabella menciona *“Durante tercero y cuarto medio me enfoqué en terminar mis estudios y ser la mejor”*. Ya en la etapa actual, y en relación con la habilidad de planificación, Martina señala *“Antes pensaba mucho en un futuro muy lejano, pero ahora siento que tengo como que pensar en futuro no tan lejano, como por ejemplo ya organizarme para este mes, pensar en mis metas”*. En este mismo sentido Claudio menciona lo siguiente:

“No tengo como metas, así como más personales, ser mejor supongo. Mejorar de a poco, no así tan rápido. Porque rápido así no se puede. O sea, mejor de a poquito. Yo me pongo... de metas grandes me hago metas chicas para llegar a la grande, si supero una meta chica tengo que superar otra para llegar hasta el final” (Claudio, segunda entrevista, 2021).

En cuanto al cumplimiento de las responsabilidades, esto tiene relación con asistir a clases, aprobar los ramos, cumplir con los plazos establecidos, cumplir con el horario laboral, obligaciones en el hogar, entre otras. En este sentido, las personas entrevistadas comparten mayormente esta información con lo relacionado a sus estudios superiores. Por ejemplo, en el caso de Martina, al dejar su primera carrera, su madre le indicó que ella debía trabajar, a propósito, comenta *“Como me salí de la universidad, tuve que trabajar y después del trabajo me iba al pre universitario”*, ya que tenía como propósito ingresar a otra carrera. Por su parte, Patricio comenta *“Estudiaba mucho para los exámenes de la universidad”*. Es importante señalar que, estas afirmaciones tienen relación con los exitosos progresos que han presentado los y las participantes en sus estudios superiores.

Respecto a la capacidad de autoevaluación, esta aparece mencionada dentro de los relatos de las personas entrevistadas. Principalmente al realizar el ejercicio de mirar hacia el pasado y narrar sus experiencias, surge esta capacidad al observar los cambios que han realizado durante los años. Por ejemplo, Isabella comparte que para decidir qué carrera estudiar, realizó el siguiente análisis *“Me di cuenta que no era buena para las matemáticas y no me gustaban...”* por lo que eligió una carrera del área de las humanidades. Por otro lado, Patricio comenta que fue difícil tomar la decisión de abandonar su primera carrera y reconoce una característica que estaba presente en él en ese momento *“no estaba feliz, porque tenía una visión más cuadrada de la vida”*. En cambio, al referirse a su pensamiento actual señala *“Soy flexible, soy más flexible, si hay algo que me interesa, lo estudiaré”*. Agrega: *“así es, jamás me mantengo cerrado, biotecnología es una carrera más flexible, así que pensé que también hay que ser igual de flexible”*.

La cuarta categoría emergente es el autoconocimiento, el cual se construye a partir de los intereses personales, empoderamiento y las convicciones de cada persona. Para los y las participantes de esta investigación, los intereses personales tienen gran relevancia en su experiencia de transición a la vida adulta, ya que aportan a la construcción de su identidad. Otro aspecto que llama la atención, es la intensidad con la que pueden ejecutar estos intereses personales, por ejemplo, Isabella comenta *“En cuarto medio yo me leía un libro por día”*. Mientras que Patricio señala:

“Me gusta leer mangas y ver animé, también me gusta dibujar, encontrar temas triviales, cosas que no conocía, ver videos en YouTube de gatos. También me gustan las cosas poco interesantes, prácticamente soy algo misceláneo. Voy escarbando por ahí y si encuentro algo de interés, lo veo y si no me interesa, no lo veo” (Patricio, segunda entrevista, 2021).

Respecto al empoderamiento, este se ve más acentuado ya en la etapa actual de los y las participantes. A través de los relatos, es posible observar como este les permite ser reconocidos y validados tanto por ellas y ellos mismos, así como también por otras personas. Trayendo consigo beneficios y aportando a su calidad de vida. Al respecto, Martina menciona lo siguiente: *“Siento que me conozco más y pongo más límites también a otras personas, a veces no dejo que hablen por mí”*. Agrega que *“me siento más dueña de mi persona, antes*

sentía que era como un fantasma de mí misma... ”. Al comparar su pasado con su situación actual, comparte la siguiente reflexión:

“...ya no siento eso que sentía cuando salí del colegio. Era como una sensación de, a ver no sé, como un gato que vive en una casa y le dan comida y siempre hay comida y siempre hay dónde echarse y de repente de un día para otro te dejan abandonado. Y tienes que conseguir tu propia comida y tienes que luchar en un mundo súper grande, dónde hay muchos peligros, donde hay gente mala. Siento que ya aprendí a ser un gato que sabe andar por las calles y que está trabajando para obtener su nueva casa, eso es, así es como me siento ahora y me siento como optimista como que siento que lo puedo lograr y que no va a ser al tiro pero que tengo esperanza por lo menos” (Martina, segunda entrevista, 2021).

Finalmente, otro componente de esta categoría, se relaciona con las convicciones que las personas desarrollan a través de su trayectoria vital. Estas presentan un carácter individual, ya que cada persona entrevistada, comparte sus convicciones relacionadas con distintos ámbitos. Por ejemplo, Martina señala *“A los 15 años dejé de creer en Dios”*. Isabella, por su parte, menciona *“yo doy mi vida por los animales”* y por otra parte Pablo indica *“Tengo una estricta política de ir contra el alcohol”*.

6.2.7 Dimensiones de inclusión social y derechos:

La inclusión social se sustenta en los derechos humanos, por lo tanto, debido a esta estrecha relación, ambas dimensiones serán analizadas en un mismo apartado. La inclusión social se puede definir como el derecho de las personas a vivir en su comunidad y participar en sus actividades como una más. Disfrutar de salud y bienestar, ser tratada con respeto, recibir una buena educación y tener la oportunidad de trabajar y contar con el apoyo de otras personas. En relación a inclusión social y derechos, se construyen 3 categorías emergentes: acceso a derechos, participación y apoyos. A continuación, se expone el resumen de los hallazgos en la tabla 9.

Tabla 9: códigos y categorías emergentes de inclusión social y derechos

Ejemplo de código en vivo	Código conceptual	Categoría emergente
<i>Al principio no entendía por qué iba al neurólogo</i>	Acceso a información oportuna	Acceso a derechos
<i>La carrera de derecho es muy cuadrada y conservadora, en la forma de enseñanza y la forma en que se evalúa</i>	Evaluación acorde a sus capacidades	
<i>Estoy en un grupo de personas con discapacidad funcional se llama CEDIFUCH</i>	Participación en lugar de estudio	Participación
<i>Hacíamos las reuniones del proyecto de reinserción en la oficina de mi pareja</i>	Participación en espacios de la comunidad	
<i>Sería bueno que existiese una especie de PIE pero en el trabajo</i>	Participación en el lugar de trabajo	
<i>Las profesoras me hacían comentarios pesados por mi forma de ser</i>	Respeto a la diversidad	
<i>Cuando no tuve apoyo del PIE dudé si iba a pasar de curso</i>	Recibir apoyos acordes a sus necesidades.	Apoyos
<i>Respecto a los apoyos de la oficina de inclusión sentía que todo recaía en mí y lo abandoné</i>	Existencia de programas de apoyo institucionales.	
<i>Mis padres siempre me han apoyado</i>	Contar con red de apoyo personal	

Elaboración propia a partir de los resultados vinculados a la dimensión de inclusión social y derechos del Modelo de CdV

La categoría de acceso a derechos, tiene relación con las distintas convenciones que han establecido los derechos humanos y también de manera más específica, los derechos de niños, niñas y adolescentes y de personas con discapacidad. Los cuales se entrelazan en este análisis, debido a las interseccionalidades que este requiere para su comprensión. Un aspecto importante dentro del relato de los y las participantes, se relaciona con el acceso a información oportuna, ya sea respecto a su diagnóstico y tratamientos recibidos, como también a becas, servicios e incluso al contenido de las clases. En cuanto a la información oportuna respecto a su diagnóstico y tratamientos recibidos, es posible identificar que para algunos participantes esta información no estuvo presente. Principalmente en aquellos que fueron diagnosticados en edades tempranas o previo a la mayoría de edad. En relación a esto, Patricio señala “*Al principio no comprendía bien a qué se referían con Asperger y no le di mucha importancia*” y agrega “*Al principio no entendía por qué iba al neurólogo*”. Otro ejemplo lo menciona Martina respecto a la información recibida en cuanto a los apoyos que podía recibir en su universidad “*...entonces me llamó una chica me dijo que me llamaba de la oficina de inclusión y equidad de la universidad para darme información sobre las adecuaciones que hay y por eso supe de su existencia...*” (Martina, Segunda entrevista, 2021).

Otro aspecto que se identifica en las narraciones es el realizar una evaluación acorde a sus capacidades. Si bien, en algunos casos esto ocurrió durante la etapa escolar, debido principalmente al programa de integración escolar. Es durante los estudios superiores donde los y las participantes refieren haber presentado dificultades al momento de ser evaluados/as. Estas dificultades se relacionan con la manera de entregar la información, por ejemplo, al momento de dar las instrucciones de una evaluación. También, se relaciona con las metodologías utilizadas para evaluar, las cuales no son generalizables para los cinco casos. Es importante señalar, que no recibir una evaluación acorde a las capacidades de las y los estudiantes, genera consecuencias negativas en ellos/as. Por ejemplo, respecto a esto Martina señala *“Antes pensaba que quizás no servía para la universidad, porque siempre me atrasaba, no entendía o algunas cosas me hacían sentir mal respecto a la vida Universitaria. No tanto los contenidos y esas cosas, sino los trabajos en grupo”* (Martina, Segunda entrevista, 2021). También Isabella comenta al respecto *“Ahora yo tengo que estar medicándome para dar exámenes orales”*.

La tercera categoría emergente es la participación, la cual se construye por: participación en lugar de estudio, participación en espacios de la comunidad, participación en el trabajo y respeto a la diversidad. Respecto a la participación en el lugar de estudios, es posible observar en los relatos de los y las jóvenes, que en diversas situaciones existieron factores que representaron una barrera para dicha participación. Algunas dificultades tuvieron relación con sus habilidades sociales y las relaciones interpersonales. Como es el caso de Patricio que menciona *“Como siempre no me gustaba participar mucho en lo que hacían mis compañeros”* y *“Yo no participaba mucho de las actividades del colegio”*. El sentirse como parte del grupo y ser considerado/a como un/a más, es una necesidad importante para esta etapa del desarrollo, y en el caso de quienes participaron de este estudio, no es la excepción. Por ejemplo, Martina menciona lo siguiente: *“Empecé como a estar en el grupo y salíamos, fuimos a conciertos o carreteábamos simplemente, y así como vida de jóvenes normales, eso sentía, yo que me sentía como una joven normal por fin...”* (Martina, Primera entrevista, 2021).

Por otra parte, es posible observar que, en su experiencia durante la educación superior, los espacios de participación se ampliaron, participando de organizaciones estudiantiles e instancias de recreación con otros/as estudiantes con quienes presentaban afinidad. Por ejemplo, Javier menciona una situación durante el periodo del estallido social en Chile *“cuando se movilizaba el centro de alumnos del instituto igual me metí un poco, lo pasamos bien y*

protestamos, porque había gente que apoyaba la situación de nosotros” y en cuanto a recreación comenta lo siguiente: *“conocí los pasos prohibidos, fui a tomar a un bar con unos compañeros”*. Por otra parte, Martina e Isabella participan de una organización estudiantil para personas con diversidad funcional, al cual se unieron después de recibir su diagnóstico de autismo.

En cuanto a participar en espacios de la comunidad, los y las participantes señalaron haber sido integrantes de talleres, escuelas deportivas y organizaciones comunitarias. En estos espacios tuvieron la oportunidad de conocer otras personas, realizar actividades de acuerdo a sus intereses, tomar decisiones y proponer acciones para generar cambios en su contexto social y ambiental. Respecto a esto Claudio refiere: *“El taller de la biblioteca era entretenido, principalmente por la gente”* e Isabella señala *“Pertenece a una organización por una política sensata de drogas”* y *“con mi pareja realizamos talleres en cárceles y SENAME”*.

Respecto a la participación en su lugar de trabajo, esta se puede entender como pasar por un proceso de selección acorde a sus capacidades, tener buenas relaciones interpersonales de trabajo, asumir un rol o roles claramente establecidos, adquirir compromisos, tomar decisiones, seguir órdenes o directrices y resolver problemas relacionados al contexto laboral. En cuanto a pasar por un proceso de selección, es posible identificar algunas dificultades. Tal como señala Javier durante su entrevista *“Sería bueno que hubiese una especie de PIE, pero en el trabajo. Porque en la entrevista a veces te ven así y ya, como que este no sirve, es discapacitado, y eso es fome po...”* (Javier, Primera entrevista, 2021). Sin embargo, la mayoría ha sido seleccionado/a para los trabajos que han postulado. Otro componente importante para la participación en el trabajo es tener roles claramente establecidos, ya que cuando esto no se encuentra, puede dificultar el quehacer de las personas en su trabajo. Respecto a esto, Martina comenta su experiencia

“El trabajo de cajera me acomoda porque estoy todo el rato en el mismo lugar y es mecánico, todo el rato hay que hacer lo mismo. En cambio, trabajar en comida rápida no me gustaba. A veces no me podía sentar y no sabía qué hacer y había que buscar algo que hacer, si no te retaban” (Martina, Segunda entrevista, 2021).

Por otra parte, el respeto a la diversidad, significa un requisito importante, desde la mirada de las personas entrevistadas, para su participación en los distintos espacios de los que

forman parte. Esto está directamente vinculado con las actitudes que presentan docentes, compañeros, jefaturas, familiares, entre otras personas con las que se relacionan en distintos entornos. Se enfatiza en la responsabilidad de docentes y adultos encargados de ser facilitadores de sus procesos de participación. En relación a esto Martina comparte la siguiente reflexión *“Siento que profesores y personas encargadas deberían preocuparse de la inclusión y la diversidad”* y agrega *“No servía de nada que yo fuera a terapia si no les enseñaban a mis compañeros sobre diversidad e inclusión”*. Por otra parte, Javier comenta *“los profes estaban enterados de mi condición y eran confidentes y más flexibles”*.

Otro punto importante es la noción de que mientras más diverso sea el espacio en el cual participan, más cómodos se sienten formando parte de este. Así lo señala Patricio durante la entrevista *“En la universidad todos somos bichos raros, todos tienen la oportunidad de ser bichos raros”*. También se observa una postura clara y empoderada en cuanto a ser personas autistas, sus características y sus derechos. Respecto a esto Patricio menciona *“Las personas con asperger no tenemos una enfermedad o defecto, solo vemos el mundo de forma diferente”* y Martina señala *“ahora en verdad a me da igual decir que yo soy autista y si quieres te puedo explicar de qué se trata, porque a veces la gente no sabe nada de esto”*.

Finalmente, la categoría de apoyos se construye a partir de: recibir apoyo acorde a sus necesidades, existencia de programas de apoyos institucionales y contar con una red de apoyo personal. A partir de los relatos, es posible señalar que, el contar con algún tipo de apoyo, es altamente significativo para la experiencia de transición a la vida adulta de los y las participantes. Así lo menciona Claudio en su entrevista: *“Es bueno tener personas que te apoyen y que confíen en ti, en lo que puedes hacer. Creo que es fundamental tener personas que te puedan apoyar, sin importar las circunstancias”* (Claudio, Segunda entrevista, 2021).

Respecto a recibir apoyo acorde a sus necesidades, esto es fundamental para el proceso de desarrollo de las personas, así como también para su inclusión social. Dentro de las historias narradas es posible identificar la diferencia entre cuando existen los apoyos necesarios y cuando no. Por ejemplo, respecto a esto Javier señala *“Cuando no tuve apoyo del PIE dudé si iba a pasar de curso”*. También es importante señalar que, un factor determinante para recibir los apoyos adecuados es la formación de profesionales para realizar un diagnóstico oportuno en edades tempranas y de esta forma las personas autistas puedan acceder a los apoyos que requieren. Como expone Martina en la siguiente cita:

“Antes como no tenía el diagnóstico pensaba «no les voy a pedir flexibilidad solamente porque estoy deprimida». Pero el semestre pasado pregunté y me mandaron a la oficina de inclusión y ahí había un encargado que tuvo varias reuniones conmigo para preguntarme por cada ramo que era lo que me costaba” (Martina, Segunda entrevista, 2021).

Por otra parte, la existencia de programas de apoyos institucionales, ha presentado distinta relevancia para los y las participantes de esta investigación. Mientras algunos formaron parte de algún programa de apoyo institucional, otros refieren nunca haber requerido de estos. Para quienes refieren haber recibido este tipo de apoyos, resaltan su importancia principalmente para su proceso de enseñanza media. Tal como indica Javier: *“Si una persona no tiene el PIE no sé si va a poder lograrlo”*. En cuanto a los programas de apoyo que existen en instituciones de educación superior, es posible identificar que, para acceder a estos, la mayoría de las veces, los y las estudiantes requieren ser autónomos y buscar estos apoyos por sus propios medios. En relación a esto, algunas participantes han utilizado los programas que tienen relación con la salud mental, principalmente para apoyo psicológico. Por otra parte, los programas que tienen relación con la inclusión, si bien están implementados, presentan deficiencias en la articulación con los y las docentes de la institución, principalmente en cuanto a diversificar la modalidad de enseñanza y de evaluación. En relación a esto Martina señala *“La oficina de inclusión debería capacitar a los profesores porque a veces hay profesores que ni siquiera saben técnicas pedagógicas que solo hablan y yo me pierdo...”* (Martina, Segunda entrevista, 2021).

En cuanto a contar con una red de apoyo personal, esta se puede definir como establecer relaciones cercanas con otras personas, a quienes se puede acudir cuando se necesita apoyo. Este aspecto presenta también una alta relevancia para la experiencia de transición a la vida adulta de las personas entrevistadas, quienes reconocen dentro de su red de apoyo a sus amistades, parejas, familiares, otros adultos significativos y personas que comparten su diagnóstico. En relación a esto Javier dice: *“Cuando estaba en el colegio siempre me apoyaron mis amigos”* y *“mis padres siempre me han apoyado”*. Por otro lado, Patricio expresa: *“Mi mamá es súper optimista así que siempre acudo a sus consejos”* y Martina menciona *“creo que ha sido un apoyo distinto todos los años, pero esa amiga se ha mantenido y mi pololo también”*. Finalmente, otro aspecto que se logra identificar en las historias es la importancia que tiene poder intercambiar experiencias y apoyo con personas que presentan el mismo

diagnóstico. Al respecto Martina señala *“ahora ya por hablar con otra gente con autismo y por leer a otra gente, se me han ido un poco los miedos que tenía respecto a mi diagnóstico”*.

7. Discusión y conclusiones

En la presente investigación se ha planteado como principal objetivo conocer la experiencia de transición a la vida adulta de estudiantes con autismo que cursan educación superior, desde su propia perspectiva. Para esto se ha utilizado una metodología que ha permitido, por un lado, conocer la experiencia de transición a la vida adulta desde la voz de cada participante y, por otro, analizar esta experiencia desde las dimensiones del modelo de calidad de vida.

En general, es posible confirmar la relevancia de la dimensión de autodeterminación en el proceso de transición a la vida adulta. Quienes participaron de esta investigación consideran que durante su transición a la vida adulta vivieron distintas situaciones, en las cuales debieron tomar decisiones importantes, tales como; cambiar de ambiente escolar, cambiar de carrera universitaria o decidir acerca de sus derechos sexuales y reproductivos. Dichas decisiones fueron determinantes para su proyecto de vida y la calidad de esta. Así, las personas que participaron de esta investigación presentan las acciones volitivas que las capacitan para actuar como el principal agente causal de sus propias vidas y mantener o mejorar su calidad de vida (Wehmeyer, 2005, pp. 117). En este sentido, la literatura a través de estudios realizados con personas que presentan diagnóstico de autismo y/o discapacidades intelectuales y del desarrollo (DID), ha demostrado que existe un importante vínculo entre la autodeterminación y los resultados positivos en acciones relevantes para el proceso de transición a la vida adulta, tales como: ingresar a la educación superior, conseguir un empleo y participar en la comunidad (Shogren et al. 2015b, 2016; Shogren y Ward 2018; Wehmeyer y Palmer 2003). Así también, la autodeterminación se ha vinculado con resultados positivos en recreación, ocio (McGuire y McDonnell 2008) y una mejor calidad de vida (Lachapelle et al. 2005; Nota et al. 2007; Schalock et al. 2016). Por lo tanto, resulta importante al trabajar con jóvenes con autismo, considerar la autodeterminación tanto como un objetivo de la intervención, ya que se vincula con buenos resultados en la vida adulta, pero también como un medio, a través del cual se entregue la oportunidad de tomar decisiones en torno al plan de intervención, de su vida cotidiana, de sus actividades académicas y en otros aspectos de su vida.

Sin embargo, las prácticas que se realizan en la educación secundaria no están contribuyendo a la autodeterminación de los y las jóvenes. Si bien, en Chile no se encuentran estudios específicos en esta temática para el colectivo de personas con autismo, tanto en España

como en Estados Unidos, los hallazgos en investigación han sugerido que los niños y jóvenes con autismo tienen oportunidades y apoyos limitados para participar en acciones autodeterminadas en sus entornos (Wehmeyer y Shogren 2008). Por lo que presentan niveles más bajos de autodeterminación en comparación con personas sin discapacidades (Shogren et al. 2018b) y con otras discapacidades (Chou et al. 2017; Shogren et al. 2018a). Incluso una gran parte de los y las jóvenes con autismo no participa de la elaboración y en el seguimiento de su plan individual de apoyos (Morán et al., 2019), lo cual estaría en contradicción con los modelos centrados en la persona. Asimismo, un estudio publicado en España durante el año 2019, que fue realizado con niños, niñas y jóvenes con diagnóstico de autismo, el cual estaba enfocado a medir la calidad de vida a través de la escala KidsLife-TEA (Gómez et al., 2018), demuestra que las personas con autismo obtienen resultados altos en aquellas dimensiones relacionadas con el bienestar material, pero informaron mayores dificultades en las dimensiones de inclusión social y autodeterminación (Morán, 2020). En relación a estos resultados se puede concluir que el área con mejores resultados, continúa siendo un ámbito en el cual intervienen terceras personas, tales como profesionales, familiares y organizaciones, ya que son quienes proveen de los materiales o implementos necesarios para su participación en el hogar o en el contexto escolar. Por el contrario, las áreas donde se informaron las mayores limitaciones, son aquellas que tienen como protagonista de las acciones a la persona con autismo, tales como la participación en la vida comunitaria y la toma de decisiones (Morán, 2020).

A partir de los resultados mencionados en el párrafo anterior, se demuestra que aún, pese al nuevo paradigma y las nuevas ideas que existen en relación a las personas con discapacidad, se siguen promoviendo acciones bajo una mirada asistencialista, la cual limita la autodeterminación de las personas con autismo y DID. Por consiguiente, es posible asumir que se continúa considerando que las personas con discapacidad no son capaces de tomar decisiones por sí mismas (Clark et al., 2004). Por ello, no es sorprendente que, al finalizar la educación secundaria, las personas con discapacidad intelectual reconozcan tener escasa participación en las decisiones sobre su vida, lo que genera que desarrollen limitadas habilidades para asumir las responsabilidades de la vida adulta (Cheak-Zamora et al., 2017). De hecho, algunos estudios señalan que aproximadamente la mitad de los familiares de personas con discapacidad realizan elecciones por sus hijos (Arellano y Peralta, 2013) y que con frecuencia los profesionales limitan la participación de las personas con discapacidad intelectual sobre las decisiones (Nonnemacher y Bambara, 2011). Esta es una información

relevante para las prácticas que realizan quienes apoyan a jóvenes con autismo que se encuentran en el proceso de transición a la vida adulta, ya sea desde contextos educativos, o desde contextos clínicos. Ya que al conocer estos resultados y promover la autodeterminación, se estaría resguardando la vida independiente, la emancipación de la familia, la autonomía y la participación en la comunidad, objetivos claves para la transición a la vida adulta, mencionados en la literatura por personas pertenecientes a este colectivo (Fullana, et. al, 2015).

En efecto, resulta fundamental que quienes trabajen con niños, niñas y jóvenes con autismo promuevan su capacidad para realizar elecciones y tener más control sobre su propia vida (White, Flanagan y Nadig, 2018). Así como también, es esencial reforzar sus habilidades para tomar decisiones, resolver problemas, establecer y lograr metas (Cote et al. 2014; Hodgetts y Park 2017; Wehmeyer 1999; Wehmeyer et al. 2010). Para ello, se debe tener en cuenta que tales aspectos no solo dependen de la propia persona con autismo, sino también de las oportunidades y apoyos que brinda el entorno (Peralta y Arellano, 2014). Al observar esta situación desde la mirada del modelo de calidad de vida y apoyos (MOCA), además de la persona con discapacidad, las oportunidades y los apoyos, se debería tomar en cuenta otro elemento que pudiera estar limitando el actuar autodeterminado de estos jóvenes. Este elemento es el de los valores fundamentales ya que estos “...*Se derivan de las creencias y suposiciones que las personas tienen sobre las personas con DID y sobre su valor y potencial individual.*” (Verdugo et al., 2021, p.12). Estos valores son el primer elemento del engranaje de este modelo y su importancia radica en que sirven para crear políticas y prácticas con respecto a las personas con discapacidad intelectual y también influyen en las expectativas respecto al papel que desempeñan en la sociedad. Uno de estos valores es precisamente el énfasis en la autodeterminación (Lachapelle et al., 2005; Schalock et al., 2016; Shogren et al., 2017; Vicente et al., 2018, 2020), por lo cual resulta también una responsabilidad de la sociedad el implementar políticas y prácticas que permitan la autodeterminación de los y las jóvenes con autismo.

Por otra parte, un hallazgo que llama fuertemente la atención se relaciona con la importancia que le otorgan los participantes a su participación en actividades de la comunidad. Un ejemplo de esto es el caso de Isabella y su participación en distintos trabajos voluntarios. Ya que, durante la entrevista señala que, a través de esta actividad, su vida obtuvo múltiples beneficios. En primer lugar, menciona la satisfacción personal por ayudar a otras personas y animales, no obstante, también pudo ampliar su círculo de amistades, inició su trayectoria en

el área de investigación, visitó otras ciudades, viajó a otro país e incluso conoció a su actual pareja. Isabella menciona que en su vida existieron cambios significativos luego de tomar la decisión de participar en trabajos voluntarios. Este tipo de acción se puede describir como una fortaleza del carácter, específicamente como bondad. Peterson y Seligman definen la bondad como la capacidad que tienen las personas para realizar favores y buenas obras a los demás; ayudándoles y cuidando de ellos (2004). Así también, el amor por el aprendizaje, la curiosidad, la valentía, la perseverancia y la honestidad, son fortalezas del carácter presentes en la experiencia de transición a la vida adulta de Martina, Javier, Patricio, Claudio e Isabella. Esto tiene relación con otro de los cambios que se han realizado desde el campo de la psicología para el entendimiento de las personas con discapacidad, el cual ha trasladado el enfoque desde los modelos basados en el déficit hacia aquellos basados en las fortalezas (Buntinx y Schalock, 2010). Las fortalezas del carácter que presentan los y las participantes de este estudio, representan un aspecto importante a considerar dentro de este cambio de enfoque.

Estas fortalezas del carácter, pueden ser consideradas para mejorar los sistemas de apoyo y resultados en calidad de vida que presenten las personas que pertenecen a este colectivo (Niemiec et al., 2017). Debido a que las fortalezas del carácter son *capacidades positivas, parecidas a rasgos, para pensar, sentir y comportarse de manera que beneficien a uno mismo y a los demás* (Niemiec, 2014), el utilizarlas podría significar una estrategia eficaz para favorecer la inclusión social de las personas con autismo, la cual permita que sean ellas las protagonistas de esta acción y utilicen su capacidad de agencia para este objetivo. También existen otras fortalezas del carácter relacionadas con la inteligencia social, la perspectiva, el juicio y la autorregulación, que se deberían potenciar, para mejorar los resultados en esta área. A través de esta estrategia es posible generar un efecto positivo en la experiencia de transición a la vida adulta de las personas con autismo, ya que al favorecer su inclusión social también se están beneficiando otras dimensiones como el bienestar emocional, las relaciones interpersonales, la autodeterminación y el desarrollo personal. Cabe mencionar, que esta es una estrategia importante para el abordaje y la provisión de apoyos en la TVA de personas con discapacidad en algunos países como, por ejemplo, se encuentra el caso de Estados Unidos, donde la Ley de Educación para Personas con Discapacidades (IDEA), establece que los servicios otorgados a personas de 16 años o más, para apoyar su transición de la escuela a la vida adulta deben considerar las “fortalezas, preferencias e intereses del niño” (Niemiec et al., 2017).

Asimismo, la investigación en el área ha encontrado un vínculo entre las fortalezas del carácter y la autodeterminación, identificando que las personas con DID pueden aprender a resolver problemas de manera autorregulada para establecer y alcanzar metas, lo que conduce a mejores resultados de autodeterminación y calidad de vida (Shogren, Wehmeyer, Palmer, Rifenshield y Little, 2015; Wehmeyer et al., 2012). En estudios realizados en relación a las fortalezas del carácter, los jóvenes con discapacidades se calificaron más bajo en cada ítem que los jóvenes sin discapacidades. Esto sugiere que los factores ambientales pueden estar influyendo en las creencias que los jóvenes con discapacidades tienen sobre sí mismos y sus fortalezas. Esto se vincula con lo planteado anteriormente en relación a la autodeterminación y los valores fundamentales, los cuales también tendrían incidencia en la autopercepción de las personas con discapacidades (Niemi et al., 2017), lo que también aportaría al argumento de que el desempeño de las personas con DID y autismo muchas veces se ve influido por las expectativas y creencias de quienes las rodean, el cual sigue actuando más como barrera que como facilitador para estas áreas.

Otro hallazgo importante de esta investigación se vincula con la dimensión de relaciones interpersonales. En primer lugar, se concluye que esta dimensión tiene una gran relevancia para quienes participaron de esta investigación ya que se visualiza como un aspecto transversal en el análisis de las dimensiones estudiadas. Para estos jóvenes el poder establecer relaciones de amistad tiene una gran importancia, así como también el pertenecer a un grupo de amigos y sentirse aceptados/as por este. Esto resulta importante para la experiencia de transición a la vida adulta y se relaciona con lo mencionado en la literatura que existe en relación a esta, en la cual se señala que la intensificación de la participación social y la importancia que cobran las relaciones que se establecen fuera de la familia son características de este complejo proceso (Fullana, et. al, 2015). Así también, resulta interesante señalar que la totalidad de las personas que participaron en este estudio logró establecer relaciones de amistad y formar parte de un grupo desde los últimos años de la enseñanza media en adelante. Este hecho fue posible de apreciar debido a la utilización de una metodología con enfoque biográfico narrativo, en la cual las personas contaban su experiencia a través de una línea de tiempo. Lo anterior permite sostener que las dificultades en esta área no son inherentes a las personas con autismo y que el desarrollo de sus habilidades para la interacción social y su participación social son procesos dinámicos que pueden mejorar considerablemente si se proveen los apoyos adecuados y el contexto así lo favorece. Según investigaciones realizadas en Estados Unidos, se ha demostrado que, cuando las intervenciones en el área social se implementan

adecuadamente, las personas con autismo tienen oportunidades para aprender habilidades sociales y desarrollar amistades significativas con personas sin discapacidad (Ghanouni et al., 2019; Kim, Koegel y Koegel, 2017). Así también como señala Lucía Morán en su tesis sobre calidad de vida en niños y jóvenes con trastorno del espectro del autismo y discapacidad intelectual: *“la participación social parece tener menos que ver con factores personales –como el nivel de necesidades de apoyos o el funcionamiento cognitivo– y más con las oportunidades que brinda el entorno”* (Morán, 2020, p113). Nuevamente juegan un rol importante las actitudes que se presentan otros hacia las personas con autismo, lo cual depende de toda la sociedad.

Por otro lado, se encuentran las dificultades de salud mental que presentaron los y las participantes durante su experiencia de transición a la vida adulta. Es importante señalar que las dificultades de salud mental estuvieron presentes en todos los relatos de las personas entrevistadas, quienes señalan que sus dificultades derivaron principalmente de su relación con otras personas y de los desafíos o demandas de la transición a la vida adulta que requieren de recursos adaptativos. Los cambios que trae consigo este proceso y los desafíos que exigen cada vez más autonomía, generaron en la mayoría de las personas entrevistadas, alteraciones como ansiedad, miedo, incertidumbre, entre otras. También fueron señalados como desencadenantes de estas dificultades: realizar cambios de colegio, rendir una prueba para ingreso a la educación superior, ingresar a la educación superior, cambiarse de carrera, rendir exámenes, realizar la práctica profesional, vivir en pandemia, entre otras. Este dato es importante ya que los estudios señalan que la adolescencia constituye un periodo crucial y es el momento en el que puede sufrir un importante retroceso respecto a la salud mental (Orsmond, Shattuck, Cooper, Sterzing y Anderson, 2013). En este sentido, las personas con autismo tienen un riesgo elevado de presentar problemas emocionales y conductuales (Chandler et al., 2015). Así, por ejemplo, aproximadamente una de cada tres personas con autismo presenta un trastorno del comportamiento disruptivo (Kaat, Gadow y Lecavalier, 2013), lo que puede tener importantes repercusiones en su calidad de vida. Por ello, es fundamental poner en marcha estrategias de prevención e intervención tempranas encaminadas a mantener y mejorar su bienestar emocional (Adams, Paynter, Clark, Roberts y Keen, 2019). Así como también conocer estas dificultades e implementar estrategias que vayan dirigidas a disminuir las barreras y elementos que puedan generar malestar emocional.

En relación a las dificultades de salud mental derivadas de las relaciones con otras personas, resulta importante señalar que si bien, para el DSM-V, uno de los criterios que debe estar presente al realizar el diagnóstico de autismo, es la dificultad en la comunicación y en las interacciones sociales (APA, 2013), también los y las participantes desde su relato en primera persona, agregan que, la actitud de las otras personas de su entorno facilita o dificulta esta interacción. El espacio donde comentan haber presentado mayores dificultades en relación con esta área vuelve a ser el contexto escolar, lo cual coincide con informes de la Unesco, en los cuales preocupa mucho el panorama desalentador que existe respecto al derecho de la inclusión educativa, señalando que este se encuentra lejos de estar plenamente satisfecho (Unesco, 2020). Dichos informes coinciden en señalar que los y las estudiantes con discapacidades se encuentran en situaciones de especial riesgo de exclusión educativa y social (Unesco, 2020). Según estudios relacionados con la inclusión educativa de personas con autismo, la barrera más importante radica en los problemas que viven a la hora de relacionarse con sus iguales y hacer amistades (Parsons, 2015), así como los niveles de soledad que sufren (Goodall y MacKenzie, 2019). Finalmente se observa una especial prevalencia al miedo incesante a ser el blanco del acoso escolar (Parsons, 2015). Todo esto afecta fuertemente en el bienestar emocional de las personas que viven este tipo de experiencias, por lo cual se torna relevante que quienes conforman las comunidades educativas se responsabilicen por dar cumplimiento al derecho de la inclusión educativa de sus estudiantes a través construcción de un modelo fuerte e integral de apoyo educativo que permita a estudiantes con autismo, sus familias y a cualquier otro estudiante avanzar con seguridad y tranquilidad hacia el horizonte siempre móvil de una educación cada vez más inclusiva (González de Rivera et al., 2021).

La presente investigación ha permitido profundizar en las experiencias de transición a la vida adulta de jóvenes que presentan diagnóstico de autismo desde su propia perspectiva. Así también se ha presentado esta experiencia desde las dimensiones del modelo de calidad de vida, el cual permite visualizar este proceso desde una mirada multidimensional y de esa manera conocer las distintas aristas que puede presentar la transición a la vida adulta, más allá de la inserción laboral o el ingreso a la educación superior. Asimismo, permite identificar posibles caminos y/o necesidades de apoyo que se presentan durante este proceso, desde un posicionamiento en los enfoques y modelos actuales que se utilizan para comprender el autismo y las discapacidades intelectuales, dejando atrás el modelo biomédico, el capacitismo y la responsabilidad individual que recae en quienes pertenecen a este colectivo.

No obstante, la investigación presenta ciertas limitaciones. En primer lugar, debido al tiempo exigido por cada caso para la producción y análisis de los datos es que, probablemente, no se da cuenta de toda la riqueza que se puede obtener a partir de los relatos respecto al problema de investigación. En segundo lugar, si bien se utilizó como parte de la metodología las fotografías como facilitadoras de la comunicación verbal, la técnica de recolección de datos continúa requiriendo principalmente del lenguaje verbal y no se responde a la diversidad de habilidades y tipos de comunicación en los cuales los y las participantes de este estudio también se destacaban, como por ejemplo el dibujo. En tercer lugar, cuatro de las cinco entrevistas de desarrollaron de manera online, lo que puede haber afectado en la manera en que se estableció el vínculo con cada participante y su nivel de concentración debido a interrupciones que existieron en el contexto del hogar a la hora de realizar la entrevista, por las cuales se puede haber perdido cierta información valiosa. Por último, los y las participantes comparten criterio principal en su experiencia, el cual corresponde a encontrarse estudiando en educación superior, lo cual puede limitar una comprensión global del fenómeno de la transición a la vida adulta de los y las jóvenes con autismo.

Por otro lado, a la luz de los análisis y resultados desarrollados en esta investigación, futuros estudios podrían estar orientados a: (a) ampliar la muestra de participantes la cual incluya personas con autismo que se encuentren en su hogar, trabajando o dedicadas a otras ocupaciones aparte de estudiar; (b) ampliar la diversidad y el número de casos, por ejemplo, incluir personas que vivan en otras regiones del país; (c) realizar estudios sobre la experiencia de transición a la vida adulta diferenciado por género, debido a las diferencias presentes en sus trayectorias vitales; (d) Realizar estudio de tipo cuantitativo en el cual se aplique la escala KidsLife-TEA (Gómez et al., 2018) para conocer la calidad de vida de niños, niñas y jóvenes en contexto chileno.

Con todo lo señalado anteriormente, es posible concluir que fortalecer la autodeterminación es fundamental para obtener buenos resultados en la transición a la vida adulta, lo cual debe ser considerado tanto en las perspectivas como en las prácticas de quienes realizan acompañamiento a jóvenes que se encuentran en este proceso, así como también a sus familias. Sin embargo, esto no es posible si no se promueve la autodeterminación de las personas con autismo como un valor fundamental de la sociedad, para que las creencias y expectativas que existen en torno a ellas dejen de actuar como barreras para ejercer este derecho. Así también la acción de fomentar las fortalezas del carácter que presentan las

personas con autismo, puede ser considerada como estrategia eficaz para favorecer su inclusión social y sus relaciones interpersonales. Por otra parte, quienes participaron de esta investigación han logrado establecer y mantener relaciones interpersonales significativas, estas juegan un rol importante para la experiencia de transición a la vida adulta. Asimismo, las relaciones interpersonales influyen en el bienestar emocional de las personas, siendo mencionadas como causantes de dificultades relacionadas con la salud mental de los y las participantes de este estudio en conjunto con los desafíos o demandas de la transición a la vida adulta que requieren de recursos adaptativos. A través de estos resultados se pone en cuestionamiento distintas creencias que existen sobre las personas con autismo, las cuales, se encuentran arraigadas en nuestra sociedad y aún continúan enfocándose en el déficit por sobre las fortalezas que presentan las personas de este colectivo, dichas creencias funcionan como barreras para el ejercicio de su inclusión social. Por lo tanto, resulta primordial tener en cuenta que los resultados en el proceso de transición a la vida adulta no solo dependen de la propia persona con autismo, sino también de las oportunidades y apoyos sistemáticos que brinda el entorno y de los valores fundamentales que presenta la sociedad de la cual forman parte, entendiendo el proceso como una responsabilidad colectiva.

8. Referencias Bibliográficas

- Ainscow, Mel; Booth, Tony & Dyson, Alan (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Adams, D., Paynter, J., Clark, M., Roberts, J. y Keen, D. (2019). The developmental behaviour checklist (DBC) profile in young children on the autism spectrum: the impact of child and family factors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(8), 3426-3439. doi:10.1007/s10803-019-04067.
- Allendes, M. (2020). Transición a la vida adulta en estudiantes del espectro autista: una revisión sistemática. Santiago, Chile.
- Armstrong, T. (2012) *El poder de la neurodiversidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Artigas-Pallarès, J y Paula, I. (2011): El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587. doi: 10.4321/S0211-57352012000300008
- Asociación americana de discapacidades intelectuales y del desarrollo (2011): *Definición, Clasificación y Sistemas de Apoyo*. Madrid: Alianza.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5ª ed.). Washington DC: American Psychiatric Association.
- Arellano, A. y Peralta, F. (2013). Self-determination of young children with intellectual disability: understanding parents' perspectives. *British Journal of Special Education*, 40(4), 175-181. doi:10.1111/1467-8578.12037
- Arellano, A. y Peralta, F. (2014). La autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual: situación actual en España. *Revista CES Psicología*, 7(2), 59-77.

- Black-Hawkins, K., Florian, L. & Rouse, M. (2008). Achievement and Inclusion in Schools and Classrooms: Participation and Pedagogy. *Artículo presentado en la conferencia de British Educational Research Association*. Universidad Heriot Watt. Edinburgh.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Guía para la inclusión educativa: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Reino Unido: CSIE
- Buntinx, W. H. E., & Schalock, R. L. (2010). Models of disability, quality of life, and individualized supports: Implications for professional practice in intellectual disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 7, 283–294
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad*, 53- 82.
- Chandler, S., Howlin, P., Simonoff, E., O'Sullivan, T., Tseng, E., Kennedy, J., ... y Baird, G. (2015). Emotional and behavioural problems in young children with autism spectrum disorder. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 58(2), 202-208. doi:10.1111/dmcn.12830
- Cheak-Zamora, N. C., Teti, M., Peters, C. y Maurer-Batjer, A. (2017). Financial capabilities among youth with autism spectrum disorder. *Journal of Child and Family Studies*, 26(5), 1310-1317. doi:10.1007/s10826-017-0669-9
- Chou, Y., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., & Lee, J. (2017). Comparisons of self-determination among students with autism, intellectual disability, and learning disabilities: A multivariate analysis. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 32(2), 124–132. <https://doi.org/10.1177/1088357615625059>.
- Clark, E., Olympia, D. E., Jensen, J., Heathfield, L. T. y Jenson, W. R. (2004). Striving for autonomy in a contingency-governed world: another challenge for individuals with developmental disabilities. *Psychology in the Schools*, 41(1), 143-153. doi:10.1002/pits.10146

- Fortea M., Escandell, M., Bermúdez y Castro, J. (2014). Nuevas formas de abordaje del proceso diagnóstico del TEA después del dsm-5. *INFAD Revista de Psicología*, nº1, 77-86.
- Fullana, N., Pallisera, M., Martín, R., Ferrer, C. y Pullaltó C. (2015). La transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual. Evaluación de un programa de formación para la mejora de las competencias personales. *Revista de investigación en educación*, nº 13 (1), 53-68.
- Gaona, C., Palikara, O. and Castro, S. (2019): 'I'm ready for a new chapter': The voices of young people with autism spectrum disorder in transition to post-16 education and employment. *British Educational Research Journal*, 45(2), 340-355. doi: 10.1002/berj.3497
- Giarelli, E., Ruttenberg, J., Segal, A. (2013): Bridges and Barriers to Successful Transitioning as Perceived by Adolescents and Young Adults With Asperger Syndrome. *Journal of Pediatric Nursing*, 28, 563–574. doi: 10.1016/j.pedn.2012.12.010
- Ghanouni, P., Jarus, T., Zwicker, J. G., Lucyshyn, J., Chauhan, S. y Moir, C. (2019). Perceived barriers and existing challenges in participation of children with autism spectrum disorders: “He did not understand and no one else seemed to understand him”. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(8), 3136-3145. doi:10.1007/s10803-019-04036-7
- Gómez, L. E., Morán, L., Alcedo, M. A., Verdugo, M. A., Arias, V. B., Fontanil, Y. y Monsalve, A. (2018). Escala KidsLife-TEA: evaluación de la calidad de vida de niños y adolescentes con trastorno del espectro del autismo y discapacidad intelectual. Salamanca, España: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Recuperado de https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO27385/Herramientas_15_2018.pdf
- González de Rivera, T., Fernández-Blázquez, M., Simón, C. y Echeita, G. (2022). Educación inclusiva en el alumnado con TEA: una revisión sistemática de la investigación. *Revista española sobre discapacidad intelectual*, 53(1), 115- 135.
<https://doi.org/10.14201/scero2022531115135>

- Goodall, C. y Mackenzie, A. (2019). What about my voice? Autistic young girls' experiences of mainstream school. *European Journal of Special Needs Education*, 34(4), 499-513. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1553138>
- Hull, L., Meng-Chuan, L., Baron-Cohen, S., Allison, C., Smith, P., Petrides, K. V. y Mandy, W. (2020). Gender differences in self-reported camouflaging in autistic and non autistic adults. *Autism*, 24(2), 352-363. doi:10.1177/1362361319864804
- Jurado de los Santos, Pedro, & Bernal Tinoco, Dolores (2013). El proceso de transición a la vida adulta de los jóvenes con trastorno del espectro autista. Análisis de la planificación centrado en la persona. *Educación*, 49(2),323-339.
- Kaat, A. J., Gadow, K. D. y Lecavalier, L. (2013). Psychiatric symptom impairment in children with autism spectrum disorders. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41(6), 959-969. doi:10.1007/s10802-013-9739-7
- Kim, S., Koegel, B. y Koegel, L. K. (2017). Social inclusion for students with autism spectrum disorder. En C. Little (Ed.), *Supporting social inclusion for students with autism spectrum disorders: Insights from research and practice* (pp. 21-32). Nueva York, NY: Routledge
- Lachapelle, Y., Wehmeyer, M. L., Haelewyck, M. C., Courbois, Y., Keith, K. D., Schalock, R. L., Verdugo, M. Á. y Walsh, P. N. (2005). The relationship between quality of life and self-determination: an international study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(10), 740-744. <https://doi:10.1111/j.1365-2788.2005.00743.x>
- Lampert-Grassi, M. (2018). Trastorno del Espectro Autista. Epidemiología, aspectos psicosociales, y políticas de apoyo en Chile, España y Reino Unido. Biblioteca del congreso nacional de Chile, Chile.
- Mineduc (2010). Manual de apoyo a docentes: educación de estudiantes que presentan trastornos del espectro autista, Santiago, Chile.

- Morán, L. (2020). Calidad de vida en niños y jóvenes con trastorno del espectro del autismo y discapacidad intelectual. Tesis de doctorado. Universidad de Oviedo. España.
- Morán, M. L., Gómez, L. E. y Alcedo, M. A. (2019a). Inclusión social y autodeterminación: los retos en la calidad de vida de los jóvenes con autismo y discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 50(3), 29-46. doi:10.14201/scero20195032946
- Naciones Unidas. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Neary, P., Gilmore, L. y Ashburner, J. (2015): Post-school needs of young people with high-functioning Autism Spectrum Disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 18, 1-11 doi: 10.1016/j.rasd.2015.06.010
- Niemiec, R. M. (2014). *Mindfulness and character strengths: A practical guide to flourishing*. Cambridge, MA: Hogrefe.
- Niemec, R., Shogren, K y Wehmeyer, M. (2017). Character Strengths and Intellectual and Developmental Disability: A Strengths-Based Approach from Positive Psychology. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*. 52(1) 13- 25.
- Nonnemacher, S. L. y Bambara, L. M. (2011). “I’m supposed to be in charge”: selfadvocates’ perspectives on their self-determination support needs”. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 49(5), 327-340. doi:10.1352/1934-9556-49.5.327
- Nota, L., Ferrari, L., Soresi, S., & Wehmeyer, M. L. (2007). Self-determination, social abilities, and the quality of life of people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51, 850–865. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00939.x>.
- Orsmond, G. I., Shattuck, P. T., Cooper, B. P., Sterzing, P. R. y Anderson, K. A. (2013). *Social participation among young adults with an autism spectrum disorder*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 2710–2719. doi:10.1007/s10803-013-1833-8

- Parsons, S. (2015). 'Why are we an ignored group?' Mainstream educational experiences and current life satisfaction of adults on the autism spectrum from an online survey. *International Journal of Inclusive Education*, 19, 397-421.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A classification and handbook*. New York and Washington, DC: Oxford University Press and American Psychological Association.
- Petrou A. M., Parr, J. R. y McConachie, H. (2018). Gender differences in parent-reported age at diagnosis of children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 50, 32-42. doi:0.1016/j.rasd.2018.02.00
- Quintana, M. (2013). *Guía: Educación para la transición Orientaciones técnico – pedagógicas y de gestión institucional para favorecer la Transición hacia una Vida Adulta Activa de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales múltiples en el tramo comprendido entre los 14 y 26 años de edad cronológica*. Mineduc, Chile.
- Schalock, R. L., van Loon, J. y Mostert, R. (2018). A systematic approach to enhancing the personal well-being of children and adolescents. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 9(4), 188-205. doi:10.18357/ijcyfs94201818647
- Schalock, R. L., Gómez, L. E., Verdugo, M. Á. y Reinders, H. S. (2016). Moving us toward a theory of individual quality of life. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 121, 1-12. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-121.1.1>
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Rifenshark, G. G., & Little, T. D. (2015). Relationships between self-determination and postschool outcomes for youth with disabilities. *Journal of Special Education*, 53, 30 – 41. doi: 10.1177/0022466913489733
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Uyanik, H. y Heidrich, M. (2017). Development of the support decision making inventory system. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 47, 220-233. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-55.6.432>

- Shogren, K. A., Burke, K. M., Anderson, M. H., Antosh, M. A., Wehmeyer, M. L., LaPlante, T., & Shaw, L. A. (2018a). Evaluating the differential impact of interventions to promote self-determination and goal attainment for transition-age youth with intellectual disability. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 43(3), 165–180. <https://doi.org/10.1177/1540796918779775>.
- Shogren, K. A., Shaw, L. A., Raley, S. K., & Wehmeyer, M. L. (2018b). Exploring the effect of disability, race-ethnicity, and socioeconomic status on scores on the self-determination inventory: Student report. *Exceptional Children*, 85(1), 10–27. <https://doi.org/10.1177/0014402918782150>.
- Shogren, K. A., Shaw, L. A., & Little, T. D. (2016). Measuring the early adulthood outcomes of young adults with disabilities: Developing constructs using NLTS2 data. *Exceptionality*, 24, 45–61. <https://doi.org/10.1080/09362835.2015.1064416>
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Rifenburg, G., & Little, T. (2015). Relationships between self-determination and postschool outcomes for youth with disabilities. *The Journal of Special Education*, 48, 256–267. <https://doi.org/10.1177/0022466913489733>.
- Shogren, K. A., & Ward, M. J. (2018). Promoting and enhancing self-determination to improve the post-school outcomes of people with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 48, 187–196. <https://doi.org/10.3233/JVR-180935>
- Siperstein, G., Parker, R. & Drascher, M. (2013). National snapshot of adults with intellectual disabilities in the labor force. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 39(3), 157-165. doi: 10.3233/JVR-130658
- Szatmari, P., Liu, X. Q., Goldberg, J., Zwaigenbaum, L., Paterson, A. D., Woodbury-Smith, M., ... y Thompson, A. (2012). Sex differences in repetitive stereotyped behaviors in autism: implications for genetic liability. *American Journal of Medical Genetics. Part B, Neuropsychiatric Genetics*, 159B(1), 5–12. doi:10.1002/ajmg.b. 31238.

Unesco. (2020). Informe de seguimiento de la Educación en el Mundo 2020. Inclusión y educación: todos, sin excepción.

<https://es.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>

Verdugo, M.Á, Schalock R. L.y Gómez, L.E. (2021). El modelo de calidad de vida y apoyos: la unión tras veinticinco años de caminos paralelos. *Siglo Cero*, vol. 52 (3) pp 9-28.

Verdugo, M. A., Vicente, E., Gómez-Vela, M., Fernández-Pulido, R., Wehmeyer, M. L., Badia, M., González-Gil, F., & Calvo, M. A. (2015). Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación. Manual de aplicación y corrección. Salamanca: Publicaciones del INICO.

Vicente, E., Mumbardó, C., Coma, T., Verdugo, M. Á. y Giné, C. (2018). Autodeterminación en personas con discapacidad intelectual y del desarrollo: revisión del concepto, su importancia y retos emergentes. *Revista Española de Discapacidad*, 6(2), 7-25.

Vicente, E., Verdugo, M. Á., Guillén, V. M., Martínez-Molina, A., Gómez, L. E. e Ibáñez, A. (2020). Advances in the assessment of self-determination: internal structure of a scale for people with intellectual disabilities aged 11 to 40. *Journal of Intellectual Disability Research*, 64(9), 700-712.

Wehmeyer, M. L., & Shogren, K. A. (2008). Self-determination and learners with autism spectrum disorders. In R. Simpson, & B. Myles (Eds.), *Educating children and youth with autism: Strategies for effective practice* (2nd ed., pp. 433–476). Pro-Ed Publishers Inc.

Wehmeyer, M. L. (2005). Self-determination and individuals with severe disabilities: Re-examining meanings and misinterpretations. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities* 30(3), 113-120.

Wehmeyer, M. L., & Palmer, S. B. (2003). Adult outcomes for students with cognitive disabilities three years after high school: The impact of self-determination. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38, 131–144.

White, K., Flanagan, T. D. y Nadig, A. (2018). Examining the relationship between selfdetermination and quality of life in young adults with autism spectrum disorder. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 30(6), 735-754. doi:10.1007/s10882-018-9616-y

9. Anexos



ANEXO N°1

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

“EXPERIENCIA DE TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA DE ESTUDIANTES AUTISTAS”

I. INFORMACIÓN

Junto con saludar, mi nombre es Marcela Allendes Riquelme, estudiante de Magíster en Psicología Educacional de la Universidad de Chile, en el marco de este Magíster me encuentro realizando la investigación de “Experiencia de transición a la vida adulta de estudiantes autistas” de la cual soy la investigadora responsable.

Usted ha sido invitado(a) a participar en esta investigación cuyo objetivo es conocer la experiencia de transición a la vida adulta de estudiantes que se encuentran dentro del espectro autista y que cursan educación superior, desde su propia perspectiva.

Para decidir participar en esta investigación, es importante que considere la siguiente información. Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro:

- Su participación consistirá en asistir de manera remota a dos entrevistas en donde se conversará en torno a su experiencia personal en el proceso de transición a la vida adulta, también se le solicitará la selección de fotos o imágenes personales que tengan relación con ese periodo y su permiso para utilizar las fotos en el texto de la tesis, para lo cual se utilizarán filtros de imagen de tal manera que se resguarde su identidad (en caso de negarse a dar el permiso para el uso de las fotos en el texto, esto no sería excluyente para participar de la investigación). Cada entrevista se realizará a través de la plataforma Zoom o Meet, tendrá una duración de aproximadamente 60 minutos, se

grabará el audio de la conversación y esta se podrá interrumpir y o retomar en cualquier momento que estime necesario.

- Usted no recibirá ningún beneficio directo, ni recompensa alguna, por participar en este estudio. No obstante, su participación permitirá generar información para favorecer futuras intervenciones y prácticas para la entrega de apoyos el proceso de transición a la vida adulta de jóvenes autistas.
- Su participación es absolutamente voluntaria. Usted tendrá la libertad de contestar las preguntas que desee, como también de detener su participación en cualquier momento que lo desee. Esto no implicará ningún perjuicio para usted.
- Todas sus opiniones serán confidenciales, y mantenidas en estricta reserva. En las presentaciones y publicaciones de esta investigación, su nombre no aparecerá asociado a ninguna opinión particular.
- Usted tiene derecho a conocer los resultados de esta investigación. Para ello se le hará llegar un informe con los principales resultados del estudio.
- Si requiere más información o comunicarse por cualquier motivo relacionado con esta investigación, podrá contactarse directamente con la Investigadora responsable de este estudio:

Marcela Allendes Riquelme

Teléfono: +56968424839

Dirección: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago.

Correo Electrónico: allendes.paz@gmail.com

- También puede comunicarse con el Director de tesis Dr. Mauricio López Cruz
Dirección: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago
Correo Electrónico: m.lopez@uchile.cl

II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo,, acepto participar en el estudio Experiencia de Transición a la Vida adulta en estudiantes autistas en los términos aquí señalados.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido, las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

Firma Participante

Firma Investigadora Responsable

Lugar y Fecha: _____

Correo electrónico para la devolución de la información: _____

Este documento consta de tres páginas y se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.