



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Trabajo Final de Grado
Artículo científico de producción empírica

“Ser una niña autista en Uruguay: Experiencias subjetivas desde la adultez”

Estudiante: María José Castro
C.I.: 5.095.497-4

Docente tutor: Prof. Agdo. Dr. Daniel Camparo Avila
Docente revisora: Asist. Mag. Adriana Alonzo

Montevideo, Abril de 2026

Resumen

El presente Trabajo de Fin de Grado tuvo como objetivo contribuir a la comprensión del autismo en mujeres autistas que no obtuvieron el diagnóstico en la infancia, desde su propia perspectiva. Se buscó analizar las manifestaciones del fenotipo femenino del autismo, que suelen quedar por fuera de los modelos diagnósticos actuales. El método elegido es el enfoque cualitativo de entrevistas individuales semiestructuradas a mujeres de entre 18 y 65 años con diagnóstico de autismo, no obtenido en la infancia.

Se propusieron las siguientes categorías de análisis: comunicación y adaptación al medio, experiencia escolar y aprendizaje, intereses y construcción de identidad y autopercepción. Estas permitieron realizar una lectura integrada de las trayectorias infantiles de las participantes, así como dichas experiencias fueron significadas posteriormente.

Los resultados muestran que el autismo en mujeres suele presentarse de forma más sutil e internalizada, acompañado del uso de estrategias de camuflaje social y de intereses interpretados como normativos para la edad. Estas características, junto con los estereotipos de género y herramientas diagnósticas basadas en presentaciones masculinas del autismo, contribuyen a su invisibilización y diagnóstico tardío.

De este modo, la ausencia de un diagnóstico temprano influye en la construcción de sentido de las propias experiencias, favoreciendo la internalización del malestar como déficit individual, así como procesos de autoexigencia, autocrítica y sensación de no pertenencia.

Este trabajo destaca la importancia de incorporar una perspectiva de género en la comprensión del autismo y de promover procesos de detección tempranos y contextualizado, a través de herramientas que reconozcan las diversas manifestaciones a lo largo del ciclo vital.

Palabras clave: Autismo, Mujeres, Diagnóstico tardío

Introducción

En las últimas décadas, se ha registrado un aumento significativo en el número de personas diagnosticadas con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Este se enmarca dentro de los trastornos del neurodesarrollo y se caracteriza por dificultades persistentes en la comunicación e interacción social, así como por patrones de comportamiento e intereses de carácter restrictivo y repetitivos, desde el desarrollo temprano (American Psychiatric Association [APA], 2014). Se trata de una de las condiciones de la infancia más complejas para su detección debido a su marcada heterogeneidad en la presentación clínica, la cual varía de una persona a la otra, de ahí la noción de “espectro”.

A lo largo de los años, se han producido importantes avances en su estudio, convirtiéndose en un tema de interés social y académico, desarrollando diversas teorías sobre sus causas desde distintos modelos explicativos pero aún no se han obtenido resultados concluyentes al respecto.

El incremento en el número de casos a nivel mundial puede atribuirse a múltiples factores destacando los cambios en los criterios diagnósticos (DSM-4 y DSM-5), una mayor visibilidad e interés académico en la temática, aumento en la formación de los profesionales y un mayor acceso a servicios especializados. Esto refleja una mayor capacidad de detección de las personas con autismo; sin embargo, no significa necesariamente un aumento real en la prevalencia.

En Uruguay, a partir de los datos arrojados por el Censo realizado en el año 2023, se cuenta por primera vez con cifras oficiales sobre la cantidad de personas diagnosticadas con TEA, estimándose un total de 21.500 casos aproximadamente, de los cuales el 60% corresponde a menores de 20 años (INE, 2023). Si bien estos datos son sumamente relevantes y evidencian un creciente interés en la temática, aún es muy incipiente y es necesario reconocer las limitaciones de la fuente tales como la necesidad de un diagnóstico previo, la existencia de personas sin diagnosticar y la presencia de diagnósticos erróneos.

En relación a la distribución por género de la población con diagnóstico de TEA en nuestro país, los datos revelaron una mayor frecuencia en varones (68,3%) en comparación con mujeres (31,7%) (INE, 2023). Es preciso señalar que las mujeres suelen estar subrepresentadas, lo que podría implicar una subestimación en la prevalencia real. La diferencia según el género se sostiene en las estadísticas a nivel internacional, estimándose la proporción 3:1 (tres varones diagnosticados, por una mujer). En este sentido se ha evidenciado que la brecha diagnóstica se reduce a medida que avanza la edad debido a que las mujeres suelen recibir el diagnóstico en etapas más tardías en comparación con los varones.

En este marco, un número creciente de investigaciones señala la presencia de un posible sesgo de género en el diagnóstico de autismo. Los criterios diagnósticos vigentes en la actualidad se han construido en base a representaciones masculinas del trastorno y las herramientas de evaluación no siempre tienen en cuenta a las presentaciones del perfil femenino. Esto contribuye a la invisibilización de un número significativo de niñas que no cumplen con esos criterios, ya que mientras los varones suelen tener conductas más externalizantes, las mujeres tienden a la internalización, lo que está asociado a lo esperable del comportamiento en el constructo de cada género. Estas diferencias no solo inciden en la detección sino también en la forma en que las niñas comprenden sus propias dificultades.

Diversos estudios señalan que, para cumplir con los criterios diagnósticos del TEA, las mujeres suelen requerir la presencia de síntomas de mayor gravedad, así como mayores dificultades a nivel cognitivo y conductual (Dworzynski et al., 2012; Mandy et al., 2012). Los casos de diagnóstico temprano en niñas suelen presentar manifestaciones más evidentes de retrasos en el desarrollo, como la ausencia de lenguaje verbal. En contraste, muchas niñas que no presentan este tipo de características suelen pasar desapercibidas.

Esto puede explicarse por un lado, por el sesgo de género presente en los modelos diagnósticos y por otro, por la capacidad de algunas niñas de desarrollar distintas formas de adaptación social, conceptualizado como “camuflaje social”. Este implica el uso de estrategias conscientes o inconscientes con el fin de minimizar sus dificultades, ocultar rasgos autistas e imitar conductas aceptadas socialmente, como respuesta a las demandas del entorno (Hull et al., 2017). Bargiela et al. (2016) plantean que, si bien el uso de estas estrategias puede facilitar la integración social, también implica un alto costo subjetivo y puede contribuir a la invisibilización de las dificultades, lo que se asocia con diagnósticos tardíos o la ausencia de estos durante la infancia.

A pesar del reconocido avance en el estudio del Trastorno del Espectro Autista, se mantienen las dificultades a la hora de identificarlo en mujeres, particularmente en la infancia. Esto no solo afecta el acceso al diagnóstico y, por consiguiente, a los apoyos necesarios, sino también la forma en que comprenden sus propias experiencias y construyen su identidad. En este sentido, el presente trabajo tiene como objetivo analizar las experiencias subjetivas de mujeres con diagnóstico de TEA, con un enfoque en sus relatos sobre la infancia en el período comprendido entre los 6 y 12 años. Se busca comprender sus procesos de escolarización, socialización, construcción de identidad, en una época donde sus dificultades no fueron identificadas a tiempo.

En esta línea, el presente trabajo busca contribuir a la comprensión del autismo en mujeres desde su propia perspectiva atendiendo aspectos frecuentemente no tenidos en cuenta por los modelos diagnósticos tradicionales.

Metodología

El presente trabajo se desarrolla dentro del ámbito de la investigación “Trastornos del Espectro Autista durante la vida adulta en Uruguay”, dirigida por el Prof. Agdo. Dr. Daniel Camparo Avila perteneciente al Instituto de Psicología Clínica y al Centro de Investigación Clínica en Psicología, de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (UDELAR).

Este estudio cuenta con la aprobación del Comité de Ética de la Facultad de Psicología de la UDELAR, lo que garantiza el cumplimiento de los principios éticos que rigen la investigación con seres humanos. En este marco, se asegura la absoluta confidencialidad de la información proporcionada por las participantes, resguardando su identidad y cualquier dato de carácter sensible. Asimismo, se establece que dicha información será utilizada exclusivamente con fines académicos y de investigación, y no será divulgada fuera del equipo de trabajo responsable del estudio.

Se optó por la utilización de un enfoque metodológico cualitativo desde el entendido que se configura como el más adecuado para que los sujetos expresen su propia perspectiva ya que “proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas” (Hernández-Sampieri et al., 2014, p. 21). Dentro de este enfoque se seleccionó la técnica de entrevistas individuales semiestructuradas, diseñada específicamente para este estudio. Participaron mujeres con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA), de entre 18 y 65 años de edad. El objetivo fue comprender en profundidad las vivencias subjetivas en relación a su infancia. Este enfoque posibilita indagar en los significados que las participantes atribuyen a sus experiencias así como en los procesos de construcción de sentido que emergen en sus relatos.

Habiéndose delimitado el objetivo, el guion de la entrevista se estructuró en ocho bloques temáticos correlativos, organizados en función de las distintas dimensiones del desarrollo. Asimismo, se estableció un orden secuencial de los temas con el fin de facilitar la reconstrucción de las experiencias infantiles de las participantes, comenzando por aspectos de evocación más accesibles y avanzando gradualmente hacia temáticas de carácter más personal y reflexivo.

El bloque de “*Juego*” estuvo orientado a un acercamiento inicial de las experiencias de juego durante la infancia, explorando los intereses lúdicos, las modalidades de juego predominantes y las formas de interacción que las participantes establecían con sus pares tanto en el contexto escolar como fuera de él. A su vez, se abordó el significado que, desde una perspectiva retrospectiva, atribuyen actualmente a estas experiencias.

El segundo, *“Intereses”*, se centró en los intereses desarrollados durante la infancia. Se exploró la existencia de actividades, temáticas o aficiones que adquirieron especial relevancia en sus vidas, prestando particular atención a la intensidad y persistencia de estos intereses. Asimismo, se indagó acerca de su influencia en los vínculos con pares y sobre las percepciones y respuestas de los adultos de referencia.

En *“Vínculo con adultos”* se buscó explorar los vínculos que las participantes establecían con los adultos de su entorno, particularmente familiares y docentes. Se indagó sobre la calidad de estas relaciones, la comprensión y apoyo por parte de los adultos, así como las observaciones o preocupaciones que estos manifestaban respecto de su comportamiento. Asimismo, se exploraron las experiencias vinculadas a las expectativas sociales y escolares percibidas durante la infancia.

El cuarto bloque, denominado *“Movimientos repetitivos”*, estuvo orientado a conocer la presencia de movimientos o comportamientos repetitivos durante la infancia, así como las características y persistencia de estas conductas. Se exploró cómo eran percibidas por el entorno y la existencia de posibles estrategias de supresión o modificación de dichos comportamientos en determinados contextos.

El quinto bloque, *“Sobre cómo se mostraba”*, buscó explorar aspectos vinculados a la comunicación no verbal tales como el contacto visual, la expresión emocional a través de la gestualidad y la devolución que el entorno les hacía sobre estas manifestaciones. Se indagó sobre el uso de estrategias de adaptación social y comunicativa.

El sexto bloque, *“Sobre cómo se sentía”*, se centró en la dimensión socioemocional, la vivencia subjetiva del malestar y las estrategias de afrontamiento desarrolladas ante las demandas sociales y experiencias cotidianas de la infancia.

El séptimo bloque, denominado *“Alimentación”*, exploró las particularidades asociadas a la alimentación tales como la selectividad alimentaria y la presencia de rutinas o patrones específicos asociados a la alimentación.

El último bloque, denominado *“Diagnóstico”*, indagó sobre los diagnósticos diferenciados recibidos durante la infancia, el impacto subjetivo atribuido a estos y la valoración retrospectiva respecto a la posibilidad de haber accedido a una detección temprana del autismo.

Procedimiento

La recolección de datos comenzó con una convocatoria abierta a través de una difusión digital en los medios de comunicación de la Universidad de la República así como en las redes sociales del Centro de Investigación Clínica en Psicología de la Facultad de Psicología.

Tras el contacto inicial, se envió documentación a las interesadas con información detallada acerca de la investigación, incluyendo el consentimiento informado, cuya aceptación era requisito para participar en el estudio. En este sentido, con el fin de preservar el anonimato se utilizaron códigos alfanuméricos (E1, E2, etc.) para identificar a cada participante.

Inicialmente se programaron 15 entrevistas, de las cuales finalmente se concretaron 12 debido a una falta de contacto posterior en algunos casos y dificultades en la coordinación de horarios para los encuentros.

Las entrevistas, de carácter individual, tuvieron una duración aproximada de una hora. Se ofrecieron dos modalidades de encuentro: de manera virtual a través de la plataforma Zoom o presencial en el Centro de Investigación Clínica en Psicología, en el Anexo de la Facultad de Psicología. No obstante, todas las entrevistas se llevaron a cabo en modalidad virtual por preferencia de las participantes, siendo registradas mediante grabación de audio y video.

Las entrevistas se desarrollaron a partir del guion semiestructurado descrito en el apartado metodológico (véase Anexo).

Una vez concluidas las entrevistas, se procedió a su transcripción a partir de los registros audiovisuales. Este proceso implicó una revisión detallada de las grabaciones, con el objetivo de corregir posibles imprecisiones y resguardar la fidelidad de los testimonios.

Posteriormente, se realizó un análisis de contenido (Bardin, 1996) mediante un proceso de codificación del material obtenido. Inicialmente se trabajó con categorías definidas previamente en función de los objetivos de la investigación y de las preguntas incluidas en la entrevista. No obstante, durante el análisis emergieron nuevas categorías y se reformularon algunas de las ya existentes, dando lugar a las categorías finalmente presentadas en el apartado de “Resultados”.

Resultados

Categoría 1. Comunicación y adaptación al medio.

Esta primera categoría reúne los procesos involucrados en la interacción y comunicación social durante la infancia incluyendo aspectos como el contacto visual, escasa o excesiva gestualidad, imitación de conductas de pares y la adopción de comportamientos forzados para adecuarse a las demandas del entorno.

Varias participantes describen experiencias vinculadas a dificultades para comprender normas sociales implícitas, lo que generaba sentimientos de confusión en situaciones de interacción con otros. En algunos casos, estas dificultades se traducen en una comprensión literal de las situaciones o consignas. En este sentido, una participante

señala: “me las tomaba muy, muy, muy literalmente. Era como que si me decían que así tenía que hacer algo, era así y listo (E10), lo que refleja una interpretación poco flexible de las normas. Del mismo modo, se reportan dificultades para entender el comportamiento de sus pares cuando no responde a las reglas explícitas, generando desconcierto frente a situaciones de desobediencia o flexibilidad social, tal como agrega E10: ¿cómo puede ser que si te dijeron que no hagas esto, lo estás haciendo?”.

Un sentimiento común reportado es la confusión sobre cómo debían comportarse en contextos sociales como cumpleaños o eventos escolares. Las participantes refieren no comprender el sentido de su participación, como relata E1: “en los cumpleaños de chica, súper perdida, no entendía mucho qué era lo que estaba haciendo ahí”, lo que se reitera en otros relatos (E2, E8, E10). Cuando debían asistir a este tipo de eventos, nunca era por elección propia y coinciden en que buscaban tomar la mayor distancia posible una vez que se encontraban en ellos (E3, E7, E11). De esta forma evitaban interactuar, si era posible escondiéndose bajo las mesas, o poniéndose en un rol de observadora. E12 comenta “creo que trataba de mantenerme al margen lo más que podía, hasta que algún adulto me instaba a participar de la reunión o de lo que fuera en cuestión”.

Estas dificultades también se evidencian en situaciones de interacción con pares, especialmente cuando se trata de contextos grupales. En lo que refiere al juego compartido, varios relatos señalan evitación de juegos de dinámica grupal o escasa participación, llegando incluso a no registrar instancias de juego compartido en el contexto escolar (E11). Tres participantes comentan que lograban desenvolverse mejor en grupos reducidos o en el vínculo uno a uno, describiendo otras modalidades de interacción en el espacio escolar, donde el juego no ocupa un lugar central (E1, E4, E6, E8, E12). Al respecto, E11 puntualiza: “me sentaba en un rincón que estaba frente al bebedero y me quedaba ahí con una amiga, compartíamos la merienda y conversábamos”. Esto da cuenta de interacciones más reducidas y estructuradas.

En relación con las dinámicas de juego, otras participantes expresan una tendencia a buscar controlar las actividades, orientándolas a que funcionaran bajo sus propias reglas, siendo esta la modalidad en la que se sentían más a gusto (E1, E3, E8, E10). Por ejemplo, E10 narra: “generalmente buscaba niños que fueran más tranquilos para que pudieran hacer lo que yo quería”. En la misma línea, E5 expresa: “yo tenía que seguir los juegos según mis reglas. Si no estaban según mis reglas, no me iba a gustar jugar”. Algunas relatan que podían participar en propuestas de otros circunstancialmente, pero si perdían interés, se apartaban y continuaban con su juego en solitario (E1, E3, E5).

Las dificultades al momento de comprender los modos de interacción y cómo debían comportarse en los diversos contextos, las llevaron a desarrollar estrategias orientadas a lograr un mayor nivel de integración en el entorno (E1, E2, E3, E5, E7, E8, E9, E11). Estas

estrategias se despliegan a través de la observación e imitación de conductas de otros, con el objetivo de “actuar normal” y no ser percibidas como “distintas”. En este sentido, E3 expresa: “yo practicaba en el espejo del baño. Sentía que me podía ayudar también a acercarme a los demás, porque el ser yo misma me alejaba. Practicaba para ser aceptada, para encajar, quedar bien.”

Otras participantes manifiestan simular situaciones reales a través del juego para comprenderlas mejor, por ejemplo, practicando conversaciones con sus muñecas. En esta línea, refieren que además de copiar las expresiones de sus pares, tomaban como referentes a actrices o cantantes que les gustaban (E1, E9, E10). Por su parte, E2 refiere que sus altas capacidades para entender ciertos comportamientos contribuyeron a que sus dificultades pasaran desapercibidas: “imitaba y hacía lo que hacían los demás. Todos van para allá, y yo iba para allá. No tenía dificultad”.

Alineado a este esfuerzo por pasar desapercibidas, el proceso adaptativo implicó no solo la copia de comportamientos normativos, sino también la inhibición o supresión de sus propios movimientos repetitivos y conductas de *stimming* (E2, E6). Varias participantes relatan que conductas visibles como aletear, balancearse o girar sobre sí mismas eran objeto de burlas o reprimendas explícitas por parte del entorno mediante frases como “no hagas eso” (E4) o “quédate quieta” (E9). Como consecuencia de esta presión adaptativa, las entrevistadas desarrollaron estrategias de camuflaje motor, trasladando la necesidad de regulación a movimientos sutiles o acciones focalizadas en el propio cuerpo como morderse los labios, tocarse el pelo, manipular objetos o mover los pies en sustitución de las manos (E1, E2, E7, E8). Si bien trataban de invisibilizar dichas conductas, las participantes destacan que cumplen una función primordial como herramientas de descarga tensional y autorregulación ante la sobreestimulación, expresando que es algo que se “necesita hacer, sí o sí” (E5).

Estos relatos dan cuenta del uso de recursos de adaptación que pueden vincularse con procesos de camuflaje social (también denominado “masking”), encontrando como motivo común la necesidad de ser queridas y aceptadas (E1, E7, E9, E11). Si bien estas estrategias en ocasiones les permitían integrarse, requieren de un importante esfuerzo cognitivo y emocional. Algunas participantes describieron estos comportamientos como agotadores mental y físicamente, señalando la necesidad de períodos de recuperación (E4, E7, E8, E9). En este sentido E2 expresa que “la mitad de mi día la pasaba durmiendo, y creo que eso también es por un tema de agotamiento sensorial y de sobreestimulación. Esto de estar como todo el tiempo forzando quizás algunas cosas que no me eran naturales. Literal, que dormía 12 horas por día.”

Si bien predominan los casos en los se recuerda la necesidad de desarrollar este tipo de estrategias, tres participantes manifiestan no haberlo hecho (E4, E5, E6), como

describe E6: “eso fue algo desde bastante niña, en ningún momento reconocí ninguna necesidad de encajar, porque no iba a pasar nunca eso”. Estos relatos evidencian que el camuflaje no es solo una estrategia de adaptación social sino que es un proceso que implica un costo subjetivo significativo.

Las dificultades en la comunicación social también se expresan en el plano no verbal, particularmente en lo referido a la gestualidad y el contacto visual. La evitación del contacto visual es una manifestación común, dada la incomodidad que les generaba (E1, E2, E7, E10, E11). Por esto buscaban alternativas, como intentar mirar lo más cerca posible de los ojos de la otra persona, entendiéndose como una técnica compensatoria común (E3, E5, E8, E11).

En este sentido, varias entrevistadas coinciden en que el evitar mirar a los ojos es una forma de poder concentrarse en la conversación y no abrumarse, como lo expone E9: “mis padres siempre me obligaban a mirar a los ojos, y hoy lo hago. No mirando a los ojos pero sí al rostro de las personas y tratando de no perderme, pero siempre trato de evitar el contacto visual por el hecho de que me genera mucha sobreestimulación”. El contacto visual es percibido más como una exigencia externa que como una forma natural de comunicación, aprendida a lo largo del tiempo. Como también cuenta E2: “mi madre me obligaba a mirarla a los ojos y en un momento como de situación extrema, así donde yo estaba como más sobreestimada, que me venía una crisis, un meltdown. Mi madre me decía mírame a los ojos cuando te hablo y para mí era una cosa horrible”. En contraste, dos de las participantes refieren no recordar una particular incomodidad en mantener contacto visual (E6, E12).

En lo referido al uso de la gestualidad en las interacciones cotidianas, los relatos muestran variabilidad de expresiones. Algunas participantes describen una gestualidad reducida, lo que a muchas les significó una dificultad en la expresión de emociones o intenciones en la comunicación con otras personas (E1, E4, E8, E9, E12). Por ejemplo, E10 asegura que aunque estuviera feliz, siempre tenía la misma y que no gestualizaba mucho. Por el contrario, otras relatan un uso excesivo de la gestualidad, muchas veces de manera no intencionada, que en la mayoría de los casos no era bien recibido por el entorno, sino más bien entendido como inadecuado para esa situación (E2, E3, E5, E6, E8). Esto refleja limitaciones a la hora de ajustar la comunicación de acuerdo con el contexto.

Acerca de esto, las participantes manifiestan que a medida que crecían se volvía algo más notorio y diferencial.

Categoría 2. Experiencia escolar y aprendizaje.

Esta categoría aborda la experiencia escolar de las participantes a partir de sus recuerdos sobre su paso por los centros educativos. Se consideran aspectos vinculados al

rendimiento académico, las posibilidades de participación en las dinámicas planteadas por los docentes, si lograban el disfrute en estos espacios o conservan recuerdos mayormente negativos en relación a esta época de sus vidas. A su vez, se considera el lugar que ocupan los vínculos que se establecen en el contexto escolar, tanto con pares como con adultos de referencia. En este sentido, la escuela se constituye como un escenario central en la infancia, donde se ponen en juego tanto las aptitudes cognitivas de la niña como las exigencias y normas sociales del entorno.

Un elemento compartido en la mayoría de los discursos refiere a que, como sus comportamientos eran tranquilos y pasivos mostrándose tímidas y calladas, lo que es considerado socialmente aceptable y esperado para las niñas, habían pasado en gran medida desapercibidas (E2, E3, E5, E7, E10, E12).

En relación al rendimiento académico, la mayoría de las participantes refieren haber tenido un muy buen desempeño escolar (E2, E3, E8, E9, E10, E11, E12). Algunas de ellas relatan que, si bien destacaban por su desarrollo intelectual, dichas capacidades coexistían con dificultades específicas en la resolución de determinadas tareas, así como desorganización, lo que les impedía finalizar a tiempo las propuestas (E2, E3, E6). Así lo expresa E6: “yo soy muy inteligente y de niña era muy inteligente, de esos niños que llaman la atención. Entonces la gente espera un desarrollo sincronizado con el desarrollo intelectual, y eso no siempre es posible”. Esto deja en evidencia que hay una expectativa social sobre el desarrollo intelectual, que se debe corresponder con otras áreas del funcionamiento, que no siempre sucede.

Por su parte, E2 cuenta: “siempre me fue muy fácil, pero a su vez, siempre fui como una estudiante mediocre porque al resultarme tan fácil como que no le ponía tanto esfuerzo a nada. Y me iba bien igual. Si me esforzaba, quizás era sobresaliente, entonces siempre se me exigía más por eso, por no darlo todo.” Este relato permite observar como el reconocimiento de estas capacidades generaba mayor expectativas por parte del entorno, lo que derivó en mayores niveles de exigencia. Entonces, ese potencial percibido por el entorno, se convierte en una nueva fuente de presión en la experiencia escolar, manteniéndose las dificultades en segundo plano.

En las entrevistas se repite una marcada facilidad en la adquisición de conocimiento, especialmente en relación a aquellos temas que eran de interés de las participantes, donde lograban destacar e impulsar su participación en las dinámicas orales (E2, E5, E6, E7, E9). Así lo describe E9: “si el tema que estábamos dando me interesaba era como que no paraba de estar atenta y participar”. En contraposición, la misma participante señala: “sí no me interesaba me ponía a dibujar o en mis cosas, y quedaba como abstracta del mundo. Si no me interesa es automático, mi cerebro no puede funcionar, se apaga y se va a lo que sí quiero”. En este sentido, cuando no se sentían atraídas por los temas propuestos,

presentaban grandes dificultades para sostener la atención, lo que incidía en el desempeño general (E1, E3, E4, E8, E10, E11, E12). Como agrega E10: “no me importaba, entonces ¿para qué lo quiero saber?”. A su vez, algunas participantes cuentan que no tenían problemas de conducta pero sí se les llamaba la atención frecuentemente por mostrarse distraídas (E2, E3, E4, E5, E10). Por ejemplo E3 manifiesta: “En la escuela era el “no presta atención, tiene excelentes notas, pero ella no presta atención en clases, es como que está en otra””.

Por otro lado, un aspecto que se reitera en los relatos, es que siempre terminaban las tareas más rápido que la media de sus compañeros, denotando una baja exigencia de las propuestas para sus capacidades (E2, E8, E9, E10). Esto las llevaba a sentir aburrimiento, lo que generaba que a menudo tuvieran comportamientos por los que se les advertía, cómo mostrarse inquietas o dispersas (E8, E9, E10). E9 lo expresa así: “tenía muy alta la parte intelectual y me aburría porque terminaba antes que los demás y me aburría y me ponía inquieta y me ponía insoportable. Y me tenían que hacer salir”.

Vinculado a esto, en los relatos no aparecen referencias a la existencia de adaptaciones o apoyos específicos durante su escolaridad. E7 explica: “se hablaba sobre educación por niveles pero nunca tuve una educación por niveles ni educación adaptada. Siempre tuve las mismas evaluaciones estandarizadas con los mismos tiempos que todo el mundo, corriendo contra reloj”. Por el contrario, dejan ver que sus dificultades pasaban desapercibidas por sus docentes, lo que podía estar asociado a que presentaban una actitud más bien discreta dentro del aula o a su alto nivel intelectual.

No obstante, algunas participantes hacen referencia a ciertas intervenciones o actitudes de sus docentes para con ellas, que contribuían a una experiencia escolar más llevadera. Les permitían, por ejemplo, retirarse del aula en algunos momentos o ayudar a otros compañeros, organizar materiales, armar carteleras, etc, lo que las mantenía entretenidas (E8, E9, E10, E11, E12). Si bien los relatos muestran que no existían apoyos escolares estructurados como tales, si existieron ciertas flexibilidades. E9 comenta: “una vez que la maestra se entendía conmigo, era como que ya tenía permisos especiales para salir. Cuando me veían inquieta, me decían “anda para el patio, anda para allá”. Me dejaban en como en la mía un poco”. No siempre estas posibilidades eran explicitadas por las docentes, por lo que las propias niñas debían buscar estrategias. Sobre esto dos participantes recuerdan haber recurrido a mentir sobre malestares físicos o la necesidad de ir al baño para obtener permiso para salir del aula momentáneamente (E1, E2).

En cuanto al vínculo con las docentes, la mayoría de las entrevistadas recuerda haber tenido una relación positiva. (E1, E2, E3, E5, E7, E8, E9, E10, E11, E12). No obstante, estos vínculos no implicaban un trato preferencial para con ellas (E6, E7, E10, E11, E12). Una participante manifiesta haber tenido un mal vínculo con la institución a la

que asistía y expresa “me criticaban por ser diferente” (E4). Por otra parte, dos de las participantes recuerdan una comunicación de las docentes con sus familias sobre ciertas inquietudes de sus dificultades en la escuela, aunque no se concretaron las derivaciones a profesionales (E8, E10).

En lo concerniente al vínculo con pares en el contexto escolar, se describen dificultades en la interacción, especialmente en dinámicas grupales, así como una tendencia a establecer relaciones más acotadas o con figuras adultas (E1, E3, E7, E8, E12). E1 cuenta que se hizo amiga de una limpiadora de la escuela y que se le hacía más sencillo que vincularse con otros niños. Algunas participantes relatan una evitación de los espacios grupales como el recreo, teniendo una preferencia por mantenerse aisladas, en el aula o deambulando sin interactuar con el resto (E3, E4, E11, E12). En este sentido, E11 relata: “no salía al recreo ni nada. Me quedaba en el salón”.

Aún así, algunas de ellas lograban generar vínculos a través de intereses compartidos, lo que demuestra que muchas veces no es que existe un desinterés en relacionarse con otros, sino que los códigos de interacción implícitos en el contexto escolar, les son ajenos y confusos. En esta línea, E4 narra: “me querían incluir las profesoras pero a mí no me interesaba jugar a lo que juegan los demás. Yo hice un grupo de amigos con los que hablábamos de intereses en común, pero no jugábamos con mis compañeros. Hablábamos de videojuegos y series que mirábamos.” A su vez E8 cuenta que siempre se vinculó con los que eran considerados “raros”, los “segregados”, aunque ella no los percibiera de esa forma. Esto da cuenta de formas de agrupamiento, que se configuran a partir de un sentido compartido de “no encajar” en las otras dinámicas. Ella explica: “me costaba mucho integrarme. Hacer amistades, entender un montón de cosas.”

En algunos casos, los relatos dan cuenta de experiencias de exclusión y burla por parte de sus pares (E3, E9, E11). Así lo expresa E11: “me agarraban de punto, era como el blanco de todas las burlas”. Sin embargo, otras participantes comparten ciertas formas de inclusión facilitados por pares, como es el caso de E9, que cuenta que estaba “de lado” hasta que alguna compañera la “amadrinaba” pero eran vínculos inestables ya que “esas personas iban cambiando y tenía que volver a empezar”. También relata que “siempre era la última en ser elegida porque me tenían que incluir”. Coincidiendo con esto, E1 indica que su participación en el juego dependía de que algún compañero la invitara o incluyera ya que esto no se daba por iniciativa propia.

Las experiencias escolares compartidas muestran un panorama heterogéneo en las formas de habitar la escuela.

Categoría 3. Intereses.

Esta categoría contempla las actividades y temáticas en las que las participantes centran su atención a lo largo de la infancia. Se analiza la variabilidad, intensidad y frecuencia de dichos intereses, así como su adecuación o discrepancia con los entornos y las expectativas propias de la etapa del desarrollo. Dentro de esta categoría se incluyen las formas de juego, en tanto constituyen una expresión de estos en la infancia, contemplando la preferencia por el juego solitario o compartido, el grado de estructuración del mismo y la participación en las propuestas planteadas por los pares.

En relación con los intereses que las participantes expresan haber tenido en su infancia, se vislumbran actividades y contenidos que se repiten. Entre las actividades se mencionan la lectura (E2, E4, E6, E7, E9, E12), el dibujo (E2, E5, E7, E12), la música (E5), el deporte (E2), cocina (E3) y la realización de colecciones específicas (E1, E8, E11, E12); mientras que los contenidos abarcan temáticas como naturaleza, animales, dinosaurios e historia (E4, E6, E8, E10, E12). Dichos intereses muestran cómo las participantes orientaban su atención de manera selectiva hacia determinados temas, durante períodos prolongados, generando a su vez un involucramiento significativo. En este sentido, cabe destacar que no son elecciones circunstanciales sino áreas de interés relativamente estables, en los que tendían a profundizar.

Varias entrevistadas cuentan que dedicaban gran parte de su tiempo a sus intereses y también en algunos casos los identifican como un mecanismo de evasión del entorno (E2, E4, E6, E7, E12). Tal como relata E6, “fui hiperlectora. Yo iba con un libro debajo del brazo a cualquier lugar. Si yo me aburría me ponía a leer, en la escuela, en el liceo, en los cumpleaños”. A su vez E2 y E12 recuerdan la lectura como una actividad absorbente, caracterizada por la capacidad de finalizar libros de gran extensión en muy poco tiempo, impulsado por el interés en la temática, estructurando su cotidianidad, “estaba todo el día leyendo” relata E2.

Las temáticas que ocupaban su interés solían mantenerse en el tiempo incluso algunas las mantienen hasta el día de hoy (E2, E3, E4, E8, E10, E12). Por ejemplo E8 cuenta que aún conserva varios libros sobre dinosaurios y que su colección de tarjetas de animales se mantuvo hasta la edad adulta, destacando que la naturaleza sigue siendo un interés especial como desde niña. En ese orden, E2 refiere al deporte como una actividad que descubrió de niña y que se convirtió “en el eje de su vida”, mientras que E3 expresa que la cocina sigue ocupando un lugar importante, sobre todo como un recurso de regulación, mencionando que “si estoy por entrar en crisis cocino mucho”.

Algunos relatos dan cuenta de intereses tempranos en temáticas poco habituales para la edad, como la política o la historia (E4, E6), lo que marca diferenciación con sus pares no solo por el contenido sino por el grado de involucramiento. En este sentido, E4 relata: “siempre que hablaba de un tema que me gustaba, hablaba pila. Entonces como que

lo saturaba. A mí a mis compañeros les interesaban otras cosas”. Por su parte E6 cuenta “no fui una persona que conectara mucho, mis intereses diferían muchísimo de lo que era la gente de mi edad. Yo soy una persona que tiene hiper interés en la política, en la historia, y yo ya lo tenía con 7, 8”. Esto les dificultaba el poder compartir actividades con otros niños.

Siguiendo con la línea de la diferenciación con sus pares en cuanto a los intereses, varias participantes relatan que comienza a hacerse más notoria a medida que iban creciendo, llegando a la pubertad, donde refieren que sus intereses no coincidían con los predominantes para la edad (E4, E5, E8, E9, E10, E11). Hacia el final de la infancia, recuerdan que en sus pares comenzaban a emerger intereses sociales más vinculados a la adolescencia, mientras que los suyos se mantenían (E5, E8, E10, E11, E12). En esta línea, E10 refiere que mientras sus compañeros comenzaban a interesarse por vínculos románticos y que “querían dejar de ser niños”, ella sentía que “quería seguir jugando con barbies”. Sobre esto E5 agrega: “no encontraba un punto en común, es como si yo hubiese quedado en el pasado y ellos en el presente”. Cuenta que frente a esto, prefería estar más tiempo encerrada en su casa y abocarse a sus “intereses especiales”. Por su parte E11 recuerda situaciones donde sus compañeros se burlaban señalando que sus intereses eran “más infantiles” en comparación con el resto. De este modo, los intereses no solo actúan como focos de atención, sino que condicionan la posibilidad de integración social.

Considerando que en la infancia el juego ocupa un rol central para el desarrollo, involucrando procesos cognitivos y formas de interacción, también se configura como una vía de expresión de los intereses de estas niñas. En lo que refiere a las modalidades de juego, si bien las participantes mencionan tanto experiencias de juego compartido como en solitario, se evidencia una preferencia por las actividades individuales (E3, E4, E5, E11). Al respecto, las participantes mencionan el juego con muñecas y bebetes, juego con sus mascotas, videojuegos, así como juegos en el patio de su casa, hamacarse y juego de roles como “a la maestra” (E1, E2, E3, E5, E10, E11).

En cuanto al grado de estructuración de los juegos, tanto en actividades individuales como en dinámicas grupales, las participantes relatan que organizaban la actividad en función de sus intereses y preferencias. Al respecto, el testimonio de E5 evidencia que aún en contextos de juego grupal, tendía a una organización de los objetos según una lógica propia “podía estar jugando en grupo, y de repente estar más centrada en el objeto en sí (...) me gustaba dividir las hojas por tamaño, por color y me molestaba cuando yo quería que me dieran una hoja que yo no identificaba con determinado número, porque no era como yo consideraba que tenía que ser”. Del mismo modo, E10 y E11 comparten que en el juego con un otro, en ambos casos con sus hermanos, eran ellas quienes guiaban las dinámicas de los juegos simbólicos con muñecas, siguiendo “un hilo conductor” y que si el otro niño se salía de ese hilo “era como no, volvemos a esta ocasión de nuevo, porque la

historia la habíamos planificado de esta manera”. E10 agrega: “yo le decía lo que tenía que decir”. Esta participante señala que organizaba el juego como una continuidad de escenas “como si fueran telenovelas”, agregando que “no jugaba solamente lo que me pintaba en el momento”, lo que evidencia una estructura y planificación del juego.

Por el contrario, ciertos testimonios señalan una menor afinidad con el juego simbólico, mostrando preferencia por la organización de los objetos del juego. Así lo comunica E2 que “no solía inventar historias” y que prefería “ordenar la casita o vestir a las muñecas”, mientras que E5 expresa que no le gustaba “jugar al papá y a la mamá”. E6 por su parte agrega “no es un rasgo característico la imaginación” resaltando que “nunca fui del juego infantil” lo que marca una distancia con este tipo de propuestas.

Dichos relatos constatan una heterogeneidad en lo que refiere a las modalidades de juego elegidos por las participantes en relación a sus intereses.

Categoría 4. Construcción de identidad y autopercepción.

Esta categoría aborda la construcción de la identidad y la autopercepción de las participantes durante su infancia. Se toma en consideración la ausencia de un diagnóstico en la totalidad de los casos hasta pasada la adolescencia o incluso alcanzada la edad adulta, con las implicancias que esto trae consigo. La falta de un marco explicativo dificultó el comprender y dar sentido a sus vivencias y emociones. En este escenario, la identidad se desarrolla en torno a una sensación de no pertenencia y a una autoexigencia constante por ajustarse a las normas sociales. Esto significó en varios casos, configuraciones subjetivas marcadas por la autocrítica. De este modo, la autopercepción no solo se constituye en la experiencia individual, sino también en relación a cómo el entorno social y familiar responde.

Los testimonios evidencian un reconocimiento temprano de diferencias entre sus formas de comportarse e interactuar y las expectativas del entorno. Teniendo en cuenta la ausencia de un marco que les permitiera comprenderlas, emerge la sensación compartida de que la sociedad opera con reglas o códigos que a ellas les resultan ajenos (E2, E3, E4, E6, E8, E9). Sobre esto E9 refiere: “mi problema fue siempre el no entender” y ante eso la búsqueda constante de explicaciones frente a situaciones que no lograban comprender: “le voy a dar mil vueltas, no me voy a callar”. Asimismo, E4 agrega: “el tema es que no todo el mundo tiene el tiempo de explicarte”. En esta línea, E6 distingue que podía comprender las reglas explícitas, pero no así las implícitas que rigen las formas en que las personas se vinculan. En algunos casos, esta diferencia se expresa como una sensación de extrañeza frente a la realidad que E3 describe como “si viviera todo como si fuera una película, como que no fuera real”.

Este sentimiento de incomprensión de las reglas sociales se refleja también en cómo las participantes se perciben a sí mismas, tanto en su infancia como en la actualidad, lo que se manifiesta en expresiones como “ser un bicho raro”, “tratar de no quedar en evidencia que era muy distinta” o “no encajar” (E8, E9, E12). E2 lo resume señalando: “sentirme rara fue una cuestión de toda la vida”. Al no contar con un diagnóstico que pueda dar respuesta al origen de esos sentimientos, es que las participantes tienden a interpretar esto como aspectos de su individualidad, cuestionando así su propio funcionamiento. Al respecto E2 expresa: “¿por qué yo no puedo?, siendo tan inteligente como me dice todo el mundo, ¿por qué siento que hay cosas que son tan fáciles para todo el mundo que para mí no?”, mientras que E12 se pregunta “¿por qué no funciono como se supone que tengo que funcionar?”. Estas interrogantes dan cuenta de un cuestionamiento sostenido en el tiempo, que E9 resume como una “crisis constante de identidad”, derivando en una autopercepción atravesada por la incertidumbre.

La construcción de la identidad de las participantes estuvo condicionada por la mirada externa, que se caracterizó por valoraciones mayormente negativas (E1, E2, E3, E4, E11). Con esto fueron creciendo y formando la idea de sí mismas, lo que en varios casos configuró una autoimagen regida por la inseguridad de sus propias capacidades. Algunos relatos refieren haber sido tratadas como “loca” o “tarada” de forma reiterada por parte de familiares (E1, E3, E11). Ante esto, E11 expresa: “entonces crecí pensando que tenía una tara, o sea, realmente tengo una dificultad”, mientras que E3 confiesa que llegó a cuestionarse “¿será locura literal?”.

Al respecto, varios testimonios exponen una incomprensión de sus necesidades emocionales y sociales por parte del entorno familiar. Las participantes refieren haber sido juzgadas por sus comportamientos e interpretaciones erróneas de sus intenciones comunicativas (E1, E2, E3, E4, E8, E9, E11). E2 expresa: “yo siempre sentí toda la vida de que se me juzgó (...) esto está bien y esto está mal (...) y eso me afecta hasta el día de hoy”. La misma participante agrega: “esto de sentir que no entendían cómo me sentía me pasó toda la vida con todo el mundo”.

En esta línea, algunas cuentan que no contaba con respuestas de contención frente a situaciones de crisis o saturación sensorial, sino que sus comportamientos eran interpretados negativamente (E1, E2, E3, E4, E8, E9, E11). Por ejemplo, E8 señala que frente a una crisis en su casa le decían: “anda encerrarte en tu cuarto y cuando se te pase volvé”, mientras que E1 comparte que la calificaban de “egoísta” en momentos de agobio social que necesitaba aislarse en su cuarto. Por su parte, E3 relata que cuando le molestaban los ruidos cerraba los ojos y se tapaba los oídos, y frente a eso su madre le sacaba las manos de la cara diciéndole “estas mal de la cabeza”. Así mismo, E4 señala que

sus padres “estaban desinformados y a veces hasta se reían de esas cosas”, haciendo referencia a sus dificultades.

A su vez, tres participantes expresan que el entorno les exigía ciertas interacciones sociales que a ellas se les dificultaba sostener, por ejemplo E3 cuenta que en reuniones familiares “me decían que saludara que parecía un bicho”, ya que se escondía bajo la mesa para evitarlo, mientras que E8 agrega que la consideraban “una malcriada que no quería saludar”. Del mismo modo, E9 relata: “siempre me pedían que interactuara más de lo que podía interactuar, y cuando interactuaba, tenía dificultades y era penalizada por esas dificultades, entonces era bastante intenso”. En este sentido, la participante señala que, ante la incapacidad de su entorno familiar cercano de comprender sus comportamientos y posibilidades, aparecían sentimientos de frustración que recaían sobre ella: “como no sabían controlar mi comportamiento o porque no entendían se frustraban y descargaban toda esa frustración conmigo”.

No obstante, de manera minoritaria, algunos testimonios dan cuenta de entornos familiares agradables, abiertos al diálogo y sin imposiciones sobre sus comportamientos (E5, E6, E7). Sobre esto E7 expresa: “mis padres respetaron todos esos procesos”.

Frente a estas demandas y señalamientos del entorno, y la necesidad de adecuarse a las normas y expectativas sociales, se observan narrativas que dan cuenta de una autoexigencia desarrollada por las participantes orientada a minimizar la diferencia (E2, E4, E5, E9). Dicha autoexigencia se manifiesta a través de un control de sus comportamientos, evitando la espontaneidad ya que podría derivar en experiencias de rechazo reforzando sentimientos de invisibilidad. En este sentido, la autoexigencia está ligada a una adecuación de su identidad en función del contexto, ajustando su forma de actuar según las situaciones, lo que deriva en dificultades para consolidar una identidad (E2, E7, E8, E9, E10, E11). E2 relata: “como hay un personaje armado para cada situación, porque hay que comportarse de determinada manera, después no sé ni quién soy”. A su vez, esta participante hace mención a la tensión que aparece entre su deseo de ser auténtica y los señalamientos que recibe al intentarlo, “cuando soy más auténtica soy catalogada de rara o de loca”, lo que la empuja a refugiarse nuevamente en el personaje “porque nadie quiere sentirse rechazado”.

Al respecto, E8 señala que evitaba situaciones donde sus diferencias pudieran “quedar en evidencia”, priorizando aquellas que no la hacían “sentirse muy insegura”, lo cual revela una autoevaluación permanente. Por su parte E9 cuenta: “siempre actué papeles dependiendo de la situación” y describe la búsqueda de aceptación como un proceso agotador que implica un “sobreesfuerzo sobrenatural para querer ser aceptada y aún así no ser aceptada”, lo que en varios casos derivó en consecuencias emocionales que aún persisten en la adultez (E1, E2, E3, E8, E9).

A raíz de esta evaluación constante de sus comportamientos y formas de ser, que toma como referencia las exigencias que el entorno les impone, desemboca en varios casos en la realización de valoraciones negativas sobre sí mismas. En tal sentido, algunos testimonios revelan cómo la autopercepción se configuró a partir de la internalización de esos discursos del entorno. E11 señala que debido a su tendencia a la literalidad, lo que le decían lo aceptaba, y agrega “y eso me hizo crecer con muy poca autoestima, diciéndome que no podía, que no era capaz o que a veces no lo merecía”, lo que evidencia que la mirada imagen de sí misma se construyó en relación a los juicios externos.

Es en esta misma línea que E8 describe haberse percibido como “una carga”, “una molestia” o “un problema” en relación con no poder cumplir con las expectativas del entorno, mientras que E9 refiere que “ya desde la adolescencia yo entendía que algo no estaba bien conmigo”. Dichas formas de autovaloración negativamente, se asocian en algunos testimonios, con la emergencia de un malestar significativo que se tradujo en cuadros de depresión y ansiedad, así como en conductas autolesivas e ideaciones suicidas (E4, E5, E6, E8, E9, E10, E11), los cuales aparecen vinculados a una autopercepción atravesada por la autocrítica y la dificultad de no encontrar un lugar de pertenencia en el entorno social. A su vez, la ausencia de una detección temprana privó a las participantes de un marco explicativo que permitiera dar sentido a sus experiencias.

En las reflexiones finales de los encuentros con las participantes, la mayoría coincide en que un diagnóstico temprano habría impactado en la forma en que configuraron su identidad, ya que les habría permitido significar sus experiencias, evitando interpretar sus particularidades como defectos (E1, E2, E3, E8, E9, E10, E11, E12). En este marco, E9 señala que de haber contado con un diagnóstico en la infancia “no me hubiese tenido que exigir tanto”, mientras que E12 destaca que comprender su funcionamiento desde etapas tempranas le habría permitido “entenderse y realmente tener una identidad propia y no una identidad fabricada”, evidenciando la relevancia que puede tener el diagnóstico en los procesos de construcción de identidad. La misma participante agrega: “cuando tenés la respuesta decís ‘no tengo que tratar de encajar en un molde que no está hecho para mí, no soy yo el problema’”.

Discusión

Los resultados obtenidos permiten comprender las experiencias subjetivas de estas mujeres en relación con su infancia en ausencia de un diagnóstico oportuno de TEA y sus consecuencias. En este sentido, a partir de las categorías de análisis seleccionadas, los hallazgos sugieren que el diagnóstico tardío puede vincularse a que las presentaciones clínicas en mujeres difieren de las consideradas en los criterios diagnósticos actuales, los

cuales han sido contruídos sobre un modelo masculino del autismo. Es así que las dificultades en la detección se pueden entender por lo que diversos autores refieren como un sesgo de género en los procesos diagnósticos, donde los instrumentos de evaluación no contemplan las manifestaciones femeninas (Bargiela et al., 2016; Mandy et al., 2018; Wing, 1981).

En lo que respecta a la comunicación y adaptación al medio, se observó un consenso entre las participantes sobre los desafíos que enfrentan en estos procesos. En concreto, la incomprensión de códigos sociales implícitos puede vincularse con las particularidades en el procesamiento de la información características del espectro autista, particularmente en lo que refiere a la interpretación literal del lenguaje y a las dificultades para la inferencia de intenciones (Wing, 1981). Esta tendencia hacia un procesamiento más sistemático y las conductas que de él se desprenden, explican la percepción social de estas niñas como “formalmente correctas”. Esto coincide con los hallazgos de Mandy et al. (2018), quienes sostienen que las niñas autistas suelen aparentar una funcionalidad comunicativa debido a que presentan una comprensión mecánica del entorno social, a través de una “traducción” de los códigos implícitos. Esto permite problematizar las limitaciones de los criterios diagnósticos convencionales, que apuntan hacia perfiles con afectaciones más evidentes y conductas disruptivas, ignorando esta aparente funcionalidad.

Además de los desafíos comunicativos, los resultados evidencian un sentimiento de desconcierto persistente frente a situaciones de alta exigencia social. Como respuesta a la sobrecarga sensorial y cognitiva que pueden generar estos contextos, emergen estrategias de aislamiento como mecanismos de regulación. Esta tendencia coincide con lo planteado por Bargiela et al. (2016), quienes señalan que las niñas autistas suelen adoptar un rol de “observadora pasiva”, para poder procesar contextos que les resultan confusos. Los resultados del presente estudio muestran que estas estrategias de distanciamiento, no se deben a un desinterés social, sino a dificultades de comprensión y gestión de las demandas del entorno. Esto permite pensar en una internalización del malestar, concepto trabajado por Werling y Geschwind (2013) para explicar cómo las niñas vuelcan la tensión hacia su mundo interno, lo que hace que pasen desapercibidas mientras son consideradas como “tímidas” o “introvertidas”, etiquetas reforzadas por las expectativas sociales de género. En contraste, los varones tienden a responder ante las mismas situaciones con conductas externalizantes o disruptivas, las cuales operan como indicadores de alerta facilitando la detección temprana.

En concordancia con los relatos, se observa que esta tendencia al aislamiento no implica necesariamente una ausencia total de vínculos, sino una preferencia por interacciones diádicas o en grupos reducidos en lugar de las dinámicas grupales. El testimonio de E11, quien muestra una preferencia por espacios apartados y la conversación

uno a uno, ilustra cómo estos vínculos operan como mecanismos de regulación ante las exigencias del entorno. Desde la mirada externa, la existencia de estos vínculos se interpreta como una sociabilidad típica que sugiere que la niña se encuentra integrada, lo que invisibiliza que la búsqueda de dicha interacción es una respuesta adaptativa frente a la saturación que provocan los entornos grupales. De este modo, esta competencia social aparente actúa como una barrera para el diagnóstico oportuno ya que los criterios clínicos suelen basarse en el estereotipo de la ausencia total de contacto social.

Siguiendo esta línea, en lo que refiere a vínculos a través del juego en contextos grupales, los testimonios revelan una marcada tendencia a la direccionalidad de las actividades, orientándolas bajo sus propias reglas. Desde una mirada clínica esto puede ser interpretado como una rigidez conductual, mientras que para los adultos cercanos, suele considerarse como un rasgo de personalidad dominante o de liderazgo. Sin embargo, esta necesidad de control puede explicarse como una búsqueda de estructurar la interacción social con el fin de reducir la incertidumbre y el esfuerzo cognitivo que pueden generar estas situaciones.

Las estrategias de interacción reportadas pueden comprenderse como procesos de compensación, que requieren de un esfuerzo activo para sostener los vínculos a pesar de las dificultades. Al respecto, Livingston et al. (2019) señalan que la compensación se refiere a la brecha entre lo que se observa en la conducta social y las habilidades cognitivas sociales reales. No obstante, estas estrategias no resultan en la superación de las dificultades, sino que contribuyen a que pasen desapercibidas mediante aprendizajes que implican un elevado costo cognitivo. Según estos autores, la compensación se asocia con un coeficiente intelectual alto y el desarrollo de las funciones ejecutivas, lo que se ve reflejado en la muestra de este trabajo. Asimismo, plantean que la compensación está impulsada por una fuerte motivación social, idea que es reforzada en la totalidad de los relatos, donde el deseo de pertenencia se manifiesta como el motor del esfuerzo compensatorio.

Es relevante notar que estos procesos de compensación se extienden al plano de la comunicación no verbal, particularmente en lo referido a la gestualidad y el contacto visual. Los hallazgos muestran que la evitación de la mirada se da principalmente como respuesta ante la incomodidad o sobrecarga sensorial que esta genera. Para las participantes, el contacto visual no es percibido como un acto espontáneo, de reciprocidad natural, sino que está atravesado por una fuerte presión social. Molina y Rodríguez de Molina (2025) plantean que la evasión del contacto visual no indica una falta de interés social, sino que opera como una forma de adaptación para optimizar el procesamiento informativo. Este marco teórico permite comprender el relato de E9, quien refiere evitar la mirada para poder concentrarse en la conversación y no abrumarse, evidenciando que el contacto visual compite con la

capacidad de procesar el mensaje auditivo. Las participantes reportan estrategias compensatorias tales como centrar la mirada en otras partes del rostro como la nariz o el entrecejo, en lugar de sostener el contacto directo, para encajar socialmente (Hull et al., 2017; Livingston et al., 2019).

En lo referido a la gestualidad en las interacciones cotidianas, los relatos evidencian una heterogeneidad en las respuestas. Por un lado, algunas participantes describen una gestualidad acotada que dificulta la expresión emocional y de intenciones; y por otro, relatan sobre un uso intensificado que el entorno suele interpretar como inadecuado (Tierney et al., 2016). Esta variabilidad, evidencia que no existe una única forma de alteración gestual, sino que responde a diferencias en el procesamiento de la información socioemocional. De este modo, tanto la inhibición como la exacerbación gestual constituyen formas divergentes de modulación frente a las demandas del entorno (Bargiela et al., 2016).

En esta búsqueda de comprensión y adaptación a los entornos sociales, la mayoría de las participantes revelan hacer uso de estrategias de camuflaje social o *masking*. Diversos autores lo describen como un mecanismo adaptativo, consciente o inconsciente, orientado a ocultar rasgos naturales y replicar conductas aceptadas, buscando evitar el rechazo y la exclusión (Belcher et al., 2021; Hull et al., 2017; Livingston et al., 2019). Estos autores desarrollan que estas estrategias de enmascaramiento y compensación, se basan en la observación minuciosa e imitación de conductas de otros, lo que coincide con lo expresado en la mayoría de los relatos. El relato de E3 que expresa: “yo practicaba en el espejo del baño (...)” da cuenta de un ensayo deliberado de la conducta, que explica que mientras los neurotípicos desarrollan sus habilidades sociales de manera instintiva, las personas autistas muchas veces requieren de un entrenamiento sistemático. Resulta relevante destacar que, si bien no se encontró bibliografía que mencione explícitamente sobre el uso del espejo como herramienta de este tipo de práctica, este tipo de estrategias resulta coherente con lo señalado por Hull et al. (2019) acerca del monitoreo constante del lenguaje corporal y el ensayo de expresiones faciales. En este sentido, el relato presentado ilustra a la perfección esta autoobservación y control de la propia expresividad, orientados a ajustarse a las expectativas del entorno.

En esta línea, la vigilancia de la propia expresividad no se limitó a la adopción de gestos normativos, sino que se extendió a un control corporal global. Al respecto, Kapp et al. (2019) sostienen que los movimientos repetitivos (*stimming*) operan como mecanismos de descarga y autorregulación sensorial ante la sobrecarga del entorno, desafiando las perspectivas clínicas tradicionales que históricamente los categorizaron como conductas disfuncionales o sin un propósito. No obstante, los hallazgos de este estudio reflejan que el cuerpo de las niñas autistas es tempranamente intervenido por la mirada externa. De este modo, ante la sanción social de estas manifestaciones, la necesidad de descarga no

desaparece, sino que se invisibiliza mediante el despliegue de estrategias de camuflaje motor (Hull et al., 2019) para así responder a las exigencias contextuales.

En este sentido, la eficacia de enmascarar las dificultades genera que las participantes sean percibidas desde una imagen de competencia que no se correlaciona con la experiencia subjetiva. Como se desprende de los relatos, esta percepción externa de aparente funcionalidad, deriva en mayores exigencias externas, de modo que no pueden acceder a los apoyos o adecuaciones necesarias (Cage & Troxell-Whitman, 2019).

En concordancia con los hallazgos, Hull et al. (2020) sostienen que el despliegue de estas estrategias de camuflaje puede ser impulsado por el deseo individual de pertenencia o derivar de la necesidad de responder ante las exigencias del contexto, que impone ciertos modos de comportarse. Aunque en ocasiones estas estrategias resultan ser funcionales para la integración social, demandan un significativo esfuerzo cognitivo sostenido. En esta línea, Hull et al. (2017) y Livingston et al. (2019), describen estos comportamientos como agotadores mental, físico y emocionalmente, lo que coincide con lo expresado por las participantes, que señalan la necesidad de largos períodos de recuperación. Como señalan Hull et al. (2017), el camuflaje se convierte así en una estrategia de supervivencia que, aunque permite la permanencia en el sistema, somete a la persona a un estado de fatiga crónica silenciosa.

Este desgaste sostenido se vincula con el concepto de *autistic burnout* (Raymaker et al., 2020), definido como un agotamiento extremo derivado de la sobreexigencia social y la falta de entornos adecuados. Si bien este concepto se desarrolló a partir de investigación con personas adultas, en el presente trabajo se manifiesta a través de los testimonios retrospectivos, cuando refieren a un cansancio persistente, necesidad de aislamiento y dificultades para sostener las demandas cotidianas. En este sentido, la recuperación mediante el sueño prolongado descrita por E2 puede interpretarse como un indicador temprano de este tipo de agotamiento acumulado.

En última instancia, el camuflaje no solo opera como una estrategia de adaptación social, sino que incide directamente en la configuración de la identidad, con consecuencias en la salud mental; aspectos que serán desarrollados en profundidad más adelante.

Es relevante destacar que, si bien predominan los relatos sobre el desarrollo de estas estrategias de adaptación, también emergen testimonios que dan cuenta de la ausencia de camuflaje, planteado desde una percepción temprana de inviabilidad para encajar en las normas sociales. Esto sugiere que el masking no constituye una respuesta universal, sino una estrategia situada que depende de las características individuales y de las demandas del entorno.

En este marco, cabe señalar que el camuflaje social no es una característica exclusiva de la población autista, sino que constituye una respuesta que cualquier persona

puede desplegar ante las presiones del entorno. Tal como refiere Hull et al. (2017), la diferencia radica en que, en el autismo se vuelve una herramienta de supervivencia persistente. Lo anterior permite comprender por qué, aún cuando el DSM-5 (2014) admite la existencia de síntomas enmascarados por estrategias aprendidas, el manual carece de pautas clínicas estandarizadas para su evaluación, ya que el camuflaje social no constituye un criterio diagnóstico ni un rasgo intrínseco del autismo.

En relación con la experiencia escolar, los hallazgos permiten problematizar cómo el desempeño académico y la conducta normativa, pueden contribuir a ocultar las dificultades existentes. Al respecto, es fundamental considerar lo señalado por el DSM-5 (2014) sobre la representación clínica de las niñas diagnosticadas, que con frecuencia suelen presentar deterioro intelectual o retrasos en el lenguaje. En consecuencia, en ausencia de estos rasgos, las niñas enfrentan mayores barreras para el reconocimiento de su diagnóstico. Esto permite comprender por qué en la totalidad de los casos de la presente investigación, caracterizados por un funcionamiento cognitivo promedio o superior, las participantes pasaron desapercibidas en sus entornos educativos (Bargiela et al., 2016; Mandy et al., 2018).

Siguiendo esta línea, los resultados revelan que la mayoría de las participantes fueron percibidas como tranquilas o “buenas alumnas”, lo que se alinea con las expectativas de género, que tienden a valorar este tipo de comportamientos en niñas, reduciendo la probabilidad de que sean interpretados como indicadores de dificultad. Varios casos refieren que aún con un alto coeficiente intelectual, se enfrentaban a dificultades en la organización y resolución de tareas pero que pasaban desapercibidas por los docentes y por ende no recibieron los ajustes necesarios. Al respecto, el testimonio de E6, quien expresa “yo soy muy inteligente y de niña era muy inteligente, de esos niños que llaman la atención. Entonces la gente espera un desarrollo sincronizado con el desarrollo intelectual, y eso no siempre es posible” permite visibilizar lo planteado por Pellicano (2010), quien sostiene que en el autismo existe una independencia relativa entre el coeficiente intelectual (CI) y las funciones ejecutivas. Dicha asincronía descrita por E6, explica por qué la inteligencia no fue suficiente para poder organizarse en la escuela y que sus dificultades requerían de apoyos específicos. En contraste, lo que sucedía, al igual que relataron otras participantes, es que esto solía ser interpretado por el entorno como una falta de voluntad y compromiso.

En el mismo sentido, el relato de E2 pone de manifiesto cómo la facilidad académica puede derivar en una presión adicional por parte del entorno, lo que coincide con lo planteado por Bargiela et al. (2016b), quienes señalan que a las niñas autistas con altas capacidades intelectuales se les suele exigir un rendimiento superior en lugar de ofrecerles el apoyo que requieren. Al igual que en el caso de E6, la inteligencia no actuó como un factor protector sino que legitimó la sobreexigencia.

En relación con los procesos de aprendizaje, los resultados evidencian que están mediados por una atención selectiva en función del interés. En los temas que resultan significativos se observa una alta implicación y participación, mientras que los que no despiertan interés personal frente a los cuales presentan dificultades para sostener la atención. Esto sugiere un estilo atencional polarizado, lo que se alinea con el concepto de *monotropismo* planteado por Murray et al (2005), que describe cómo las personas autistas concentran sus recursos cognitivos en focos limitados de gran intensidad. Esta hiperfocalización suele ser interpretada por el observador externo como una distracción. Esto explica la supuesta “desconexión” que refieren las participantes, percibida como una falta de capacidad por los docentes, sino que responde a un proceso que prioriza la profundidad en áreas de interés. Estos hallazgos permiten cuestionar la noción de déficit atencional generalizado, dando lugar a la comprensión de un estilo atencional selectivo.

Asimismo, este funcionamiento entra en tensión con la estructura educativa basada en tiempos estandarizados y propuestas homogéneas, que tiende a desatender la singularidad. En contraste con lo expuesto en el relato de E2, donde el sistema educativo le sobreexige en función de su inteligencia, se observan otros casos donde las propuestas no están adaptadas para sus altos niveles de respuesta, derivando en estados de aburrimiento, desinterés y desmotivación.

Estos resultados evidencian una ausencia de adaptaciones o apoyos específicos durante la trayectoria escolar, que puede comprenderse en relación a la invisibilización de las dificultades por los procesos antes descritos. Sin embargo, los hallazgos también permiten identificar ciertas intervenciones docentes informales, como el permitir salir del aula o flexibilizar tareas, que contribuyen a hacer la experiencia escolar más llevadera. Respondían como ajustes situacionales no así como ajustes razonables planificados (Naciones Unidas, 2006). Por otro lado, los resultados también muestran la necesidad de recurrir a la simulación de malestar para obtener permisos de salida del aula, lo que evidencia un sobreesfuerzo de compensación (Livingston et al., 2019); ante un entorno que no ofrece apoyos estructurales, la niña desarrolla estrategias.

Sobre el vínculo con las maestras los resultados muestran variabilidad en las respuestas que van desde recuerdos positivos hasta vínculos negativos o sin recuerdos al respecto. Los resultados sugieren que la existencia de vínculos docentes positivos no garantiza la detección de la neurodivergencia. Esto puede comprenderse en relación a la literatura que describe cómo quienes tienen conductas menos disruptivas o más compensadas tienden a pasar desapercibidas en contextos escolares (Hull et al., 2020; Mandy et al., 2018). De igual modo, los indicios de dificultad observados por las docentes no lograron traducirse en acciones concretas debido a falta de protocolos de actuación dentro del sistema educativo.

En continuidad con lo señalado previamente sobre la preferencia por interacciones más acotadas, los hallazgos en el contexto escolar permiten observar que dichas preferencias se mantienen en este ámbito. Los resultados dan cuenta de vínculos que se establecen a partir de intereses compartidos, lo que facilita la comunicación y refuerza la idea de que no se trata de una ausencia de motivación social, sino de una diferencia en los códigos de interacción. A su vez, se reiteran los vínculos con pares con quienes también se encuentran segregados y coinciden en el sentimiento de “no encajar”. También se muestra una preferencia por vínculos con figuras adultas en el contexto educativo. Por otro lado, hay relatos que dan cuenta de experiencias de burla y exclusión, mientras que las experiencias sobre “inclusión” dependían de “ser elegidas” o “amadrinadas” por sus pares, lo que revela una participación social que carece de autonomía y pone de manifiesto la inestabilidad de sus vínculos, ya que depende de una iniciativa ajena y de su capacidad de adaptación.

De este modo, la experiencia escolar se configura como un espacio donde convergen los esfuerzos de integración, formas alternativas de vincularse y situaciones de exclusión, lo que contribuye a una identidad marcada por la ajenidad.

En este marco, los intereses personales adquieren un rol central para comprender la experiencia escolar y social de las participantes. Desde el DSM-5 (APA, 2014) se incluye dentro de los criterios diagnósticos a los “Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés” (APA, 2014, p. 50). Sin embargo, los relatos evidencian que la anormalidad en la intensidad a la que se refiere el manual, no fue percibida como tal por el entorno, debido a que el contenido de los intereses se alineaba con las expectativas de género tradicionales (Bargiela et al., 2016b). Entre los intereses de las participantes se encuentran actividades como la lectura, el dibujo, la cocina o el interés por los animales, que no solo no resultaban llamativas sino que eran aceptadas y fomentadas durante su infancia. Dichas normas de género pueden contribuir a enmascarar el autismo, ya que como plantea Hull et al. (2019), la hiperfocalización es en la mayoría de los casos interpretada erróneamente como talento, dedicación o curiosidad intelectual. En línea con lo señalado por Murray et al. (2005) estos intereses especiales funcionan como “túneles de atención” en los que los recursos atencionales se concentran de manera intensa y sostenida. A su vez, funcionan como ejes organizadores de la experiencia: a partir de ellos estructuran su tiempo, sus rutinas y en algunos casos, sus maneras de interactuar en el entorno escolar y en algunos casos operan también como estrategias para la autorregulación sensorial ante las demandas del entorno, como ilustran los relatos de E2 con el deporte, E3 con la cocina y E6 con la lectura.

Los hallazgos coinciden con lo planteado por el DSM-5 (APA, 2014) en relación con la presencia de intereses restringidos y persistentes, ya que se evidencian varios casos de estabilidad a lo largo del tiempo, manteniéndose incluso hasta la edad adulta. Sin embargo,

los resultados también muestran que en otros casos los intereses fueron cambiando con el paso de los años, aunque sí manteniendo las características de intensidad y profundidad con el que se tratan. Esto permite ver que la persistencia no se traduce en rigidez absoluta en cuanto al tema de interés sino en cómo se viven esos intereses.

Los resultados dan cuenta de una diferenciación temprana de sus intereses respecto a los de sus pares por la elección de temáticas poco habituales para la edad, como la historia o la política (E4, E6), que puede dificultar la posibilidad de compartir, pero sobre todo por el grado de involucramiento y profundidad con el que son abordados. En este sentido, el DSM-5 (APA, 2014) señala dentro de las alteraciones en la reciprocidad socioemocional las dificultades para compartir intereses, emociones o experiencias de manera recíproca, lo que permite comprender estas situaciones como parte de una dificultad en los intercambios sociales más que como falta de motivación social.

En esta línea, los testimonios evidencian en su mayoría que la brecha de intereses con los de sus pares, se hace más evidente hacia el final de la etapa escolar en la transición hacia la pubertad. Mientras los intereses del resto se orientan a temáticas propias de la edad, las participantes mantienen sus intereses infantiles, lo que marca en muchos casos un momento de quiebre. En la infancia temprana sus intereses lograron, a grandes rasgos, mimetizarse con los de sus pares, pero el inicio de la pubertad profundiza la sensación de desajuste respecto al grupo generando dificultades en la integración social, que también en algunos casos deriva en experiencias de aislamiento o burla.

La falta de reciprocidad en estos nuevos intereses sociales de la adolescencia obliga a las participantes a elegir entre desplegar estrategias de camuflaje o compensación para poder ser parte u optar por el aislamiento en sus “intereses especiales”; ambos casos con consecuencias a nivel emocional (Hull et al., 2019). Los resultados obtenidos muestran que si bien no todas las participantes utilizaban estrategias de enmascaramiento para vincularse, sí es lo que representa a la mayoría, motivado por un deseo de pertenencia. Como ya fue desarrollado anteriormente, estas estrategias de camuflaje no solo buscan ocultar rasgos autistas sino que tiene como motivación principal el deseo de pertenencia. De este modo, el acto de simular intereses que no les eran propios opera como una estrategia de adaptación y supervivencia, aunque con un alto costo cognitivo y también a nivel de identidad personal.

En la infancia, los intereses estructuran las modalidades de juego, siendo este central para el desarrollo. Los resultados muestran que si bien exploran tanto experiencias de juego compartido como en solitario, se evidencia una preferencia por actividades individuales, lo que puede comprenderse como una forma de poder abocarse hacia sus intereses y a su vez tener un mayor control reduciendo la incertidumbre que surge al interactuar con otros. En esta línea, el alto grado de estructuración que adquieren los

juegos, incluso en contextos grupales, resulta consistente con la necesidad de previsibilidad y organización del entorno. Esto se vincula con lo planteado por Happé y Frith (2006) sobre cómo ciertos estilos de procesamiento cognitivo caracterizados por una focalización en detalles y patrones pueden favorecer formas de interacción más guiadas por reglas internas que por la espontaneidad del intercambio social; lo que es representativo del autismo. No obstante, los resultados también muestran una marcada heterogeneidad, en tanto algunas participantes refieren un uso del juego simbólico, mientras que otras manifiestan menor afinidad por este tipo de actividad, privilegiando la organización de objetos. Al respecto, Bargiela et al. (2016) plantean que las niñas autistas utilizan el juego simbólico como “ensayo social” o para imitar escenas observadas y desarrollar habilidades que luego pondrán a prueba mediante las estrategias de compensación y camuflaje.

En esta misma línea, resulta pertinente considerar el concepto de sistematización desarrollado por Baron-Cohen (2009), entendido como la tendencia a analizar, construir y predecir sistemas a partir de reglas. Esto puede observarse en lo que los testimonios relatan sobre la preferencia por juegos estructurados, en la organización de objetos (E2, E5) o en la creación de secuencias predecibles (E10, E11). La Teoría de la Empatía-Sistematización (Baron-Cohen, 2009) postula que el perfil autista se caracteriza por una alta sistematización pero suele estar representada desde el fenotipo masculino. Esto explica por qué aún cuando una niña presenta claras conductas que evidencian esto, pasan desapercibidas por el entorno. Se entiende que esto responde a que la sistematización en niñas se aplica a áreas que se le asignan por el género, como el juego con muñecas o el orden de objetos. En definitiva, no hay una ausencia de dicha característica, sino que en las niñas se aplica en áreas que alinean con las expectativas de género, quedando invisibilizada.

Este escenario no solo configura modos específicos de interacción con el entorno, sino que constituye la base de la experiencia subjetiva sin marcos explicativos disponibles. En este contexto, emergen sensaciones de diferencia, no pertenencia y una autoexigencia sostenida por ajustarse a las expectativas del entorno, aspectos que inciden en los procesos de construcción de identidad y autopercepción.

Los hallazgos en esta categoría revelan que la construcción de identidad de las participantes ha estado marcada por una sensación de otredad sostenida respecto a los códigos sociales y las expectativas del entorno. En este sentido, la autopercepción como “rara” o “distinta” emerge como resultado de un proceso de comparación constante con normas sociales implícitas que no son fácilmente accesibles. Como señalan Bargiela et al. (2016b), esto puede derivar en una autopercepción de “defecto” o “incapacidad personal”. No se sienten “autistas”, sienten que funcionan mal. La ausencia de un diagnóstico temprano no solo retrasa la posibilidad de resignificación de estas experiencias, sino que

contribuye a consolidar una identidad basada en la internacionalización del malestar como una falla individual.

La construcción de la identidad de las participantes estuvo condicionada por una mirada externa caracterizada en la mayoría de los casos por valoraciones negativas. En este sentido, diversos relatos dan cuenta de experiencias reiteradas de descalificación, en las que sus comportamientos fueron etiquetados como “locura” o “defecto”, lo que contribuyó a la consolidación de una autoimagen atravesada por la inseguridad respecto de sus propias capacidades. Esta interpretación errónea sistemática fomentó la internalización de un estigma que, como señalan Bargiela et al. (2016b), deriva en una autoimagen fragmentada y una desconfianza crónica hacia sus propias capacidades y percepciones.

Como respuesta a la incompreensión de las normas sociales y de cómo deben comportarse es que logran desarrollar estrategias compensatorias que les permiten cierto nivel de adaptación conductual, aunque a costa de un esfuerzo cognitivo sostenido. Como muestran los resultados, estas estrategias no siempre derivan en buenas respuestas positivas del entorno, por lo que terminan reforzando un sentimiento de pertenencia frustrada (Cassidy et al., 2020). A su vez, en esta búsqueda constante de pertenencia y el uso de las máscaras sociales, es que se observa supresión de la espontaneidad o modulación de características propias, lo que puede profundizar la desconexión con la propia experiencia y contribuir a una autopercepción atravesada por el de desconocimiento y extrañeza. Esto resulta consistente con hallazgos previos que señalan que el camuflaje sostenido se asocia a dificultades en la consolidación de una identidad integrada, en tanto la experiencia subjetiva se organiza en función de la adecuación externa más que de una coherencia interna estable y que puede derivar en mayores dificultades de salud mental (Bargiela et al., 2016a; Hull et al., 2019)

Los testimonios analizados evidencian una frecuente incompreensión de sus necesidades emocionales, sociales y sensoriales por parte del entorno familiar, mostrando a su vez una ausencia de respuestas de contención frente a situaciones de crisis o sobrecarga sensorial, siendo estas conductas frecuentemente interpretadas de manera negativa o sancionatoria. Los testimonios revelan un patrón de invalidación sistemática, donde comportamientos de preservación sensorial (como esconderse bajo la mesa o evitar saludos) fueron interpretados bajo etiquetas morales de “malcriadez” o “egoísmo” (E1, E8). Esta presión por sostener interacciones por encima de sus capacidades (E9), la niña quedaba atrapada en un ciclo de frustración, padeciendo la incapacidad del entorno para abordar la diferencia. Como postula Porges (2011), estas interacciones tempranas configuran un estado de alerta constante, donde la descalificación de las necesidades emocionales y sensoriales obliga a la niña a desconectarse de su propia experiencia para evitar el juicio externo. Aunque de manera minoritaria, algunos relatos destacan

experiencias familiares caracterizadas por la aceptación y el respeto de los procesos individuales. Estos hallazgos refuerzan la importancia del contexto relacional en la configuración de la experiencia subjetiva y cómo inciden en la percepción de la propia identidad.

Asimismo, la evaluación constante de los propios comportamientos en relación con estándares externos contribuye a la internalización de discursos de déficit, lo que se refleja en autopercepciones marcadas por la desvalorización y la autocrítica que derivó en varios casos de la muestra en cuadros de depresión y ansiedad, así como en conductas autolesivas e ideaciones (Graham et al., 2024).

Casi la totalidad de las participantes afirmaron explícitamente que un diagnóstico temprano habría impactado en la forma en que configuraron su identidad, funcionando como un marco de significación vital. Estos hallazgos refuerzan la idea de que el desconocimiento fomenta el uso de estrategias de camuflaje social como mecanismo de supervivencia. La transición de una "identidad fabricada" hacia una comprensión auténtica del propio funcionamiento permite, como sugiere la evidencia recolectada, desplazar la noción de déficit personal hacia una de neurodivergencia. En este sentido, poder comprender el funcionamiento propio desde la niñez es, en última instancia, la diferencia entre vivir bajo una exigencia constante o poder desarrollarse con una identidad genuina y, a su vez, acceder a los apoyos que siempre les correspondieron (Whitlock et al., 2020).

El diagnóstico temprano no se limita a una función clasificatoria, sino que opera como un recurso interpretativo que habilita nuevas formas de comprender la propia experiencia.

Limitaciones y recomendaciones para futuras investigaciones

Este trabajo presenta algunas limitaciones que es importante considerar al momento de interpretar los resultados. Por un lado, se trata de una investigación de carácter cualitativo basada en relatos retrospectivos de mujeres adultas, lo que implica que las experiencias de la infancia se encuentran mediadas por procesos de memoria, resignificación y elaboración posterior. No obstante, esta perspectiva también constituye una fortaleza en tanto permite acceder a los sentidos que las propias participantes otorgan a sus trayectorias desde una perspectiva actual.

Todas las entrevistas se hicieron de manera virtual y algunas fueron interrumpidas por familiares o problemas de conexión.

En lo que refiere al tamaño de la muestra, limita la posibilidad de generalizar los resultados a la población total de mujeres autistas. A su vez, la muestra estuvo compuesta mayoritariamente por mujeres con altos niveles de autonomía en su vida cotidiana, con

trayectorias educativas y/o laborales activas. En este sentido, los hallazgos deben ser comprendidos como aportes situados que buscan profundizar en la comprensión de experiencias particulares, más que establecer conclusiones generalizables. Como recomendación para futuras investigaciones se podría ampliar el alcance de la muestra, incorporando mayor diversidad de perfiles

Por otra parte, si bien el presente estudio aportó a la comprensión de las experiencias subjetivas de mujeres adultas con diagnóstico de autismo en Uruguay, es pertinente señalar que no profundizó en el análisis de otros factores sociales que podrían haber incidido en dichas trayectorias. Factores como el nivel socioeconómico, el lugar de residencia, el acceso diferencial a servicios de salud y educación, o la pertenencia étnico-racial influyen significativamente en las oportunidades de detección, evaluación y acompañamiento especializado de las personas con autismo.

Futuras investigaciones podrían incorporar de manera explícita un enfoque interseccional que permita explorar cómo estas dimensiones interactúan con el género y el autismo, contribuyendo así a una comprensión más amplia de las desigualdades estructurales que impactan en los procesos de reconocimiento, diagnóstico y acceso a apoyos a lo largo del desarrollo de las mujeres autistas.

Finalmente, resulta pertinente plantear que otra posible línea de trabajo sería poner el foco en las vivencias actuales de esas mujeres que fueron niñas autistas sin diagnosticar pero que hoy sí conviven con un diagnóstico, ya que no es solo una cuestión de infancias.

Conclusiones

El presente estudio buscó contribuir a la comprensión del autismo en mujeres desde su propia perspectiva, en relación a sus vivencias durante la etapa escolar, atendiendo a aspectos que suelen quedar por fuera de los modelos diagnósticos tradicionales. A partir de los relatos de las participantes y las categorías de análisis desarrolladas, es posible plantear como principales conclusiones que el autismo en niñas y mujeres suele manifestarse de manera más internalizada y sutil, con un mayor uso de estrategias de camuflaje social e intereses que tienden a ser considerados “normales” para la edad. Estas características, junto con estereotipos de género y herramientas diagnósticas desarrolladas a partir de presentaciones del autismo en varones, contribuyen a que las mujeres autistas, en la mayoría de los casos, pasen desapercibidas.

En primer lugar, los hallazgos evidencian que la invisibilización del autismo en niñas no responde a una ausencia de rasgos autistas, sino a formas de manifestación que se encuentran alineadas con expectativas de género. Esto demuestra que el fenotipo femenino no es "leve", sino que está mediado por una presión social distinta. En este contexto, el

camuflaje emerge como una estrategia central de adaptación, permitiendo cierto ajuste conductual según las demandas sociales, aunque a costa de un significativo esfuerzo cognitivo y emocional.

Asimismo, los resultados muestran que la falta de un diagnóstico temprano incide de manera significativa en la forma en que las participantes construyen sentido sobre sus experiencias. La ausencia de marcos explicativos favorece la internalización del malestar como defecto individual, lo que se traduce en procesos de autoexigencia y autocrítica persistentes. En este sentido, la identidad se configura en torno a la diferencia, la sensación de no pertenencia y la necesidad constante de adecuación a normas externas, dificultando la consolidación de una autopercepción integrada.

Por otra parte, el entorno familiar y escolar, se posiciona como un factor clave en la validación o invalidación de estas experiencias. Las interpretaciones de los comportamientos, así como las respuestas frente a las necesidades emocionales y sensoriales, inciden directamente en la forma en que estas niñas comprenden su propio funcionamiento. En los casos en que predomina la incomprensión se refuerzan lecturas centradas en el déficit, mientras que entornos más comprensivos pueden favorecer experiencias menos patologizantes y más ajustadas a las necesidades de las niñas.

En este marco, el estudio aporta a la literatura sobre autismo en mujeres al visibilizar formas específicas de manifestación que tienden a pasar desapercibidas, relatadas en primera persona por quienes tras décadas de desconocimiento, logran dar sentido a sus trayectorias.

En cuanto a las implicancias, se refuerza la importancia de incorporar una perspectiva de género en la comprensión del autismo y desarrollar herramientas de evaluación que contemplen las particularidades del fenotipo femenino, cuestionando modelos que han sido históricamente contruidos a partir de presentaciones masculinas.

Los resultados subrayan la necesidad de promover una detección más temprana y contextualizada, así como de generar espacios educativos y familiares que tengan en cuenta la diversidad en las formas de interacción y regulación emocional de las niñas autistas.

En este sentido, los hallazgos de este estudio interpelan directamente el rol de los profesionales de la salud, y en particular de la psicología, en los procesos de detección, evaluación y acompañamiento. Resulta fundamental promover una mirada clínica sensible a las formas de manifestación del autismo en niñas. En conjunto, este trabajo invita a repensar el autismo en niñas desde su especificidad, promoviendo una comprensión más amplia, situada y respetuosa de la experiencia subjetiva.

Referencias

- American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5.^a ed.). Editorial Médica Panamericana.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Akal.
- Bargiela, S., Steward, R., & Mandy, W. (2016a). The experiences of late-diagnosed women with autism spectrum conditions: An investigation of the female autism phenotype. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(10), 3281–3294. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2872-8>
- Bargiela, S., Steward, R., & Mandy, W. (2016b). The experiences of women with autism spectrum condition: Diagnosis, education, and employment. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(10), 3281–3294. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2872-8>
- Baron-Cohen S. (2009). Autism: the empathizing-systemizing (E-S) theory. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1156, 68–80. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.04467.x>
- Belcher, H. L., Morein-Zamir, S., Mandy, W., & Ford, R. M. (2022). Camouflaging intent, first impressions, and age of ASC diagnosis in autistic men and women. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(8), 3413–3426. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05221-3>
- Cage, E., & Troxell-Whitman, Z. (2019). Understanding the reasons, contexts and costs of camouflaging for autistic adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(5), 1899–1911. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-03878-x>
- Cassidy, S. A., Gould, K., Townsend, E., Pelton, M., Robertson, A. E., & Rodgers, J. (2020). Is camouflaging autistic traits associated with suicidal thoughts and behaviours? Expanding the interpersonal psychological theory of suicide in an undergraduate student sample. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(10), 3638–3648. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04323-3>
- Dworzynski, K., Ronald, A., Bolton, P., & Happé, F. (2012). How different are girls and boys above and below the diagnostic threshold for autism spectrum disorders? *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 51(8), 788–797. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2012.05.018>

- Graham, J., Rodgers, J. y Cassidy, S. (2024). Why are autistic people more likely to experience suicidal thoughts? Applying the integrated motivational–volitional model with autistic adults. *Autism in Adulthood*, 6(3), 272–283. <https://doi.org/10.1089/aut.2023.0039>
- Instituto Nacional de Estadística. (2023). *Censo 2023: Presentación de resultados preliminares*. <https://www5.ine.gub.uy/documents/CENSO%202023/PRESENTACION%20Director%20Aboal.pdf>
- Happé, F., & Frith, U. (2006). The weak coherence account: Detail-focused cognitive style in autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(1), 5–25. <https://doi.org/10.1007/s10803-005-0039-0>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Hull, L., Petrides, K. V., Allison, C., Smith, P., Baron-Cohen, S., Beduck, S., & Mandy, W. (2017). “Putting on my best normal”: Social camouflaging in adults with autism spectrum conditions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(8), 2519–2534. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3166-5>
- Hull, L., Mandy, W., Lai, M.-C., Baron-Cohen, S., Allison, C., Smith, P., & Petrides, K. V. (2019). Development and validation of the Camouflaging Autistic Traits Questionnaire (CAT-Q). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(3), 819–833. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3792-6>
- Hull, L., Petrides, K. V., & Mandy, W. (2020). The female autism phenotype and camouflaging: A narrative review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 7(4), 306–317. <https://doi.org/10.1007/s40489-020-00197-9>
- Kapp, S. K., Steward, R., Crane, L., Elliott, D., Elphick, C., Pellicano, E., & Banerjee, R. (2019). ‘People should be allowed to do what they like’: Autistic adults’ views and experiences of stimming. *Autism*, 23(7), 1782–1792. <https://doi.org/10.1177/1362361319829628>
- Livingston, L. A., Shah, P., & Happé, F. (2019). Compensatory strategies below the behavioural surface in autism: A qualitative study. *The Lancet Psychiatry*, 6(9), 766–777. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(19\)30224-X](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(19)30224-X)

- Mandy, W., Chilvers, R., Chowdhury, U., Salter, G., Seigal, A., & Skuse, D. (2012). Sex differences in autism spectrum disorder: evidence from a large sample of children and adolescents. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(7), 1304–1313. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1356-0>
- Mandy, W., Pellicano, L., St Pourcain, B., Skuse, D., & Heron, J. (2018). The development of autistic social traits across childhood and adolescence in males and females. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(11), 1143–1151. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12913>
- Molina Wills, W. J., & Rodríguez de Molina, V. M. (2025). Autismo: Inteligencia detrás de la mirada evasiva. *Revista Científica*, 10(35), 275–296. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2025.10.35.13.275-296>
- Murray, D., Lesser, M., & Lawson, W. (2005). Attention, monotropism and the diagnostic criteria for autism. *Autism*, 9(2), 139–156. <https://doi.org/10.1177/1362361305051398>
- Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. un.org
- Pellicano, E. (2010). Individual differences in executive function and central coherence predict developmental changes in theory of mind in autism. *Child Development*, 81(5), 1413–1427. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01482.x>
- Porges, S. W. (2011). *The Polyvagal Theory: Neurophysiological Foundations of Emotions, Attachment, Communication, and Self-regulation*. W. W. Norton & Company.
- Summerill, J., & Summers, S. J. (2025). The consequences of social camouflaging in autistic adults: A systematic review. *Research in Autism*, 121-122, Artículo 202556. <https://doi.org/10.1016/j.reia.2025.202556>
- Tierney, S., Burns, J., & Kilbey, E. (2016). Looking behind the mask: Social coping strategies of girls on the autistic spectrum. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 23, 73–83. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2015.11.013>
- Uljarević, M., & Hamilton, A. (2013). Recognition of emotions in autism: A formal meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(7), 1517–1526. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1695-5>

- Werling, D. M., & Geschwind, D. H. (2013). Sex differences in autism spectrum disorders. *Current Opinion in Neurology*, 26(2), 146–153. <https://doi.org/10.1097/WCO.0b013e32835ee548>
- Whitlock, A., Fulton, K., Lai, M.-C., Pellicano, E., & Mandy, W. (2020). Recognition of girls on the autism spectrum by primary school educators: An experimental study. *Autism Research*, 13(8), 1358–1372. <https://doi.org/10.1002/aur.2316> [1]
- Wing, L. (1981). Asperger's syndrome: a clinical account. *Psychological Medicine*, 11(1), 115–129. <https://doi.org/10.1017/s0033291700053332>

Anexo

Juego:

1. ¿Me puedes contar qué juegos te gustaban?
2. ¿Qué tipo de juegos te resultaban más divertidos: los de imaginación (como jugar a la casita, muñecas) o los más estructurados (como rompecabezas, juegos de mesa)?
3. Cuando jugabas a eso, ¿te enfocabas más en inventar historias o en acomodar todos los objetos como te gustaba?
4. ¿Te gustaba más mirar y manipular los objetos que interactuar con otras personas mientras jugabas?
5. ¿Preferías jugar sola o con otros?
6. ¿Te resultaba fácil unirse a los juegos de otros niños en la escuela o en la plaza?
7. ¿Te invitaban a jugar? ¿Aceptabas?
8. ¿Vos tomabas la iniciativa o eran los demás niños?
9. ¿Preferías proponer un juego o copiar lo que los otros hacían?
10. ¿Hoy sentís que el juego era una forma de conectarte con otros o una forma de escapar?

Intereses:

11. ¿Hubo algún tema o actividad que te apasionara mucho cuando eras niña?
12. ¿Tenías algo que te fascinaba tanto que pasabas mucho tiempo en eso, como leer sobre un tema, coleccionar algo o hacer algo repetidamente?
13. ¿Cómo describirías tus intereses cuando eras pequeña? ¿Eran diferentes a los que tenían tus compañeras de clase?
14. ¿Tus familiares o las maestras te llamaban la atención por esto?

Vínculo con adultos:

15. ¿Te gustaba conversar con tu familia? ¿o preferías evitar esas situaciones?
16. ¿Te fue más sencillo vincularte con adultos que con tus pares?
17. ¿Cómo fue tu vínculo con las maestras o maestros?
18. ¿Mostraban una preocupación particular sobre ti o tu comportamiento?
19. ¿Tenían un trato preferencial con vos?
20. ¿Sentís que tus maestras entendían cómo eras o cómo te sentías?
21. ¿Recordás si alguna vez te llamaron la atención por “no participar”, “estar distraída” o “ser callada”?
22. ¿Alguna vez sentiste que las otras personas esperaban que te comportaras de una manera que no entendías completamente?

Movimientos repetitivos:

23. ¿Tuviste comportamientos repetitivos (como balancearte, hacer ruidos, o actividades repetitivas) durante la infancia? ¿Cuáles eran?
24. ¿Los mantuviste por mucho tiempo?
25. ¿Tuviste alguna vez la sensación de que estos comportamientos repetitivos no eran bien vistos por otras personas?
26. ¿Hubo momentos en los que trataste de suprimir o cambiar estos comportamientos para encajar mejor con otros niños?

Sobre cómo se mostraba:

27. ¿Recuerdas si te sentías cómoda mirando a los ojos a otras personas?
¿Te pasaba que a veces te costaba sostener la mirada o preferías mirar hacia otro lado?
28. ¿Sentís que tus gestos mostraban lo que estabas sintiendo?
29. ¿Alguna vez te dijeron que te veías “seria”, “desconectada” o que tu cara no mostraba lo que sentías?
30. ¿Te acordás si imitabas las expresiones o gestos de otras personas para que te entendieran mejor?

Sobre cómo se sentía:

31. ¿Sentías miedo o nervios en situaciones sociales como el recreo, las fiestas de cumpleaños o las clases?

- 32. ¿Recuerdas sentirte muy preocupada o nerviosa por cosas que a otros niños no parecían afectar?
- 33. ¿Cómo reaccionabas cuando algo te causaba ansiedad? ¿Había algo que solías hacer para calmarte?
- 34. ¿Había alguien a quien pudieras acudir cuando te sentías así? ¿Sentías que tus familiares o maestros se daban cuenta que estabas ansiosa?
- 35. ¿Recuerdas haber tenido dificultades para entender las reglas o expectativas de las personas que te rodeaban?
- 36. ¿Hubo momentos en los que sentiste que las reglas sociales te hacían sentir incómoda o te agotaban mentalmente?
- 37. ¿Sentías que debías actuar de una manera específica para encajar con tus amigos o compañeros?
- 38. ¿Te costaba mantener una "máscara social" es decir, mostrar una versión de ti misma que no era completamente natural?
- 39. ¿Recuerdas si durante la infancia te sentías muy triste, nerviosa o angustiada con frecuencia?

Alimentación:

- 40. ¿Cómo era tu relación con la comida cuando eras niña?
- 41. ¿Había alimentos que no podías comer o que te daban rechazo?
- 42. ¿Recuerdas si era por las texturas, olores o colores de los mismos?
- 43. ¿Te pasaba que comías siempre lo mismo y te costaba probar cosas nuevas?
- 44. ¿Tuviste momentos en que comías muy poco, o al contrario, comías de más?
- 45. ¿Los adultos (familia, escuela, médicos) se preocuparon alguna vez por tu forma de alimentarte?

Diagnóstico:

- 46. ¿Recibiste algún diagnóstico en tu infancia, como ansiedad, depresión, TDAH u otro?
- 47. Si no fuiste diagnosticada en la infancia: ¿Creés que un diagnóstico correcto en la infancia hubiera cambiado algo?