

Creencias sobre el trastorno del espectro autista en docentes universitarios

Beliefs about autism spectrum disorder in university teachers

María Del Carmen Paredes¹ , Fátima Carolina Segovia¹ , Tania Sommerfeldt Lutunski¹ 

1 Universidad Autónoma de Encarnación. Encarnación, Paraguay.

Correspondencia: maricarmen.paredes@unae.edu.py

RESUMEN

La inclusión de la diversidad funcional en educación constituye una de las demandas relevantes de la sociedad actual. El incremento reportado en la prevalencia del trastorno del espectro autista exige que las instituciones universitarias fortalezcan sus condiciones de inclusión, con el fin de responder a las necesidades de los estudiantes con esta condición y garantizar su derecho a una educación de calidad. En este contexto, la investigación tuvo como objetivo comparar las creencias de docentes universitarios sobre el TEA antes y después de una capacitación informativa y participativa. El estudio adoptó un enfoque cuantitativo, con diseño preexperimental de un solo grupo con mediciones pretest y postest. Como instrumento de recolección de datos se empleó una encuesta aplicada a 33 docentes de una universidad privada del departamento de Itapúa, Paraguay. Para el análisis se utilizó la prueba de rangos con signo de Wilcoxon, a fin de identificar diferencias estadísticamente significativas entre ambas mediciones. Los resultados indican que la capacitación se asoció con cambios inmediatos en diversas creencias vinculadas con la falta de conocimiento sobre el TEA y con la divulgación de información errónea. No obstante, algunas creencias vinculadas con imaginarios culturales y percepciones de riesgo no presentaron cambios estadísticamente significativos. Estos hallazgos sugieren la necesidad de desarrollar estrategias formativas continuas, contextualizadas y culturalmente sensibles para favorecer la inclusión de estudiantes autistas en la educación superior.

Palabras clave educación inclusiva, educación superior, docencia, universidad.

Editor Responsable: Mónica Ruoti 
Universidad Iberoamericana, Asunción Paraguay.
Email: editorial_rcei@unibe.edu.py

Recibido: 10/04/2025
Revisado: 31/10/2025
Aceptado: 23/07/2026



Publicado en acceso abierto.
Licencia Creative Commons.

Rev. cient. estud. investig. 15, e903
DOI: <https://doi.org/10.26885/rcei.15.e903>

ABSTRACT

The inclusion of functional diversity in education constitutes one of the relevant demands of contemporary society. The reported increase in the prevalence of autism spectrum disorder requires universities to strengthen their inclusion conditions to respond to the needs of students with this condition and guarantee their right to quality education. In this context, the aim of this research was to compare university teachers' beliefs about ASD before and after an informative and participatory training. The study adopted a quantitative approach, with a pre-experimental one-group design with pretest and posttest measurements. A survey was used as the data collection instrument and was administered to 33 teachers from a private university in the department of Itapúa, Paraguay. The Wilcoxon signed-rank test was used to identify statistically significant differences between both measurements. The results indicate that the training was associated with immediate changes in several beliefs related to lack of knowledge about ASD and the dissemination of inaccurate information. However, some beliefs linked to cultural imaginaries and risk perceptions did not show statistically significant changes. These findings suggest the need to develop continuous, contextualized, and culturally sensitive training strategies to promote the inclusion of autistic students in higher education.

Keywords

inclusive education, higher education, teaching, university.

INTRODUCCIÓN

El trastorno del espectro autista (TEA) es una condición de origen neurobiológico relacionada con el neurodesarrollo y el funcionamiento cerebral (Rey González y García Blas, 2018). Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), el TEA agrupa diversas condiciones vinculadas con el desarrollo del cerebro y puede manifestarse en la comunicación, la interacción social y los patrones de comportamiento; además, se estima que en 2021 una de cada 127 personas tenía autismo a nivel mundial (Organización Mundial de la Salud, 2025). En Paraguay, no se cuenta aún con estadísticas nacionales concretas; sin embargo, la Agencia de Información Paraguaya reportó estimaciones referenciales de 133.000 personas dentro del espectro, según datos de ADDM, o 45.000 personas, según datos de la OMS (Agencia de Información Paraguaya, 2022).

Queda en evidencia que hoy en día el TEA afecta a una proporción más

grande de niños que la suma de patologías como el cáncer, diabetes juvenil, fibrosis quística y la distrofia muscular (Klin et al., 2015). Este aumento de la población de personas que se encuentra dentro del espectro autista ha originado un esfuerzo desde los diferentes sectores para lograr un mejor diagnóstico e intervención temprana (Iglesias et al., 2021), así como también para lograr una mayor inclusión en la sociedad.

En Paraguay, estos esfuerzos se reflejan en el establecimiento de la Ley N.º 5136 de Educación Inclusiva y otras legislaciones vinculadas. A pesar de ello, se reconoce que lograr la inclusión de personas con autismo en la sociedad requiere más que la promulgación de leyes que aseguren su atención y las protejan en el ámbito educativo y sanitario, se espera también la aceptación por parte de la comunidad (Soto Calderón, 2011).

El concepto de discapacidad ha cambiado a lo largo de la historia, principalmente gracias a la evolución de la comprensión biopsicosocial de la salud (Tamayo et al., 2018). Estos cambios históricos pueden representarse en tres modelos. El primer modelo, el de prescindencia, considera a la discapacidad como resultado de intervenciones extranaturales o divinas, perspectiva que subvalora a las personas con algún tipo de discapacidad hasta considerar que su presencia se halla vinculada con imaginarios diabólicos o la ira de Dios (Martín-Padilla et al., 2013). En este sentido, la religión ha influido históricamente en la visión que se le dio a la discapacidad desde un enfoque positivista, como alguien creado por dios con un propósito o con connotaciones negativas como consecuencia del karma o fruto de pecados (Kaur y Arora, 2019).

En Paraguay, las representaciones sociales sobre la discapacidad se han configurado históricamente en diálogo con matrices religiosas y culturales diversas, entre ellas la tradición católica y las cosmovisiones de los pueblos guaraníes. La posición de la Iglesia sobre la discapacidad ha estado contaminada por estereotipos esclavizantes y de asistencia caritativa, teniendo una actitud hostil de marginalidad compasiva. Sin embargo, la sociedad moderna ha promovido cambios en dichas nociones, pero el discurso del papel de la discapacidad ha sido silenciado, potenciándose el asistencialismo (Jiménez Simón, 2003).

Desde las cosmovisiones y sistemas de creencias presentes en comunidades guaraníes, Fontes (2014, p. 28), en un estudio realizado con comunidades guaraníes, encontró que la discapacidad era considerada como una “forma de castigo impuesto a los padres por un ser sobrenatural (ya sean los espíritus del monte o dios) por haber violado alguna norma social o religiosa.

El segundo modelo, el rehabilitador, buscó el origen científico de la discapacidad con el fin de desarrollar tratamientos para su cura. Desde esta perspectiva, las personas con discapacidad son útiles si son rehabilitados (Martín-

Padilla et al., 2013). Esta búsqueda científica ha promovido avances que han contribuido a mejorar la calidad de vida de las personas que las experimentan. Como el avance de la ciencia misma lo exige, algunos de los sustentos teóricos más reconocidos de una década pueden ser desacreditados de un día para otro. Pero esto no significa que dicho sustento divulgado deje de ser reconocido por la sociedad, convirtiéndose en una creencia.

Las creencias, entendidas como la unión de aspectos del mundo de un individuo con el fin de entenderse a sí mismo y su medio, desde la Teoría de la Acción Razonada propuesta por Fishbein y Ajzen en 1975, pueden adquirirse a través de la información obtenida de otros. Estas creencias, en general, proporcionan la base para la formación de las actitudes (Reyes Rodríguez, 2007). Pero a pesar de la desestimación de la teoría divulgada, esta suele mantenerse a nivel social debido al “efecto primacía”, que establece que las primeras impresiones (en este caso, informaciones) tienen un mayor peso que las impresiones posteriores (Arias Castilla, 2006). Esto coincide con lo expuesto por diversos autores, los cuales indican que las creencias y mitos formados en torno al TEA se deben a la falta de conocimiento científico a nivel social sobre la condición (Soares et al., 2021), o en su caso, la falta de actualización.

Finalmente, el tercer modelo, y el más actual, es el social, el cual considera que la discapacidad es una construcción social impuesta, definida mediante el parámetro de lo funcional. Desde esta perspectiva, se propone un cambio en el uso del término discapacidad debido a las connotaciones negativas que se han asociado a él, llamándolo en su remplazo “diversidad funcional” (Martín-Padilla et al., 2013), término que se utilizará a partir de ahora en este escrito para referir a una persona con discapacidad. Se considera también que las personas con diversidades funcionales tienen mucho que aportar a la sociedad; su contribución en este sentido, será la misma que las personas sin discapacidad (Palacios, 2008).

Desde el enfoque social uno de los sectores que más relevancia ha cobrado en la actualidad es el sector educativo. La demanda de un enfoque adaptativo que garantice una experiencia educativa inclusiva y de calidad, adaptando los currículos a las necesidades individuales de los estudiantes para poder atender a la diversidad educativa (Yon Guzmán et al., 2018), es uno de los mayores retos que traspasa todos los niveles educativos, incluyendo el de educación superior.

La cantidad de estudiantes con autismo que logran terminar la educación secundaria ha aumentado constantemente desde los años 90. Estos resultados se deben a variables interpersonales, educativas, legales, médicas y culturales (Pinder-Amaker, 2014). El incremento de egresados del sistema de educación obligatoria puede traducirse como un aumento en el ingreso de personas con autismo dentro del régimen de educación superior.

Se ha comprobado una mayor aceptación de los compañeros de clases cuando se conoce el diagnóstico y cuando este conocimiento viene acompañado con suficiente información sobre el autismo. Es así que la falta de divulgación o información insuficiente sobre la condición puede generar percepciones negativas y otros malentendidos hacia los comportamientos de estudiantes con autismo por parte de sus pares o del profesorado (De la Fuente Anuncibay y Cuesta Gómez, 2017).

Cuando se habla de inclusión en el sector educativo, es el docente quien adquiere un papel significativo, ya que se convierte en el principal referente a la hora de lograrlo. Es el educador el encargado de guiar los aprendizajes de todos sus estudiantes, respetando sus diferencias y sus diversidades, brindándoles una educación con equidad y calidad (Rivero, 2017). La formación del docente, entonces, debe abarcar múltiples perspectivas pedagógicas en torno a la inclusión (Ponce-Solórzano y Barcia-Briones, 2020).

Lograr la formación docente universitaria en torno a la inclusión se complejiza debido a que es una profesión complementaria a la labor principal, a esto se suma que los programas formativos que habilitan el ejercicio docente no suelen abordar de manera específica la educación inclusiva, dejando a los profesionales con limitados recursos para afrontar la diversidad funcional en el aula, ya que posee menos formación didáctica que un profesor de educación primaria o secundaria.

Es por ello que el objetivo de esta investigación fue comparar las creencias de docentes universitarios sobre el TEA antes y después de una capacitación informativa y participativa. En este marco, el profesor universitario, ante la presencia de diversidad funcional en su sala de clases carece de herramientas adecuadas. Esto, sumado a factores socioculturales propios del país puede originar un miedo y rechazo ante la idea de la inclusión educativa universitaria.

METODOLOGÍA

El estudio adoptó un enfoque cuantitativo, con diseño preexperimental de un solo grupo con mediciones pretest y posttest. Se trabajó con un alcance descriptivo-comparativo, debido a que se buscó describir y comparar las creencias de docentes universitarios sobre el trastorno del espectro autista antes y después de una capacitación informativa y participativa.

Como instrumento de recolección de datos se empleó la Encuesta sobre Trastorno del Espectro Autista (ETEAES), compuesta por afirmaciones referidas a mitos y creencias en torno al autismo. Los ítems fueron organizados en dimensiones vinculadas con capacidad intelectual, fases del desarrollo, curas con tratamientos y medicamentos, causas atribuidas a la condición, socialización y creencias sobre el proceso educativo universitario. Las respuestas fueron registradas mediante una

escala tipo Likert de cinco puntos, donde 1 representa “totalmente en desacuerdo”, 2 “en desacuerdo”, 3 “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, 4 “de acuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo”.

El instrumento fue sometido a un proceso de revisión y validación mediante juicio de expertos. En esta instancia participaron profesionales vinculados con el área de educación inclusiva, investigación y trastorno del espectro autista, incluyendo la revisión de una especialista externa de Chile, el acompañamiento del Centro de Investigación y Documentación de la Universidad Autónoma de Encarnación (CIDUNAE) y la valoración de pertinencia realizada por una persona con TEA con experiencia universitaria. Además, el instrumento fue aplicado en una prueba piloto a tres docentes de la universidad, lo que permitió realizar ajustes de redacción, claridad y adecuación de los ítems antes de su administración definitiva.

La intervención consistió en una capacitación presencial sobre el TEA y las creencias y mitos asociados a esta condición. Se desarrolló en tres encuentros, con modalidad participativa, dirigidos a docentes de distintas carreras de la universidad. Al inicio del proceso se presentó el proyecto a los participantes y se aplicó el instrumento en modalidad pretest, antes del desarrollo de la capacitación. Posteriormente, durante los encuentros, se recuperaron conocimientos previos mediante preguntas abiertas y se generó un espacio de intercambio sobre experiencias docentes, dudas y percepciones relacionadas con la inclusión de estudiantes universitarios con TEA. Asimismo, se abordaron conceptos actuales sobre el autismo, el uso del lenguaje para referirse a las personas con TEA, los enfoques contemporáneos de intervención, las barreras actitudinales para la inclusión y los principales mitos asociados a sus causas, características, capacidad intelectual, socialización, autonomía, participación académica y necesidades de apoyo. Al finalizar el proceso de capacitación, se aplicó nuevamente el mismo instrumento en modalidad posttest, lo que permitió comparar las respuestas antes y después de la intervención.

La muestra fue no probabilística, por conveniencia, conformada por 33 docentes activos de una universidad privada del departamento de Itapúa. Para el procesamiento de la información, se realizó inicialmente una descripción general de las respuestas mediante la mediana, considerando que los datos provinieron de una escala tipo Likert.

Se realizaron pruebas de hipótesis para identificar diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas del pretest y del posttest. Para ello, se aplicó la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas, considerando que se compararon dos mediciones realizadas en los mismos participantes. Los resultados se presentan por ítem, incluyendo la mediana del pretest, la mediana del posttest, el p-valor de Wilcoxon y la dirección del cambio

observado en las respuestas. El análisis estadístico se realizó con el software IBM SPSS Statistics 25.

Se estableció un nivel de significancia estadística de 0,05. Dado el carácter exploratorio del estudio, los análisis por ítem se interpretaron considerando dicho nivel de significancia, sin ajuste por comparaciones múltiples.

RESULTADOS

Tabla 1. Descripción de ítems pretest y postest.

Dimensión	Cuestiones	n	Mediana Pretest	Mediana Postest	p-valor Wilcoxon	Cambios significativos (p<0.05)	Post<Pre	Post>Pre	Sin cambio
Mitos: Capacidad intelectual	Los estudiantes autistas son superdotados intelectualmente	33	4	2	<0,001	Sí	33	0	0
	Los estudiantes autistas poseen habilidades y aptitudes excepcionales	33	4	2	<0,001	Sí	33	0	0
	Los estudiantes autistas poseen algún talento extraordinario	33	4	2	<0,001	Sí	32	0	1
	Los estudiantes autistas tienen baja capacidad intelectual	33	3	2	<0,001	Sí	22	1	10
	Los estudiantes autistas poseen capacidades no verbales más desarrolladas que las verbales	33	4	2	<0,001	Sí	31	1	1
	Los estudiantes autistas poseen increíbles capacidades en la ejecución de operaciones matemáticas mentales	33	4	2	<0,001	Sí	32	0	1
Mitos Fases	La condición de autismo se da solamente en la niñez y adolescencia	33	3	2	<0,001	Sí	24	0	9
	El autismo desaparece una vez se ingresa a la edad adulta	33	2	1	<0,001	Sí	17	0	16
Mitos Se cura	El autismo es una enfermedad curable	33	3	1	<0,001	Sí	27	0	6
	Los síntomas del estudiante autista pueden disminuirse con neurolépticos, antidepresivos y benzodicepinas	33	4	2	<0,001	Sí	31	0	2
	Los estudiantes autistas deben seguir un tratamiento psicológico y psiquiátrico	33	4	2	<0,001	Sí	28	0	5

Mitos Causa	El autismo es debido a la vacuna triple viral	33	3	1	<0,001	Sí	27	0	6
	El estudiante autista tiene familiares cercanos con autismo	33	5	2	<0,001	Sí	32	0	1
	La madre del estudiante autista no se alimentó bien durante el embarazo causando autismo al hijo en su vientre	33	2	1	<0,001	Sí	21	0	12
	El autismo en el estudiante se adquirió porque la madre ingirió medicamentos por alguna enfermedad contraída durante el periodo de gestación	33	4	2	<0,001	Sí	26	0	7
	La madre del estudiante autista durante el periodo de gestación tenía adicción a algún tipo de sustancia causando autismo a su hijo en su vientre	33	4	2	<0,001	Sí	25	0	8
	El estudiante autista adquirió autismo en la niñez debido a que fue asustado por algún personaje mítico (Póra, Pombero, Jasy Jatere, Luisón)	33	2	2	1,000	No	0	0	33
	Durante la niñez, la ingesta de alimentos ultraprocesados propicia la aparición de autismo en la infancia	33	3	2	0,001	Sí	13	0	20
	El uso frecuente de aparatos celulares propicia la aparición del autismo en las personas	33	2	1	<0,001	Sí	15	0	18
	Los videojuegos causan la aparición del autismo en los niños	33	5	2	<0,001	Sí	33	0	0
Mitos Socialización	Los estudiantes autistas nacieron así por la culpa de los pecados de los progenitores, como consecuencia del karma	33	3	3	0,003	Sí	9	0	24
	Los estudiantes con autismo dependen de sus familiares para subsistir	33	4	2	<0,001	Sí	28	0	5
	Los estudiantes con autismo son auto-suficientes	33	3	3	<0,001	Sí	0	18	15
	Los estudiantes autistas no pueden hacer amigos en ningún ámbito educativo	33	2	2	<0,001	Sí	15	0	18
	Los demás estudiantes no aceptarían a un alumno autista dentro de su grupo de estudio	33	3	2	<0,001	Sí	19	0	14
	Los demás estudiantes no aceptarían a un alumno autista dentro de su grupo de facu-amigos	33	3	2	<0,001	Sí	16	0	17
	Los estudiantes autistas no pueden participar en los juegos universitarios ya que son incapaces de socializar con otros	33	2	1	0,002	Sí	12	0	21

Creencias	El proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes universitarios autistas exige la aplicación de complejas estrategias neurodidácticas por parte del docente universitario	33	4	3	<0,001	Sí	25	1	7
	El proceso de socialización de los estudiantes universitarios autistas con los demás compañeros de su clase es complejo debido a su falta de interés en el contacto visual durante las conversaciones	33	3	1	<0,001	Sí	25	0	8
	El desarrollo de las clases de un estudiante universitario autista debe ser menos complejo, ya que su comprensión verbal es prácticamente nula	33	3	2	<0,001	Sí	22	0	11
	Las evaluaciones de los estudiantes universitarios autistas deben ser realizadas de manera individual sin la presencia de sus compañeros del curso	33	4	2	<0,001	Sí	27	0	6
	La intervención académica con los estudiantes universitarios autistas es una sola para todos los casos	33	3	2	<0,001	Sí	27	0	6
	Las clases durante el proceso de enseñanza-aprendizaje con estudiantes universitarios autistas deben ser auditivas	33	3	1	<0,001	Sí	27	0	6
	Los estudiantes universitarios con autismo pueden asistir regularmente a clases en el edificio de la facultad	33	4	4	<0,001	Sí	0	16	17
	Los estudiantes universitarios autistas deben asistir a las clases en compañía de su ayudante o apoyo de inclusión	33	4	2	<0,001	Sí	29	0	4
	Todas las facultades de la universidad están en condiciones de recibir en clases a estudiantes autistas	33	4	4	<0,001	Sí	0	21	12
	El ayudante o persona de apoyo a la inclusión de los estudiantes universitarios autistas debe estar presente en el desarrollo de las clases para cubrir las necesidades especiales de éstos	33	3	2	<0,001	Sí	22	0	11
	Los estudiantes universitarios autistas no pueden seguir carreras humanísticas debido a su falta de interés social	33	2	2	<0,001	Sí	19	0	14
	Todos los estudiantes universitarios autistas, en algún momento de la carrera, presentarán rasgos de esquizofrenia u otra condición psicológica o psiquiátrica	33	3	1	<0,001	Sí	25	0	8
	Con los estudiantes universitarios autistas es más efectivo desarrollar las clases en la modalidad online	33	3	3	<0,001	Sí	18	0	15
	Las presentaciones de los proyectos interdisciplinarios se deberán presentar de manera virtual cuando en el grupo integra un estudiante universitario autista	33	3	1	<0,001	Sí	26	0	7
	El Trabajo de Fin de Grado de un estudiante universitario autista debe ser realizado con temas de interés de la comunidad autista	33	4	3	<0,001	Sí	28	0	5
	Es necesario que las universidades cuenten con una póliza de seguro que cubra daños a terceros cuando está matriculado un estudiante con autismo	33	3	3	1,000	No	0	0	33

La Tabla 1 presenta los resultados comparativos entre el pretest y el postest aplicado a los docentes universitarios participantes. Las respuestas fueron registradas mediante una escala tipo Likert de cinco puntos, donde 1 representa “totalmente en desacuerdo”, 2 “en desacuerdo”, 3 “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, 4 “de acuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo”. En la mayoría de los ítems, las afirmaciones fueron formuladas como creencias erróneas sobre el trastorno del espectro autista; por ello, una disminución de la mediana en el postest indica menor acuerdo con dichas creencias después de la capacitación.

Los resultados muestran que la mayoría de los ítems presentaron diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el postest, con valores de p inferiores a 0,05 según la prueba de rangos con signo de Wilcoxon. La tabla incluye la mediana del pretest y del postest, el p -valor correspondiente y la dirección del cambio observado en las respuestas, lo que permite identificar si las respuestas disminuyeron, aumentaron o permanecieron sin cambios luego de la capacitación.

Se observa una disminución de las medianas en los ítems referidos a mitos sobre capacidad intelectual, fases del desarrollo, posibilidad de cura, causas del autismo, socialización y creencias sobre el proceso educativo universitario. Esta tendencia sugiere una reducción del nivel de acuerdo con afirmaciones asociadas a ideas erróneas, estereotipos o creencias limitantes sobre los estudiantes universitarios con TEA.

En la dimensión de mitos sobre capacidad intelectual, todos los ítems presentaron cambios significativos. Las medianas disminuyeron principalmente de 4 a 2, lo que indica que, después de la capacitación, los docentes tendieron a estar en desacuerdo con afirmaciones que atribuían a los estudiantes autistas características generalizadas, como la superdotación, las habilidades excepcionales o los talentos extraordinarios. Este resultado es relevante porque permite diferenciar el reconocimiento de capacidades individuales de la reproducción de estereotipos sobre el autismo.

En las dimensiones referidas a fases del desarrollo y posibilidad de cura también se observaron cambios significativos. Las respuestas posteriores a la capacitación muestran menor acuerdo con afirmaciones referidas a que el autismo se presenta solo en la niñez y adolescencia, que desaparece en la adultez o que constituye una enfermedad curable. Estos resultados evidencian una modificación en creencias vinculadas con la comprensión del TEA como condición del neurodesarrollo.

En relación con los mitos sobre las causas del autismo, la mayoría de los ítems presentó cambios significativos, especialmente aquellos vinculados con vacunas, alimentación, medicamentos durante la gestación, uso de celulares, videojuegos y otros factores atribuidos erróneamente como causas directas

del TEA. Sin embargo, el ítem referido a la creencia de que el estudiante autista adquirió autismo en la niñez por haber sido asustado por personajes míticos no presentó diferencias significativas, ya que la mediana se mantuvo en 2 y el p-valor fue de 1,000.

En la dimensión de socialización, los resultados muestran cambios significativos en los ítems analizados. La disminución de las medianas en afirmaciones relacionadas con la dependencia, la dificultad para hacer amigos, la aceptación por parte de los compañeros y la participación en actividades universitarias sugiere una reducción de creencias restrictivas sobre la vida social y académica de los estudiantes con TEA.

En cuanto a las creencias sobre el proceso educativo universitario, se observaron diferencias significativas en casi todos los ítems. La tendencia general muestra una disminución del acuerdo con afirmaciones que planteaban respuestas rígidas o estereotipadas, como la necesidad permanente de apoyo, la realización de evaluaciones individuales sin compañeros, la enseñanza exclusivamente auditiva, la modalidad online como opción más efectiva o la imposibilidad de seguir carreras humanísticas. A la vez, algunos ítems favorables a la inclusión, como la asistencia regular a clases en el edificio de la facultad y la condición de las facultades para recibir estudiantes autistas, mantuvieron medianas altas o presentaron aumento en el postest, lo que puede interpretarse como una disposición más favorable hacia la inclusión universitaria.

Los resultados permiten sostener que la capacitación se asoció con cambios inmediatos en diversas creencias docentes sobre el TEA, especialmente aquellas asociadas a información conceptual, mitos contemporáneos y estereotipos sobre el desempeño académico y social de los estudiantes autistas. No obstante, dos ítems no presentaron cambios estadísticamente significativos: el referido a la adquisición del autismo por susto ante personajes míticos y el referido a la necesidad de contar con una póliza de seguro que cubra daños a terceros cuando existe un estudiante con autismo. Estos resultados sugieren que algunas creencias podrían estar más arraigadas en imaginarios culturales, temores sociales o percepciones de riesgo, por lo que una única intervención puede resultar insuficiente para modificarlas.

Tabla 2. Ítems sin diferencias estadísticamente significativas entre pretest y posttest.

Ítems	Mediana Pretest	Mediana Postest	p-valor	Decisión
El estudiante autista adquirió autismo en la niñez debido a que fue asustado por algún personaje mítico (Póra, Pombero, Jasy Jatere, Luisón)	2	2	1,000	Se retiene la hipótesis nula
Es necesario que las universidades cuenten con una póliza de seguro que cubra daños a terceros cuando está matriculado un estudiante con autismo	3	3	1,000	Se retiene la hipótesis nula

NOTA. Se muestran significaciones asintóticas. Se aplicó la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas. El nivel de significación establecido fue de 0,05.

Los ítems presentados en la Tabla 2 no evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el posttest, dado que en ambos casos el p-valor fue superior al nivel de significancia establecido. Por tanto, se retuvo la hipótesis nula de igualdad entre ambas mediciones. Estos resultados indican que la capacitación no produjo cambios estadísticamente verificables en dichas creencias específicas.

Discusión

Los hallazgos permiten comprender que las creencias docentes sobre el trastorno del espectro autista no constituyen solamente respuestas individuales ante un conjunto de afirmaciones, sino formas de interpretar la diferencia, la inclusión y las posibilidades de participación de los estudiantes autistas en la educación superior. Desde la Teoría de la Acción Razonada, Fishbein y Ajzen (1975) sostienen que las creencias constituyen una base para la formación de actitudes. En este sentido, las ideas previas sobre el TEA pueden incidir en la disposición de los docentes hacia la inclusión, en sus expectativas sobre el desempeño académico y social de los estudiantes, y en las decisiones pedagógicas que consideran necesarias dentro del aula universitaria.

La modificación observada en gran parte de las creencias puede interpretarse a partir del cambio conceptual. Posner, Strike, Hewson y Gertzog (1982, como se citó en Moreno et al., 2016) plantean que el cambio de una concepción previa requiere, entre otros aspectos, que la persona reconozca la insuficiencia de sus ideas iniciales, que acceda a una nueva explicación comprensible, que considere confiable la fuente de información y que perciba la nueva concepción como útil. En el caso de esta investigación, la capacitación pudo haber favorecido estas condiciones al propiciar

un espacio de revisión de conocimientos previos, discusión de mitos frecuentes y contraste con información actualizada sobre el TEA. La modalidad participativa también permitió que los docentes relacionaran los contenidos abordados con sus propias experiencias de aula, lo cual pudo contribuir a que la información recibida adquiriera mayor sentido práctico.

Estos resultados son coherentes con lo señalado por Soares et al. (2021), quienes indican que los mitos sobre el autismo suelen asociarse con la falta de conocimiento científico o con información insuficiente sobre la condición. En este estudio, las creencias que mostraron mayor posibilidad de modificación fueron aquellas vinculadas con conocimientos conceptuales sobre el TEA, tales como sus características, su permanencia a lo largo del ciclo vital, la imposibilidad de considerarlo una enfermedad curable y la revisión de causas erróneamente atribuidas a la condición. Esto permite sostener que las intervenciones formativas breves pueden ser útiles para corregir ideas equivocadas cuando estas se encuentran relacionadas principalmente con desinformación o falta de actualización.

Sin embargo, el cambio de creencias no puede entenderse únicamente como resultado de la transmisión de información. La inclusión de estudiantes autistas en la universidad interpela también representaciones sociales sobre la autonomía, la interacción social y la capacidad de participar en espacios académicos comunes. Desde el modelo social de la discapacidad, la dificultad no se encuentra solo en la condición individual, sino también en las barreras que el entorno construye frente a la diversidad funcional (Palacios, 2008; Martín-Padilla et al., 2013). Por ello, la disminución de creencias restrictivas sobre la socialización, el aprendizaje y la participación universitaria puede interpretarse como un avance hacia una mirada menos centrada en el déficit y más cercana a la identificación de apoyos, ajustes y condiciones institucionales para la inclusión.

En el ámbito universitario, esta cuestión adquiere especial relevancia porque el docente cumple un papel central en la construcción de experiencias educativas inclusivas. Rivero (2017) sostiene que el educador es un referente fundamental para guiar los aprendizajes respetando las diferencias y promoviendo una educación con equidad y calidad. A su vez, Ponce-Solórzano y Barcia-Briones (2020) resaltan la importancia de la formación docente en torno a la inclusión. Desde esta perspectiva, la capacitación desarrollada no solo aportó información sobre el TEA, sino que también permitió problematizar algunas respuestas pedagógicas rígidas, como pensar que todos los estudiantes autistas requieren las mismas estrategias, que deben aprender exclusivamente bajo una modalidad determinada o que necesitan siempre un acompañamiento permanente en el aula.

La persistencia de algunas creencias, en cambio, sugiere que no todas las ideas erróneas se modifican con la misma facilidad. Algunas pueden estar

más vinculadas con imaginarios culturales, temores sociales o formas colectivas de interpretar el riesgo. En este punto, los aportes de Ecker et al. (2023) resultan relevantes, ya que señalan que las correcciones pueden reducir ideas erróneas, pero no siempre eliminan por completo el efecto de la información inicial, especialmente cuando intervienen factores sociales y contextuales. Esto permite comprender por qué ciertas creencias pueden mantenerse incluso después de una instancia formativa, sobre todo cuando no dependen únicamente del desconocimiento, sino de explicaciones culturalmente arraigadas o emocionalmente significativas.

La creencia relacionada con causas míticas del autismo puede analizarse desde este marco. En Paraguay, las explicaciones culturales y religiosas han tenido un papel histórico en la interpretación de la discapacidad y de otras condiciones humanas. Fontes (2014) identificó, en comunidades guaraníes, explicaciones de la discapacidad asociadas a castigos o transgresiones de normas sociales o religiosas. Aunque estas creencias no necesariamente se expresen de manera homogénea en todos los grupos sociales, permiten comprender que ciertos imaginarios culturales pueden permanecer disponibles en la memoria colectiva y resistir a explicaciones biomédicas o psicoeducativas más recientes. Por ello, su abordaje requiere estrategias formativas más prolongadas, culturalmente sensibles y sostenidas en el tiempo.

De manera similar, la creencia vinculada con la necesidad de contar con una póliza de seguro ante la presencia de estudiantes autistas puede interpretarse como expresión de temor, percepción de riesgo o anticipación de daño. Esta idea no remite solamente al desconocimiento del diagnóstico, sino también a estigmas sobre la conducta de las personas autistas y a preocupaciones institucionales sobre responsabilidad, seguridad y convivencia. Desde esta lectura, la permanencia de dicha creencia revela que la inclusión universitaria no depende solo de informar a los docentes sobre el TEA, sino también de trabajar sobre las emociones, los miedos y las representaciones sociales que pueden sostener prácticas de distancia o sobreprotección.

Los hallazgos muestran que la capacitación tuvo mayor alcance en creencias asociadas a información conceptual y estereotipos explícitos, mientras que presentó límites frente a creencias posiblemente más arraigadas en la cultura o en percepciones de riesgo. Esto coincide con la idea de que el cambio actitudinal requiere algo más que una intervención puntual. Las acciones formativas sobre TEA en educación superior deberían desarrollarse de manera continua, con espacios de reflexión docente, análisis de casos, acompañamiento institucional y discusión de experiencias reales de inclusión. De este modo, la formación puede pasar de la corrección de mitos a la construcción de una cultura universitaria más preparada para reconocer la diversidad, reducir barreras y garantizar la participación académica de los estudiantes autistas.

CONCLUSIÓN

Los avances en el ámbito de la educación inclusiva han generado la necesidad de intensificar los esfuerzos en el ámbito universitario con el propósito de proporcionar una educación que no solo respete la diversidad, sino que también garantice la excelencia, en consonancia con uno de los derechos humanos más fundamentales: la educación.

La inclusión implica no solamente proveer los recursos necesarios para que los estudiantes con diversidad funcional completen sus estudios universitarios, sino también ofrecer a cada individuo la oportunidad de desarrollarse tanto a nivel personal como social, promoviendo la adquisición de habilidades para alcanzar una calidad de vida óptima.

El objetivo de la investigación fue comparar las creencias de docentes universitarios sobre el TEA antes y después de una capacitación informativa y participativa. Los resultados sugieren que la capacitación se asoció con cambios favorables en concepciones erróneas basadas en la falta de comprensión sobre el TEA y la difusión de datos falsos contemporáneos, pero parece enfrentar limitaciones significativas al abordar mitos y creencias profundamente arraigados en el tejido cultural.

Se concluye entonces que una única intervención puede resultar insuficiente para modificar algunas creencias culturalmente arraigadas o asociadas a percepciones de riesgo. Esto resalta la importancia de diseñar estrategias educativas culturalmente sensibles y contextualizadas para abordar mitos y creencias arraigados en la percepción del autismo y otras condiciones de salud.

REFERENCIAS

- Agencia de Información Paraguaya. (2022). *Autismo: un viaje cargado de sueños y barreras por romper*. <https://www.ip.gov.py/ip/2022/04/02/autismo-un-viaje-cargado-de-suenos-y-barreras-por-romper/>
- Arias Castilla, C. A. (2006). Enfoques teóricos sobre la percepción que tienen las personas. *Horizonte Pedagógico*, 8(1), 9–22.
- Congreso de la Nación Paraguaya. (2013). *Ley N.º 5136/2013, De Educación Inclusiva*.
- De la Fuente Anuncibay, R., y Cuesta Gómez, J. L. (2017). Inclusión de alumnado con trastorno del espectro del autismo en la universidad: análisis y respuestas desde una dimensión internacional. *International Journal of Developmental*

and Educational Psychology. *Revista INFAD de Psicología*, 4(1), 13–24. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1023>

Ecker, U. K. H., Sanderson, J. A., McIlhiney, P., Rowsell, J. J., Quekett, H. L., Brown, G. D. A., y Lewandowsky, S. (2023). Combining refutations and social norms increases belief change. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 76(6), 1323–1339. <https://doi.org/10.1177/17470218221111750>

Fishbein, M., y Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Addison-Wesley.

Fontes, C. (2014). Discapacidades en niños y jóvenes tapietes y guaraníes: análisis de las prácticas y saberes comunitarios. *Revista Argentina de Salud Pública*, 5(19), 26–32. <http://www.rasp.ms.gov.ar/rasp/articulos/volumen19/26-32.pdf>

Iglesias, P., Taboada Ares, M., Pais, E. M., y López Gómez, S. (2021). *Conocimientos previos e identificación de mitos sobre el trastorno del espectro del autismo en estudiantes universitarios de Educación*. ATAS.

Jiménez Simón, J. (2003). Iglesia y personas con discapacidad: la catequesis en la comunidad eclesial. *EA, Escuela Abierta: Revista de Investigación Educativa*, 6, 7–46.

Kaur, S., y Arora, N. (2019). Religious perceptions towards disability: A changing perspective. *International Journal of Research and Analytical Reviews*, 6(1), 255. <https://doi.org/10.1729/Journal.19709>

Klin, A., Klaiman, C., y Warren, J. (2015). El autismo como problema de salud pública: la necesidad de rebajar la edad de diagnóstico. *Revista de Neurología*, 60(Supl. 1), 3–11.

Martín-Padilla, E., Sarmiento, P. J., y Coy, L. Y. (2013). Educación inclusiva y diversidad funcional en la Universidad. *Revista Facultad de Medicina*, 61(2), 195–204.

Moreno, J. B., Flores, M., Petra, F., y Rivera, E. G. (2016). Aprendizaje docente y reestructuración de sus creencias en los procesos de desarrollo profesional y gestión escolar. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16, 1–25. <https://doi.org/10.15517/aie.v16i3.25956>

- Organización Mundial de la Salud. (2025). *Autismo*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Grupo Editorial CINCA. <http://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/32232/1/el-modelo-social-de-discapacidad.pdf>
- Pinder-Amaker, S. (2014). Identifying the unmet needs of college students on the autism spectrum. *Harvard Review of Psychiatry*, 22(2), 125–137.
- Ponce-Solórzano, M., y Barcia-Briones, M. (2020). The role of the teacher in inclusive education. *Dominio de las Ciencias*, 6(2), 51–71. <https://doi.org/10.14295/online.v14i52.2751>
- Rey González, A., y García Blas, B. (2018). *Cómo abordar el Trastorno del Espectro del Autismo desde los medios de comunicación*. Confederación Autismo España.
- Reyes Rodríguez, L. (2007). La teoría de acción razonada: Implicaciones para el estudio de las actitudes. *Investigación Educativa Duranguense*, 7, 66–77.
- Rivero, J. (2017). Las buenas prácticas en Educación Inclusiva y el rol del docente. *Educación en Contexto*, 3, 109–119.
- Soares, G., Shaw, L., Leandro, L., y Rocha-Oliveira, R. (2021). Discutiendo mitos e verdades sobre o autismo: Contribuições de uma palestra para compreensão do transtorno do espectro autista. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, 20(43), 17–33.
- Soto Calderón, R. (2011). La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 3(1). <https://doi.org/10.15517/aie.v3i1.9007>
- Tamayo, M., Besoain, Á., y Rebolledo, J. (2018). Social determinants of health and disability: Updating the model for determination. *Gaceta Sanitaria*, 32(1), 96–100. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2017.03.005>

Yon Guzmán, S. E., Castillo Ortega, S. E., Hernández Marín, G. del J., Alcocer Castillo, M. G., y Ramírez Gómez, K. R. (2018). La inclusión de un estudiante con trastorno del espectro autista en educación superior. *Boletín Virtual*, 7(2), 1–22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6312424>

CONFLICTO DE INTERÉS

Las autoras declaran no tener conflicto de interés.

FINANCIAMIENTO

Proyecto autofinanciado por la Universidad Autónoma de Encarnación (UNAE) por medio de la Resolución N.º 37/2023.

CONTRIBUCIÓN DE LAS AUTORAS

MDCP: metodología, investigación, recolección y curación de datos, análisis formal, redacción, revisión y edición del manuscrito.

FCS: metodología, investigación, recolección de datos y desarrollo y ejecución de la intervención formativa.

TSL: metodología, investigación, recolección de datos y redacción del borrador original.

SOBRE LAS AUTORAS

María Del Carmen Paredes. Doctora en Educación, Licenciada en Psicología Educacional y Magíster en Neuropsicología Infantil y Neuroeducación. Especialista en Metodología de la Investigación y Evaluación Educativa. Docente universitaria con experiencia en investigación, educación inclusiva y formación docente.

Fátima Carolina Segovia. Licenciada en Psicopedagogía, Magíster en Educación y Desarrollo Humano y Máster en Trastornos del Aprendizaje, con orientación en TEA y TDAH. Especialista en neurociencias, educación inclusiva y trastornos del neurodesarrollo. Docente-investigadora de la UNAE, certificada en ADI-R, ADOS-2 y PEP-3.

Tania Sommerfeldt Lutunske. Licenciada en Psicología con énfasis en Psicología Clínica. Licenciada en Psicología con énfasis en Psicología Laboral. Máster en Psicología Clínica y de la Salud. Especialista en Psicología Clínica y Evaluación Educativa, con formación vinculada a los ámbitos psicológico y educativo.

COMO CITAR

Paredes, M. D. C., Segovia, F. C., Sommerfeldt Lutunske, T. (2026). Creencias sobre el trastorno del espectro autista en docentes universitarios. *Rev. cient. estud. investig.*, 15, e903. <https://doi.org/10.26885/rcei.15.e903>