

# La educación universitaria para estudiantes con trastorno del espectro del autismo

Una visión desde los servicios de apoyo a estudiantes con discapacidad



# La educación universitaria para estudiantes con trastorno del espectro del autismo

---

Una visión desde los servicios de apoyo  
a estudiantes con discapacidad



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-  
NoComercialSinDerivadas 4.0 Internacional.  
[creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Ruth Vidriales Fernández ▪ Cristina Hernández Layna ▪ Marta Meizoso Amarelo ▪ Cristina Gutiérrez Ruiz ▪  
Marta Plaza Sanz ▪ María Verde Caglio ▪

[2020] - Prohibida la Reproducción

# Índice



|  |    |
|--|----|
| Presentación   | 6  |
| Objetivos y metodología  | 8  |
| La educación universitaria en el caso de los hombres y las mujeres con discapacidad              | 10 |
| La situación de estudiantes con trastorno del espectro del autismo en la educación universitaria | 14 |
| Conclusiones   | 24 |
| Referencias  | 26 |

# 01 | Presentación



**E**l acceso del alumnado con trastorno del espectro del autismo a las universidades es una realidad cada vez más creciente. Para garantizar su derecho a la educación superior y el éxito académico y social de la misma es imprescindible que la Universidad conozca e incorpore las fortalezas y las necesidades de los y las estudiantes en el espectro del autismo, y garantice la provisión de los apoyos que puedan precisar a lo largo de su formación universitaria.

Estos apoyos deberán orientarse a facilitar el desempeño en el contexto universitario y también a capacitar a la persona en las competencias profesionales y personales que requerirá para acceder al mercado laboral.

En este sentido, Autismo España ha querido realizar un análisis exploratorio y descriptivo sobre la percepción que tienen diferentes Universidades en relación con las necesidades y fortalezas de los y las estudiantes en el espectro del autismo, y sobre la capacidad que actualmente tiene el contexto universitario para darles respuesta.

Para realizar el análisis exploratorio se ha contado con la participación de las unidades de apoyo al estudiante universitario con discapacidad de las principales universidades de Madrid (tanto públicas como privadas), que han compartido sus puntos de vista en un grupo de discusión.

**Autismo España** agradece enormemente la disposición e implicación de todas las personas que han participado en esta iniciativa y sus esfuerzos por **favorecer el acceso, el éxito y la participación** de las y los **estudiantes con trastorno del espectro del autismo** que cursan estudios universitarios.

## 02 | Objetivos y metodología



Esta iniciativa se orienta a analizar las barreras y las necesidades percibidas por los servicios universitarios de atención a estudiantes con discapacidad en relación con el acceso, el desempeño y los apoyos que precisan los y las estudiantes en el espectro del autismo que cursan estudios superiores. Asimismo, se dirige a identificar los principales facilitadores existentes en el contexto universitario que podrían favorecer el desempeño de los y las estudiantes que forman parte de este colectivo, y contribuir a que alcancen el máximo potencial y aprovechamiento de los estudios superiores.

Este trabajo parte de una revisión documental de la literatura existente sobre el trastorno del espectro del autismo en la etapa universitaria y de la revisión de instrumentos legislativos y políticas públicas (análisis de fuentes secundarias). Asimismo, incluye la información generada en un encuentro presencial con profesionales responsables de los servicios de atención a estudiantes con discapacidad de diferentes universidades de la Comunidad de Madrid (análisis fuentes primarias).

Las ideas recogidas en este documento se han extraído a través del análisis del discurso generado por las personas participantes.

La selección de la muestra de las personas participantes fue intencionada, tomando como criterio que fueran profesionales responsables de los servicios de atención a estudiantes con discapacidad de universidades localizadas en Madrid. Para conseguir su participación se envió una invitación a todas las universidades tanto públicas como privadas de la comunidad autónoma.

Finalmente, cuatro universidades se sumaron a la iniciativa, participando en un grupo de discusión, celebrado presencialmente en la [sede de Autismo España en noviembre de 2019](#). Las universidades participantes fueron:

- Universidad Autónoma de Madrid (UAM)
- Universidad Carlos III de Madrid
- Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
- Universidad CEU San Pablo



## 03

## La educación universitaria en el caso de los hombres y las mujeres con discapacidad



Cada vez más existe un mayor compromiso por parte de todos los agentes clave (administraciones, instituciones universitarias, sociedad civil, etc.) con la promoción de la educación superior para que hombres y mujeres con discapacidad tengan las mismas oportunidades que el resto de la ciudadanía en este ámbito.

De la mano del compromiso de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, aprobado por la Asamblea General de Naciones Unidas en el año 2015, se reconoce en materia de educación el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria (Objetivo 4, meta 4.3) (ONU, 2015).

La **Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad- CDPD** - (ONU, 2006), ratificada por España en 2008, presta también una especial atención en su articulado, en concreto en el Artículo 24, al derecho a la educación, incluyendo el acceso a la educación superior.

**1** Los **Estados Partes** reconocen el **derecho de las personas con discapacidad a la educación**

Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:

- a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;
- b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;
- c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.

**2** Al hacer efectivo este **derecho**, los Estados Partes asegurarán que:

- a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;
- b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan;
- c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;
- d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva;
- e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.

3 Los Estados Partes brindarán a las personas con discapacidad la **posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social**, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad

A este fin, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes, entre ellas:

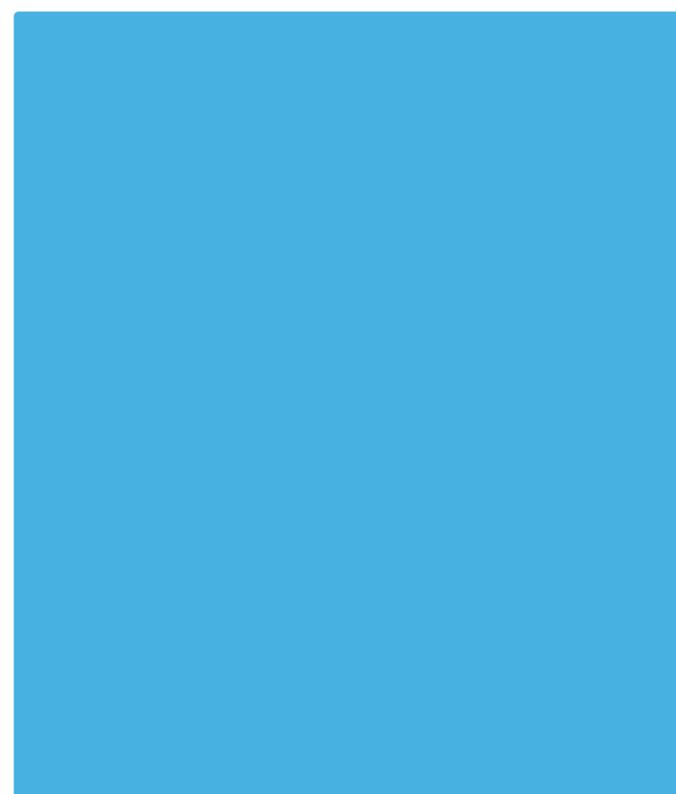
- a) Facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares;
- b) Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas;
- c) Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.

4 A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Partes adoptarán las **medidas pertinentes para emplear a maestros**, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos



5 Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan **acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje** durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás

A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad.



Por parte de la Unión Europea (UE), también existe un compromiso con la Estrategia Europa 2020, que establece que un mínimo del 40% de la población de entre 30 y 34 años debe haber finalizado algún tipo de educación superior.

Sin embargo, las políticas desarrolladas en la UE para ampliar el acceso a la educación superior muestran que menos de la mitad de los países europeos establecen objetivos específicos para favorecerla en el caso de grupos vulnerables o infrarrepresentados en este nivel de estudios, como ocurre con las personas con discapacidad (Unión Europea, 2019).

En el contexto español, el compromiso por el derecho a una educación para toda la ciudadanía, se reconoce en la Constitución, concretamente en su Artículo 27, (apartado 1, 2).

**El primer precedente en relación a la educación universitaria en España es la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, que más tarde será modificada por la 4/2007, en el que ambos textos recogen en su artículo 46 "La igualdad de oportunidades y no discriminación por razones de sexo, raza, religión o discapacidad o cualquier otra condición o circunstancia personal o social en el acceso a la universidad, ingreso en los centros, permanencia en la universidad y ejercicio de sus derechos académicos". Esta ley establece cierto reconocimiento de derechos a las personas con discapacidad en el ámbito universitario, derivados del mandato constitucional.**

Por su parte, el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, aunque esta actualización no tiene ninguna mención a cerca de las personas con discapacidad.

Asimismo, el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se modifica el Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado hace referencia en su artículo 21 a personas que presentan algún tipo de discapacidad, y en su artículo 26 menciona la reserva de plazas para estudiantes con esta condición.

El Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social

(art. 20.c) afirma que "las personas que cursen estudios universitarios, cuya discapacidad les dificulte gravemente la adaptación al régimen de convocatorias establecido con carácter general, podrán solicitar y las universidades habrán de conceder, de acuerdo con lo que dispongan sus correspondientes normas de permanencia que, en todo caso, deberán tener en cuenta la situación de las personas con discapacidad que cursen estudios en la universidad, la ampliación del número de las mismas en la medida que compense su dificultad, sin mengua del nivel exigido. Las pruebas se adaptarán, en su caso, a las características de la discapacidad que presente el interesado"

No obstante, a pesar de la regulación normativa disponible, en España existen importantes barreras que dificultan el acceso a la universidad de los y las estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad.

La información disponible al respecto es muy limitada y apenas existen datos sobre el número de hombres y mujeres con discapacidad que cursan estudios superiores. Los datos que recopila y facilita el Ministerio de Educación y Formación Profesional son relativos al alumnado escolarizado en educación no universitaria. Los datos que corresponden al alumnado con discapacidad que cursa estudios superiores sólo se encuentran disponibles en los registros de cada universidad y no se integran en sistemas compartidos de información.

**En un estudio llevado a cabo por la Fundación Universia (2018) sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad, el total de estudiantes con discapacidad es de 21.435, lo que supone el 1,5% de alumnado de una muestra recogida de 65 universidades tanto públicas como privadas.**

En cuanto al sexo, si bien no todas las universidades consultadas tenían este dato desagregado, aquellas que sí disponían de esta información, ascienden a 18.453 personas con discapacidad siendo el 51,0% hombres y el 49,0% mujeres. Si bien los datos muestran que hay más estudiantes con discapacidad en universidades públicas (1,5%) que en las privadas (1,2%), son las mujeres mayoritariamente las que cursan estudios privados (52,4%) respecto a los hombres (47,6%). Si atendemos al tipo de discapacidad, se sitúa la discapacidad física en un 55,9%, las relacionadas con las psicosociales, intelectuales y del desarrollo el 26,5%, y la sensorial el 17,6%.

## 04

## La situación de estudiantes con trastorno del espectro del autismo en la educación universitaria



Cada vez hay más adolescentes en el espectro del autismo que cuando finalizan la educación secundaria aspiran a realizar una carrera universitaria (Ashbaugh et al., 2017; Camarena y Sarigiani 2009), y se matriculan en la universidad para llevarla a cabo (Volkmar et al. 2017). Sin embargo, apenas existen investigaciones sobre sus necesidades y sobre cómo organizar y facilitar los apoyos que precisan para lograr el éxito académico y social durante esta etapa formativa (White et al., 2016).

La obtención de un título de educación superior puede implicar una ventaja positiva para las personas con TEA. Además de promover la cualificación en una determinada disciplina de conocimiento, implica la adquisición de aprendizajes funcionales para afrontar la vida cotidiana (Hendrickson et al., 2013), e influye en las oportunidades que una persona pueda tener para encontrar empleo, obtener independencia económica y vivir de forma independiente (Jackson et al., 2018).

Sin embargo, las personas en el espectro del autismo tienen menos probabilidades de realizar estudios post obligatorios que aquellas que presentan otro tipo de condiciones que afectan al desarrollo evolutivo, como los trastornos del lenguaje o las dificultades de aprendizaje (Newman, et al, 2011; White et al., 2016).

En algunos casos, encuentran barreras significativas que dificultan la finalización de la educación secundaria obligatoria y el acceso al reconocimiento oficial de dichos estudios. También se enfrentan a importantes desafíos durante la transición de la educación secundaria a la superior (VanBergeijk et al., 2008), que implican la necesidad de adaptarse a un sistema distinto de enseñanza, a menudo con menos apoyos de los que venían disfrutando en etapas anteriores. En este sentido, es necesario el impulso de programas en la educación secundaria y el bachillerato que incorporen las necesidades de adolescentes y jóvenes en el espectro del autismo y les capaciten para afrontar el acceso al entorno universitario (Eliás y White, 2018).

**“Es un cambio del instituto a la universidad muy fuerte, porque en el instituto están mucho más arropados y cuando llegan a la universidad tienen profesores distintos, cada uno con su forma de dar clase”**

Por otro lado, los y las estudiantes con TEA a menudo acceden a titulaciones académicas que son inferiores a lo esperado considerando su potencial de aprendizaje y sus capacidades, tanto en el ámbito de la formación profesional como en la educación superior (Autismo Europa, 2014). También consideran retirarse o tomarse un descanso de sus estudios universitarios en mayor proporción que el resto del alumnado (Gurbuz et al., 2019).

Actualmente, en España se desconoce el número de estudiantes en el espectro del autismo que cursa una carrera universitaria. En cualquier caso, y tomando como referencia las cifras relativas a su presencia en la educación secundaria y el bachillerato, este número es previsiblemente bajo.

No obstante, y considerando el significativo incremento de los casos identificados con TEA en el sistema educativo durante los últimos cursos escolares (Confederación Autismo España, 2020) esta situación dejará de resultar excepcional en pocos años. Se tiene que tomar en consideración la categoría “trastorno generalizado del desarrollo” como diagnóstico principal ya que no se recoge específicamente la categoría de trastorno del espectro del autismo en las estadísticas oficiales educativas. En este sentido, el análisis de los datos proporcionados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional pone de manifiesto que la cifra de estudiantes con este tipo de trastorno se ha incrementado en un 160% en los últimos ocho cursos escolares, con 30.403 alumnos/as nuevos escolarizados en el curso 2018-2019, siendo un total de 49.426, (41.257 niños y 8.169 niñas) con este diagnóstico en educación no universitaria. Este dato supone el 23,2% del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo asociadas a una discapacidad.

## Acceso a los **servicios de apoyo** en la Universidad

Un desafío clave para los y las estudiantes con TEA que acceden a la universidad es la falta de conocimiento y comprensión del espectro del autismo por parte de otros estudiantes, del profesorado y del resto del personal de los servicios universitarios (Gillespie-Lynch et al., 2015).

En muchos casos estas dificultades se ven incrementadas por la ausencia de apoyos especializados en el contexto universitario, o por las barreras para acceder a los mismos.

En ocasiones puede que la persona llegue al sistema universitario sin tener un diagnóstico clínico confirmado. También puede que el propio alumno o alumna el que no revela su diagnóstico por el temor al estigma y a los prejuicios que se puedan ocasionar. En cualquier caso, un estudio llevado a cabo por Anderson et al., (2018) concluye que el alumnado que no revela su discapacidad al acceder a la universidad tiene menos apoyos a lo largo de sus estudios, lo que conlleva una peor experiencia universitaria, en general.

**“Muchas veces en la universidad se pierden, se están escapando porque no están viniendo. En el instituto normalmente suelen detectarlo y ya de ahí les hacen un informe, de adaptación a necesidades especiales o lo que sea, pero si ya luego no ha tenido desde antes, yo creo ese tipo de evaluaciones en la universidad, lo pasas igual, que a lo mejor no lo has necesitado o igual sí”**

Desde los diferentes servicios de atención al alumnado con discapacidad de las universidades participantes, se señala que a menudo desconocen el tipo de discapacidad y las necesidades específicas que presenta cada estudiante. Sólo acceden a esta información cuando el propio alumno o alumna acude al servicio para solicitar su apoyo, independientemente de si tiene o no un reconocimiento oficial de su discapacidad.

**“No comprobamos los datos, es secundario. A la hora de trabajar, detectamos a un estudiante de apoyo, de ayuda de servicio y nosotros vamos a contactar con él y vamos a comprobar la documentación porque nosotros no diagnosticamos directamente, trabajamos sobre informes recibidos, los datos que se han, informes médicos, psicopedagógicos de una entidad, pero cuando se van desfasando también les pedimos que los vayan actualizando”**

**“Realmente nosotros no nos podemos poner en contacto con ellos a no ser que nos den un consentimiento informado. Así que tenemos que esperar a recibir ese tipo de alumnado que necesite y luego les pedimos un informe ya sea médico, psicológico, incluso el propio instituto una evaluación psicopedagógica, y ya a partir de ahí podemos ver”**

Ante esta situación de desconocimiento del posible diagnóstico, o cuando el alumno o alumna no quieren revelar su condición a docentes y estudiantes, desde los servicios de atención al estudiante se suelen poner en contacto con las familias.

Relatan cómo, en algunos casos, la familia no es consciente o no reconoce las posibles necesidades académicas de su hijo o hija, o el hecho de que pueda presentar un diagnóstico de TEA.

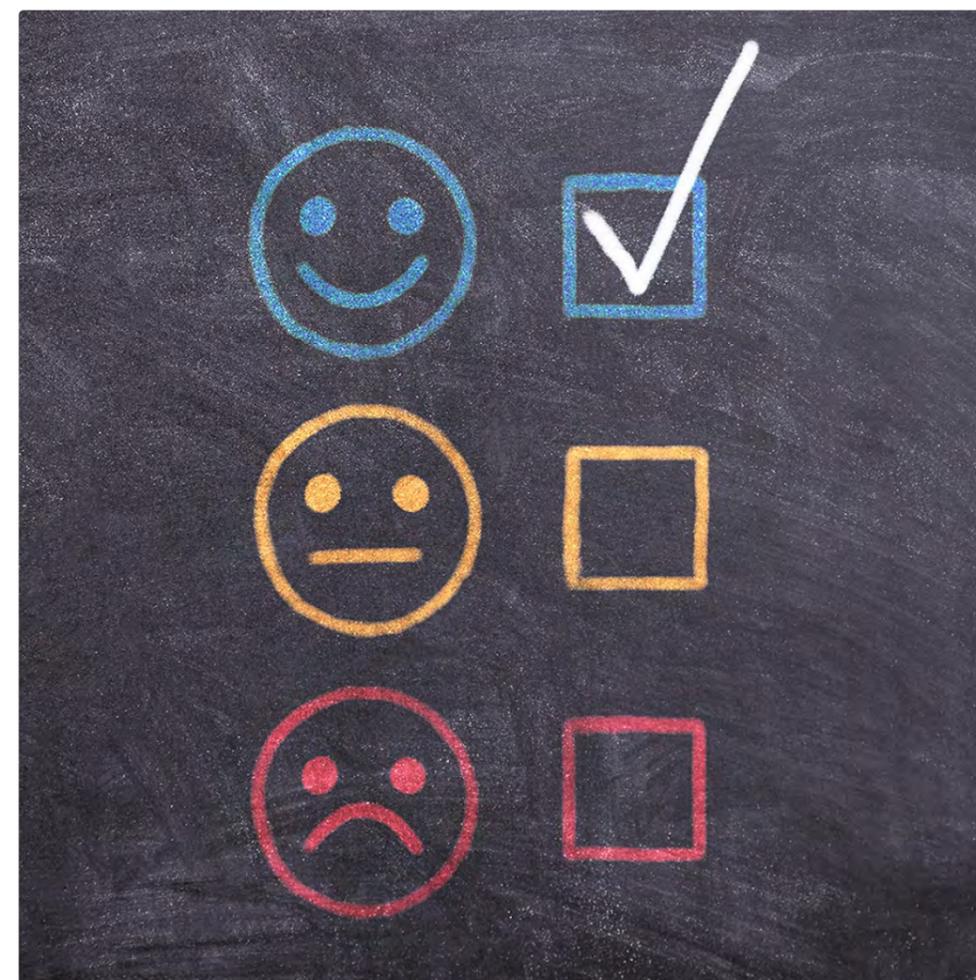
En cualquier caso, la posibilidad de intervenir por parte de estos servicios está sujeta al consentimiento del alumno o alumna, ya que suele ser mayor de edad. La falta de consentimiento explícito se identifica como una barrera para dar respuesta a las necesidades que presente el o la estudiante.

**“Entonces era el mismo equipo de profesores era el que se ponía manos a la obra el que querían ayudar a esa persona, llamaban a los padres y no reconocían que tenía su hijo un problema “A no pues mi hijo nunca ha tenido desde el colegio ningún problema, no no por supuesto que no, no tienen ningún tipo de discapacidad, es una persona inteligente, entonces bueno había que ayudarlo como se podía. Que pasa en muchos casos, que si el alumno notaba que se había notado algún tipo de problema entonces ya se inhibía, ya no quería hacer ningún trabajo en grupo, ya no quería hacer ninguna exposición en clase, ya hacía lo posible por invisibilizarse en casi todos los casos, al menos en un 90% de los casos”**

Los y las responsables de estos servicios coinciden en que muchas veces el alumnado que presenta una discapacidad desconoce la existencia de los recursos de apoyo y atención a la diversidad que ofrecen las universidades. Habitualmente son servicios, oficinas o áreas internas que comparten el objetivo de brindar apoyo a estudiantes con necesidades de apoyo en el ámbito académico, así como la promover la sensibilización y concienciación de todas las personas que forman parte en la comunidad universitaria.

No obstante, también coinciden en que esta función de atender a la diversidad en los campus universitarios, y también de favorecer entornos accesibles y adaptados no es una labor sencilla. Cada universidad tiene sus propios procesos y adaptaciones para promover una universidad inclusiva, y para dar respuesta a las necesidades que el alumnado con necesidades de apoyo, y en concreto, los y las estudiantes en el espectro del autismo.

**“La razón por la que se le da un servicio, o un apoyo o una adaptación, porque claro, seguimos trabajando mucho sobre adaptaciones, no responde a lo que pueda tener, lo que pueda tener lo respalda, pero lo que tratamos realmente sobre todo a través de su trayectoria. Es importante saber cómo resuelve su situación anteriormente el estudiante. Porque si el estudiante nos dice que necesita más tiempo, de poco nos serviría decirle no mira es que...no debería de necesitar más tiempo, porque los manuales dicen esto”**



## Necesidades del alumnado en el espectro del autismo que accede a la Universidad

De acuerdo a las **características** que presentan las personas con TEA, algunos aspectos que hay que tener en cuenta en relación a las demandas que se presentan en el contexto universitario son:

### Comunicación e interacción social

- Muchas y nuevas oportunidades de relación social.
- Grupos de compañeros/as grandes y cambiantes, trabajar en grupo.
- Necesidad de utilizar registros o estilos distintos de comunicación (formal, informal...).

### Inflexibilidad

- Contexto regido por normas.
- Actividades en torno a temas específicos que coinciden con los intereses de la persona.
- Cambios de asignaturas, profesores/as, compañeros/as.
- Dinámicas flexibles en las diferentes asignaturas.
- Tiempos muertos y cambios de última hora.
- Flexibilidad en la organización de las asignaturas, asistencia a clases, realización de prácticas, elección de compañeros/as en grupos de trabajo.

### Procesamiento sensorial

- Aulas, laboratorios, espacios grandes y ruidosos.
- Saturación de anuncios y carteles.
- Mucha gente, muchos olores.

Los y las estudiantes con TEA que acceden a la educación superior presentan **dificultades tanto académicas** (Anderson et al., 2018), **como sociales** (interacción y apoyo social, cooperación y trabajo en grupo, resolución de conflictos), **de autodeterminación** (incertidumbre sobre el futuro, habilidades para la vida independiente, etc.) **y de autorregulación** (regulación de las emociones, manejo del estrés, etc.) (White et al., 2016). Estas cuestiones pueden repercutir en su éxito académico, en su participación social dentro de la universidad y en su bienestar personal (Ashbaugh et al., 2017).

En función de los **resultados** aportados por el proyecto "Autism and Uni", Fabri et al., (2016) recogen las barreras que señala el propio alumnado en el espectro del autismo en los entornos universitarios que son las siguientes.

### El entorno social y físico

#### La falta del apoyo adecuado

- La falta de acceso a una atención adecuada desde el principio.
- Énfasis en las «deficiencias» del autismo, en lugar de en las cualidades que aportan los y las estudiantes.
- Falta de consistencia en adaptaciones razonables, servicios específicos del autismo y apoyo personal.

#### Expectativas poco realistas

- Realidad del estudio universitario.
- Contenido del objeto de estudio o curso.
- Rendir al mismo nivel —elevado— que durante la educación secundaria.
- Intereses y dedicación de los y las compañeras.

#### Retos en materia de evaluación (incluso cuando el estudiante domina la materia)

- Dificultades para interpretar correctamente los enunciados ambiguos de las tareas asignadas.
- Incomprensión de por qué hay que hacer algo.
- Dificultad para planificar los estudios y la revisión.
- Incertidumbre sobre cuánto tiempo dedicar a una tarea asignada.

#### La transición a la vida adulta requiere un mayor esfuerzo que el que necesitaría un estudiante promedio

- En algunos casos, mudarse lejos de casa por primera vez.
- Gestión del tiempo y establecimiento de rutinas.
- Desconocimiento de la defensa eficaz de uno/a mismo/a.

En cualquier caso, las personas responsables de las unidades de atención a estudiantes con discapacidad opinan que aunque el alumno o a la alumna en el espectro del autismo no haga ninguna alusión sobre su condición, muchas veces los compañeros y compañeras, y el profesorado identifican las necesidades que puede presentar.

Señalan especialmente las **dificultades para realizar trabajos en grupo o llevar a cabo exposiciones en clase**. Estas cuestiones coinciden con las identificadas en la literatura, que apuntan también a los problemas para participar en discusiones o proyectos grupales, y también para realizar presentaciones públicas (Gobbo y Shmulsky 2014).

## Adaptaciones y apoyos disponibles en el ámbito universitario

Los ajustes realizados para dar respuesta a las necesidades del estudiante con TEA deben tener en cuenta, en primer lugar, la sensibilidad de la propia universidad y su disposición a facilitar las adaptaciones necesarias. Asimismo, deberán tener en cuenta el tamaño de la propia universidad y la dimensión de las clases a las que acude la persona (VanBergeijk et al., 2008)

En este sentido, los y las representantes de los servicios de apoyo a la discapacidad de las universidades participantes coinciden en que la adaptación de las instituciones universitarias a la normativa europea de accesibilidad (por ejemplo, con el denominado nivel Triple-A de las directrices de accesibilidad para el contenido web) es un reto generalizado para todas ellas. Asimismo, señalan que la accesibilidad cognitiva es un desafío muy relevante, y que tanto el acceso a la información como la propia comprensión del entorno universitario y sus espacios es muy compleja para muchos estudiantes. En la misma dirección, insisten en que las herramientas de gestión de la información en las enseñanzas universitarias son poco accesibles, complejas y difíciles de manejar para el alumnado con discapacidad o necesidades específicas de apoyo educativo.

**"El problema que tenemos con las plataformas en la universidad es que están en continua adaptación, entonces a veces te crea más problema porque quieren adaptar cognitivamente y al final es un problema para todos porque continuamente se están cambiando"**

Considerando específicamente el tipo de apoyo y las adaptaciones que se le ofrecen al alumnado en el espectro del autismo desde los servicios de atención al estudiante con discapacidad, los y las participantes ponen de manifiesto la gran variabilidad de ajustes existentes, y coinciden en que estos varían dependiendo de cada universidad.

Desde los servicios de atención al estudiante con discapacidad manifiestan que, en todos los casos, se realiza una entrevista inicial para conocer las necesidades del alumno o alumna que requiere el apoyo, para, posteriormente trasladar estas necesidades al equipo docente.

También realizan un seguimiento al alumnado a lo largo del curso académico a través de tutorías.

Sin embargo, las estrategias concretas de apoyo y las adaptaciones disponibles son distintas en función de cada universidad.

**"Nosotros tenemos dos tipos de tutorías, la general y la específica. La general para hacer un seguimiento de ver cómo va nuestro alumnado, y luego la específica es para casos que nosotros consideramos que son más especiales por decirlo así. Lo que hacemos es asignar un alumno con un tutor que hace un seguimiento a lo largo del curso. Este año hemos puesto de manera pionera una herramienta virtual, hemos metido a todo el cuerpo de profesores de cada alumno concreto, de tal manera que todos esos profesores tienen los conocimientos de cuáles son las necesidades, las adaptaciones y el apoyo que les tienen que brindar, un foro de comunicación entre ellos por si quieren intercambiar, pues mira he hecho esta estrategia o esta estrategia y me ha salido bien, o yo he hecho esto otro y también me ha salido bien o si no. Solo están en comunicación entre ellos, y también entre ellos y con el tutor que tenga asignado cada alumno. Y, bueno hacen ese seguimiento. Nuestro programa es Programa de Atención a Estudiantes con Discapacidad y Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, hay gente que tiene el certificado de discapacidad y mucha otra que no. De hecho, la mayoría no"**

El apoyo ofrecido de manera general desde los servicios de atención al estudiante con discapacidad se centra especialmente en el funcionamiento académico y en el acceso al curriculum educativo.

En este sentido, los y las representantes de los servicios universitarios de atención a la discapacidad señalan la relevancia de las adaptaciones curriculares como herramienta para favorecer el desarrollo académico del alumnado que presenta necesidades de apoyo educativo. Insisten también en que estas adaptaciones deben ser individualizadas y dar respuesta a lo que necesita cada persona (por ejemplo, ajustes en los sistemas de evaluación, más tiempo, preguntas tipo test sin doble sentido, etc.).



**"Adaptación curricular... Si no se asume eso, si no somos capaces de responder a problemas que presenten los estudiantes para realizar tareas o para lo que sea, para convivir en grupo, para enfrentarse a un examen...es más un difícil..."**

La literatura señala la importancia de incorporar apoyos para la transición y enfoques alternativos basados en fortalezas que utilicen diseños curriculares flexibles e individualizados (Anderson et al., 2018). En este sentido, es importante insistir en la gran variabilidad que caracteriza el TEA y de la heterogeneidad en las fortalezas y necesidades de los y las estudiantes con este tipo de trastorno. Por ello, es esencial que los programas de apoyo a este alumnado permitan flexibilidad e individualización para satisfacer las necesidades de cada estudiante (White et al., 2017).

No obstante, apenas se han desarrollado sistemas de apoyo relacionados con necesidades no académicas, como la comunicación o la participación social. En un estudio realizado en Reino Unido sobre las experiencias sociales y académicas de estudiantes universitarios con y sin autismo (Gurbuz et al., 2019), se constató que el alumnado en el espectro del autismo obtenía menores puntuaciones en la evaluación de su desempeño social en comparación con estudiantes sin TEA, principalmente asociadas a dificultades en las interacciones sociales, percepción de soledad, y falta de habilidades interpersonales. Ambos grupos de estudiantes informaron niveles similares de motivación para la creación y el mantenimiento de relaciones de amistad.

## El papel del profesorado en el apoyo al alumnado en el espectro del autismo

Las personas responsables de los servicios de apoyo a estudiantes con discapacidad señalan que el profesorado está obligado a favorecer la inclusión del alumnado que presente algún tipo de dificultad. Para ello deberán de realizar las adaptaciones necesarias que se ajusten a las necesidades individuales.

**“También hay mucho desconocimiento por parte del cuerpo docente, hoy en día la legislación en España es clara, no es el alumnado quien se tenga que adaptar al profesor, es el profesor quien se tenga que adaptar a las particularidades del alumno. Entonces no es un detalle que ellos atengan y que majo que quieran hacer, es que están obligados. Tienes que favorecer que él esté en las mismas condiciones que los demás. Ellos tienen que saber que es parte de su trabajo, no un trabajo extra entonces si tienes que hacer adaptaciones a unas clases, a los exámenes o lo que sea pues es parte de tu trabajo si no te gusta pues tendrás que dedicárselo a otras cosas”**

No obstante, señalan que tanto estas cuestiones, como la posible identificación de las necesidades que pueda tener el alumno o alumna dependen de la sensibilización que tenga cada docente. Asimismo, es importante que el profesorado del estudiante con TEA sea consciente de que probablemente sea muy complicado que el alumno o alumna se auto-identifique y comunique sus necesidades (Gurbuz et al., 2019)

**“Depende de la sensibilidad de cada persona, hay gente que piensa que no va con ellos, que van a dar la clase y ya está, van por la vía antigua, y hay otros docentes que están más sensibilizados, y que ven un problema van a hablar con el alumno y le ofrecen las alternativas de, hay esto, lo otro. Depende un poco de la voluntad de cada profesional y su conocimiento de los servicios también, son varias circunstancias para que se tiendan los puentes”**

Señalan también la importancia de que el profesorado solicite apoyo o información de manera proactiva, aunque reconocen que a pesar de que en las distintas universidades se realizan formaciones sobre los tipos de discapacidades, éstas no resultan muy efectivas. Señalan que a este tipo de iniciativas suele acudir el profesorado que ya se encuentra sensibilizado y que menos lo necesita, a pesar de que sean cursos que aportan reconocimiento y valor curricular a las personas asistentes.

Apuntan también que el profesorado no sólo tiene dificultades para conocer las características particulares de los diferentes tipos de discapacidades, sino también para identificarlas en el caso de concreto de un alumno o alumna. En este sentido, consideran muy relevante que el profesorado conozca a nivel individual a sus estudiantes con discapacidad, incluyendo al alumnado con TEA, y tenga información tanto de sus necesidades como de sus puntos fuertes.

Consideran que los marcos normativos que rigen las universidades no pueden tener únicamente un carácter informativo, sino que deben ser de cumplimiento obligatorio. No obstante, consideran que las adaptaciones y ajustes no deben hacerse sólo porque exista una obligación. Insisten en la necesidad de impulsar una cultura de inclusión en la Universidad, poniendo en valor el trabajo que el profesorado desarrolla para avanzar en este objetivo.

**“Cualquier cambio si lo haces por obligación no es inclusiva. Es mejor menos técnica y más buena actitud, que, al revés, más técnica y luego si lo acompañas... Es contrario a lo que pretendemos. Yo creo que es mucho más importante la actitud, y para eso yo creo que la gente tiene que saber que lo que hace es importante, tiene valor, que eso no te lo van a premiar, pero eso es importante...”**

## El desafío de las prácticas académicas externas

La universidad debe ser un puente para favorecer el acceso al mercado laboral. En este sentido, la formación universitaria proporciona lo que, para muchos y muchas estudiantes, es su primer contacto con el ámbito profesional en el que se están capacitando. En este sentido, las prácticas académicas externas suponen una oportunidad única para completar la formación en un entorno real de trabajo, y también para adquirir competencias sociolaborales esenciales para el desempeño laboral posterior.

No obstante, la mayoría de los hombres y mujeres en el espectro del autismo alcanzan la vida adulta sin experiencias formativas o prácticas que contribuyan a adquirir estas competencias, y a identificar sus capacidades e intereses (Friedman et al., 2013).

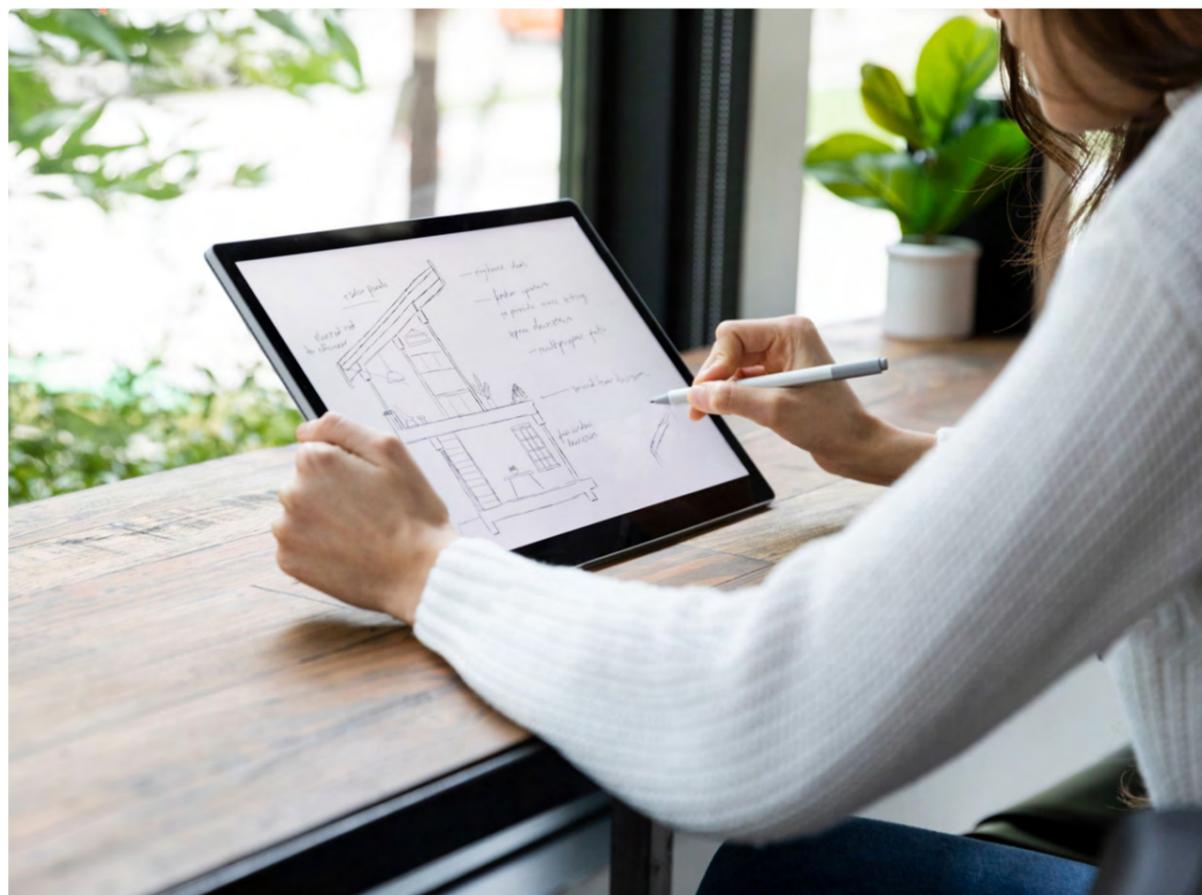
Las personas responsables de los servicios de atención a la discapacidad comparten la necesidad de desarrollar estrategias de sensibilización y concienciación en los contextos no académicos (especialmente en las empresas) en los que los y las estudiantes con TEA desarrollan este tipo de prácticas. No obstante, también señalan que la falta de tiempo y de recursos hace inviable que puedan asumir este tipo de actuaciones.

**“Yo creo que eso es un campo que tendríamos que trabajar más, pero la verdad por falta de personal y disponibilidad es complicada, pero la verdad que sería súper interesante. Yo creo que solo con estas fichas, que son intuitivas, que se leen rápidamente pudieran llegar a las empresas que ofrecen sus prácticas sería la leche... Yo creo que uno de los problemas es el exceso de información que recibimos todos, docentes, empresas, etc. Pero te llega esto y dices, pues mira que bien, pero también te llega de los ciegos, de los sordos y dices al final un poco... se satura. Yo creo que con eso hay que tener paciencia, pero bueno está bien que vaya llegando información y por lo menos algo les va a entrar seguro”**

Por otro lado, en ocasiones los y las estudiantes en el espectro del autismo no quieren que se comunique su condición a las empresas u organismos en los que van a desarrollar las prácticas académicas. En muchos casos consideran que puede perjudicarles, ya que la realización de prácticas supone una oportunidad de adquirir un empleo, y piensan que puede ponerles en una situación de desventaja por los prejuicios preconcebidos de la propia empresa.

**“Yo creo que no se puede comunicar en un grupo de una persona, si la persona no acepta, que tenga eso, y esos estudiantes en el espectro no van a querer que la empresa sepa lo que tiene, porque solo de entrada mi experiencia es que aminora su empleabilidad, entonces si tú, no tienes expectativas de empleo, que se suelen tener cuando haces prácticas...”**

# 05 | Conclusiones



La información aportada en este documento constituye una primera aproximación al estudio de las necesidades de los y las estudiantes en el espectro del autismo que alcanzan la universidad. También supone una primera identificación de las barreras que, desde la perspectiva de los propios servicios de apoyo al alumnado con discapacidad existen en el ámbito universitario y que es necesario superar para garantizar el éxito y la inclusión de este alumnado en la educación superior.

No obstante, la información recogida se limita a los centros universitarios de un ámbito geográfico concreto (Madrid) y responde, por ello, a una realidad específica y no del todo generalizable al resto de las instituciones universitarias del país.

Para tener una perspectiva más amplia y representativa de la situación de los y las estudiantes en el espectro del autismo que acceden al sistema universitario español es necesario implicar a un mayor número de universidades, que faciliten información sobre sus situaciones concretas, y sobre las distintas realidades existentes en las diferentes comunidades autónomas.

Asimismo, es imprescindible contar con la opinión de este alumnado y del personal docente e investigador que, en distintos momentos de la educación superior, pueden verse implicados en la docencia o el apoyo a algún estudiante en el espectro del autismo.

En cualquier caso, los y las participantes en esta iniciativa coinciden en que el alumnado con TEA presenta necesidades de apoyo a las que el sistema universitario no está dando respuesta en la actualidad. Éstas no se relacionan únicamente con el acceso al contenido curricular de los estudios, sino al funcionamiento adaptativo y social del estudiante en la universidad.

Las limitaciones en la facilitación de apoyos individualizados y la necesidad de una mayor sensibilización del contexto universitario hacia las necesidades del alumnado en el espectro del autismo intensifican dichas necesidades e incrementa el riesgo de abandono de los estudios superiores. También impacta negativamente en el bienestar emocional del alumnado y en su participación social en la universidad.

Por ello, es imprescindible concienciar sobre la realidad de la universidad actual, cada vez más plural y diversa. También es fundamental informar y formar a la comunidad universitaria sobre el trastorno del espectro del autismo y sobre las capacidades de los y las estudiantes que lo presentan, de manera que conozcan sus potencialidades y las fórmulas más adecuadas de facilitar los apoyos que precisan.

Muchos de ellos tendrán que ir dirigidos a favorecer la comunicación social, las habilidades para la vida independiente y el funcionamiento ejecutivo. La literatura sugiere que desde la universidad pueden ponerse en marcha diferentes medidas dirigidas a los y las estudiantes con TEA que respondan a estos objetivos, como grupos de habilidades sociales, grupos psicoeducativos, asesoramiento directivo, capacitación vocacional y entrenamiento en habilidades de la vida diaria (VanBergeijk et al., 2008).

Asimismo, es fundamental potenciar la sensibilización de la comunidad educativa universitaria, especialmente del profesorado y del resto del alumnado, contribuyendo a superar los prejuicios y estereotipos relacionados con el TEA.

# 06 | Referencias



Anderson, A. H., Carter, M., y Stephenson, J. (2018). Perspectives of university students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(3), 651-665.

Ashbaugh, K., Koegel, R. L., y Koegel, L. K. (2017). Increasing social integration for college students with autism spectrum disorder. *Behavioral Development Bulletin*, 22(1), 183.

Camarena, P. M., y Sarigiani, P. A. (2009). Postsecondary educational aspirations of high-functioning adolescents with autism spectrum disorders and their parents. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 24(2), 115-128.

Confederación Autismo España (2020). *Situación del alumnado con trastorno del espectro del autismo en España*.

Confederación Autismo Europa (2014). *Autism and work: together we can*. Brussels: Autism Europe.

Elias, R., y White, S. W. (2018). Autism goes to college: Understanding the needs of a student population on the rise. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(3), 732-746.

Fabri, M., Andrews, P. C. S., y Pukki, H. K. (2016). *A guide to best practice in supporting higher education students on the autism spectrum—for HEI managers and senior academics*.

Friedman, N. D., Warfield, M. E., y Parish, S. L. (2013). Transition to adulthood for individuals with autism spectrum disorder: current issues and future perspectives. *Neuropsychiatry*, 3(2), 181-192.

Fundación Universia. (2018). *Universidad y Discapacidad. IV estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad*.

Gillespie-Lynch, K., Brooks, P. J., Someki, F., Obeid, R., Shane-Simpson, C., Kapp, S. K. y Smith, D. S. (2015). Changing college students' conceptions of autism: An online training to increase knowledge and decrease stigma. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(8), 2553-2566

Gobbo, K., y Shmulsky, S. (2014). Faculty experience with college students with autism spectrum disorders: A qualitative study of challenges and solutions. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 29(1), 13-22.

Gurbuz, E., Hanley, M., y Riby, D. M. (2019). University students with autism: The social and academic experiences of university in the UK. *Journal of autism and developmental disorders*, 49(2), 617-631.

- Jackson, S. L., Hart, L., y Volkmar, F. R. (2018). Preface: Special issue—college experiences for students with autism spectrum disorder.
- Newman, L., Wagner, M., Knokey, A. M., Marder, C., Nagle, K., Shaver, D., y Wei, X. (2011). The Post-High School Outcomes of Young Adults with Disabilities up to 8 Years after High School: A Report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2). NCSER 2011-3005. *National Center for Special Education Research*.
- Organización de Naciones Unidas (2015). *Objetivos del Desarrollo Sostenible*. Asamblea General. Nueva York.
- Organización de Naciones Unidas (2006) Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Asamblea General. 76ª sesión plenaria. Nueva York.
- Unión Europea (2019) Education and Training Monitor EU analysis, volume 1. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, 2019
- VanBergeijk, E., Klin, A., y Volkmar, F. (2008). Supporting more able students on the autism spectrum: College and beyond. *Journal of autism and developmental disorders*, 38(7), 1359.
- Volkmar, F. R., Jackson, S. L., y Hart, L. (2017). Transition issues and challenges for youth with autism spectrum disorders. *Pediatric Annals*, 46(6), e219-e223.
- White, S. W., Elias, R., Capriola-Hall, N. N., Smith, I. C., Conner, C. M., Asselin, S. B. y Mazefsky, C. A. (2017). Development of a college transition and support program for students with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 47(10), 3072-3078.
- White, S. W., Elias, R., Salinas, C. E., Capriola, N., Conner, C. M., Asselin, S. B. y Getzel, E. E. (2016). Students with autism spectrum disorder in college: Results from a preliminary mixed methods needs analysis. *Research in Developmental Disabilities*, 56, 29-40.



**Confederación Autismo España**

C/ Garibay 7 3º izq | 28007 Madrid | T 915913409  
confederacion@autismo.org.es | www.autismo.org.es

Financiado por:

