

FORMACIÓN, REFLEXIVIDAD Y PARTICIPACIÓN EN TRABAJO SOCIAL: SISTEMATIZACIÓN CRÍTICA DEL PROYECTO AUTISM IN VIOLET

TRAINING, REFLEXIVITY AND PARTICIPATION IN SOCIAL WORK: A CRITICAL SYSTEMATIZATION OF THE AUTISM IN VIOLET PROJECT

Angélica Gutiérrez González
Proyectizable

Paula Santos Gala
Incoma Group

Auxiliadora Teja García
Proyectizable

Resumen: Este artículo sistematiza críticamente *Autism in Violet* (VIOLET), una experiencia Erasmus Plus de educación no formal orientada a la formación profesional sobre autismo y género. El análisis reconstruye su arquitectura formativa y examina las relaciones entre reflexividad profesional, experiencia vivida, participación, accesibilidad y transferencia. Los resultados muestran una propuesta que combina contenidos especializados, trabajo experiencial, autorrepresentación y apoyos a la participación, y ponen de relieve la importancia de las condiciones de accesibilidad para la calidad de los procesos formativos. La sistematización permite identificar aprendizajes metodológicos de interés para la formación en Trabajo Social, especialmente en el diseño de espacios formativos más reflexivos, participativos y sensibles a la diversidad de experiencias y saberes.

Palabras Clave: Trabajo Social; educación no formal; reflexividad profesional; participación; autismo y género.

Abstract: This article critically systematizes *Autism in Violet* (VIOLET), an Erasmus Plus non-formal education experience aimed at professional training on autism and gender. The analysis reconstructs its training architecture and examines the relationships between professional reflexivity, lived experience, participation, accessibility, and transfer. The results show an approach that combines specialized content, experiential learning, self-representation, and participation supports, while highlighting the importance of accessibility conditions for the quality of training processes. The systematization identifies methodological lessons of relevance to Social Work education and training, particularly for the design of learning spaces that are more reflective, participatory, and responsive to diverse experiences and forms of knowledge.

Keywords: Social Work; non-formal education; professional reflexivity; participation; autism and gender.

Referencia normalizada: Gutiérrez, A., Santos, P., y Teja, A. (2026). Formación, reflexividad y participación en Trabajo Social: sistematización crítica del proyecto *Autism in Violet*. *Trabajo Social Hoy*, 106(1), 1-14. Doi: 10.12960/TSH.2026.0013

Correspondencia: Angélica Gutiérrez González. Email: angelica@proyectizable.org

1. INTRODUCCIÓN

La formación continua ocupa un lugar relevante en el ejercicio profesional del Trabajo Social. Las situaciones de intervención cambian, aparecen nuevas demandas y los marcos de conocimiento con los que se trabaja requieren ser revisados. En este contexto, la actualización profesional incluye la incorporación de contenidos y herramientas, pero también la capacidad de examinar los supuestos desde los que se interpreta la realidad y se toman decisiones. La reflexividad adquiere así una función crítica, al permitir que categorías, intereses, posiciones profesionales y formas de actuación entren también en el campo de análisis de la práctica (Arancibia y Cáceres, 2011; Puig Cruells, 2020).

La educación no formal ofrece un marco especialmente adecuado para este tipo de aprendizaje. Se desarrolla en espacios y organizaciones diversos, con propuestas que pueden adaptarse a los contextos, a las personas participantes y a los objetivos formativos. Su carácter situado permite vincular los procesos formativos con las características de los contextos, las personas participantes y las experiencias en las que se desarrolla el aprendizaje (Brambilla *et al.*, 2023). En Trabajo Social, esta perspectiva guarda relación con el componente educativo presente en distintos ámbitos de intervención y con formas de aprendizaje estrechamente vinculadas a la práctica. La experiencia profesional puede convertirse así en materia de análisis, contraste y aprendizaje.

Esta cuestión cobra especial relevancia cuando la formación aborda ámbitos en los que los criterios de identificación, interpretación o intervención se han construido a partir de experiencias poco diversas. La investigación sobre autismo y género ha mostrado cómo determinados modelos y expectativas han dificultado históricamente el reconocimiento de algunas experiencias de niñas y mujeres autistas. Los trabajos cualitativos sobre diagnóstico tardío, relaciones sociales y camuflaje han señalado la importancia de atender a las expectativas de género, las estrategias compensatorias y las formas en que determinadas conductas pueden pasar inadvertidas o recibir otras interpretaciones (Bargiela *et al.*, 2016; Dean *et al.*, 2017; Kanfiszser *et al.*, 2017). Estos estudios permiten situar el autismo dentro de contextos sociales y culturales concretos, ampliando una lectura centrada exclusivamente en características individuales.

El género resulta útil, en este sentido, como categoría de análisis de los contextos en los que se construyen expectativas, roles y formas socialmente reconocibles de comportamiento. En el ámbito del autismo, los estereotipos asociados a lo masculino y lo femenino pueden afectar a la percepción de determinadas conductas, a su reconocimiento por parte de profesionales y a las propias estrategias desarrolladas por las mujeres para desenvolverse en entornos sociales. Desde una perspectiva interseccional, esta mirada permite además atender a la interacción entre diferentes posiciones sociales y cuestionar representaciones homogéneas de «la mujer autista» (Gutiérrez González, 2020).

La incorporación de la experiencia vivida introduce otra cuestión relevante para la formación profesional: qué conocimientos son reconocidos como legítimos y qué capacidad tienen quienes los aportan para influir en las decisiones. La presencia de personas usuarias o de colectivos en primera persona puede adoptar formas muy distintas, desde la consulta puntual hasta procesos con mayor capacidad de incidencia. En Trabajo Social y servicios sociales, la literatura sobre participación ha mostrado la necesidad de diferenciar entre ser escuchado, participar en determinadas actividades e intervenir efectivamente en la definición, planificación o

evaluación de las actuaciones (Berasaluze *et al.*, 2023). Esta distinción resulta especialmente pertinente cuando se trabaja con organizaciones de autorrepresentación y con conocimientos construidos desde la experiencia.

Las condiciones en las que esa participación tiene lugar también forman parte del problema. La accesibilidad suele abordarse desde dimensiones materiales, sensoriales o comunicativas, aunque su alcance puede ser más amplio. Un entorno que dificulta la participación reduce también las posibilidades de que determinadas experiencias lleguen a expresarse y entrar en conversación con otros saberes. Más que presentar esta relación como una categoría ya establecida, interesa plantearla aquí como una pregunta epistemológica: ¿hasta qué punto las condiciones de participación influyen en los conocimientos que pueden formar parte de un espacio formativo? Esta cuestión se retomará en la discusión a partir de aportaciones sobre pluralidad de saberes, relaciones de poder y producción de conocimiento.

La relación entre formación y cambio profesional plantea todavía un último nivel. Los aprendizajes adquiridos durante una experiencia formativa pueden incorporarse a la práctica de una persona y, sin embargo, encontrar dificultades para trasladarse a procedimientos, decisiones o dinámicas colectivas. La literatura sobre organizaciones que aprenden señala la importancia de los espacios de intercambio, reflexión conjunta y revisión de prácticas para que el aprendizaje individual pueda adquirir una dimensión organizativa (Gairín, 2000; Oliván, 2020). Desde esta perspectiva, la transferencia depende de las condiciones concretas de las organizaciones en las que los profesionales trabajan.

En este cruce entre formación, género, experiencia vivida, participación, accesibilidad y transferencia se sitúa *Autism in Violet* (VIOLET), un proyecto europeo desarrollado en el marco del programa Erasmus Plus y orientado a la formación de profesionales sobre las experiencias y necesidades de niñas y mujeres autistas. Su propuesta combina educación no formal, trabajo transnacional, participación de distintas organizaciones, autorrepresentación autista y medidas dirigidas a facilitar la participación. La documentación del proyecto muestra también la incorporación de actividades de reflexión, evaluación y reconocimiento del aprendizaje.

Este artículo propone una sistematización crítica de la arquitectura formativa de VIOLET, es decir, la forma en que se articulan los agentes involucrados, contenidos, condiciones de participación, estrategias pedagógicas, mecanismos de reflexión, evaluación y transferencia. El objetivo es analizar cómo se relacionaron en la experiencia la educación no formal, la experiencia vivida, la participación, la accesibilidad y la reflexividad profesional, y explorar qué aprendizajes pueden resultar útiles para la formación de profesionales del Trabajo Social y para las organizaciones en las que desarrollan su práctica.

2. METODOLOGÍA

Este estudio adopta una estrategia de sistematización crítica apoyada en análisis documental. Su propósito es reconstruir la lógica formativa de *Autism in Violet* y examinar los aprendizajes metodológicos que pueden derivarse de la experiencia para la formación de profesionales del Trabajo Social. El estudio no se plantea como una evaluación de eficacia o impacto. Incorpora, sin embargo, los resultados de un cuestionario anónimo de evaluación posterior como evidencia sobre la valoración de la experiencia, los aprendizajes declarados y las condiciones de participación.

Autism in Violet (VIOLET) es un proyecto desarrollado en el marco del programa Erasmus Plus, modalidad KA153 de movilidad para profesionales del ámbito de la juventud, con referencia 2024-1-ES02-KA153-YOU-000239888. El proyecto se presenta inicialmente a una convocatoria Erasmus Plus en 2023 sin obtener financiación. Tras una reformulación posterior, es presentado nuevamente y aprobado en 2024. Para la reconstrucción del diseño se toma como referencia prioritaria la documentación correspondiente a la versión finalmente aprobada y ejecutada.

VIOLET se configura como una experiencia transnacional en la que participaron cinco organizaciones de cuatro países europeos: Autismo Sevilla y CEPAMA (España), Diversamente (Italia), Innovar Autismo (Portugal) y Sina Svetulka (Macedonia del Norte). La movilidad reunió a veinte participantes y combinó diferentes perfiles profesionales (Psicología, Antropología, Educación Social y Trabajo Social) con la participación de mujeres autistas. La unidad de análisis es la arquitectura formativa del proyecto, entendida como la articulación entre actores, contenidos, actividades, condiciones de participación, estrategias pedagógicas, mecanismos de reflexión, evaluación y transferencia.

El *corpus* se construye mediante una selección intencional de documentación conservada del proyecto, atendiendo a su capacidad para aportar evidencia a la pregunta de investigación. Se incluyeron seis conjuntos documentales:

- a) la documentación correspondiente a la propuesta aprobada y ejecutada en 2024;
- b) la agenda de la movilidad;
- c) la documentación preparatoria y de bienvenida dirigida a las personas participantes;
- d) los materiales pedagógicos y metodológicos relacionados con las actividades formativas;
- e) un cuestionario anónimo de evaluación posterior, con 15 respuestas cumplimentadas entre el 23 de octubre y el 5 de noviembre de 2024;
- f) la documentación posterior de presentación y difusión de la experiencia.

El análisis se desarrolla mediante lectura iterativa, comparación y categorización de los documentos. En una primera fase se reconstruyeron el contexto, los objetivos, los agentes involucrados, los contenidos formativos, la secuencia de actividades, las estrategias de educación no formal, las medidas de apoyo, los procedimientos de evaluación y reconocimiento y las acciones previstas de difusión y transferencia. En una segunda fase se realizó una lectura transversal del *corpus*, organizando la información alrededor de cuatro ejes que posteriormente estructuraron los resultados: configuración de la experiencia formativa; experiencia vivida y autorrepresentación; condiciones de participación y accesibilidad; y evaluación, reconocimiento y transferencia. Las respuestas cerradas del cuestionario se analizaron mediante recuentos descriptivos y las respuestas abiertas se agruparon atendiendo a temas recurrentes relacionados con aprendizajes, participación y accesibilidad. En una tercera fase, los hallazgos fueron puestos en diálogo con literatura especializada en Trabajo Social, educación no formal, reflexividad, participación, discapacidad y aprendizaje organizativo. La literatura se utiliza como marco de interpretación y problematización, sin atribuir retrospectivamente al proyecto conceptos que no estuvieran formulados en su documentación.

Para delimitar el alcance de las afirmaciones se diferenciaron cuatro niveles de evidencia:

1. el diseño previsto, referido a objetivos, actividades o mecanismos formulados en la documentación de planificación;
2. la implementación documentada, cuando existen materiales contemporáneos que acreditan la inclusión o realización de determinadas actuaciones;
3. la interpretación retrospectiva, correspondiente a reconstrucciones posteriores de la experiencia;
4. los resultados de evaluación, limitados en este estudio a las valoraciones y aprendizajes autodeclarados en el cuestionario posterior. Esta distinción permite diferenciar entre lo previsto, lo documentado durante la implementación, la valoración posterior de las personas participantes y los efectos sostenidos. Estos últimos requerirían evidencia longitudinal o datos específicos sobre cambios en la práctica profesional y en las organizaciones.

La autora principal participó directamente en el diseño de VIOLET. Su formulación se apoya, entre otros elementos, en experiencias y demandas expresadas por mujeres autistas en encuentros y talleres anteriores, donde se había planteado la necesidad de actividades específicas y espacios dirigidos particularmente a mujeres. Estas experiencias contribuyeron a identificar necesidades que posteriormente orientaron el proyecto, pero no constituyen datos primarios recogidos para este estudio. La autora formó asimismo parte del equipo multidisciplinar responsable de facilitar las actividades, integrado por perfiles de Trabajo Social, Educación Social, Psicología y Antropología. Esta doble posición proporciona conocimiento contextual de la experiencia y, al mismo tiempo, introduce un riesgo de reconstrucción retrospectiva. Para reducirlo, las afirmaciones empíricas se apoyan prioritariamente en la documentación conservada y se mantuvo una distinción explícita entre evidencia documental e interpretación analítica. El cuestionario de evaluación formaba parte de la documentación ya existente del proyecto; las respuestas analizadas eran anónimas y no se realizaron nuevas entrevistas ni contactos con las personas participantes.

3. RESULTADOS

3.1. Configuración de la experiencia formativa

La documentación analizada muestra una propuesta formativa construida mediante actividades de educación no formal, trabajo grupal, convivencia y aprendizaje experiencial. La movilidad combina contenidos relacionados con autismo y género con actividades de construcción de grupo, autoconocimiento, intercambio entre participantes, evaluación y reconocimiento del aprendizaje. Entre los temas incluidos en la agenda figuraban el camuflaje, las cuestiones sensoriales y orientaciones dirigidas a profesionales. La secuencia alternaba contenidos teóricos específicos con momentos destinados a la interacción, la reflexión y la elaboración compartida de la experiencia.

El diseño situaba además el grupo internacional como parte del propio entorno de aprendizaje. La composición transnacional del proyecto y la participación de organizaciones con perfiles diferentes configuraban un contexto orientado al intercambio entre experiencias profesionales y organizativas diversas. La documentación permite reconstruir una arquitectura formativa coherente

con los principios de la educación no formal, en la que los contenidos especializados se integran con la experiencia, la interacción entre participantes y los espacios de reflexión. Esta combinación configura un entorno de aprendizaje situado, orientado al intercambio de perspectivas y a la revisión de marcos profesionales de interpretación.

3.2. Experiencia vivida y autorrepresentación

La experiencia vivida estuvo presente tanto en la composición del partenariado como en la propia experiencia formativa. Entre las organizaciones participantes se encontraba CEPAMA, Comité Español de Promoción de la Mujer Autista, una entidad de autorrepresentación de niñas y mujeres autistas, junto con Autismo Sevilla, Diversamente, Inovar Autismo y Sina Svetulka, todas ellas entidades específicas de autismo. El diseño contemplaba el trabajo conjunto entre profesionales y mujeres autistas dentro de las actividades formativas. Esta configuración permite incorporar conocimientos procedentes de posiciones distintas dentro del mismo espacio de aprendizaje. La documentación conservada confirma la presencia de autorrepresentación y la participación activa de mujeres autistas en las actividades, incorporando al espacio formativo conocimientos contruidos desde la experiencia vivida. Esta presencia amplía las perspectivas desde las que se abordan el autismo y el género y favorece el contraste entre saberes profesionales y saberes experienciales.

Las respuestas abiertas del cuestionario muestran que varias personas identificaron como aprendizaje relevante la escucha de experiencias en primera persona de mujeres autistas y el conocimiento de sus retos cotidianos, barreras y estrategias. Al mismo tiempo, una respuesta señaló que habría sido deseable disponer de más tiempo para escuchar historias de personas autistas. Este matiz indica que la presencia de experiencia vivida fue valorada, aunque su centralidad dentro del programa no fue percibida de forma idéntica por todas las personas participantes.

3.3. Condiciones de participación y accesibilidad

Los materiales de preparación contemplan medidas dirigidas a atender necesidades individuales y facilitar la participación en la movilidad. Estas previsiones incluían anticipación, flexibilidad, atención a aspectos sensoriales y comunicativos y distintos apoyos ajustables a las personas participantes. De este modo, las condiciones de participación formaban parte del diseño de la experiencia y no aparecían únicamente como respuestas posteriores ante posibles dificultades.

El cuestionario permite contrastar estas previsiones con la experiencia declarada por las personas participantes. La mayoría de las respuestas valoró positivamente las adaptaciones realizadas. Cinco de las quince respuestas incorporaron, sin embargo, reservas, sugerencias o críticas concretas. Entre ellas aparecieron la intensidad de las jornadas y la necesidad de más tiempo de descanso, una mayor anticipación sobre comidas y actividades, dificultades derivadas del uso del inglés, cambios de horario, el esfuerzo asociado a determinadas dinámicas de exposición ante el grupo y la convivencia en habitaciones compartidas. Una de las respuestas cuestionó de forma amplia el ritmo y algunas actividades por considerar que generaban una carga social elevada para personas autistas. La evaluación muestra así una experiencia de accesibilidad mayoritariamente favorable, pero también necesidades heterogéneas que no quedaron resueltas de la misma manera para todas las personas participantes.

3.4. Evaluación, reconocimiento y transferencia

El cuestionario posterior aporta información directa sobre la valoración de la experiencia. Las quince personas que respondieron consideraron valiosa su participación; catorce señalaron haber recibido la información que esperaban y catorce consideraron suficiente el tiempo dedicado a la agenda. La valoración de los contenidos se distribuyó entre nueve respuestas «Excellent», cinco «Good» y una «Poor». La evaluación general del proyecto obtuvo nueve respuestas «Excellent», cinco «Good» y una «Normal». Catorce de las quince personas indicaron que volverían a participar en un proyecto similar. En las respuestas abiertas se mencionaron aprendizajes relacionados con camuflaje y género, experiencias y necesidades de mujeres autistas, inclusión y autorrepresentación, buenas prácticas de intervención y trabajo grupal. Junto a estas valoraciones aparecieron también demandas de mayor profundidad en algunos contenidos y de una presencia más extensa de perspectivas autistas en primera persona.

El proyecto incorporó además procedimientos de reconocimiento del aprendizaje durante la movilidad. El certificado Youthpass formaba parte de la programación como instrumento vinculado al reconocimiento de los aprendizajes adquiridos durante la experiencia (Youthpass, s. f.). También se contemplaron acciones posteriores de transferencia hacia las organizaciones y comunidades de procedencia.

Tras la movilidad se generaron materiales de presentación y difusión de la experiencia. VIOLET fue presentado, entre otros espacios, en el XXI Congreso Nacional de Autismo (Asociación Española de Profesionales del Autismo [AETAPI], 2024), en el International Congress of Autism-Europe (Autism-Europe, 2025), en un encuentro de buenas prácticas de Plena Inclusión Andalucía (2024) y en la convocatoria de Proyectos Innovadores en Trabajo Social del Consejo General del Trabajo Social (2025). Estas actuaciones muestran la continuidad de VIOLET más allá de la movilidad y su proyección en distintos espacios profesionales y asociativos. La presentación de la experiencia en congresos, encuentros de buenas prácticas y convocatorias de innovación amplía su circulación y favorece que los aprendizajes y enfoques desarrollados en el proyecto entren en diálogo con otros contextos vinculados al autismo y al Trabajo Social.

4. DISCUSIÓN

4.1. La formación como espacio de revisión de la práctica profesional

Los resultados permiten leer VIOLET como una experiencia formativa en la que el aprendizaje sobre autismo y género está acompañado por situaciones de contraste, autoconocimiento e intercambio entre perspectivas diferentes. Esta combinación resulta relevante para el Trabajo Social porque sitúa parte del aprendizaje en la revisión de los marcos desde los que se interpreta la práctica. La reflexividad se relaciona precisamente con la posibilidad de examinar categorías, supuestos e intencionalidades que suelen operar de manera implícita en la intervención profesional (Arancibia y Cáceres, 2011).

Las situaciones complejas con las que trabaja el Trabajo Social requieren algo más que la incorporación sucesiva de técnicas o respuestas previamente definidas. Montagud-Mayor (2015) relaciona esta complejidad con la necesidad de procesos reflexivos capaces de revisar las propias formas de comprender y narrar la práctica. En el proyecto VIOLET, cuestiones como el género,

el camuflaje o la sensorialidad ofrecen oportunidades para confrontar interpretaciones profesionales previas con experiencias que han tenido menor presencia en los modelos tradicionales de comprensión del autismo.

El interés del caso se encuentra también en las preguntas que esta formación podría suscitar sobre la propia posición profesional: qué conductas adquieren relevancia, qué expectativas intervienen en su interpretación o qué experiencias llegan a reconocerse como necesidades de apoyo. Puig Cruells (2020) ha destacado el valor de contextos formativos que permitan elaborar la experiencia profesional y convertirla en conocimiento reflexionado. Las investigaciones recientes sobre prácticas reflexivas recuerdan, además, que estas posibilidades están condicionadas por el contexto de trabajo y pueden verse limitadas por la presión asistencial, el tiempo disponible, la burocratización o la cultura de las organizaciones (Leiva Sandoval, 2025).

El cuestionario posterior aporta evidencia sobre aprendizaje percibido: las respuestas mencionan nuevos conocimientos sobre camuflaje, género, experiencias de mujeres autistas, barreras cotidianas y prácticas de intervención. Estos datos refuerzan la lectura de VIOLET como un espacio de revisión y contraste de marcos profesionales. Los aprendizajes señalados por las personas participantes muestran la capacidad de este tipo de experiencias para ampliar los referentes desde los que se interpreta la realidad profesional, especialmente cuando ponen en diálogo conocimiento especializado, experiencia vivida y reflexión sobre la práctica.

4.2. Autorrepresentación, participación y capacidad de incidencia

La participación de CEPAMA en el partenariado y el trabajo conjunto entre profesionales y mujeres autistas incorporaron la autorrepresentación a la experiencia formativa. La experiencia vivida estuvo presente a través de personas y organizaciones capaces de elaborar y comunicar sus propias perspectivas, algo especialmente relevante en un ámbito en el que buena parte del conocimiento ha sido producido históricamente desde posiciones profesionales o académicas.

El proyecto VIOLET muestra que es posible incorporar la experiencia y las necesidades de las propias personas autistas en el diseño y desarrollo de actividades formativas. Esta orientación favorece propuestas más participativas y situadas, en las que la experiencia vivida adquiere un papel relevante en la construcción del aprendizaje. Berasaluze *et al.* (2023) muestran que en los servicios sociales conviven formas de participación con alcances muy distintos y que algunas se mantienen en niveles consultivos o escasamente vinculantes. Una revisión reciente publicada en Trabajo Social Hoy señala también el potencial de los procesos participativos para articular producción de conocimiento y acción colectiva, junto con tensiones relacionadas con su institucionalización y con el riesgo de instrumentalización de la participación (Lancho Doncel, 2026).

Para interpretar el caso proponemos diferenciar tres planos: voz, conocimiento y poder. La voz se refiere a las posibilidades de expresión y escucha; el conocimiento, al reconocimiento otorgado a la experiencia y a los saberes aportados; y el poder, a la capacidad de esas aportaciones para intervenir en las decisiones. Esta distinción permite examinar la calidad de la participación sin reducirla a la presencia de determinados colectivos en una actividad.

La documentación de VIOLET acredita la incorporación de mujeres autistas y de una organización de autorrepresentación, así como su participación en la experiencia formativa. Las res-

puestas abiertas muestran, además, que las experiencias en primera persona fueron reconocidas como una fuente relevante de aprendizaje. La petición expresada por una persona de disponer de más tiempo para escuchar relatos de personas autistas refuerza el valor atribuido a estas voces y apunta a la conveniencia de seguir ampliando su centralidad en futuras experiencias. En este sentido, VIOLET constituye un punto de partida para avanzar hacia formas de participación con mayor incidencia en las distintas fases de los proyectos.

Este análisis aporta también un aprendizaje metodológico. Para valorar procesos de coproducción resulta útil documentar quién participa y registrar las propuestas realizadas, su incorporación o rechazo y los espacios en los que existe capacidad compartida de decisión. Ese seguimiento ayudaría a distinguir de manera más precisa entre consulta, participación, incidencia y coproducción.

4.3. Accesibilidad, participación y pluralidad de saberes

Las medidas de anticipación, flexibilidad, apoyo comunicativo y atención sensorial incorporadas en VIOLET permiten situar la accesibilidad dentro del diseño formativo. El cuestionario muestra que estas previsiones fueron valoradas positivamente por la mayoría, pero también que cinco respuestas identificaron necesidades o dificultades específicas. El descanso, la anticipación, el idioma, el ritmo de las actividades y la carga social aparecen así como condiciones que pueden facilitar o limitar la participación de manera distinta según la persona y el momento.

Esta lectura tiene también consecuencias para la producción de conocimiento. Las condiciones de participación influyen en las experiencias que pueden expresarse, ser escuchadas y entrar en diálogo con otras perspectivas. Cuando una forma de comunicación o de presencia encuentra barreras, disminuye igualmente la posibilidad de que los saberes asociados a esa experiencia formen parte del aprendizaje colectivo.

La accesibilidad puede analizarse así desde dimensiones materiales, relacionales y epistemológicas. Esta última formulación se plantea aquí como una perspectiva de análisis, antes que como una categoría cerrada. Los estudios críticos latinoamericanos sobre discapacidad han planteado la necesidad de atender a la heterogeneidad de los sujetos y de ampliar las posiciones epistemológicas desde las que se construye conocimiento sobre la discapacidad (Danel *et al.*, 2021). En el estudio del autismo, estas preguntas resultan especialmente pertinentes cuando entran en relación conocimientos académicos, experiencia profesional y conocimientos contruidos desde la propia experiencia autista.

El cuestionamiento de una «historia única» sobre el autismo permite profundizar en esta idea y atender a la coexistencia de distintas posiciones desde las que se produce conocimiento (Gutiérrez González, 2026). La utilidad del empleo de esta literatura como marco interpretativo reside en problematizar jerarquías de conocimiento que pueden darse también en los espacios formativos.

Un contexto que dificulta la participación puede restringir también los conocimientos disponibles para el grupo. Las observaciones del cuestionario sobre cansancio, anticipación, idioma y demanda social muestran que estas condiciones tienen consecuencias concretas sobre quién puede sostener la participación y en qué términos. Las medidas de accesibilidad adquieren así una relevancia que supera la adaptación logística y forman parte de las condiciones que hacen posible el encuentro entre perspectivas diferentes.

4.4. Del aprendizaje profesional al aprendizaje organizativo

La documentación de VIOLET contemplaba acciones de difusión, seguimiento y transferencia una vez finalizada la movilidad. Esta previsión sitúa los aprendizajes de la experiencia en relación con los contextos profesionales de procedencia y plantea la cuestión de qué ocurre cuando las personas participantes regresan a sus organizaciones.

La cultura institucional influye de manera importante en la capacidad para incorporar nuevos aprendizajes. Gairín Sallán (2000) relaciona los procesos de mejora organizativa con culturas capaces de favorecer la colaboración y la reflexión compartida. Desde este planteamiento, una experiencia formativa puede modificar conocimientos o interpretaciones profesionales y encontrar después dificultades para generar cambios cuando faltan espacios colectivos de intercambio o capacidad para revisar procedimientos habituales.

La transferencia cobra una complejidad añadida en experiencias transnacionales. Las estrategias y aprendizajes desarrollados en un determinado contexto requieren reinterpretación cuando se incorporan a organizaciones con recursos, culturas y formas de trabajo diferentes. En Trabajo Social, Juan Toset *et al.* (2013) han abordado la transferencia de conocimiento como un proceso ligado a la cooperación y al intercambio entre contextos, una perspectiva que se aleja de la reproducción lineal de modelos y enfatiza la construcción situada de aprendizajes.

La idea de instituciones que aprenden permite ampliar este argumento. Oliván Cortés (2020) propone organizaciones abiertas a un conocimiento procedente de diferentes lugares y capaces de revisar sus prácticas mediante redes, colaboración y aprendizaje. En el caso de VIOLET, esta perspectiva dirige la atención hacia las condiciones que permitirían que los aprendizajes individuales circulen dentro de las organizaciones y pudieran formar parte de procesos colectivos de reflexión y decisión.

Resulta útil, por ello, distinguir entre difusión, transferencia y aprendizaje organizativo. La difusión hace visible o comunica lo aprendido; la transferencia supone su utilización o adaptación en otro contexto; y el aprendizaje organizativo implica algún grado de incorporación a formas colectivas de trabajo, procedimientos o decisiones. Estas categorías no describen una progresión inevitable. La documentación de VIOLET permite identificar mecanismos de difusión y acciones orientadas a la transferencia que prolongaron la experiencia más allá de la movilidad y facilitaron la circulación de sus aprendizajes en distintos espacios profesionales y asociativos.

El aprendizaje profesional adquiere una dimensión organizativa cuando encuentra espacios colectivos en los que puede ser compartido, discutido y traducido en decisiones o modificaciones de la práctica.

Consideradas en conjunto, estas dimensiones muestran que las posibilidades formativas de una experiencia como VIOLET dependen tanto de cómo se construye el espacio de aprendizaje como de las relaciones de poder que atraviesan la participación y de las condiciones organizativas que permiten retomar posteriormente lo aprendido.

5. CONCLUSIONES

La sistematización crítica de *Autism in Violet* permite identificar una arquitectura formativa basada en educación no formal, trabajo experiencial, participación de mujeres autistas, medidas de accesibilidad y espacios de reflexión. Los quince cuestionarios de evaluación posterior muestran una valoración global favorable y recogen aprendizajes declarados sobre autismo, género y experiencia vivida, al tiempo que hacen visibles tensiones concretas relacionadas con el ritmo, el descanso, la anticipación, el idioma y determinadas demandas sociales. Su interés para el Trabajo Social se sitúa en cómo estos elementos se articularon dentro de una experiencia formativa común y en los matices que aporta la evaluación de quienes participaron.

Uno de los principales aprendizajes del caso se relaciona con la reflexividad profesional. Los contenidos sobre autismo, género, camuflaje o sensorialidad ofrecían un marco para revisar interpretaciones previas y prestar atención a experiencias que han ocupado una posición menos visible en determinados modelos profesionales. En este sentido, la formación puede contribuir a que el conocimiento utilizado en la intervención sea también objeto de análisis y revisión.

La presencia de mujeres autistas y de una organización de autorrepresentación introduce una segunda aportación. El análisis muestra la conveniencia de diferenciar entre participación, reconocimiento del conocimiento aportado y capacidad de incidencia en las decisiones. La experiencia de VIOLET muestra la posibilidad de incorporar de forma explícita la experiencia y las necesidades de las propias personas autistas en el diseño y desarrollo de actividades formativas. Esta orientación ofrece una referencia útil para futuros proyectos que quieran avanzar hacia formas de participación con mayor capacidad de influencia.

La accesibilidad constituye otro elemento central de la arquitectura analizada. Las medidas de anticipación, flexibilidad y apoyo sensorial y comunicativo muestran que las condiciones del entorno formaban parte de la preparación de la experiencia. La evaluación posterior permite matizar este resultado: la valoración fue mayoritariamente favorable, aunque algunas personas señalaron necesidades de descanso, mayor anticipación, ajustes en el ritmo, barreras lingüísticas y una menor carga social. La accesibilidad aparece, por tanto, como una condición que requiere ajuste continuado a lo largo de la experiencia.

Finalmente, la experiencia pone de relieve la importancia del contexto organizativo en los procesos de transferencia. Comunicar o aplicar individualmente un aprendizaje no implica que este pase a formar parte de las prácticas de una organización. Para ello se requieren espacios en los que los aprendizajes puedan ser compartidos, discutidos y vinculados con decisiones, procedimientos o formas colectivas de trabajo.

La aportación del proyecto VIOLET se sitúa, por tanto, en los principios que pueden extraerse de su diseño: aprendizaje situado, contraste entre conocimientos diferentes, autorrepresentación, accesibilidad, reflexividad y atención a las condiciones de transferencia. Su posible utilización en otros contextos requerirá adaptar estos principios a las características de las personas, los equipos y las organizaciones implicadas.

6. LIMITACIONES Y LÍNEAS FUTURAS

El estudio presenta varias limitaciones derivadas de la naturaleza del *corpus* disponible. La documentación permite reconstruir con precisión el diseño de la experiencia, sus actividades y las condiciones previstas de participación, mientras que el cuestionario posterior aporta información sobre valoración, aprendizaje declarado y accesibilidad percibida. Estas fuentes ofrecen niveles de evidencia diferentes y no permiten por sí solas establecer efectos profesionales u organizativos sostenidos.

El cuestionario de evaluación reúne quince respuestas anónimas cumplimentadas entre el 23 de octubre y el 5 de noviembre de 2024, varios meses después de la movilidad. Su carácter anónimo impide diferenciar las respuestas según perfil profesional, condición autista u organización de procedencia. Además, recoge percepciones y aprendizajes autodeclarados, por lo que no permite comprobar cambios en la práctica ni transferencia efectiva a las organizaciones. El *corpus* tampoco contiene un seguimiento longitudinal posterior.

La reconstrucción de los procesos participativos presenta igualmente límites. Aunque puede documentarse la presencia de autorrepresentación y el trabajo conjunto entre profesionales y mujeres autistas, el *corpus* no conserva una trazabilidad completa de las decisiones adoptadas en las diferentes fases. Esto dificulta establecer con precisión qué aportaciones modificaron el diseño o la implementación y cuál fue el grado de poder compartido en cada momento.

Existe además una limitación asociada a la posición de la autora principal como participante en el diseño y en la facilitación de la experiencia. Este conocimiento directo aporta información contextual, pero puede favorecer interpretaciones retrospectivas. El análisis documental y la diferenciación entre diseño, implementación, interpretación y efectos se utilizaron como medidas de control de este riesgo.

Futuros proyectos podrían reforzar la documentación de los procesos participativos registrando de manera sistemática quién interviene en las decisiones, qué propuestas se incorporan y cómo cambian las actividades a partir de las aportaciones realizadas. La evaluación podría completarse con seguimientos en distintos momentos, manteniendo garantías de privacidad, pero permitiendo comparar perfiles y contextos de participación. También sería útil registrar de forma más sistemática los ajustes de accesibilidad realizados durante la actividad y analizar posteriormente la transferencia de los aprendizajes a las prácticas profesionales y a las organizaciones.

En conjunto, estas limitaciones aconsejan interpretar los resultados como una sistematización crítica de la arquitectura formativa informada también por una evaluación posterior de la experiencia, y no como una evaluación de eficacia o impacto.

FINANCIACIÓN

El proyecto *Autism in Violet* (VIOLET) fue financiado en el marco del programa Erasmus Plus, referencia 2024-1-ES02-KA153-YOU-000239888.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arancibia Martínez, L., y Cáceres Julio, G. (2011). La reflexividad como dispositivo crítico en la práctica del Trabajo Social. *Trabajo Social Global*, 2(3), 1-23. <https://doi.org/10.30827/tsg-gsw.v2i3.916>
- Asociación Española de Profesionales del Autismo (AETAPI) (2024). *XXI Congreso Nacional de Autismo*. <https://aetapi.org/que-hacemos/congresos-aetapi/21-congreso-nacional-de-autismo/>
- Autism-Europe (2025). *International Congress of Autism-Europe 2025*. <https://autismcongress2025.org/>
- Bargiela, S., Steward, R., y Mandy, W. (2016). 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>
- Berasaluz Correa, A., Zubillaga-Herran, N., Bergantiños Franco, N., y García Andrés, A. (2023). Una mirada profesional sobre la participación de la ciudadanía en los servicios sociales. *Revista Prisma Social* (43), 10-33. <https://revistaprismasocial.es/ps/article/view/5175>
- Brambilla, C., Gonfiantini, V., e Ibarra, M. G. (2023). Educación no formal, su diversidad y extensión: análisis desde la epistemología compleja. *593 Digital Publisher CEIT*, 8(6), 620-632. <https://doi.org/10.33386/593dp.2023.6.2203>
- Consejo General del Trabajo Social (2025). *Convocatoria 2025 para Proyectos Innovadores en Trabajo Social*. <https://www.cgtrabajosocial.es/noticias/convocatoria-2025-para-proyectos-innovadores-en-trabajo-social/13466/view>
- Danel, P. M., Pérez Ramírez, B., y Yarza de los Ríos, A. (2021). Introducción, en P. M. Danel, B. Pérez Ramírez, y A. Yarza de los Ríos (Comps.), *¿Quién es el sujeto de la discapacidad? Exploraciones, configuraciones y potencialidades* (pp. 23-34). CLACSO.
- Dean, M., Harwood, R., y Kasari, C. (2017). The art of camouflage: Gender differences in the social behaviors of girls and boys with autism spectrum disorder. *Autism*, 21(6), 678-689. <https://doi.org/10.1177/1362361316671845>
- Gairín Sallán, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educator*, 27, 31-85. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.245>
- Gutiérrez González, A. (2020). Autismo, género y derechos humanos: una mirada interseccional, en A. Pérez Adroher, M. T. López de la Vieja de la Torre, y E. Hernández Martínez (eds.), *Derechos humanos ante los nuevos desafíos de la globalización* (pp. 1123-1140). Dykinson. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1ks0fm4.65>
- (2026). Los peligros de la historia única sobre el autismo. Descolonización de los conocimientos científicos y aportaciones prácticas para una intervención interseccional con niñas y

mujeres autistas, en C. I. D'Agostino (ed.), *Niñas y mujeres en el espectro autista: actualización y experiencias* (pp. 45-72). Tres Olas Ediciones.

Juan Toset, E. M., Morata García de la Puerta, B., Morante del Peral, M. L., Trujillo Vega, M., y Raya Lozano, E. (2013). El Trabajo Social en el ámbito de la transferencia de conocimientos. Experiencias de cooperación interuniversitaria en países mediterráneos. *Documentos de Trabajo Social* (52), 55-74.

Kanfiszer, L., Davies, F., y Collins, S. (2017). «I was just so different»: The experiences of women diagnosed with an autism spectrum disorder in adulthood in relation to gender and social relationships. *Autism*, 21(6), 661-669. <https://doi.org/10.1177/1362361316687987>

Lancho Doncel, L. (2026). La investigación-acción participativa en el Trabajo Social Comunitario en España (2015-2025): revisión sistemática y aportaciones para la práctica profesional en contextos de transformación social. *Trabajo Social Hoy*, 105(1), 1-26. <https://doi.org/10.12960/TSH.2026.0008>

Leiva Sandoval, P. (2025). Prácticas reflexivas, narrativas de profesionales del Trabajo Social. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-21. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1336>

Montagud-Mayor, X. (2015). Complejidad, reflexividad y autoetnografía. Las posibilidades de la investigación narrativa en la mejora de la práctica profesional. *Trabajo Social Global*, 5(9), 3-23. <https://doi.org/10.30827/tsg-gsw.v5i9.3129>

Oliván Cortés, R. (2020). *Instituciones que aprenden. HIP: un modelo de innovación pública para la era post-COVID*. Secretaría General Iberoamericana.

Plena Inclusión Andalucía (2024). *Encuentro virtual de buenas prácticas: transformando centros para la participación de las personas*. <https://www.plenainclusionandalucia.org/noticias/encuentro-virtual-de-buenas-practicas-transformando-centros-para-la-participacion-de-las-personas/>

Puig-Cruells, C. (2020). El rol docente del tutor y supervisor de prácticas en Trabajo Social: construcción de la reflexividad y el compromiso durante la formación a través de la supervisión. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social* (29), 57-72. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i29.8084>

Youthpass. (s. f.). *Youthpass*. <https://www.youthpass.eu/en/>