



## Invisibles, pero en el punto de mira: ¿Por qué las niñas autistas pasan desapercibidas en la escuela?

### *Hidden in Plain Sight: Why Autistic Girls go Unnoticed at School?*

IRENE GARCIA-MOLINA, MARÍA CLEMENTE-SÁNCHEZ, AINHOA RODRÍGUEZ-ZAFRA

#### **Irene Garcia-Molina**

Universitat Jaume I, España  
imolina@uji.es  
<https://orcid.org/0000-0002-5150-9371>

#### **María Clemente-Sánchez**

Universitat Jaume I, España  
al395911@uji.es  
<https://orcid.org/0009-0002-0306-2795>

#### **Ainhoa Rodríguez-Zafra**

Universitat Jaume I, España  
al225863@uji.es  
<https://orcid.org/0009-0002-1631-2220>

#### **Correo de correspondencia:**

imolina@uji.es

**Fecha de recepción:** 27/04/2026

**Fecha de aceptación:** 09/04/2026

**Financiación:** este trabajo no ha recibido financiación.

**Conflicto de intereses:** las autoras declaran que no hay conflicto de intereses.

#### **Resumen**

Muchas mujeres autistas y personas de género diverso con diagnóstico tardío pasan su infancia siendo tildadas de 'raras' o inadvertidas para familias y profesorado, sin recibir el reconocimiento ni el apoyo que necesitan. Revisitar estas experiencias escolares que ocurrieron durante la infancia o adolescencia permite identificar patrones educativos ante la diferencia en el contexto español. Este estudio explora las experiencias de 33 participantes autistas españolas (30 mujeres y 3 identidades de género diverso) con diagnóstico tardío, mediante entrevistas semiestructuradas con enfoque neuroafirmativo, desde el paradigma de la neurodiversidad y utilizando el Análisis Temático Reflexivo. Las experiencias se organizan en tres temas: (1) El patio como espejo de la sociedad: donde se reproducen dinámicas de exclusión y normatividad que son un microcosmos de la sociedad; (2) Invisibilidad de las necesidades, invisibilidad de la identidad: un patrón sostenido de no reconocimiento por parte de los agentes educativos que impide la identificación temprana y el apoyo adecuado; y (3) Ser consciente de la diferencia para poder esconderla: como proceso temprano de reconocimiento de la propia alteridad. Estos temas convergen en el enmascaramiento como estrategia de supervivencia social que emerge en respuesta a entornos educativos que priorizan la conformidad sobre la autenticidad. Como conclusión, se remarca la urgencia de transformar la mirada hacia la neurodivergencia en la escuela, garantizando apoyos que permitan la participación plena sin renuncias identitarias. Se aportan implicaciones prácticas basadas en los hallazgos, dirigidas a equipos docentes y orientadores, acerca



**Licencia:** este trabajo se comparte bajo la licencia de Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY-NC-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

© 2026 Irene Garcia-Molina, María Clemente-Sánchez, Ainhoa Rodríguez-Zafra

**Citación:** Garcia-Molina I, Clemente-Sánchez M, Rodríguez-Zafra A. Invisibles, pero en el punto de mira: ¿Por qué las niñas autistas pasan desapercibidas en la escuela?. *RevDisCliNeuro*. 2026; 14(1), x-xx. <https://doi.org/10.14198/DCN.32967>



de estrategias de camuflaje, observación sistemática del comportamiento en entornos no estructurados y formación específica.

**Palabras clave:** autismo; escuela; diagnóstico tardío; género; invisibilidad.

### Abstract

Many autistic women and gender-diverse individuals with late diagnosis spend their childhood being labelled as 'weird' or going unnoticed by families and teachers, without receiving the recognition or support they needed. Revisiting school experiences that took place during childhood or adolescence makes it possible to identify educational patterns in response to difference in the Spanish context. This study explores the experiences of 33 Spanish autistic participants (30 women and 3 gender-diverse identities) with late diagnosis, through semi-structured interviews with a neuroaffirmative approach, from the neurodiversity paradigm and using Reflexive Thematic Analysis. Experiences are organised into three themes: (1) The playground as a mirror of society: where dynamics of exclusion and normativity are reproduced as a microcosm of broader social structures; (2) Invisibility of needs, invisibility of identity: a sustained pattern of non-recognition by educational agents that hinders early identification and adequate support; and (3) Being aware of difference in order to conceal it: as an early process of recognising one's own otherness. These themes converge in camouflaging as a social survival strategy that emerges in response to educational environments that prioritise conformity over authenticity. In conclusion, the urgency of transforming the gaze towards neurodivergence in schools is highlighted, ensuring supports that enable full participation without identity renunciation. Practice implications based on the findings are provided, directed at teaching staff and school counsellors, regarding camouflaging strategies, systematic behavioural observation in unstructured settings, and specific training.

**Keywords:** autism; school; late diagnosis; gender; invisibility.

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1 Problema/cuestión

Muchas personas autistas, en su mayoría mujeres e identidades de género diverso con diagnóstico tardío, han escuchado de forma reiterada durante su adultez la frase “¿Cómo vas a ser autista si tú...?”. Estas mismas personas fueron, durante su niñez, tildadas de “raras”, se sintieron rotas o pasaron inadvertidas para sus familias y profesorado, y con ello sus características autistas también. Por ello, visitar, recuperar y analizar experiencias en primera persona sobre la etapa escolar en España es importante para identificar patrones sociales y educativos de respuesta—o ausencia de ésta—ante la diferencia.

Este estudio adopta una perspectiva neuroafirmativa y utiliza la terminología ‘identity first language’ preferida por la propia comunidad autista [1], reconociendo el autismo como una forma legítima de ser y estar en el mundo.

### 1.2 Revisión de la literatura

La condición autista se detecta y diagnostica con mayor frecuencia en hombres que en mujeres, una desigualdad marcada por los sesgos de género dentro del propio campo del autismo. Es común que las expectativas culturales de género [2, 3, 4, 5] limiten significativamente la detección temprana de los rasgos autistas, así como la comprensión de las necesidades personales de las niñas y, consecuentemente, su acceso a servicios de apoyo [6, 7, 8].

Los roles de género que atraviesan también a las niñas autistas suelen predisponerlas a ser calladas, atentas, obedientes y cuidadosas [9, 10, 11]. Es decir, las niñas autistas, desde su nacimiento, pueden sufrir una presión social que favorece un perfil inhibido [9, 10, 11, 12]. Esta tendencia a la inhibición de las mujeres podría modificar la expresión de sus rasgos autistas, dificultando que la mirada externa los detecte como tal. En este contexto social la forma en que una niña o adolescente autista actúa y se comunica se malinterpretará como timidez, excentricidad o un exceso de sensibilidad, lo que interferirá con la correcta identificación de sus necesidades y con sus oportunidades de apoyo [6, 7, 13, 14, 15]. Sin una adecuada identificación de su identidad autista, sus dificultades serán leídas por el entorno como fracasos personales [9, 11] y esto se experimentará por ellas con culpa y malestar [10, 16].

Partiendo de este ambiente marcado por la no aceptación, es habitual que aparezcan estrategias de camuflaje [3, 5, 6, 8, 16] en respuesta a la intensa presión externa para adecuarse. El camuflaje alude a una serie de estrategias, tanto conscientes como inconscientes, que la mayoría de personas autistas utilizan para esconder, minimizar o compensar sus rasgos autistas [13, 15, 17]. Paradójicamente, el éxito del camuflaje suele tener como coste la invisibilidad de las propias necesidades [18, 19], también en entornos escolares [20], lo cual puede impactar negativamente en su salud mental, incluyendo mayores niveles de ansiedad, depresión y agotamiento autista [21]. Se trata

de una forma de autopreservación frente a un entorno social que les rechaza, buscando evitar el estigma asociado a la discapacidad dentro de una sociedad capacitista (sistema de creencias y prácticas que jerarquiza las capacidades humanas y discrimina a quienes se alejan de la norma) [22]. El camuflaje está presente en su día a día y recoge cualquier modificación de la forma en que una se muestra ante los demás, tenga éxito o no [23, 24].

Cuando se trata de una discapacidad invisible, como sería el caso del autismo, el rechazo social puede venir en forma de cuestionamiento, sugiriendo que la persona –las niñas– no necesitarían ayuda ni apoyos específicos [25]. La situación sería especialmente complicada cuando hay una ausencia de diagnóstico que da contexto a sus dificultades. En este sentido, las escuelas suponen un ambiente clave en el que estas actitudes implícitas y explícitas proliferan e impactan en el alumnado [26] al no contar con protocolos y discursos actualizados –y adecuados– que velen por los derechos y las necesidades de estas estudiantes vulnerables [27]. Sin todo esto, la escuela dejará de ser un agente transformador frente a la discriminación [28] y en su lugar continuará fallando en su labor de atender a las niñas autistas y demás alumnado en situaciones similares [26, 29, 30].

### **1.3 Propósito**

Las personas que no encajan en la presentación típica del autismo, como las niñas autistas, pasan desapercibidas en los entornos educativos. En ausencia de un diagnóstico que explique sus características y dificultades, aparecen situaciones de incompreensión que afectan su bienestar. A través de los relatos en primera persona se busca conocer las particularidades de sus experiencias como niñas sin diagnóstico y qué factores marcaron negativamente su paso por la escuela.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Descripción del contexto y de los participantes**

En el presente estudio participaron 30 mujeres y 3 personas de género diverso autistas. Su rango de edad se situaba entre los 18 y 56 años ( $M = 33,7$ ;  $DT = 10,3$ ). Todas ellas con diagnóstico tardío ( $M = 31,6$ ;  $DT = 9,5$ ). Los criterios de inclusión fueron: a) identificarse como mujer o persona de género diverso; b) tener diagnóstico tardío; c) tener más de 18 años; d) hablar español.

Todas las participantes estuvieron escolarizadas en centros ordinarios y relataron experiencias de hace aproximadamente 10 – 15 años. Con el fin de garantizar la coherencia con el objetivo principal del estudio, se excluyó a aquellos participantes que recibían educación en el hogar. También, como el rango de edad era muy grande, aunque el análisis incluyó la totalidad de la muestra, se priorizaron citas textuales de las participantes más jóvenes debido a su mayor proximidad temporal a las experiencias escolares relatadas.

## 2.2. Análisis de datos

El análisis de datos se realizó mediante el Análisis Temático Reflexivo [31, 32] en el marco de la investigación participativa y neuroafirmativa. El equipo investigador está compuesto mayoritariamente por personas autistas, lo que influyó en las decisiones analíticas a través de procesos de reflexividad colectiva y toma de decisiones consensuada. El análisis fue orientado a identificar tanto significados semánticos como latentes a través de un enfoque inductivo con sensibilización teórica. Este proceso se desarrolló en seis fases: (i) familiarización con los datos (investigadora principal), (ii) codificación (investigadora principal), (iii) búsqueda y agrupación de temas (investigadora principal), (iv) revisión (todas las autoras), (v) definición (todas las autoras) y (vi) redacción final (investigadora principal). La codificación y el desarrollo de los temas se construyeron directamente del contenido de los datos, manteniéndose estrechamente vinculados a las propias comprensiones de los participantes sobre sus experiencias e interpretando los significados subyacentes en sus relatos. No se persiguió la saturación teórica sino la significatividad de los casos, en línea con enfoques cualitativos contemporáneos que cuestionan la saturación como criterio universal de rigor [33].

## 2.3. Instrumentos

El guion de entrevista semiestructurada fue co-desarrollado y revisado con un grupo asesor del equipo investigador, integrado mayoritariamente por personas autistas o neurodivergentes (estudiantes, profesionales, investigadores y colaboradores), lo que permitió incorporar las prioridades de la comunidad autista. Aunque las entrevistas comprendían diferentes bloques, en el presente estudio, la información fue analizada de las categorías: (i) datos sociodemográficos, (ii) diagnóstico, (iii) relaciones y (iv) capacitismo. Todas las preguntas eran de respuesta abierta y estaban diseñadas de forma más general o específica para aportar más información en caso de necesitar ejemplos o explicaciones.

## 2.4. Procedimientos

El estudio contó con la aprobación ética de la Comisión de Ética de la Universitat Jaume I.

Las participantes fueron contactadas a través de asociaciones, fundaciones y entidades españolas, así como mediante contacto directo. Las entrevistas se realizaron de forma síncrona: en persona ( $N = 4$ ) o por videollamada ( $N = 4$ ), mensajes instantáneos ( $N = 3$ ); o asincrónicamente: cuestionario ( $N = 21$ ) o e-mail ( $N = 1$ ), según preferencia de cada participante, sin límite de tiempo ni extensión en las respuestas, siguiendo la Guía de la Academic Autistic Spectrum Partnership in Research and Education (AASPIRE) [34]. La duración aproximada fue de dos horas. Las entrevistas fueron grabadas en audio para su posterior transcripción. Se ofreció a todos los participantes la posibilidad de revisar, modificar o eliminar el contenido de su transcripción posteriormente.

### 3. RESULTADOS

Siguiendo la metodología cualitativa del Análisis Temático Reflexivo [31, 32, 33] se construyeron tres grandes temas:

#### **Tema 1. El patio como espejo de la sociedad**

Este tema pone el foco en cómo las dinámicas escolares, mayoritariamente en entornos menos vigilados, reproducen y anticipan tendencias sociales más amplias en relación con la exclusión y la normatividad.

“Mis compañeros me hacían bullying. Entonces me resultaba más fácil relacionarme con los profesores. [...] (en el patio) A menudo los profesores me decían: ‘Oye, ¿por qué no vas con tus compañeros? Tienes que estar con tus compañeros, no deberías estar aquí’. [...] Si estoy aquí, estoy sentada en un banco. No me va a pasar nada malo porque estoy con los profesores, así que no me harán bullying, es decir, no me molestarán ni me insultarán. No estoy en peligro” (Thea, 29 años, diagnosticada a los 27).

#### **Tema 2. Invisibilidad de las necesidades, invisibilidad de la identidad**

Este tema recoge cómo las participantes, a pesar de sentirse profundamente diferentes, pasaron desapercibidas para los agentes educativos, afectando de manera significativa a la construcción de su identidad; lo cual nos lleva al último tema como consecuencia de la suma de los primeros.

“Si estaba en clase, era como si no estuviera, porque en realidad, sabes que está ahí porque has pasado lista y la has visto, o porque has visto sus cosas en el pupitre. Es decir, estando en clase, podía escabullirme fácilmente y nadie se daría cuenta” (Thea, 29 años, diagnosticada a los 27).

“El capacitismo (que te discriminen por ser autista) influye en cómo te ves a ti misma y es muy dañino, porque eres una niña o una adolescente” (Alba, 30 años diagnosticada a los 23).

#### **Tema 3. Ser consciente de la diferencia para poder esconderla**

Este tema recoge el proceso temprano de identificación de la propia alteridad y la necesidad de ocultarla.

“Entonces tengo que intentar que nadie se dé cuenta de que soy diferente, aunque sé que soy diferente, negar que lo soy, para intentar de alguna manera encajar, si no al cien por cien, al menos que me presten algo de atención” (Thea, 29 años, diagnosticada a los 27).

“Me construí un personaje muy independiente y muy segura de mí misma. Y mientras tanto, vomitaba cada mañana de ansiedad, psicomatizaba mucho, tomaba medicación (antes de ir a la escuela). Por ansiedad anticipatoria” (Marina, 33 años, diagnosticada a los 32).

Estos temas convergen en una consecuencia central: el camuflaje de los rasgos autistas como estrategia de supervivencia en un entorno escolar y social no diseñado para la neurodivergencia.

## 4. DISCUSIÓN

El presente artículo tiene como finalidad escuchar las experiencias de niñas sin diagnóstico en edad escolar para reconocer qué factores marcaron negativamente su paso por la escuela.

En relación con sus vivencias, se destacan tres grandes escenarios: (i) los espacios no vigilados (patio, baños...), (ii) su clase (profesorado, compañeros y demás agentes educativos) y (iii) su mundo interior (alteridad, somatización, identidad...). Todos ellos, tejidos por un hilo conductor consecuencia de su suma: el camuflaje para poder encajar en un mundo neurotípico [5, 6, 10, 11, 15, 17, 18, 22, 23, 35].

Así pues, las experiencias de las mujeres y personas no-binarias autistas analizadas en este estudio nos dan claves sobre qué ocurre realmente en estas relaciones, y cómo los agentes educativos deben cambiar la mirada y hacerse preguntas para la detección, tanto de estas niñas, como de los posibles conflictos. Por ejemplo, el patio sería un espacio que observar, ya que sus dinámicas sociales reproducen conflictos, amistades o aislamiento social [18, 22].

Por otro lado, es necesaria más formación en autismo y perspectiva de género por parte de los profesionales de la educación, en aras de respetar la inclusión educativa [30]. Las participantes relatan experiencias sistemáticas de invisibilidad en el aula, directamente relacionadas con su perfil social: calladas, atentas, obedientes y cuidadosas [6, 9, 10, 11, 19]. Un patrón inhibido perpetuado socialmente, cuya tendencia a la interiorización y a la no interrupción las sitúa fuera del radar del profesorado, retrasando la detección y la falta de apoyos [18].

Todo ello converge en que las niñas autistas internalizan su diferencia como algo negativo que se debe ocultar. Así, se inicia desde edades tempranas un proceso de camuflaje que puede prolongarse durante años y estallar en la edad adulta tras una trayectoria vital marcada por la incompreensión y la sensación de no encajar, con las consecuencias que ello conlleva para la salud mental [7, 9, 10, 16, 23, 24, 35].

Los hallazgos de este estudio tienen implicaciones directas para la práctica educativa. En el aula, los docentes deberían prestar atención específica a las alumnas con actitud de quietud, obediencia o hipervigilancia, lo cual puede estar vinculado con estrategias de camuflaje. Esta necesidad resulta especialmente relevante si se considera que la investigación sobre inclusión del alumnado autista continúa presentando una atención limitada a la experiencia del aula y a la voz del propio alumnado [30]. En el patio, se puede hacer observación de si una alumna se sitúa sistemáticamente cerca de los adultos o prefiere no estar cerca de compañeros o compañeras (por ejemplo, permanecer en baños o biblioteca), una posible estrategia para evitar el acoso. Estos patrones exigen formación docente específica en autismo y perspectiva de género, orientada a reconocer perfiles que no responden al estereotipo masculino del autismo. Entre los ajustes razonables prioritarios se incluyen: acompañamiento discreto en momentos de transición y tutorías individuales que permitan no solo detectar sino también acompañar a estas alumnas. Además, el capacitismo estructural va más allá del aula, y se reclama una necesidad de

cambios en políticas educativas. Por ejemplo, la revisión de los planes de convivencia y de atención a la diversidad para incorporar una perspectiva neuroafirmativa y de género, la actualización de protocolos de identificación que reconozcan el perfil de las niñas autistas, y la inclusión de formación específica en los currículos de formación docente inicial (universidad) y continua.

Este estudio presenta algunas limitaciones a considerar. La naturaleza retrospectiva de los relatos puede introducir sesgo de recuerdo, y la diversidad de formatos de entrevista puede haber influido en el tipo y profundidad de los datos obtenidos, aunque la inclusión de la preferencia de modalidad respondió deliberadamente a las necesidades comunicativas de las participantes [34]. También, factores como la pertenencia a minorías étnicas o la intersección con otras formas de marginación quedan fuera del alcance de este estudio [36, 37]. Futuros trabajos podrían explorar formatos alternativos de recogida de datos y ampliar la diversidad etaria y étnica de las muestras. Por todo ello, los estudios cualitativos donde la voz autista sea el centro deben seguir siendo una prioridad, en pro de desarrollar prácticas informadas en la evidencia.

#### 4.1 Conclusiones

Las experiencias de exclusión, estigmatización e invisibilización relatadas por las participantes ponen de manifiesto la urgente y profunda transformación que debe realizar la escuela, así como el cambio de mirada hacia la neurodivergencia, de modo que ésta sea reconocida como válida y no exija ocultarse, garantizando apoyos que permitan la participación plena sin renuncias identitarias.

### 5. REFERENCIAS

1. Kenny L, Hattersley C, Molins B, Buckley C, Povey C, Pellicano E. Which terms should be used to describe autism? Perspectives from the UK autism community. *Autism*. 2016;20(4):442-462. <https://doi.org/10.1177/1362361315588200>
2. Brickhill R, Atherton G, Piovesan A, Cross L. Autism, thy name is man: Exploring implicit and explicit gender bias in autism perceptions. *PLOS ONE* [Internet]. 2023 Aug 23;18(8):e0284013-3. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0284013>
3. Lockwood Estrin G, Milner V, Spain D, Happé F, Colvert E. Barriers to Autism Spectrum Disorder Diagnosis for Young Women and Girls: a Systematic Review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders* [Internet]. 2021 Oct 29;8(8):454-70. <https://doi.org/10.1007/s40489-020-00225-8>
4. Mandy W, Pellicano L, St Pourcain B, Skuse D, Heron J. The development of autistic social traits across childhood and adolescence in males and females. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2018 Apr 19;59(11):1143-51. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12913>

5. McQuaid GA, Lee NR, Wallace GL. Camouflaging in autism spectrum disorder: Examining the roles of sex, gender identity, and diagnostic timing. *Autism*. 2021 Aug 23;26(2):552–9. <https://doi.org/10.1177/13623613211042131>
6. Gargallo-Nieto L, Rodríguez-Zafra A, Clemente-Sánchez M, Garcia-Molina I. Late diagnosis of autistic women in Spain: A participatory study. *Women's Studies International Forum*. 2025 Aug 1;113:103177. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2025.103177>
7. Garcia-Molina I, Cortés-Calvo M. “Until I Had My Son, I Did Not Realise That These Characteristics Could Be Due to Autism”: Motherhood and Family Experiences of Spanish Autistic Mothers. *Autism in adulthood*. 2024;7(3):303-311. <https://doi.org/10.1089/aut.2023.0013>
8. Garcia-Simon MI, Del Mar Navarro-Jimenez E, Martinez-Ortigosa A, Ropero-Padilla C, Roman P, Rodriguez-Arrastia M. Experiences of Females With Late Diagnosis of Autism: Descriptive Qualitative Study. *Nursing research [Internet]*. 2025 Autumn. <https://doi.org/10.1097/NNR.0000000000000825>.
9. Pearson A, Rose K. A Conceptual Analysis of Autistic Masking: Understanding the Narrative of Stigma and the Illusion of Choice. *Autism in Adulthood*. 2021 Jan 22;3(1):52–60. <https://doi.org/10.1089/aut.2020.0043>
10. Seers K, Hogg RC. “You don’t look autistic”: A qualitative exploration of women’s experiences of being the “autistic other.” *Autism*. 2021 Mar 15;25(6):1553–64. <https://doi.org/10.1177/1362361321993722>
11. Tien I, Wolpe S, Pearson A, Seers K. “Creating a socially acceptable version of myself”: A qualitative thematic analysis of the female and nonbinary experience of navigating the autism diagnostic system. *Neurodiversity*. 2025 Jan 1;3. <https://doi.org/10.1177/27546330241306380>
12. Ruiz-Peña M. El papel de los profesionales en la educación. In: Merino M, editor. *Mujeres y Autismo: La identidad camuflada*. Altaria; 2022.
13. Cook J, Hull L, Mandy W. Improving Diagnostic Procedures in Autism for Girls and Women: a Narrative Review. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*. 2024 Mar 1;Volume 20(20):505–14. <https://doi.org/10.2147/NDT.S372723>
14. Dean M, Harwood R, Kasari C. The Art of camouflage: Gender Differences in the Social Behaviors of Girls and Boys with Autism Spectrum Disorder. *Autism [Internet]*. 2017 Nov 29;21(6):678–89. <https://doi.org/10.1177/1362361316671845>
15. Hull L, Lai MC, Baron-Cohen S, et al. Gender differences in self-reported camouflaging in autistic and non-autistic adults. *Autism*. 2020;24(2):352-363. <https://doi.org/10.1177/1362361319864804>
16. Kanfiszler L, Davies F, Collins S. ‘I was just so different’: The experiences of women diag-

- nosed with an autism spectrum disorder in adulthood in relation to gender and social relationships. *Autism*. 2017;21(6):661-669. <https://doi.org/10.1177/1362361316687987>
17. Petrolini V, Rodríguez-Armendariz E, Vicente A. Autistic camouflaging across the spectrum. *New Ideas in Psychology*. 2023 Jan;68:100992. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2022.100992>
18. Goodall C, MacKenzie A. What about my voice? Autistic young girls' experiences of mainstream school. *Eur J Spec Needs Educ*. 2018;34(4):499-513. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1553138>
19. Livingston LA, Shah P, Happé F. Compensatory strategies below the behavioural surface in autism: a qualitative study. *The Lancet Psychiatry*. 2019;6(9):766-777. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(19\)30224-X](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(19)30224-X)
20. Huws JC, Jones RS. 'I'm really glad this is developmental': Autism and social comparisons – an interpretative phenomenological analysis. *Autism*. 2013;19(1):84-90. <https://doi.org/10.1177/1362361313512426>
21. Hull L, Levy L, Lai MC, Petrides KV, Baron-Cohen S, Allison C, et al. Is social camouflaging associated with anxiety and depression in autistic adults? *Mol Autism*. 2021;12:13.
22. Garcia-Molina I, Sánchez-Padilla R, Rodríguez-Díaz S. Revisiting school days: retrospective experiences of ableism among autistic women and gender dissident individuals with late diagnosis. *Humanities and Social Sciences Communications*. 2025 Jul 15;12(1). <https://doi.org/10.1057/s41599-025-05507-2>
23. Rodríguez-Zafra A, Garcia-Molina I. "It's all theatre and my mask unintentionally broke": Conscious camouflaging in Spanish autistic women and non-binary individuals with late detection. *Research in Autism*. 2025 Aug;126:202643. <https://doi.org/10.1016/j.reia.2025.202643>
24. Sánchez B. Pues no se te nota: Camuflaje en autismo, altas capacidades intelectuales y TDAH. 2024.
25. Moral Cabrero E, Huete García A, Díez Villoria E. ¿Soy lo que ves? Microagresiones capacitistas y visibilidad de la discapacidad. *Revista Española de Discapacidad*. 2020 Dec 10;8(2):7-31. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.08.02.01>
26. Wolbring G. Human Enhancement Through the Ableism Lens. *Dilemata* [Internet]. 31 de mayo de 2010 [citado 19 de abril de 2026];(3):1-13. Disponible en: <https://dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/31>
27. Moya L. Teoría tullida. Un recorrido crítico desde los estudios de la discapacidad o diversidad funcional hasta la teoría CRIP. *Revista Internacional de Sociología*. 2022 Apr 8;80(1):e199-9. <https://doi.org/10.3989/ris.2022.80.1.20.63>

28. Freire P. *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo Veintiuno; 2017.
29. Parekh G. *Ableism in Education*. Londres: Routledge; 2023.
30. Petersson-Bloom L, Holmqvist M. Strategies in supporting inclusive education for autistic students—A systematic review of qualitative research results. *Autism Dev Lang Impairm*. 2022;7:23969415221123429. <https://doi.org/10.1177/23969415221123429>
31. Braun V, Clarke V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. 2006;3(2):77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
32. Braun V, Clarke V. Is thematic analysis used well in health psychology? A critical review of published research, with recommendations for quality practice and reporting. *Health Psychology Review*. 2023;17(4):695-718. <https://doi.org/10.1080/17437199.2022.2161594>
33. Braun V, Clarke V. To saturate or not to saturate? Questioning data saturation as a criterion for research quality in thematic analysis. *Qual Res Sport Exerc Health*. 2021;13(2):201-216. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1704846>
34. Nicolaidis C, Raymaker D, Kapp SK, Baggs A, Ashkenazy E, McDonald K, et al. The AASPIRE practice-based guidelines for the inclusion of autistic adults in research as co-researchers and study participants. *Autism*. 2019;23(8):2007-2019. <https://doi.org/10.1177/1362361319830523>
35. Hull L, Mandy W, Lai MC, Baron-Cohen S, Allison C, Smith P, et al. Development and validation of the Camouflaging Autistic Traits Questionnaire (CAT-Q). *J Autism Dev Disord*. 2019;49(3):819-833. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3792-6>
36. Lovelace TS, Comis MP, Tabb JM et al. Missing from the Narrative: A Seven-Decade Scoping Review of the Inclusion of Black Autistic Women and Girls in Autism Research. *Behav Anal Pract*. 2022;15: 1093–1105. <https://doi.org/10.1007/s40617-021-00654-9>
37. Nelson T y Lichwa H. The lived experiences of masking black Autistic girls in UK education: “before people see the autism, they see my race.” *Educ Psychol Pract*. 2025;41(4): 417–438. <https://doi.org/10.1080/02667363.2025.2541211>