

IMPACTO DEL PROGRAMA DE INCLUSIÓN ACADÉMICA DE LA FACULTAD DE INGENIERÍA Y CIENCIAS, UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA, EN ESTUDIANTES NEURODIVERGENTES

César San Martín, Dpto. Ing. Eléctrica, PIA FICA, U. de La Frontera, cesar.sanmartin@ufrontera.cl

Gabriela Alvear, Dpto. de Psicología Universidad de La Frontera, gabriela.alvear@ufrontera.cl

Axel Cabezas, Carrera Psicología Universidad de La Frontera, a.cabezas03@ufromail.cl

Camila Riquelme, Programa PIA FICA, camila.riquelme@ufrontera.cl

Cynthia Lagos-Córdova, Programa PIA FICA, cynthia.lagos@ufrontera.cl

Eva Mora, Programa PIA FICA, eva.mora@ufrontera.cl

María Fernanda Bravo, Programa PIA FICA, maria.bravo@ufrontera.cl

Arlett Krause, Dpto. de Psicología Universidad de La Frontera, arlett.krause@ufrontera.cl

RESUMEN

En el contexto actual de acreditación institucional y nuevos modelos educativos en las universidades chilenas, la inclusión aparece como un pilar fundamental de carácter transversal que requiere de un esfuerzo institucional importante, sobre todo, ante la promulgación de la reciente Ley 21.545 o Ley TEA (trastorno del espectro autista) que otorga derechos explícitamente a los estudiantes que ingresan o pertenecen a las universidades. Este es un gran desafío que obliga a respetar los derechos de una población altamente vulnerable en facultades de ingeniería. En este trabajo se presentan los resultados del análisis del impacto del Programa de Inclusión Académica de la Facultad de Ingeniería y Ciencias (PIA FICA) de la Universidad de La Frontera (UFRO) utilizando diferentes indicadores académicos. Se comienza presentando una revisión bibliográfica de programas actuales, junto a una breve descripción del programa PIA FICA. Posteriormente se presenta la composición de los estudiantes del programa por diagnóstico y por género para después presentar cómo impacta el ingreso oportuno al programa en términos del avance curricular y promedio de notas, evidenciando que el ingreso oportuno a un programa de apoyo impacta positivamente en el rendimiento académico.

PALABRAS CLAVES: autismo, neurodiversidad, neurodivergencia, inclusión, ajuste razonable.

INTRODUCCIÓN

La Neurodiversidad, según Clouder et al. (2020), corresponde a un término el cual se centra en las diferencias de la función cerebral individual y en los rasgos de comportamiento, considerados como parte de la variación normal de la población. Dentro de esta neurodiversidad podemos encontrar a las personas neurotípicas, es decir, las personas cuyo procesamiento de la información entra en la norma o la mayoría de la sociedad, y los neurodivergentes, que son aquellos cuyo procesamiento difiere de la norma (Spaeth y Pearson, 2023). La neurodivergencia viene a englobar a aquellas condiciones tales como, el Autismo (TEA), Dislexia, Dispraxia, Déficit Atencional con y sin Hiperactividad (TDA/TDAH), Síndrome de Tourette, entre otros (Clouder et al., 2020; Amador et al., 2021; Nieto, 2022; Spaeth y Pearson, 2023).

Según la evidencia, los estudiantes que presentan algún tipo de neurodivergencia se enfrentan a diversas barreras que dificultan su inserción en la vida universitaria, entre las que podemos encontrar: bajo rendimiento académico, problemas de salud mental, dificultades para manejar la

carga académica, dificultades de adaptación social; en general, dificultad para transicionar de manera adecuada al ambiente universitario, lo cual, sumado a las barreras actitudinales e institucionales del entorno, pone a este grupo en una situación de alto riesgo de deserción (Morris et al, 2022; Cage et al., 2020; Know et al, 2018; Evans et al., 2023).

Para lograr un engagement adecuado y completar exitosamente un programa de educación superior se requiere motivación, compromiso y autorregulación (Brownlow et al., 2023), elementos que pueden verse mermados por las experiencias neurodivergentes. Es por esto que se hace relevante el poder implementar ajustes razonables, que corresponden a estrategias que permitan disminuir las barreras a las que se enfrenta este grupo de estudiantes. Estos ajustes permiten que los procesos de participación y evaluación sean más justos y equitativos, brindando igualdad de oportunidades y permitiendo que los estudiantes puedan participar de manera activa y efectiva en sus procesos formativos, siendo un eje relevante de esto la capacitación a docentes para su adecuada implementación (Ávila et al., 2024).

A partir de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) comienza a desarrollarse legislación que ordena la inclusión de estas personas en la sociedad. En ese contexto, las universidades han aumentado su interés en la inclusión de, entre otros grupos, las personas neurodivergentes, aunque la gran mayoría de sus avances están aún anclados en el paradigma de la integración (González et al., 2023). Los elementos dispuestos en esta Convención garantizan el derecho a una educación inclusiva para las personas con discapacidad (Parra, 2011). Según este autor, desde el punto de vista educativo, la inclusión es “hacer efectivo para todos el derecho a la educación, contemplando la igualdad en las oportunidades, la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación en el contexto físico y social” (Parra, 2011, p. 147).

La educación inclusiva se fundamenta en la idea de que todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, aprendan juntos y en igualdad de condiciones en los espacios formativos. Este enfoque implica la transformación integral del sistema educativo y sus instituciones, buscando cambiar los entornos académicos para que sean seguros y respetuosos para todos, construyendo culturas inclusivas que valoren a cada individuo con sus características particulares, asegurando una respuesta equitativa y de calidad a la diversidad (Parra 2011; Cobeñas y Grimaldi, 2021; Namanyane y Shaoan, 2021). La inclusión es un concepto amplio que, en general, hace referencia a la reducción de la exclusión social, y en términos educativos, se relaciona con el acceso, participación y logros de todo el estudiantado (Plancarte, 2017).

En función de lo antes mencionado, el presente artículo analiza el impacto que tiene un programa de acompañamiento para estudiantes neurodivergentes ubicado en la Facultad de Ingeniería y Ciencias de la Universidad de La Frontera. Para esto se comenzará presentado una revisión bibliográfica de otros programas, la composición de los estudiantes del PIA FICA por diagnóstico y género, para después presentar la incidencia del ingreso oportuno al programa en términos del avance curricular y promedio de notas, evidenciando que mientras más oportuno el ingreso a un programa de apoyo impacta positivamente en su rendimiento académico.

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA DE OTROS PROGRAMAS

Al revisar la literatura, se encuentra que el autismo es la neurodivergencia más prominente, por lo que los programas de apoyo de las instituciones educativas —al tener recursos limitados— también se concentran principalmente en esta condición, que presenta dificultades y desafíos que se pueden encontrar también en otras condiciones dentro del espectro de la neurodiversidad.

Los estudiantes neurodivergentes suelen tener ciertas características que se traducen en un gran potencial en el área STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas), sin embargo, el ambiente académico rígido les supone una multitud de barreras y dificultades (Syharat et al., 2023). La discrepancia entre el “perfil del titulado” o “estudiante ideal” (cuyos atributos son más afines a personas neurotípicas) y el set de habilidades de los estudiantes neurodivergentes pueden debilitar el sentido de pertenencia a la universidad. También suelen callar sus necesidades y ser complacientes con sus superiores, por temor a consecuencias negativas derivadas de las jerarquías y relaciones de poder. El camuflaje social y los problemas de organización (manejo de tiempo, priorización de tareas y motivación) también contribuyen a una disminuida salud mental en los estudiantes neurodivergentes (Syharat et al., 2023).

La literatura muestra que los estudiantes autistas tienen resultados más bajos que el resto en el área académica, laboral y de salud, tanto física como mental, lo que no se soluciona solamente con los ajustes razonables (Morris et al., 2024), ya que usualmente no son las barreras académicas sino las sociales, ambientales, actitudinales e institucionales las más preponderantes dentro de sus dificultades (Evans et al., 2023).

Los programas revisados por Viesel y otros (2020), en sus páginas web, mencionan los tipos de apoyo que otorgan a los estudiantes pero no especifican qué profesionales están a cargo. En algunos aparece el área de la universidad de la que depende el programa (por ejemplo, oficina de discapacidad, departamentos de psicología, de ciencias ocupacionales, de ciencias del lenguaje, entre otros) pero no se explicita que haya participación de académicos. Del mismo modo, muchos no exponen mayor información al público, debiendo ésta ser solicitada a través de formularios. Además, estos programas están dirigidos solamente a estudiantes autistas, ofreciendo programas de tutorías de pares, aplicación de ajustes razonables y trabajo con profesionales (en áreas como habilidades sociales), pero sin contemplar tareas que involucren al resto de la comunidad universitaria, como concientización, sensibilización o apoyo a la labor docente.

A nivel nacional, existen distintas iniciativas por parte de las universidades del Estado, las cuales apuntan a dar respuesta a las necesidades de apoyo por parte de los estudiantes y docentes, garantizando lo mínimo establecido por la ley, pero que está muy alejado de un verdadero modelo de educación inclusiva (Krause, 2022). Estas unidades o programas tienden a estar centralizados en la atención a los estudiantes que presentan discapacidad, quedando muchas veces fuera otras necesidades de apoyo. Además, cuentan con equipos de profesionales con dedicación de media jornada en su mayoría y no existe participación de académicos en los equipos de apoyo. Otro hallazgo es que los programas se enfocan sólo en apoyar a los estudiantes, descuidando la planta académica y administrativa, lo que sin lugar a dudas impide crear una comunidad inclusiva. Respecto de políticas de inclusión en instituciones de educación superior, se encontró evidencia de 7 vigentes en universidades nacionales y 4 presentes en universidades latinoamericanas, y que el 100% de las personas con discapacidad son consideradas en ellas como un grupo objetivo, y en algunos casos como el único grupo objetivo. A nivel nacional, grupos como las diversidades sexo-génericas, personas pertenecientes a pueblos originarios y migrantes son consideradas como grupos objetivos en un bajo porcentaje de las políticas respectivamente.

EL PROGRAMA PIA FICA Y LA COMPOSICIÓN DE SUS ESTUDIANTES

El programa PIA FICA tiene como público objetivo a los académicos/docentes, funcionarios y estudiantes de la facultad. El programa asesora a todos los académicos de la Facultad de Ingeniería y Ciencias que lo soliciten. Además, acompaña a aquellos académicos vinculados a la Facultad y/o a quienes realicen clases a estudiantes beneficiados por este programa, incluso cuando no son parte del cuerpo académico de la Facultad. Los diagnósticos de estudiantes considerados por PIA FICA son: Trastorno del Espectro Autista (TEA), Trastorno de Déficit Atencional (TDA/TDAH), Dislexia, Discalculia, Síndrome de Tourette. En cuanto a los diagnósticos de salud mental que son atendidos, estos corresponden a Depresión (leve a moderada) y Trastornos de Ansiedad, considerando el trastorno de ansiedad generalizada y la agorafobia. Para ser parte del programa y poder solicitar los acompañamientos que se ofrecen, se solicita que el estudiante debe estar activo matriculado en alguna de las carreras de pregrado de la Facultad de Ingeniería y Ciencias, presentar alguno de los diagnósticos atendidos por el programa y presentar un certificado médico del diagnóstico. El principal rol del programa es el diseño y la implementación de ajustes razonables que posteriormente son socializados con la comunidad universitaria. Junto a esto, el apoyo a estudiantes incluye tutorías, metodologías de estudio y apoyo socioemocional, entre los principales. Para la planta académica y funcionaria están los talleres de capacitación reconocidos por la unidad de docencia de la institución como también el asesoramiento en toma de decisiones sobre temas académicos cuando hay estudiantes del programa.

Este programa nace en septiembre del año 2021 y comienza su labor con la implementación de ajustes razonables a estudiantes de la Facultad de Ingeniería y Ciencias de ingreso 2022 con diagnóstico de autismo. Progresivamente, los estudiantes de la Facultad fueron incorporándose de manera voluntaria al programa mediante el protocolo de ingreso y se amplió el grupo objetivo a aquellos que presentaran diagnósticos asociado a algún tipo de neurodivergencia y salud mental.

En la actualidad (al 5 de marzo de 2024) el programa cuenta con 67 estudiantes neurodiversos, que representan el 10% del ingreso de nuevos estudiantes a la facultad, distribuidos en los diagnósticos de Trastorno del Espectro Autista (TEA), Trastorno por Déficit Atencional (TDA) sin y con hiperactividad (TDAH), Trastorno de Ansiedad Generalizado (TAG), Depresión, Síndrome de Tourette y una categoría de sospecha diagnóstica que corresponde a estudiantes que están en espera de evaluación médica. La distribución de los estudiantes es presentada en la Fig. 1. La distribución según sexo hombre-mujer se presenta en la Fig. 2a para todos los diagnósticos y en la Fig. 2b se presenta para el caso de estudiantes TEA. Se observa la presencia de mujeres autistas que son parte del programa y que, en varios casos, fueron diagnosticadas en la edad adulta (diagnóstico tardío), estando ya en la universidad.

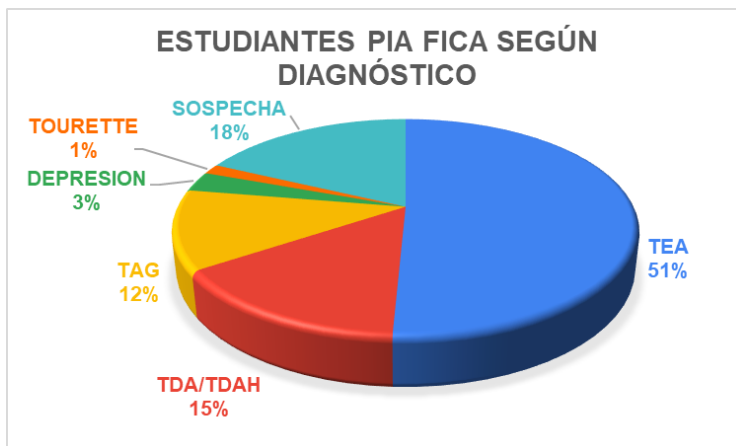


Figura N° 1. Distribución de los estudiantes de acuerdo a su diagnóstico.

La Fig. 3 presenta los ingresos por año al programa, destacándose un incremento importante en el 2023, cuando se amplió la cobertura del programa desde el autismo a más neurodivergencias, generando un aumento de la población atendida. El ingreso al programa se realiza en cualquier momento, sin existir una fecha límite para ello. En la Fig. 3a se presenta el ingreso en los años 2022, 2023 y 2024 (hasta marzo), donde se observa el incremento en el año 2023 debido al aumento de diagnósticos considerados. Es esperable que para el 2024 se vayan sumando ingresos nuevos. En la Fig. 3b se muestra la distribución por género para el diagnóstico de autismo, destacándose el aumento progresivo de mujeres autistas que prácticamente se duplica de un año a otro. Este aumento se debe al diagnóstico tardío que recibieron estudiantes que traían un diagnóstico inicial que no correspondía al autismo. Existe evidencia científica que concluye que el diagnóstico en mujeres se dificulta debido al uso de escalas de observación de comportamiento, ya que las mujeres poseen mayores habilidades sociales y que presentan el camuflaje social como un conjunto de herramientas que les permite “parecer” más neurotípicas logrando esconder los rasgos autistas. (Alvarado et al., 2023). Debido a esto, desde el programa PIA FICA se brinda un apoyo y acompañamiento respecto de los diagnósticos y su identificación, logrando que estudiantes mujeres obtengan un adecuado diagnóstico con sus respectivos médicos tratantes.

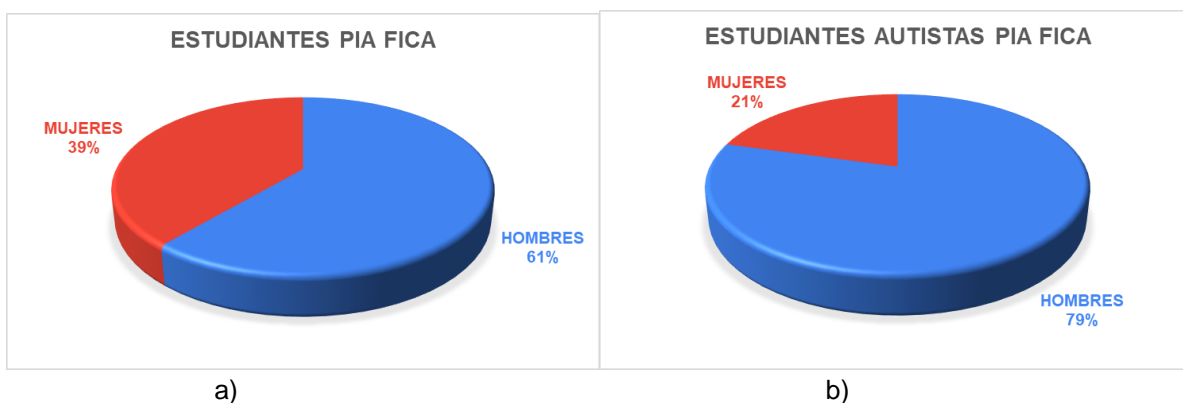


Figura N° 2. Distribución de los estudiantes por género: a) considerando todos los diagnósticos, b) sólo estudiantes TEA.

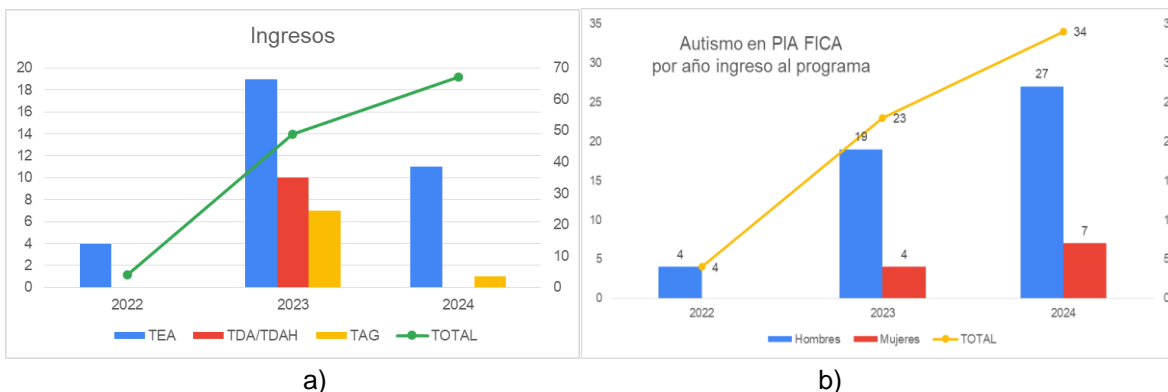


Figura N° 3. Ingreso por año al programa PIA FICA. a) Estudiantes totales que ingresan al programa por año por diagnóstico, independiente de su año de ingreso a la universidad. b) Estudiantes por sexo hombre-mujer que ingresan al programa por año, independiente de su año de ingreso a la universidad.

EL PROGRAMA PIA FICA Y LAS ESTRATEGIAS DE TUTORES PARES

Como se ha mencionado previamente, una de las estrategias implementadas para el acompañamiento del estudiante son las tutorías, el foco de estas es que, a partir del acompañamiento de un par, se pueda fortalecer la adaptación a la vida universitaria, trabajando temáticas como la organización, hábitos de estudios, autocuidado y comunicación interpersonal. A continuación en la Tabla 1 se muestra un resumen comparativo del programa PIA FICA versus lo encontrado en la literatura (Brownlow et al., 2023; Locke et al., 2023; Morris et al., 2024) en base a las principales características en base a programas asociados a tutores pares.

IMPACTO DEL PROGRAMA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

En la Fig. 4a se presenta el ingreso de estudiantes a la universidad y la diferencia en el año de ingreso al programa. Un número 0 indica que el estudiante ingresa el mismo año a la universidad y al programa, mientras que un número 1 o 2 representa el retraso al ingreso al programa siendo estudiante universitario. En la Fig. 4b se presenta el porcentaje de avance promedio en su carrera de los estudiantes del programa con respecto al retraso de ingreso al programa. Este indicador (Rodríguez y Ruiz, 2011), se calcula de manera individual para cada estudiante y corresponde al cociente entre los créditos reales (CR) aprobados (acumulados) por el estudiante y el número de créditos que idealmente (CT) debe acumular en un mismo período, expresado en porcentaje. Posteriormente se obtiene el valor promedio considerando el ingreso tardío al programa y sus apoyos. En la UFRO se utiliza el sistema de créditos transferibles (SCT). En la Fig. 5 se grafica el retraso de la toma de decisión del estudiante al programa en años versus el % de avance y el promedio general acumulado (PGA) que tiene el estudiante. El PGA es un promedio ponderado por SCT de las notas obtenidas de cada estudiante considerando todos los cursos realizados. En la Fig. 5a se observa que a medida que el estudiante ingresa al programa al mismo tiempo que ingresa a la universidad (color rojo), su avance es considerablemente mucho mejor que el avance cuando realiza un ingreso tardío (azul o verde). Los valores que presentan un porcentaje mayor a 100 corresponde a estudiantes que han avanzado en sus asignaturas con respecto a su plan de estudios, es decir, que se “saltan” un semestre acorde al Reglamento de Carreras de Pregrado que tiene implementado FICA. En la Fig. 5b se observa que en general las mujeres a pesar de tener buenas notas no logran un avance significativo con respecto a los hombres.

Tabla N°1. Resumen de programas de apoyo de tutores pares encontrados en la literatura

PIA FICA	Programas en la literatura
No necesariamente individuales.	Generalmente individuales.
Se realizan de forma continua.	Realización semanal y estructurada.
Se potencia la adaptación a la vida universitaria, fomentando su participación, autonomía, organización, autocuidado y comunicación.	Se potencian habilidades personales, sociales y académicas para la adaptación a la vida universitaria.
Deben compartir al menos 3 asignaturas con su tutorado y poseer ciertas habilidades y competencias interpersonales.	Pocas restricciones para ser mentor.
Reporte anual de resultados y permanente difusión en congresos, revistas y comunidad.	Poco reporte de resultados en la literatura.

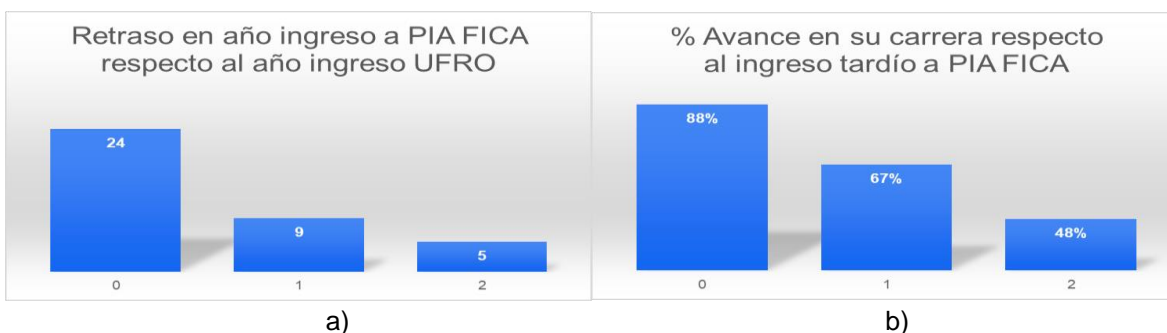
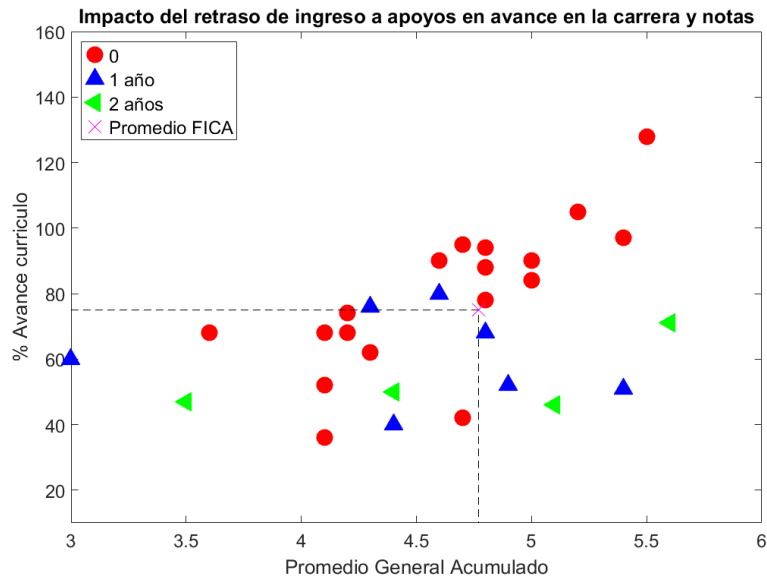


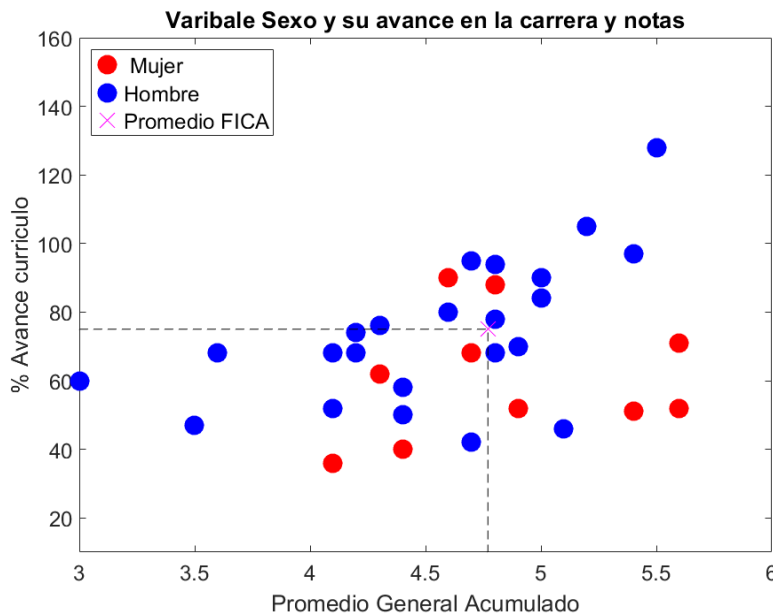
Figura N° 4. a) Cantidad de estudiantes que ingresan al programa el mismo año de ingreso (0), un año después de ingresar a la universidad (1) o dos años después. b) % de avance promedio en su carrera medido como la cantidad de créditos cursados dividido por los créditos que debiera tener cursado con respecto al año de ingreso.

CONCLUSIONES

En este artículo se presenta el Programa de Inclusión Académica PIA FICA y su impacto en la comunidad neurodivergente asociado a las carreras de la Facultad. Se destaca el hecho de que un temprano acceso a los apoyos entregados por el programa propicia un buen desempeño académico. El programa tiene como objetivo crear una comunidad inclusiva al interior de la Facultad de Ingeniería y Ciencias mediante la aplicación de ajustes razonables principalmente acorde a las necesidades educativas de los estudiantes, que implica una etapa de diseño del ajuste y la socialización con los académicos directamente involucrados. Los ajustes más comunes corresponden a rendir evaluaciones en aula no regular, extensión de tiempo y flexibilidad en plazos de entrega. Se presenta también una revisión de programas existentes y reportados en la literatura como también los programas en otras instituciones, destacándose como elementos diferenciadores la incorporación de académicos dentro de los grupos de trabajo, como también el trabajo con docentes y funcionarios no académicos que incluyen talleres y asesorías técnicas en la implementación de ajustes razonables. La tasa de crecimiento del programa se estima exponencial debido al incremento en la frecuencia diagnóstica principalmente de autismo principalmente en mujeres, en quienes los diagnósticos se producen tardíamente, impactando negativamente en el progreso académico de las estudiantes en sus respectivas carreras. Como trabajo futuro se tiene como objeto de estudio el autismo en mujeres, ya que si bien un ingreso oportuno al programa puede favorecer un progreso académico, un diagnóstico tardío de autismo agrega una barrera más que deben superar.



a)



b)

Figura 5. Gráfico del avance curricular (%) y el promedio general acumulado de estudiantes PIA FICA y su diferenciación con respecto a: a) año de ingreso al programa, b) variable género. Se observa en color rojo (5a) que mientras más temprano es el ingreso al programa el rendimiento es mejor.

AGRADECIMIENTOS

Se agradece el aporte de la Dirección de Investigación de la Universidad de La Frontera a través del proyecto de investigación DI24-0015.

REFERENCIAS

Alvarado, C., Rosso, F., Ortega, M., (2023) Camuflaje social en niños, niñas y adolescentes con autismo, *Rev. Chilena. Psiquiatría. Neurol. Infanc. Adolesc.*, 34 (3), 29-37.

Amador, G., Clouder, L., Karakus, Mehmet, Uribe, I., Cinotti, A., Ferreyra, M., Rojo, P. (2021). Neurodiversidad en la Educación Superior: la experiencia de los estudiantes. *Revista de la educación superior*, 50(200), 129-151.

Ávila, L., De la Cruz, M. y Zapata, O. (2024). Implementación de Ajustes Razonables a los Criterios de Evaluación de Alumnos con TDAH. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 3109-3121.

Brownlow, C., Martin, N., Thompson, D.-M., Dowe, A., Abawi, D., Harrison, J., & March, S. (2023). Navigating University: The Design and Evaluation of a Holistic Support Programme for Autistic Students in Higher Education. *Education Sciences*, 13(5), 521.

Cage, E., De Andres, M., & Mahoney, P. (2020). Understanding the factors that affect university completion for autistic people. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 72, 101-519.

Clouder, L., Karakus, M., Cinotti, A., Ferreyra, M. V., Fierros, G. A., & Rojo, P. (2020). Neurodiversity in higher education: A narrative synthesis. *Higher Education*, 80(4), 757–778.

Cobeñas, P., y Grimaldi, V. (2021). Discusiones sobre inclusión educativa: Una perspectiva desde la Educación Inclusiva. En P. Cobeñas, V. Grimaldi, C. Broitman, I. Sancha, y M. Escobar (Eds.), *La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad* (Primera edición). La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.

Evans, D., Granson, M., Langford, D., & Hirsch, S. (2023). Autism spectrum disorder: Reconceptualising support for neurodiverse students in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 45(2), 243–257.

González, L., Aguirre, E., y Ganga-Contreras, F. (2023). Apreciaciones sobre la neurodivergencia de docentes y estudiantes de una entidad educativa pública chilena. *Journal of the Academy*, 8, 5–26.

Krause, A. (2022). *Factores facilitadores y de vulnerabilidad de los procesos de inclusión de estudiantes en el espectro del autismo en contextos universitarios chilenos* (Tesis doctoral, Universidad de Salamanca).

Kwon, S. J., Kim, Y., & Kwak, Y. (2018). Difficulties faced by university students with self-reported symptoms of attention-deficit hyperactivity disorder: a qualitative study. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 12, 1–9.

Morris, I. F., Matta, C., & Fung, L. K. (2024). A Scoping Review of Peer Mentoring Programs for Autistic College Students. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 11(1), 21–38.

Namanyane, T., y Shaoan, M. M. R. (2021). Inclusive Education: A Literature Review on Definitions, Attitudes and Pedagogical Challenges. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 05(03), 358–365.

Nieto Llarena, I. (2022). El Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad -(T) DAH- desde una mirada anticapacitista. *(Con)textos: revista d'antropología i investigació social*, 11, 133–139.

ONU: Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.

Parra, C. (2011). Educación inclusiva: Un modelo de diversidad humana. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 5(1), 139–150.

Plancarte, P. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 213–225.

Rodríguez, M., y Ruiz, M. (2011). Indicadores de rendimiento de estudiantes universitarios: calificaciones versus créditos acumulados. *Revista de Educación*, 355, 467-492.

Spaeth, E., y Pearson, A. (2023). Reflective Analysis on Neurodiversity and Student Wellbeing: Conceptualising Practical Strategies for Inclusive Practice. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 11(2), 109–120.

Syharat, C. M., Hain, A., Zaghi, A. E., Gabriel, R., & Berdanier, C. G. P. (2023). Experiences of neurodivergent students in graduate STEM programs. *Frontiers in Psychology*, 14, 1149068.

Viezel, K. D., Williams, E., & Dotson, W. H. (2020). College-Based Support Programs for Students With Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 35(4), 234–245.