

TRABAJO FIN DE GRADO

**PROGRAMA DE FORMACIÓN PARA LA INCLUSIÓN DE  
ESTUDIANTES CON SÍNDROME DE ASPEGER EN EDUCACIÓN  
SUPERIOR**



UNIVERSIDAD DE SEVILLA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA  
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN EDUCATIVA

**Alumna: Beatriz Cabello Cabello**

**Tutora: Dra. Dña. Anabel Moraña Díez**

# ÍNDICE

<b>RESUMEN .....</b>	<b>4</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>5</b>
<b>1. JUSTIFICACIÓN.....</b>	<b>6</b>
<b>2. MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>9</b>
2.1 INTRODUCCIÓN: Trastorno del Espectro Autista .....	9
2.2 SÍNDROME DE ASPERGER .....	10
2.2.1 Principales dificultades.....	11
2.2.1.1 Dificultades en las interacciones sociales .....	11
2.2.1.2 Dificultades en la función pragmática del lenguaje.....	12
2.2.1.3 Inflexibilidad mental y comportamental.....	13
2.2.2 Principales habilidades .....	14
2.2.3 Conclusión del perfil adulto académico prototípico.....	14
2.3 EDUCACIÓN SUPERIOR Y DISCAPACIDAD: SA .....	15
2.3.1 Síndrome de Asperger como “discapacidad invisible” .....	18
2.3.2 Barreras a las que se enfrentan las personas con SA en la Universidad.....	19
2.3.3 Pedagogía inclusiva para estudiantes universitarios con SA.....	23
2.3.3.1 Principales apoyos .....	26
2.3.3.2 Estrategias metodológicas inclusivas para SA.....	29
2.3.4 Formaciones impartidas por las universidades acerca del SA.....	33
<b>3. OBJETIVOS .....</b>	<b>36</b>
3.1 OBJETIVO GENERAL .....	36
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	36
<b>4. METODOLOGÍA.....</b>	<b>37</b>
<b>5. RESULTADOS .....</b>	<b>40</b>
<b>6. PROGRAMA DE FORMACIÓN .....</b>	<b>44</b>
6.1 OBJETIVOS DE INTERVENCIÓN .....	44

---

6.2 CONTENIDOS .....	44
6.3 DESTINATARIOS .....	46
6.4 PROCEDIMIENTO DE ADMISIÓN .....	46
6.5 TEMPORALIZACIÓN .....	46
6.6 METODOLOGÍA ESPECÍFICA .....	48
6.7 RECURSOS .....	50
6.8 DESARROLLO DE LA PROPUESTA .....	52
6.9 EVALUACIÓN.....	79
6.9.1 Evaluación inicial. ....	79
6.9.2 Evaluación de los aprendizajes.....	81
6.9.3 Autoevaluación de los propios aprendizajes. ....	84
6.9.4 Evaluación de la formación .....	85
6.10 ANEXOS ESPECÍFICOS DEL PROGRAMA .....	87
6.10.1 Anexo específico 1 .....	87
6.10.2 Anexo específico 2 .....	88
6.10.2 Anexo específico 3 .....	89
6.10.3 Anexo específico 4 .....	90
6.10.4 Anexo específico 5 .....	91
6.10.5 Anexo específico 6 .....	92
6.10.6 Anexo específico 7 .....	93
6.10.7 Anexo específico 8 .....	94
6.10.8 Anexo específico 9 .....	95
6.10.9 Anexo específico 10 .....	96
<b>7. CONCLUSIONES .....</b>	<b>97</b>
<b>8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>100</b>
<b>9. ANEXOS .....</b>	<b>109</b>

## RESUMEN

Debido a los grandes avances sociales en materia de igualdad y educación, hay muchos estudiantes con discapacidad en la universidad. Concretamente, el número de estudiantes con Síndrome de Asperger (SA) en Educación Superior ha aumentado significativamente en las últimas décadas.

Sin embargo, estos estudiantes no tradicionales se enfrentan diariamente a diversas barreras que obstaculizan su aprendizaje. De este modo, se hace necesario promover su inclusión a través de la formación de la comunidad universitaria, para poder así, asegurar la igualdad de oportunidades, ya que actualmente las medidas de atención a este alumnado son insuficientes para garantizar la permanencia de los mismos en esta institución educativa postobligatoria.

El propósito principal de este trabajo es el diseño de un programa de formación dirigido a la comunidad universitaria para la inclusión de personas con SA en Enseñanza Superior. Para ello, se ha contado, a través de un juicio de expertos, con las valoraciones de profesionales expertos en Educación Inclusiva y Educación Superior quienes han contribuido a mejorar el desarrollo de la propuesta de formación.

**Palabras clave:** Síndrome de Asperger (SA), inclusión, formación, Educación Superior, comunidad universitaria.

## **ABSTRACT**

Due to social advances in the field of equality and education, there are many university students with disabilities. Especially, the number of students with Asperger Syndrome (AS) in Higher Education has increased significantly in recent decades.

However, these students have to face up to a variety of barriers which make their learning more challenging. Thus, it is necessary to promote the inclusion of such students by making the university community aware of their condition with the purpose of ensuring equal opportunities, since currently academic attention paid to the problem is insufficient to guarantee their stay at university.

The main purpose of this work is designing a learning programme for university community to include people with AS in Higher Education. It has counted with professionals assessments and expertise in Inclusive Education and Higher Education with the objective to improve the previously designed programme.

**Keywords:** Asperger Syndrome (AS), inclusion, formation, Higher Education, university community.

## **1. JUSTIFICACIÓN**

La diversidad funcional está cada vez más presente en las aulas universitarias, ya que en las últimas décadas el número de estudiantes no tradicionales ha aumentado significativamente (Rodríguez y Álvarez, 2014). Esto conlleva que la atención a la diversidad y la educación inclusiva sea de vital importancia en la enseñanza postobligatoria.

Muchos de estos estudiantes no tradicionales, poseen lo que Figuera et al. (2010) entienden como discapacidad invisible. Dentro de este grupo, encontramos a los estudiantes con SA, quienes conforman una parte importante del total de estudiantes con discapacidad. Sin embargo, a pesar de la cantidad de estudiantes universitarios diagnosticados de SA, hay un escaso conocimiento acerca de las necesidades de los mismos (Knott y Taylor, 2010). Igualmente, estas autoras conciben que, para asegurar la respuesta a dichas necesidades hay que promover la capacitación de todo el personal universitario. De este modo, González y Roses (2014) establecen que para garantizar esto hay que, además de divulgar conocimientos acerca del SA, promover pedagogías que fomenten la inclusión de dichos estudiantes.

De este modo, para la promoción de estos estudiantes en la institución universitaria, se hace imprescindible la formación de la comunidad universitaria en esta materia, ya que las universidades están centrando su trabajo en asegurar el acceso a las mismas, olvidando así garantizar la permanencia de quienes están dentro.

Así pues, los distintos agentes que conforman la comunidad universitaria, Personal Docente e Investigador (PDI), Personal de Administración y Servicios (PAS) y los propios estudiantes, necesitan conocer las características generales del SA para poder así, responder a las necesidades de estos estudiantes y ofrecerle apoyo para su aprendizaje.

Esto, a su vez, conlleva una reducción y eliminación de las barreras impuestas por la sociedad (Madriaga y Goodley, 2010), las cuales obstaculizan su carrera universitaria.

Por esta razón, y siguiendo los objetivos de la asignatura “Trabajo Fin de Grado” para el Grado en Educación Primaria de la Universidad de Sevilla (Universidad de Sevilla, 2010), en este documento se propone el diseño de un programa de formación dirigido a toda la comunidad universitaria, ya que se busca mejorar y contribuir a la permanencia y éxito de los estudiantes con SA en Educación Superior.

Asimismo, este trabajo trata las competencias acordadas por la Universidad de Sevilla (2010) para el graduado en Educación Primaria. Especialmente, en este trabajo se persiguen las siguientes:

- Competencias transversales:
  - Transferir los aprendizajes y aplicar los conocimientos a la práctica.
  - Investigar y seguir aprendiendo con autonomía.
  - Diseñar y gestionar proyectos e iniciativas para llevarlos a cabo.
  - Diseñar y gestionar espacios e intervenciones educativas en contextos de diversidad que atiendan a la igualdad de género, la equidad y el respeto a los derechos humanos como valores de una sociedad plural.
  - Adquirir destrezas, estrategias y hábitos de aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlos entre los estudiantes, estimulando el esfuerzo personal y colectivo.
  
- Competencias específicas:
  - Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y en particular el de enseñanza-aprendizaje mediante el dominio de las técnicas y estrategias necesarias.

- Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1 INTRODUCCIÓN: Trastorno del Espectro Autista**

El Trastorno del Espectro Autista (TEA), también conocido como autismo, es definido por la Asociación Americana de Psiquiatría (APA, 2014) como: “el deterioro persistente de la comunicación social recíproca y la interacción social, patrones de conducta, intereses o actividades restrictivos y repetitivos presentes desde la primera infancia, que limitan o impiden el funcionamiento cotidiano” (p. 53).

El término de autismo fue presentado por primera vez en la *Dementia praecox oder Gruppe der Schizophrenien* escrita por Eugen Bleuler entre 1857 y 1939. En 1943, el psiquiatra Leo Kanner publicó un artículo titulado *Autistic Disturbances of Affective Contact* (Heather, 2018) el cual dio origen a las primeras ideas modernas de autismo. El estudio de Kanner coincidió en el tiempo con el trabajo del pediatra austriaco Hans Asperger (Zúñiga, 2009) cuyo título fue *Die Autistische Psychopathen in Kindersalter*. Así pues, los cuadros clínicos descubiertos fueron “Autismo Infantil Precoz” y “Síndrome de Asperger” respectivamente (Garrabé, 2012).

Actualmente, en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales V (DSM-V) estos cuadros están fusionados bajo la denominación de Trastornos del Espectro Autista, entendiéndose estos trastornos como un continuo y no como entidades separadas (APA, 2014).

Con esta introducción del concepto de espectro, se establece en APA (2014) que las manifestaciones del trastorno van a depender del grado de afectación, del nivel de desarrollo y de la edad del individuo. A estos elementos se le sumaría una serie de especificaciones en cuanto el lenguaje y la inteligencia, en función de las cuales se van a clasificar a los sujetos en tres grados de dicho continuo.

De esta forma, y tal como plantean Pérez y Martínez (2014) el SA se ubicaría al inicio del espectro autista, coincidiendo con el grado 1 de TEA según APA (2014).

## **2.2 SÍNDROME DE ASPERGER**

El SA fue explicado por primera vez en 1944 por el pediatra Hans Asperger, a partir de la investigación de cuatro niños con psicopatía autística (Zúñiga, 2009), los cuales presentaban conductas o patrones comportamentales autistas a pesar de tener un coeficiente intelectual y un desarrollo del lenguaje normal. Estas conductas hacen referencia a deficiencias sociales en la interacción y en la comunicación (Salgado, 2008). No obstante, este estudio no tuvo relevancia hasta los años 80 cuando Lorna Wing investigó sobre ello, estableciéndose por primera vez los tres bloques de dificultades que caracterizan al SA, lo que se conoció en aquel entonces como Triada de Wing (Sánchez-Rubio, 2017).

En 1994, este síndrome fue incluido por primera vez tanto en la Clasificación Internacional de Enfermedades, CIE-10 (OMS, 1992) como en el Manual Diagnóstico y Estadístico de trastornos mentales, DSM – IV (APA, 2014), bajo la denominación de Trastorno de Asperger y en la categoría de Trastornos Generalizados del Desarrollo (Zúñiga, 2009). No obstante, actualmente en el DSM-V, esta entidad forma parte del Trastorno del Espectro Autista de grado 1.

De acuerdo con Salgado (2008) y teniendo en cuenta el modelo médico, el SA es considerado un desorden neurobiológico, cuyas causas son desconocidas, es decir, hay un desconocimiento sobre los factores de riesgo causantes de la modificación del patrón genético que da lugar al SA (Naranjo, 2014). Igualmente, García y García (2018) señala que el SA es causado por algún problema orgánico y no educativo. Por otro lado,

Casement, Carpio y Forrester-Jones (2017) lo conciben desde un modelo social, y por tanto, lo consideran como una limitación social.

Así pues, las personas con SA se caracterizan por un desarrollo normal del lenguaje y de la inteligencia, mostrando dificultades en el ámbito social y en el desarrollo pragmático del lenguaje, además de, rutinas y/o conductas poco flexibles (Casement et al., 2017).

Asimismo, Naranjo (2014) establece la importancia de establecer un diagnóstico temprano del SA para disponer del tratamiento adecuado y evitar la comorbilidad. La esquizofrenia, el Síndrome de Tourette, el déficit de atención y el Trastorno Obsesivo Compulsivo son los que más se asocian al SA en la adolescencia o juventud.

### **2.2.1 Principales dificultades**

Las principales dificultades que caracterizan a los individuos con SA se pueden clasificar en tres bloques, los cuales hacen referencia a las relaciones sociales, a la comunicación y la escasa flexibilidad del pensamiento. No obstante, cabe decir que también tienen características propias a nivel cognitivo. Sin embargo, no todas las características dadas son necesarias para su diagnóstico (García y García, 2018).

#### ***2.2.1.1 Dificultades en las interacciones sociales***

Las personas con SA tienen dificultades para relacionarse con los demás y generar vínculos sociales, así como para ponerse en lugar de los otros y, en consecuencia, para entender los sentimientos y emociones de los demás. Igualmente, la forma de expresar sus propios sentimientos puede ser distinta a la de sus iguales (Universidad de Sevilla, 2016).

A su vez, tienen dificultades también para comprender los juegos de rol, ya que deben de actuar de forma diferente a como son en la realidad. Igualmente, muestran

problemas para comprender metáforas, ironías, sarcasmos y engaños (Sánchez-Rubio, 2017). Esta falta de comprensión de lo mencionado se relacionaría a su vez con la dificultad para entender normas sociales implícitas además de su escasa capacidad para adelantar sucesos (García y García, 2018).

A esto se le añade el deseo de evitación al contacto visual con las personas con las que hablan. Cuando están en una conversación no miran a los interlocutores directamente, sino que tienden a girar la cabeza hacia otro lugar u otra área del rostro (Naranjo, 2014).

Todo esto puede conllevar el aislamiento social de estas personas (Casement et al., 2017), lo que se traduciría en la realización de actividades excéntricas y por tanto, en un escaso e inapropiado acercamiento a otras personas (Naranjo, 2014).

#### ***2.2.1.2 Dificultades en la función pragmática del lenguaje***

Las personas con SA presentan dificultades en la función pragmática del lenguaje, a pesar de tener un desarrollo normal de este (García y García, 2018).

Se caracterizan por la falta de habilidad para adecuar el lenguaje a una situación dada (Universidad de Sevilla, 2016), presentando un vocabulario particular y, a veces, incluso, con términos complejos e inapropiados para la edad. Además, se caracterizan por alteraciones en la prosodia, con perturbaciones en las inflexiones y en las entonaciones, así como en la velocidad (Naranjo, 2014). También, en algunos casos, se distingue la ecolalia, por la repetición de frases o vocablos (García y García, 2018).

Pérez y Martínez (2014), también hacen hincapié en la dificultad de los individuos con SA para abrir y mantener una conversación con otros. Así como para respetar los turnos de palabras y de acción. A esto se le añade, en ocasiones, la verbalización del propio pensamiento de forma involuntaria.

Además, muestran escasa relación entre lo que dicen y lo que expresan emocionalmente, a lo que se le añade el escaso uso e interpretación del lenguaje no verbal, pudiendo afectar a la comprensión total del diálogo (Universidad de Sevilla, 2016).

A su vez, cuando entablan una conversación con otras personas tienden a hablar de su tema de interés de forma insistente, impidiendo el flujo de la conversación y mostrando escaso interés por lo expresado por otros. A esto se le añade la actitud de evitación a la hora de dialogar sobre temas de trascendencia social (Pérez y Martínez, 2014).

### ***2.2.1.3 Inflexibilidad mental y comportamental***

Las personas diagnosticadas de SA carecen de flexibilidad de pensamiento y falta de creatividad. En general, suelen tener predilección hacia temas concretos, esto hace que lleguen a ser expertos en dicho ámbito, olvidando así otras cuestiones de interés (Naranjo, 2014).

De esta manera, estos tienden a realizar las mismas actividades habitualmente, mientras que el resto de las tareas tienden a evitarlas, ya que no les atraen ni les apasionan. Además, se caracterizan por su predilección por tareas mecánicas debido a su escasa capacidad creativa (Universidad de Sevilla, 2016). Son fácilmente perturbables cuando sus rutinas son alteradas o sus expectativas no son cumplidas.

También cabe mencionar algunas dificultades a nivel cognitivo, las cuales se relacionan con problemas para secuenciar y organizar la información y para mantener la concentración en estímulos selectivos que no sean del propio interés. A esto se le suma la falta de memoria procesal. Esto puede llegar a ser un obstáculo a la hora de resolver problemas (Pérez y Martínez, 2014).

Además, cabe señalar que estas personas suelen ser muy perfeccionistas a la hora de realizar las tareas que se les solicita, por lo que si no consiguen la meta dada sienten una gran frustración (Sánchez-Rubio, 2017).

### 2.2.2 Principales habilidades

En relación con las habilidades más significativas que suelen presentar las personas diagnosticadas de SA, podemos decir que estas presentan una excepcional memoria visual que les posibilitan retener una gran cantidad de información, sobre todo de temáticas del propio interés (García y García, 2018). También, a veces, desarrollan habilidades extraordinarias en ámbitos concretos (Universidad de Sevilla, 2016). Además, en algunos casos poseen capacidades cognitivas elevadas, presentando un coeficiente intelectual superior a la media (Sánchez-Rubio, 2017).

Por otro lado, a pesar de las dificultades en el lenguaje a nivel pragmático, tienen habilidades para crear oraciones perfectamente estructuradas (Pérez y Martínez, 2014). Asimismo, aunque tengan problemas en las relaciones sociales, cuando se relacionan, son personas sinceras, leales y serias con el prójimo (Universidad de Sevilla, 2016).

### 2.2.3 Conclusión del perfil adulto académico prototípico

Para terminar este apartado, y basándonos en las aportaciones de la Universidad de Sevilla (2016) y de la Asociación Asperger España (2012) proponemos la siguiente tabla en la que se relaciona dificultades y necesidades académicas de personas adultas con SA.

Tabla 1

*Principal perfil prototípico académico de personas adultas con SA*

<b>DIFICULTADES</b>	<b>NECESIDADES</b>
Dificultad para relacionarse e integrarse en el grupo clase.	

---

Dificultad en la función pragmática del lenguaje.	Necesita dinámicas que promuevan las relaciones sociales y/o mediador social.
Dificultad para empatizar con los otros. Modos de pensar inflexibles. Dificultad para organizarse y planificarse.	Necesita desarrollar tareas bien secuenciadas y con fines claros.
Dificultades para mantener la atención en determinados estímulos.	Necesita disminuir ambientes distractores.
Dificultades para generar un autoconcepto positivo, concibiéndose diferente a los demás.	Necesita desarrollar dinámicas que promuevan el autoconcepto positivo.

---

Fuente: Elaboración propia.

### **2.3 EDUCACIÓN SUPERIOR Y DISCAPACIDAD: SA**

La atención a las dificultades de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad en Educación Superior se ha ido instaurando progresivamente tanto en el ámbito internacional como nacional.

Si nos centramos en el ámbito universitario español, la primera ley que reguló la integración de estudiantes con discapacidad en la universidad fue la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades, de 21 de diciembre. Sin embargo, esta ha sido modificada por la Ley Orgánica 4/2007 de Universidades, de 12 de abril con objeto de promover de forma clara y exhaustiva la inclusión de estas personas en este ámbito (Molina y Spinola-Elias, 2018). Esta última ley aprobada, garantiza tanto la igualdad de oportunidades como la no discriminación de estos estudiantes en la universidad (Perera y Moriña, 2017).

En el año 2010 se aprueba el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre por el que se constituye el Estatuto del Estudiante Universitario, el cual impulsará los servicios de atención al alumnado con discapacidad (Molina y Spinola-Elias, 2018).

De igual forma, los distintos países han ido regulando la atención del alumnado con discapacidad con la aprobación de distintas leyes. Por ejemplo, en Tailandia no fue hasta el año 2007 con la ley de Empoderamiento de Personas con Discapacidad promulgada por Ministerio de Desarrollo Social, cuando se impulsó por primera vez la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad, aumentando así el número de estudiantes de este tipo en esta institución (Bualar, 2017). Otro ejemplo de ello es Turquía que hasta el año 2010 no reguló esto a través del Reglamento de Consejería y Coordinación para estudiantes con discapacidad en Educación Superior ya que se buscaba que los estudiantes no tradicionales tuvieran los mismos derechos que los tradicionales (Kurt et al., 2016).

A partir de estas normas estatales, las universidades han creado normas propias para atender a su alumnado con discapacidad. De forma que tal y como recoge Molina y Spinola-Elias (2018), la Universidad de Sevilla cuenta con una normativa propia para la atención académica al estudiante con discapacidad, además del Reglamento General de Estudiantes donde también se incluyen adaptaciones para estos alumnos entre otros.

Todo este progreso en cuanto a normas se refiere ha supuesto un aumento del número de alumnos con discapacidad en la universidad. Por ejemplo, según los datos recogidos en la Agencia Estadística de Educación Superior (HESA) el número de estudiantes de Reino Unido con discapacidad matriculados en Educación Superior en el curso 2017/2018 asciende un 1% con respecto al curso 2016/2017. En el curso académico 2017/2018 el número de alumnos con discapacidad era de 302,705 del total, el cual lo formaban 2,343,095 estudiantes. Además, si estos datos lo comparamos con cursos anteriores esto ha ido aumentando progresivamente hasta llegar al 13% del total de matriculados actualmente. Dentro de este porcentaje se encontraría el alumnado con SA.

Por otro lado, la Federación de Rusia es uno de los países con menor porcentaje de estudiantes con discapacidad, en concreto un 0.34% del total de estudiantes universitarios en la actualidad, y solo la mitad de los alumnos con discapacidad completan sus estudios (Godovnikova, Gerasimova, Galchun y Shitikova, 2019).

Comparando esto con España, los datos publicados son escasos y difícilmente comparables (Casement et al., 2017). No obstante, sabemos que en 2016 había aproximadamente 22.000 estudiantes con discapacidad inscritos en universidades españolas (Perera y Moriña, 2017). Así pues, en un estudio de la Fundación Universia (2017) en el que participaron 55 universidades españolas se establece que el 1.7% del total de estudiantes poseen discapacidad. Concretamente en el Informe Anual de Gobierno de 2018 se expresa que la cifra de alumnos con discapacidad en la Universidad de Sevilla en este año era de 641 (Universidad de Sevilla, 2018).

Los estudiantes con SA están contabilizados dentro de la categoría denominada por la Fundación Universia (2017) “Otro tipo de discapacidad”, la cual supone un 25% del total de alumnado con discapacidad, solamente superado por el porcentaje de estudiantes con discapacidad física.

Asimismo, Alonso et al. (2009) manifiestan que en nuestro país hay más de 1300 jóvenes con SA que se matriculan en Educación Superior. Una razón de ello puede deberse al aumento de personas diagnosticadas de SA, lo que ha supuesto una mayor y mejor atención educativa a las mismas durante sus etapas educativas facilitando así el acceso de estos estudiantes a la Universidad.

Sin embargo, según expresa Figuera y Coiduras (2013) sigue habiendo estancamientos significativos tanto en los procesos de transición como en los de acompañamiento de estos alumnos, a pesar de que cada vez hay más universidades que

desarrollan planes de apoyo a la formación de dichos estudiantes. No obstante, todavía son pocas las que atienden esta forma de discapacidad social (Bualar, 2017).

Por estas razones, Sánchez-Rubio (2017) establece que han de iniciarse mecanismos de apoyo para ayudar a estos estudiantes en su propia formación e integración en la sociedad.

### **2.3.1 Síndrome de Asperger como “discapacidad invisible”**

Siguiendo a Figuera et al. (2010) podemos entender como discapacidad invisible aquella discapacidad difícil de identificar debido a la falta de manifestación física de la misma o debido a que, la propia persona la elude para no ser etiquetada.

En muchas ocasiones, en los estudiantes con discapacidad suelen surgir la duda sobre si expresar su discapacidad o no (Moriña, 2018). Por un lado, hay estudiantes que prefieren manifestar esto a la institución porque saben que para conseguir éxito académico requieren de apoyo. Incluso Fossey et al. (2017) expresan que los estudiantes consideran que sus relaciones con el PDI son cruciales para acordar los ajustes necesarios, no obstante, esto puede causarle estrés. Mientras que, por otro lado, hay una gran mayoría de alumnos que consideran que tienen estrategias suficientes para desarrollar su proceso de aprendizaje y que, por tanto, no ven necesario divulgar su discapacidad a la comunidad universitaria. Por último, están aquellos estudiantes que a pesar de que conocen su necesidad de apoyo, evitan expresarlo, ya que consideran que si lo hacen serán tratados de forma diferente al resto (Grimes, Scevack, Southgate y Buchanan, 2017).

En este sentido, Grimes et al. (2017) exponen que los estudiantes que evitan manifestar su discapacidad lo hacen por miedo al estigma y a la discriminación, así como por experiencias negativas pasadas o por la falta de conocimiento sobre el apoyo y las adaptaciones de las que dispone el centro universitario para favorecer su formación.

La llegada a las universidades de estudiantes con discapacidad invisible está conllevando un aumento de demandas de adaptaciones para ellos, ya que estos tienen necesidades al igual que otros alumnos con discapacidades físicas o sensoriales. Sin embargo, esta atención suele ser menos organizada y estructurada debido a que las instituciones no tienen un apoyo legal normativo para llevarlo a cabo, además de escasos recursos (Ferreira, Vieira y Vidal, 2014). De esta forma, los servicios de apoyo se destinan fundamentalmente a aquellos estudiantes que poseen acreditación oficial de discapacidad (Figuera et al., 2010).

Así pues, podemos decir que el SA podría catalogarse como discapacidad invisible, puesto que las personas que lo poseen no tienen características físicas fácilmente reconocibles ni exteriorizan síntomas como otros tipos de discapacidades (Cortés-Vega y Morgado, 2018).

Además, muchos estudiantes universitarios con SA tienden a evitar manifestar sus dificultades para no sentirse diferentes a sus compañeros. Estas personas se preocupan por las concepciones que puedan tener el resto acerca del SA (Casement et al., 2017).

### **2.3.2 Barreras a las que se enfrentan las personas con SA en la Universidad**

A pesar de las distintas leyes que regulan la inclusión y la no discriminación del alumnado universitario con discapacidad, existen barreras que dificultan su proceso de aprendizaje, participación y éxito en la universidad (Perera y Moriña, 2017), las cuales pueden verse agravadas por la propia situación socioeconómica de los estudiantes (Weedon, 2016).

Como manifiesta esta última autora, a veces se tiende a pensar que los estudiantes universitarios tradicionales están en desventaja con respecto a los alumnos con discapacidad, ya que se piensa que estos últimos reciben multitud de adaptaciones para

su progreso en el ámbito universitario. Sin embargo, esto no es cierto, ya que estos estudiantes se enfrentan diariamente a multitud de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) (Weedon, 2016). Entre estas barreras están la falta de comprensión, los estereotipos, el rechazo y la discriminación (García-Cano, Naranjo, Gutiérrez, López y Buenestado, 2017). Superarlas se hace esencial para el progreso en este nivel educativo.

En particular, las barreras a las que se enfrentan las personas con SA en Educación Superior son sobre todo de tipo social y actitudinal. Este tipo de estudiantes, al igual que otros estudiantes con diferente tipo de discapacidad, necesitan que las instituciones universitarias no solo acepten a ellos, sino que le proporcionen un lugar en la sociedad (Kurt et al., 2016). No obstante, para su exposición, vamos a englobar las barreras a las que se enfrentan los estudiantes con SA en dos apartados: profesorado y compañeros de aula.

En primer lugar, el profesorado se considera una barrera cuando no adapta su metodología de enseñanza al alumno con SA, a pesar de que esto sea un derecho de todos los estudiantes con discapacidad. A esto se le suma, según Moriña (2018), aquellos docentes que no están suficientemente formados para atender las necesidades de los mismos y aquellos que no conoce la existencia de estos alumnos en sus aulas debido a que ni estos últimos ni terceras personas se lo han comunicado (Cortés-Vega y Morgado, 2018). Sin embargo, Ferreira et al. (2014) piensa que son las nuevas enseñanzas de Grado las que han dificultado las adaptaciones curriculares para los estudiantes con discapacidad. Esta rigidez curricular conlleva la acentuación de las carencias y no de las capacidades de los estudiantes (Figuera y Coiduras, 2013).

A su vez, la actitud del profesorado se ve influida tanto por la normativa vigente como por los propios conocimientos sobre los derechos de los estudiantes con discapacidad (Ferreira et al., 2014).

La mayoría de la docencia universitaria se caracteriza por ser expositiva y poco interactiva (Moriña, 2018), y si, además, a esto se le añade una temática de escaso interés para la persona con SA, los docentes estarían contribuyendo a la formación de una barrera de aprendizaje para estos alumnos, puesto que, como sabemos, se caracterizan por intereses concretos y buena memoria visual. Para esta última singularidad, sería bueno que el profesorado adaptara los contenidos escritos en contenidos visuales haciendo uso de las tecnologías. Sin embargo, según Perera y Moriña (2017) los docentes tienen, por un lado, escasos conocimientos acerca de las necesidades de los estudiantes, lo que dificultaría el uso eficaz de los recursos tecnológicos, y, por otro lado, una falta de formación pedagógica para el uso de ellos. Todo esto supondría una barrera para los estudiantes con SA.

Además, los métodos de evaluación tradicionales establecidos por los docentes actuales también pueden ser una barrera para estos estudiantes debido a su dificultad para organizarse y planificarse de forma autónoma, ya que superar el examen de la convocatoria final de la asignatura requiere autonomía y determinadas destrezas básicas en cuanto al estudio y al trabajo práctico se refiere. A veces estas destrezas no se promueven en este ámbito universitario debido a que se considera que están adquiridas, sin embargo, esto no siempre ocurre (Alonso et al., 2009).

Tampoco es buena opción para algunos alumnos con SA aumentar el tiempo de examen, ya que estos se sienten diferentes y puede ocasionales estrés y depresión, ya que impide su socialización (Madriaga y Goodley, 2010). También estos autores comentan que otra barrera se origina cuando el profesorado no proporciona el material antes de la clase, ya que estos estudiantes se caracterizan por rutinas previamente establecidas.

En cuanto a los compañeros del aula, la principal barrera procedente de este grupo se origina cuando deben de realizar tareas en equipos (Madriaga y Goodley, 2010). Si

tenemos en cuenta las dificultades de interacción social y de comunicación de las personas con SA, se puede decir que, cuando estos trabajan con otros estudiantes, tienden a aislarse, ya que muchos estudiantes tradicionales consideran que las personas con discapacidad no tienen la misma aptitud o ritmo para trabajar como ellos, por lo que impiden su participación en la toma de decisiones. A veces esta barrera es ocasionada cuando los grupos de trabajo son excesivamente grandes y cambiantes (Alonso et al., 2009), ya que los estudiantes con SA tienen dificultades para estar continuamente conociendo a nuevos compañeros.

No obstante, actualmente la predisposición de los estudiantes para el trato con estudiantes con discapacidad en el ámbito académico superior es positiva. Según González y Roses (2014) los tres factores que determinan esto son: la actitud hacia la inclusión o la predisposición del individuo hacia la discapacidad; las normas sociales; y el control percibido.

Otra barrera es la escasa comunicación que a veces hay entre los alumnos de una misma clase. La competitividad y la poca ayuda que se manifiestan entre ellos ocasionan BAP (Moriña, 2018). Todo ello incapacita aún más a estas personas a relacionarse, conllevando el aislamiento de las mismas en entornos separados del resto (Casement et al., 2017). Esta falta de relación también dificultaría el emprendimiento una vez terminados los estudios universitarios, ya que si durante los años de carrera no se ha promovido la interacción entre los estudiantes, estos no adquirirán las habilidades necesarias para el trabajo en equipo (Haghighi, Mahmoudi y Bijani, 2018).

Asimismo, la organización cuatrimestral, las dinámicas de las tareas, el espacio y el tiempo en el que se desarrollan las actividades académicas, puede provocar que el alumno con SA no se acomode a sus profesores y compañeros (Universidad de Sevilla, 2016).

En este sentido, la filosofía que reina en la universidad en relación con la toma de iniciativa puede ocasionar una barrera comunicativa para los estudiantes con SA. Los alumnos, profesores y PAS tienden a delegar la decisión de inicio de la interacción en aquellas personas quienes necesiten algo, esto ocasiona aún más la falta de relación entre estos y los estudiantes con SA (Alonso et al., 2009), ya que estos últimos tienen problemas para ello.

A pesar de lo dicho, de forma general, los estudiantes con discapacidad que participaron en el estudio de Moriña (2018) delataron que han recibido más ayudas que barreras por parte de los compañeros que de otros colectivos.

De esta manera, Figuera y Coiduras (2013) consideran que el apoyo social de los compañeros es necesario para que estos alumnos promocionen en el ámbito universitario, sobre todo al inicio de esta etapa. Igualmente, estos autores consideran que la actitud de los docentes es clave para reducir las barreras a las que se enfrentan diariamente los estudiantes no convencionales. Además, Black, Weinberg, y Brodwin (2014) consideran también que la formación de los docentes es vital para dicha reducción.

### **2.3.3 Pedagogía inclusiva para estudiantes universitarios con SA**

Florian (2014) define la pedagogía inclusiva como una aproximación a la enseñanza y al aprendizaje que ayuda a los docentes a responder a las diferencias individuales de todos los estudiantes sin marginar a ninguno de ellos.

Este término de *pedagogía inclusiva* puede considerarse como sinónimo de *diseño universal de aprendizaje* (DUA) puesto que este último hace referencia al diseño de proyectos docentes flexibles y útiles para todo el alumnado, generando aprendizaje en todos ellos (Moriña, 2018).

A su vez, Spratt y Florian (2013) exponen que la pedagogía inclusiva se caracteriza por el acceso y la participación de todos los estudiantes. Asimismo, conciben la diversidad como fuente de enriquecimiento. De igual modo, los participantes del estudio de Luster-Edward y Martin (2018) consideran que la diversidad y la inclusión en la educación, incluida la Educación Superior, añade valor al aprendizaje, así como al crecimiento personal y profesional.

La inclusión social debe ser el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje para todos los estudiantes y no solo para determinados grupos de alumnos (Gale, 2010). De modo que para conseguir esto, este autor manifiesta que en el diseño de actividades de aprendizaje se deben tener en cuenta tanto la diversidad de aprendices como sus formas de aprendizaje. Esto supone partir de un diseño universal del que pueda beneficiarse todos los estudiantes (Carballo y Moriña, 2018).

De forma general, Florian (2014) propone una serie de recomendaciones al profesorado para que este lleve a cabo una pedagogía inclusiva. Algunas de ellas quedan recogidas en la siguiente tabla:

Tabla 2. *Recomendaciones generales para llevar a cabo una pedagogía inclusiva*

---

**Recomendaciones generales**

---

Desarrollar metodologías de enseñanza que incluyan a todos los alumnos.

Emplear un lenguaje válido para todos.

Promover la participación de los estudiantes en la construcción del propio aprendizaje.

Utilizar un tipo de evaluación formativa.

Permitir al estudiantado elegir sus propias metas.

Disponer de estrategias que respondan a las dificultades de los estudiantes.

---

Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, para garantizar el principio de igualdad de oportunidades en Educación Superior es necesario considerar los principios del DUA, los cuales son los siguientes: uso accesible y justo a todos los medios de aprendizaje; uso, participación y presentación flexible; uso simple e intuitivo de la programación; información explícita y perceptible por todos; tolerancia al error; esfuerzo físico bajo; espacio de aprendizaje adaptado tanto a los estudiantes como a los métodos (Burgstahler, 2013).

Por lo tanto, debemos centrarnos en cambiar y adaptar el ambiente de aprendizaje a los alumnos y no, en buscar la adaptación del sujeto al ambiente. Esto supone la aceptación de múltiples formas de diversidad presentes en la sociedad actual (Hitch, Macfarlane y Nihill, 2015).

En un estudio de Martins, Borges y Goç Alves (2018) se reveló que el profesorado no recibe formación para trabajar con estudiantes no tradicionales, concretándose que la mayoría de ellos están faltos de información para tratar con estudiantes con dificultades específicas como el SA.

Las personas con SA sufren un aumento de la ansiedad en situaciones sociales nuevas (Naranjo, 2014). Por lo que llevar a cabo una pedagogía inclusiva que reduzca la ansiedad en este alumnado es fundamental, sobre todo en los momentos iniciales de la etapa universitaria, ya que facilitará el proceso de transición de estos estudiantes.

De este modo, la educación inclusiva en la universidad consiste en una mayor implicación en los problemas a los que deben hacer frente los estudiantes con SA. Pues las universidades, en muchas ocasiones, olvidan las dificultades de dichos alumnos, centrándose en las respuestas a otras discapacidades (Madriaga y Goodley, 2010). Asimismo, estos autores manifiestan que objetar las conductas de aislamiento de estos alumnos en la Educación Superior debería ser clave para las investigaciones.

A su vez Knott y Taylor (2014), establecen que las demandas de servicios de apoyo universitarios para alumnos con SA están aumentando considerablemente, sobre todo a la hora de realizar trabajos académicos en grupos, presentaciones orales o para la gestión del tiempo. Todo esto afecta al desarrollo de estos estudiantes en esta institución.

De este modo, en el estudio de estos autores, el personal investigado manifestó que los éxitos académicos de los estudiantes con SA están en relación con los vínculos sociales establecidos entre el estudiantado y el profesorado y/o el personal de apoyo (Knott y Taylor, 2014).

### ***2.3.3.1 Principales apoyos***

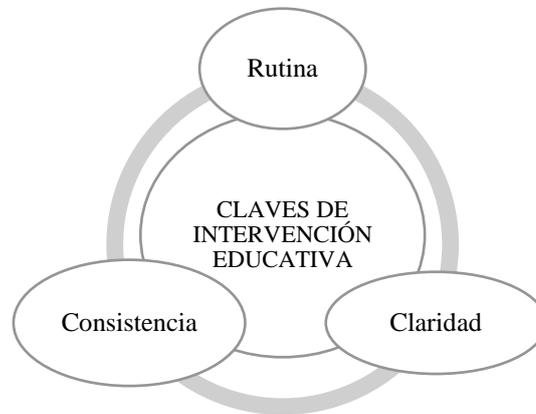
En este apartado, desarrollamos los apoyos que, desde nuestro punto de vista, debe recibir un estudiante con SA en la Universidad, pues según Hotez et al. (2018) los estudiantes diagnosticado de TEA reciben insuficientes apoyos en esta institución.

Alonso et al. (2009) manifiestan que los estudiantes con SA necesitan un apoyo individualizado que garantice el éxito social y académico de los mismos. A su vez, concreta que dicho apoyo debe fomentar la autonomía personal y la participación de estos alumnos en todos los ámbitos universitarios.

El suministro de este apoyo conlleva la implicación y coordinación de diversos agentes de la comunidad universitaria, además del asesoramiento y apoyo de especialistas en SA, debido a que estos apoyos deben ser, además de variados y extensos, planificados y seguidos por profesionales (Asociación Asperger España, 2012).

A pesar de que cada persona con SA puede tener unas características y necesidades distintas, exponemos a continuación una serie de medidas de apoyo generales que pueden y deben ser ofrecidas a estos estudiantes por los tres agentes que conforman la comunidad universitaria: PDI, estudiantes y PAS, pues la colaboración de todos ellos generará las

respuestas más adecuadas para la promoción de estos estudiantes, teniendo presente tres claves para la intervención educativa: rutina, claridad y consistencia (Darretxe y Sepúlveda, 2011).



*Figura 1. Elaboración propia.*

Las recomendaciones y/o medidas de apoyo para docentes, estudiantes y PAS que proponemos para el trato con estudiantes con SA son las siguientes (Alonso et al., 2009; Asociación Asperger España, 2012; Universidad de Sevilla, 2016):

➤ Los docentes deben:

- Esclarecer desde el principio las normas, las actividades, la metodología, los horarios de tutorías y la evaluación de la materia, ya que esto beneficiará a la persona con SA, puesto que su estrés y preocupación ante una situación nueva se verán reducidos.
- Proporcionar por adelantado el material con objeto de que el alumno pueda organizarse previamente.
- Fomentar la participación del estudiante en trabajos grupales, pero sin olvidar la posibilidad del trabajo individual.
- Respetar el empeño de comunicación del alumno, así como darle el tiempo que necesite para que formule las cuestiones pertinentes.

- Crear un clima de aula predecible, ya que este alumnado necesita una secuencia de aprendizaje estructurada. En el caso que se produjese algún cambio, se debe informar al estudiante de ello.
  - Favorecer materiales con claves visuales, las cuales son muy necesarias para el aprendizaje de estos estudiantes.
  - Ayudar a organizar el trabajo académico al estudiante.
  - Asegurarse que el alumno con SA entiende las explicaciones dadas al grupo clase, lo cual supone, además, la eliminación del lenguaje metafórico.
  - Adaptar las evaluaciones si fuese necesario, dichas adaptaciones pueden estar orientadas tanto al formato de examen como al tiempo y/o lugar de este. Las cuestiones de los exámenes, preferiblemente, deben ser cortas y concisas antes que preguntas largas y abiertas.
- Los compañeros del alumno con SA deben:
- Conocer las dificultades sociales de las personas con SA e invitarlos a participar en actividades y trabajos.
  - Evitar expresiones con dobles sentidos, adaptando así el propio estilo comunicativo.
  - Respetar el tiempo de respuesta del estudiante con SA.
  - Fomentar la autonomía personal y participación del compañero con SA en la vida universitaria, así como comentarle los lugares a los que puede asistir en “tiempos muertos”.
  - Respetar los momentos en los que la persona con SA prefiere estar sola.
  - Concebir la diferencia como enriquecedora.

- El personal de servicios de atención a alumnos con discapacidad debe:
- Facilitar cuadernos autocopiativos.
  - Facilitar personas de apoyo o de referencia para la realización de actividades académicas (siempre y cuando que el alumno con SA lo solicite).
  - Dotar a los docentes de recursos óptimos para el desarrollo de las clases en las que participa el alumno con SA.

A su vez, cabe destacar que la toma de la iniciativa de la comunicación e interacción agente-estudiante con SA debe recaer en los primeros, puesto que los últimos no lo harán debido a sus dificultades sociales y de comunicación. Igualmente, Darretxe y Sepúlveda (2011) proponen que el profesorado debe llevar a cabo tareas que permitan desarrollar la intención comunicativa en estos estudiantes, lo que conllevaría también la enseñanza de estrategias para el fomento de las relaciones sociales.

Por último, Knott y Taylor (2014) manifiestan que el éxito de los estudiantes con SA va a depender del apoyo recibido y no tanto de las habilidades académicas. A su vez, Hotez et al. (2018) expresan que sin estos apoyos y/o adaptaciones estos estudiantes no saben cómo enfrentarse a la realidad universitaria.

#### ***2.3.3.2 Estrategias metodológicas inclusivas para SA***

A continuación, desarrollamos una serie de estrategias metodológicas útiles para el diseño de las clases por parte del profesorado. Estas estrategias, además de promover el diálogo, ayudan a construir comunidad mediante la interacción alumno-alumno y alumno-profesor. Estas son (Darretxe y Sepúlveda, 2011; Grier-Reed y Williams-Wengerd, 2018; Legaz, Gutiérrez y Luna, 2017; López, 2016; Sánchez-Rubio, 2017; Taylor y Preece, 2010; Valls, Prados y Aguilera, 2014):

- Asambleas. El desarrollo de asambleas en las aulas universitarias es esencial, ya que fomentar el pensamiento crítico de los estudiantes debería ser la base

de los otros aprendizajes. A esto se le suma el potencial de esta actividad para desarrollar interacciones comunicativas y sociales entre los alumnos, y esto es algo que puede beneficiar mucho a los estudiantes con SA. Sin embargo, para ello, se hace necesario explicar previamente las normas de la asamblea y hacer uso de apoyos visuales. Además, también es útil indicar a algún alumno que asuma el rol de ayudante del estudiante con SA.

- Técnica de la Pecera. Esta técnica consiste en estimular el diálogo a través de cuestiones sociales. De modo que se forman grupos de cinco o seis estudiantes y se le proporciona un tema del que deberán discutir y tomar decisiones determinadas durante un tiempo. Más tarde, un representante de cada grupo deberá de ejecutar la misma dinámica junto al resto de representantes de los otros grupos para llegar a un consenso final.

Teniendo en cuenta al alumnado con SA, estas cuestiones no deben ser de excesiva trascendencia social puesto que esto retrae la participación de estos estudiantes. Además, en función de las características personales de cada uno, puede ser positivo o negativo ser el representante de su grupo. Tras esta dinámica, sería bueno desarrollar una tarea final en la que cada alumno exprese por escrito y de forma individual qué le ha parecido la tarea, ya que esto ayudará al alumnado con SA a relajarse tras una actividad que le genera mayor estrés.

- Entrevistas. A través de las entrevistas, los estudiantes exploran la identidad de los otros compañeros e incluso pueden conocer temas de interés. Es necesario que todos los estudiantes asuman tanto el rol de entrevistador como

de entrevistado. Esta dinámica además de generar diálogo fomenta la conexión y la comunidad.

Si desarrollamos entrevistas acerca de temas de interés, sería óptimo que el estudiantado elija el tema que desea conocer, pues así los alumnos con SA, independientemente del rol que asuman, se sentirán más cómodos al preguntar y responder sobre asuntos que les motivan. Sustituir exposiciones orales por entrevistas facilitará el trabajo de todos los estudiantes, especialmente de aquellos con SA.

- Mentores de aprendizaje. Esta experiencia metodológica que tanto éxito está teniendo en los centros de Educación Primaria puede desarrollarse también en el ámbito universitario para el progreso de los estudiantes con SA.

De manera que, en este caso consistirá en asignar al alumno con SA un compañero de la misma clase con el mismo quehacer que este para que le ayude y motive en las tareas y estudio diario. Esto también fomenta las habilidades sociales y comunicativas de la persona con SA. No obstante, también se podría asignar como mentor a estos estudiantes, alumnos de cursos superiores, los cuales podrán comunicarle mejor los aspectos más esenciales del ámbito universitario.

- Agendas. El uso de agendas en las que se muestren la secuencia de actividades a desarrollar ayuda a los estudiantes con SA a entender el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, si esta agenda se complementa con imágenes, la comprensión de las tareas será mucho mayor.

Asimismo, añadimos dos técnicas que además de fomentar la inclusión, pueden desarrollar la creatividad en estos estudiantes.

- Técnica de Brainstorming. Esta técnica también es conocida en español como “lluvia de ideas”, y consiste en generar el mayor número de ideas en base a una determinada temática y suele llevarse a cabo de manera grupal. Es una herramienta que fomenta en el alumnado la creatividad, la curiosidad y la socialización dentro del trabajo en equipo. Esto es especialmente positivo para los estudiantes con SA puesto que estas habilidades son escasas en estas personas. En Legaz et al. (2017) se manifiesta que esta técnica permite generar cuestiones relevantes y, en consecuencia, fomentar el pensamiento crítico en estudiantes universitarios.
  
- Técnica del 4x4x4. Esta técnica creativa consiste en generar y priorizar ideas sobre un tema concreto. Consta de varias fases: en la primera de ellas, cada participante individualmente escribe cuatro ideas, después, se organizan en parejas y discuten sobre las ideas propuestas por cada uno eligiendo cuatro de las ocho planteadas. En la tercera fase, dos parejas se unen formando grupos de cuatro personas y se vuelven a discutir las ideas planteadas por cada pareja, finalizando con el establecimiento de cuatro ideas grupales. El trabajo individual previo y el grupal beneficia al trabajo del estudiante con SA, puesto que debe trabajar tanto solo como en equipo. Además, de impulsar su propia creatividad.

Para concluir con este apartado, podemos decir que la colaboración y contribución del profesorado, estudiantes y PAS en la formación de los alumnos universitarios con SA impulsan a estos a conseguir las propias metas académicas y sociales.

### 2.3.4 Formaciones impartidas por las universidades acerca del SA

A pesar de que en la última década ha habido muchos avances prometedores para atender las necesidades de los estudiantes universitarios con autismo (Hotez et al., 2018), se evidencia una escasa existencia de programas, cursos o jornadas de formación en esta materia.

A nivel nacional, una de las universidades que más trabaja en la formación y sensibilización en este ámbito es la Universidad de Sevilla. Esta, desde el Servicio de Atención a la Comunidad Universitaria (SACU), concretamente desde la Unidad de Atención a Estudiantes con Discapacidad se organiza desde el curso académico 2015/2016 una campaña de sensibilización de la comunidad universitaria en torno al SA. Esta suele coincidir con el 18 de febrero, día en el que se conmemora el Día Internacional de las personas con Asperger (Unidad de Atención a Estudiantes con Discapacidad, 2017).

Además, esta institución organiza el curso de formación *Síndrome de Asperger. Otras Forma de Aprender* de forma gratuita, para todos aquellos estudiantes que deseen conocer más de esta realidad cada vez más presente en la Universidad. La normativa de dicho curso puede ser encontrada aquí: [https://sacu.us.es/sites/default/files/jornadas/NE\\_Asperger\\_Normativa\\_19.pdf](https://sacu.us.es/sites/default/files/jornadas/NE_Asperger_Normativa_19.pdf)

Del mismo modo, la Universidad de Cádiz, desde el Servicio de Atención Psicológica y Psicopedagógica (SAP), ha conmemorado el pasado dos de abril de 2018 el Día Mundial de la Concienciación del Autismo donde se han desarrollado diversas actividades en torno al Autismo y al SA. Para ello, han contado con la colaboración de asociaciones dedicadas a esto para formar a los participantes sobre este tema. El programa incluyó, entre otras cosas, coloquios de personas afectadas de autismo y SA, de familiares y de educadores de las asociaciones invitadas (Universidad de Cádiz, 2018).

Asimismo, la Universidad Autónoma de Madrid y su Fundación están comprometidas con las personas con SA, ya que desde el año 2000 desarrollan y organizan actividades para la promoción de estas personas. Entre otras, está el *Programa APÚNTATE de Apoyos Universitarios a Personas con TEA*, a partir del cual se creó un documento en el que se desarrolla las necesidades y apoyos para la inclusión de los estudiantes universitarios (Fundación de la Universidad Autónoma de Madrid, 2018; Alonso et al., 2009).

En la Universidad de Alicante, desde el Centro de Apoyo al Estudiante (CAE), también se ha llevado a cabo un *Curso de Intervención Integral en el TEA* destinado a toda la comunidad universitaria, con objeto de ofrecer a los participantes una formación específica para la intervención con adolescentes o adultos con SA y/o Autismo (Universidad de Alicante, 2018). Por último, cabe señalar, que en algunas Universidades tratan únicamente esta materia con seminarios o ponencias. Este es el caso de los seminarios desarrollados en la Universidad de Navarra bajo la denominación *Síndrome de Asperger y Trastorno del Espectro Autista* (Universidad de Navarra, 2015).

Por otro lado, en el ámbito internacional, encontramos el taller de sensibilización llevado a cabo en 2016 por la Universidad Autónoma del Carmen ubicada en Ciudad del Carmen (México) para promover la inclusión de estudiantes con TEA. Este programa educativo de Comunicación y Gestión Cultural se tituló *Conociendo a un Asperger* y se dirigió a estudiantes universitarios y a docentes de Educación Superior. A pesar de que la duración de este fuese solo de dos horas, al terminar el taller los implicados conocían las características generales de estos estudiantes no tradicionales, las BAP a las que se enfrentan y algunas estrategias educativas inclusivas para utilizar en el aula (Yon, Castillo, Hernández, Alcocer y Ramírez, 2018).

A su vez, en la Universidad de la Ciudad de Nueva York se llevó a cabo un programa de verano para ayudar a estudiantes autistas en su transición y éxito en la universidad. En este programa, también participaron estudiantes universitarios autistas asumiendo el papel de mentores de aquellos alumnos que comenzaban los estudios universitarios. Como consecuencia, se fomentó la autonomía y las habilidades sociales de todos los participantes (Hotez et al., 2018).

Finalmente, destacamos el proyecto europeo, en el que participa España, *Autism&Uni*, a través del cual se investiga, se diseña y se evalúa herramientas para la transición y promoción de estudiantes universitarios con autismo de alto funcionamiento o SA (Fabri, 2013).

En conclusión, en la actualidad se debería aumentar el número de cursos formativos acerca de las dificultades de estas personas, sus necesidades educativas y recomendaciones para poder facilitarles su inclusión en la Universidad (Sánchez-Rubio, 2017). Por esta razón, en este trabajo hemos diseñado un programa de formación, el cual detallamos en los siguientes apartados.

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1 OBJETIVO GENERAL**

El objetivo general de este Trabajo de Fin de Estudios es mejorar y contribuir a la permanencia y éxito de los estudiantes con SA en Educación Superior, a través de la formación de los agentes que conforman la comunidad universitaria (PDI, PAS, y estudiantes), para dotarlos de herramientas que promuevan la inclusión y promoción de estos alumnos no tradicionales.

#### **3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

A partir de este objetivo general, se establecen cinco objetivos específicos, los cuales son:

- Diseñar un programa de formación dirigido a los agentes de la comunidad universitaria, sobre las necesidades de los estudiantes con SA en Educación Superior.
- Llevar a cabo una evaluación del programa de formación diseñado por el procedimiento basado en el juicio de expertos.
- Hacer sentir a los agentes de la comunidad universitaria como la base del cambio hacia la inclusión de los alumnos con SA en Educación Superior.
- Concienciar a dichos agentes de la gran responsabilidad que tienen en la formación educativa superior de los estudiantes con SA.
- Aportar prácticas y herramientas educativas inclusivas que favorezcan el desarrollo académico, social y personal de los alumnos con SA.

## **4. METODOLOGÍA**

Para elaborar el presente trabajo se ha llevado a cabo en primer lugar, una revisión de literatura, la cual ha estado relacionada con el SA y la Educación Superior. Para ello, se ha utilizado varias bases de datos tales como Institute of Education Sciences (ERIC), Scopus, Dialnet o Google Académico, además de distintos libros y revistas científicas como por ejemplo la *International Journal of Inclusive Education* y la *European Journals Special Needs Education*.

Así pues, en concreto, se ha recabado información primeramente acerca de las características sociales, comunicativas, psíquicas y académicas de las personas adultas con SA. De forma seguida, se ha estudiado esto como un tipo de discapacidad invisible para la sociedad, la cual está presente en la Universidad. Igualmente, hemos conocido las distintas barreras a las que se enfrentan estos estudiantes en este tipo de educación, así como los apoyos que pueden recibir los mismos por parte del profesorado, PAS y de los propios compañeros. A su vez, se ha indagado sobre las distintas estrategias metodológicas que pueden ser utilizadas para favorecer la inclusión de los estudiantes con SA en este ámbito, y, por último, se ha examinado los programas de intervención y/o formación diseñados por distintas universidades para la inclusión de estos alumnos no tradicionales.

En segundo lugar, haciendo uso de toda la literatura revisada se ha diseñado una propuesta de formación, la cual recibe el nombre de *Programa de formación para la inclusión de estudiantes con Síndrome de Asperger en Educación Superior* dirigido al PDI, PAS y a los estudiantes compañeros de alumnos con SA de la Universidad de Sevilla.

Para asegurarnos de la validez de este programa, hemos llevado a cabo una evaluación por juicio de expertos, que según Cabero y Llorente (2013), se entiende como la valoración dada por personas expertas sobre un instrumento de investigación o material de enseñanza. No obstante, estos autores no precisan qué entienden ellos por expertos, ya que manifiestan que es un término bastante polisémico. No obstante, Robles y Rojas (2015) expresan que la tarea de los expertos es fundamental para modificar, mejorar o eliminar elementos irrelevantes.

Sabiendo que hay dos tipos de criterios para la selección de expertos: afinidad o cercanía entre el experto y el investigador, y, Biograma o el Coeficiente de Competencia Experta (Cabero y Llorente, 2013), hemos elegido el primero debido a la proximidad a los mismos.

De modo que, hemos contado con valoraciones de un total de seis expertos perteneciente al PDI de la Universidad de Sevilla, concretamente, ligados a la línea de investigación “Educación Inclusiva y Educación Superior”.

Para recoger las valoraciones de parte de estos expertos, se ha diseñado un instrumento de evaluación a modo de cuestionario (Anexo 1) el cual han completado según han considerado. Este consta de un total de trece cuestiones agrupadas en cinco bloques: duración, objetivos, contenidos, actividades y evaluación, coincidiendo con los cinco grandes apartados del programa de formación, así como de una pregunta general de cierre al final del cuestionario para que comenten los aspectos generales que consideren que se puede mejorar.

Tras esto, se han analizado las distintas aportaciones realizadas por los mismos y, en consecuencia, se han llevado a cabo diversas modificaciones, las cuales han contribuido a la mejora del programa previamente diseñado.

El análisis de las aportaciones se ha llevado a cabo por bloques de preguntas. De manera que una vez recibidos todos los cuestionarios por parte de los expertos se ha realizado una primera lectura de los mismos donde se ha ido señalando las aportaciones más significativas, así como se le ha asignado un número a cada experto para facilitar la identificación de la procedencia de la valoración. Más tarde, estas valoraciones se han agrupado, según su contenido, en una tabla (Anexo 2) facilitando así el estudio de las mismas, puesto que del conjunto de aportaciones obtenidas se han elegido aquellas que puedan contribuir más a la mejora del programa, así como aquellas en las que más han coincidido los expertos. Así pues, una vez seleccionadas dichas mejoras han sido introducidas en el programa de formación, el cual puede verse en el siguiente enlace: <https://drive.google.com/file/d/1Br1-GPy3KjPQJg8B60xbcYW1NpvXGhAk/view?usp=sharing> al igual que en el apartado 6 de este trabajo.

Esta versión final del programa de modalidad presencial cuenta con ocho objetivos de intervención asociados a cinco bloques de contenidos, y que se desglosan en cinco sesiones. La duración total de cada sesión es de tres horas y quince minutos, en las cuales se desarrollarán actividades de distinta índole que se valorarán en función de distintos tipos de evaluación. Estas actividades estarán vinculadas al relato de experiencias reales con estudiantes con SA, a la adquisición de conocimiento sobre las principales características de los estudiantes con SA y a la dotación de estrategias pedagógicas para el trabajo con estudiantes con SA.

## **5. RESULTADOS**

Tras la recogida de información, en este apartado, exponemos las distintas valoraciones dadas por los diferentes profesionales expertos acerca del programa previamente diseñado, y a partir de las cuales se han llevado a cabo las diversas modificaciones del mismo, obteniéndose así un programa de formación completamente validado. Como mencionamos anteriormente, dichas valoraciones han sido recogidas a través del cuestionario elaborado para ello (Anexo 1), y tras esto, agrupadas en una tabla para la selección de información (Anexo 2).

En relación con la duración y/o temporalización de este, se puede decir que es uno de los bloques con más modificaciones, puesto que los expertos han propuesto distintas mejoras a la diseñada con anterioridad. Estas son las siguientes: 1. Elaboración de un calendario-horario visual por sesiones en el que se refleja los distintos tipos de actividades que cuenta cada sesión de la formación (Anexo específico 2) con objeto de que este sea de utilidad para las personas inscritas ya que pueden conocer desde un primer momento lo que se va a desarrollar en el curso. 2. Incorporación de quince minutos de descanso en cada sesión con el propósito de no sobrecargar a los participantes. 3. Reducción del tiempo de algunas actividades con la intención de contar con diez minutos de margen de error por sesión, con el objetivo de no sobrepasar el tiempo establecido de cada jornada en el caso que el desarrollo de las mismas se extienda. 4. Ampliación de la duración de la actividad número uno a sesenta minutos, ya que han considerado escaso lo establecido previamente (cuarenta minutos) ya que después de conocer la experiencia del alumno con SA se debe dejar un tiempo para hacer preguntas.

Los objetivos de intervención han sido valorados, de forma general, como adecuados a lo diseñado, manifestándose que son realistas y asumibles, así como ajustados a la propuesta y a los contenidos de la misma. No obstante, una experta propone introducir un nuevo objetivo relacionado con las actividades en las que se invita a un estudiante o profesional experto en SA,

de modo que se ha incluido el siguiente objetivo: *Ofrecer relatos y experiencias reales de estudiantes con SA en Educación Superior y otros colectivos relacionados*. Asimismo, otra profesional experta recomienda dividir el objetivo uno en dos, así pues, obtenemos dos objetivos independientes: *1. Conocer qué saben los participantes acerca del SA y 2. Explorar las experiencias de los participantes con estudiantes con SA*, por lo que finalmente este programa cuenta con un total de ocho objetivos de intervención.

En cuanto a los contenidos tratados, se observa que todos los expertos han percibido estos como suficientes y adecuados a la extensión y duración de la propuesta. Sin embargo, un profesional experto recomienda hacer algún tipo de alusión a la forma de evaluación óptima que deben de llevar a cabo los profesores para evaluar a los estudiantes con SA. De este modo, hemos considerado añadir un nuevo bloque de contenidos, independiente al resto, acerca de la evaluación de los estudiantes con SA. Este bloque contiene un único contenido, el cual se impartirá a través del reparto de un material complementario (Anexo específico 10) al PDI al finalizar la actividad 16. Este material contiene una serie de recomendaciones destinada al profesorado con el objetivo de que estos lleven a cabo una evaluación adaptada a las necesidades de estos estudiantes.

Por otro lado, una experta recomienda modificar los títulos de los distintos bloques de contenidos con la intención de que estos sean más cercanos y atraigan a los participantes, invitando así a la lectura de los mismos. De este modo, los cambios han sido los siguientes:

Tabla 3. *Modificaciones de los títulos de los bloques de contenidos.*

ANTES	AHORA
Bloque 1. Síndrome de Asperger.	Bloque 1. El Síndrome de Asperger: conocer, experimentar y actuar.

Bloque 2. Comunicación pragmática.	Bloque 2. Comunicación pragmática: qué digo y cómo lo digo.
Bloque 3. Relaciones sociales.	Bloque 3. Relaciones sociales: interacción e inclusión.
Bloque 4. Pensamiento.	Bloque 4. Pensamiento inflexible: cómo y cuándo lo hago.
Bloque 5. Evaluación.	Bloque 5. Guía de evaluación.

---

Fuente: Elaboración propia.

Adentrándonos en el bloque de actividades, se puede decir que todos los expertos han considerado estas como suficientes para la consecución de los objetivos. Concretamente se expresa que dichas actividades permiten la asimilación y la integración de los objetivos y contenidos propuestos. Sin embargo, estas han sufrido algunas modificaciones, las cuales son las siguientes: 1. En la actividad 0 se ha incluido la realización de un listado por parte de los participantes con las principales dificultades que estos han encontrado en sus experiencias con alumnos con SA. 2. En la actividad 6 se ha añadido la posibilidad de que cada participante pueda elegir el texto que desea transformar a información visual.

Los recursos han sido considerados por los expertos como ricos y variados, no obstante, una experta recomienda utilizar un aula distinta a la seleccionada en un principio (aula de informática) puesto que esta no facilitaría las interacciones entre los participantes. Por esta razón, se ha cambiado el lugar de la formación, la cual se desarrollará en una de las aulas con mesas móviles de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, por

ejemplo, el aula 2.7. De igual modo, se ha modificado el anexo específico 5, ya que se han introducido distintos iconos al mismo para atraer más la atención de los participantes.

Además, cabe decir que la mayoría de los profesionales expertos consideran acertado que todas las actividades engloben a todos los agentes de la comunidad universitaria. Dos de los seis expertos, exponen que les crea ciertas dudas acerca si esto será viable en algunas tareas, no obstante, ninguno concreta dichas actividades.

Por último, en cuanto a la evaluación, la única modificación que se ha introducido ha sido la evaluación inicial, puesto que todos los expertos han manifestado que la evaluación elaborada es correcta y coherente con lo diseñado. No obstante, dos expertos han propuesto el diseño de un documento de evaluación inicial en el que se indague sobre los conocimientos previos de las personas inscritas para poder comprobar o valorar los aprendizajes al finalizar la formación. De este modo, se ha elaborado un Cuestionario de Google con un total de diez preguntas sobre las distintas realidades y mitos del SA, el cual lo realizarán antes de comenzar la formación.

Finalmente, señalamos que estas aportaciones se han introducido en el programa de formación con objeto de mejorar lo diseñado en un principio y con la intención de generar una formación lo más adecuada y realista posible.

## **6. PROGRAMA DE FORMACIÓN**

### **6.1 OBJETIVOS DE INTERVENCIÓN**

Con la propuesta de intervención diseñada se pretenden conseguir los siguientes objetivos:

0. Sensibilizar al PDI, al alumnado y al PAS sobre el SA.
1. Conocer qué saben los participantes acerca del SA.
2. Explorar las experiencias de los participantes con estudiantes con SA.
3. Ofrecer relatos y experiencias reales de estudiantes con SA en Educación Superior y otros colectivos relacionados.
4. Eliminar falsos mitos acerca del alumnado con SA en Educación Superior.
5. Ofrecer información acerca de las características de las personas con SA.
6. Presentar estrategias que promuevan y fomenten la comunicación e interacción social entre los estudiantes con SA y profesorado, compañeros y PAS.
7. Valorar la importancia del apoyo visual y secuenciación de tareas en estudiantes con SA.

### **6.2 CONTENIDOS**

A continuación, presentamos los distintos **bloques de contenidos** a trabajar durante la formación:

#### **Bloque 1. El Síndrome de Asperger: conocer, experimentar y actuar.**

- 1.0 Experiencias con estudiantes con SA.
- 1.1 Sensibilización sobre el SA.
- 1.2 Mitos del SA.
- 1.3 Características generales del SA.

1.4 Estrategias para la inclusión del estudiante con SA: Técnica de la Pecera.

Bloque 2. Comunicación pragmática.: qué digo y cómo lo digo.

2.1 Conocimiento de las dificultades en la comunicación pragmática del alumnado con SA.

2.2 El apoyo visual como recurso para el progreso y aprendizaje del estudiante con SA.

2.3 Estrategias para la inclusión del estudiante con SA: La entrevista

2.4 Estrategias para promover la comunicación entre estudiantes con SA y docentes, compañeros y PAS.

Bloque 3. Relaciones sociales: interacción e inclusión.

3.1 Conocimiento de las dificultades en la interacción social del alumnado con SA.

3.2 Estrategias de interacción social entre estudiantes con SA y docentes, compañeros y PAS.

3.3 Estrategias para la inclusión del estudiante con SA: Correo electrónico y técnica de Brainstorming.

Bloque 4. Pensamiento inflexible: cómo y cuándo lo hago.

4.1 Conocimiento de la inflexibilidad del pensamiento que posee los estudiantes con SA.

4.2 Valoración de la importancia de la secuenciación de tareas para los estudiantes con SA.

4.3 Estrategias para la inclusión del estudiante con SA: Técnica creativa 4x4x4.

Bloque 5. Guía de evaluación.

5.1. Pautas para evaluar a estudiantes con SA con pruebas escritas.

### **6.3 DESTINATARIOS**

Esta propuesta de intervención está dirigida a los tres agentes que conforman la comunidad universitaria, es decir, al PDI, al alumnado y al PAS, debido a que son los tres colectivos que están en constante relación con los estudiantes universitarios con SA.

De este modo, este programa está destinado especialmente a:

- Docentes que imparten clases a alumnos con SA, ya que esta propuesta facilitará la comprensión de las necesidades de estos estudiantes, así como ayudará a estos a ofrecer una respuesta adecuada a las mismas.
- Estudiantes universitarios compañeros de alumnos con SA.
- PAS que mantiene contacto directo con los estudiantes universitarios diagnosticados de SA.

### **6.4 PROCEDIMIENTO DE ADMISIÓN**

Toda persona que desee participar en este programa de formación deberá de rellenar y entregar la hoja de inscripción (Anexo específico 1) en la secretaría de la Facultad de Ciencias de la Educación en el plazo establecido, el cual abarcará del 18 de enero al 11 de febrero de 2020. Dicha hoja se publicará en la web de este centro días previos al 18 de enero.

El número máximo de plazas ofertadas será de treinta, de forma que las solicitudes serán aceptadas en orden de llegada. Conocer el número exacto de asistentes con anterioridad se hace imprescindible para la optimización de los recursos necesarios.

### **6.5 TEMPORALIZACIÓN**

La duración total de la formación es de 15 horas, las cuales se distribuyen en cinco sesiones. Cada sesión contará con tres horas de formación, las cuales coincidirán con las

primeras horas de la mañana de los martes (9.30-12.45h), incluyendo 15 minutos de descanso.

En este sentido, la acción formativa diseñada se llevará a cabo semanalmente, facilitando así la participación de todos los miembros interesados de la comunidad universitaria.

Este programa se iniciará el martes 18 de febrero de 2020 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla con motivo del Día Internacional del Síndrome de Asperger, que desde el año 2007 se celebra este día coincidiendo con el aniversario del nacimiento de Hans Asperger (Confederación Autismo España, 2017; Fundación Autónoma de Madrid, 2018). Por lo que la clausura del programa recaerá en el martes 17 de marzo de 2020.

A continuación, se deja reflejado el calendario de actuación de esta formación:

<b>TEMPORALIZACIÓN PROGRAMA DE FORMACIÓN</b>	
<b>SEMANA 1</b> Martes 18 de febrero de 2020	Sesión 1: Presentación Síndrome Asperger  Actividad 0 Actividad 1 Actividad 2 Actividad 3 Actividad 4
<b>SEMANA 2</b> Martes 25 de febrero de 2020	Sesión 2: Comunicación Pragmática  Actividad 5 Actividad 6 Actividad 7 Actividad 8
<b>SEMANA 3</b>	Sesión 3: Relaciones Sociales  Actividad 9

Martes 3 de marzo de 2020	<p>Actividad 10</p> <p>Actividad 11</p> <p>Actividad 12</p> <p>Actividad 13</p>
<p><b>SEMANA 4</b></p> <p>Martes 10 de marzo de 2020</p>	<p>Sesión 4: Pensamiento inflexible</p> <p>Actividad 14</p> <p>Actividad 15</p> <p>Actividad 16</p> <p>Actividad 17</p>
<p><b>SEMANA 5</b></p> <p>Martes 17 de marzo de 2020</p>	<p>Sesión 5: Revisión del aprendizaje</p> <p>Actividad 18</p> <p>Actividad 19</p> <p>Actividad 20</p> <p>Actividad 21</p>

Además, se ha diseñado un calendario de actuación por sesiones que recoge información útil para las personas inscrita en el programa (Anexo específico 2).

## 6.6 METODOLOGÍA ESPECÍFICA

La propuesta de intervención diseñada presenta una modalidad de formación presencial, donde los participantes acudirán a las sesiones de formación.

Esta formación estará basada en una metodología participativa, ya que se busca la concienciación y formación de los mismos sobre la importancia de atender las necesidades de los estudiantes con SA en el ámbito universitario.

Asimismo, también se utilizará una metodología colaborativa en algunas actividades. De modo que, se intentará que las agrupaciones que se formen sean heterogéneas. Esto requiere que los grupos de trabajo estén formados tanto por docentes como estudiantes y

PAS. Además, dichos grupos se conformarán en la primera sesión y se mantendrá a lo largo de las siguientes, debido a que en una de las partes de la evaluación de la formación se tendrán en cuenta las actitudes y los trabajos grupales.

A partir de la primera actividad del programa se desglosará toda la acción formativa desarrollada en cinco módulos. Esta primera tarea iniciará todo el proceso de sensibilización, concienciación y formación del que cuenta la propuesta, ya que tiene el propósito de inducir a los participantes a la reflexión y al resurgir empático humano. Del mismo modo, una tarea similar será la encargada de clausurar el mismo.

Con dicha primera actividad, se procederá a la identificación de las dificultades generales que presentan dichas personas, para luego centrarnos en los distintos bloques reconocidos.

Cada bloque de dificultades contará con distintas actividades que conllevarán la adquisición de formación para el trabajo diario con estudiantes diagnosticados de SA, ya sean PDI, compañeros o PAS. No obstante, esta formación también beneficiará al resto de alumnos tradicionales ya que presentamos una visión social inclusiva.

Además, cada sesión contará con al menos una estrategia metodológica novedosa y útil para el aprendizaje de los participantes, con objeto de que estos la adquieran y la lleven a cabo cuando trabajen junto a estudiantes universitarios con SA. A su vez, cada sesión contará con la participación de estudiantes con SA y/o expertos en la materia.

En este sentido, la última sesión de la acción formativa consistirá en una recopilación de todo lo aprendido durante la formación haciendo uso de la gamificación, además del invitado correspondiente.

Asimismo, señalamos que el programa estará dirigido por profesionales expertos en SA, los cuales coordinarán esta formación.

## 6.7 RECURSOS

Los recursos necesarios para el desarrollo de la propuesta serán proporcionados por la propia Universidad de Sevilla, y serán de cuatro tipos: materiales, tecnológicos, organizativos y humanos. Estos se detallan a continuación:

### ➤ **Materiales:**

Los recursos materiales que necesitamos para desarrollar la propuesta son los siguientes:

- Folios y lápices de colores.
- *Guía para la Educación Inclusiva.*
- Anexos específicos para el programa:
  - Anexo específico 3. Hoja de mitos y realidades.
  - Anexo específico 4. Hoja de registro actividad 2.
  - Anexo específico 5. PowerPoint.
  - Anexo específico 6. Hoja de registro actividad 4.
  - Anexo específico 7. Hoja de registro actividad 11.
  - Anexo específico 8. Ejemplo de instrumento de secuenciación de tareas.
  - Anexo específico 9. Hoja de registro actividad 16.
  - Anexo específico 10. Material complementario.

### ➤ **Tecnológicos:**

Los recursos tecnológicos que serán necesarios son los siguientes:

- Proyector.
- Dispositivos electrónicos tales como móviles y ordenadores portátiles con acceso a Internet.

- Kahoot.

No obstante, se comunicará a los participantes la posibilidad de traer y utilizar sus propios dispositivos electrónicos, debido a que esto facilitará la organización de las actividades con estos tipos de medios.

➤ **Organizativos:**

En relación con los recursos organizativos, esclarecemos que, toda la propuesta se llevará a cabo en una de las aulas de clase práctica de la Facultad de Ciencias de la Educación, cuyas mesas no estén fijadas al suelo.

➤ **Humanos:**

Los recursos humanos imprescindibles para el desarrollo del programa son:

- Dos formadores (profesionales expertos en SA), los cuales serán los encargados de dirigir el programa. Además, estos contarán con el apoyo del Grupo de Atención al Alumnado con Necesidades de Apoyo de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.
- Técnico/s de la Unidad de Atención a Estudiantes con Discapacidad del SACU de la Universidad de Sevilla.
- Dos estudiantes con SA.
- Uno o dos profesores universitarios con experiencia con estudiantes con SA.
- Representantes de la Federación Asperger Andalucía.

## **6.8 DESARROLLO DE LA PROPUESTA**

Las actividades diseñadas se recogen secuencialmente en tablas. De modo que en cada actividad se especifica los objetivos y los contenidos que serán tratados durante la misma, así como la duración, la descripción, los recursos y la evaluación.

Asimismo, cabe destacar que en cada sesión se ha dejado 10 minutos de libre configuración para no sobrepasar el tiempo establecido en el caso de que el desarrollo de las actividades se extienda.

## Sesión 1: Presentación Síndrome de Asperger

### Actividad 0: “¿Qué sabemos sobre SA?”

#### Objetivos:

1. Conocer qué saben los participantes acerca del SA.
2. Explorar las experiencias de los participantes con estudiantes con SA.

#### Contenidos:

1.0 Experiencias con estudiantes con SA.

Duración: 20 minutos.

#### Desarrollo:

Antes de comenzar la formación en sí, se propone llevar a cabo esta actividad de ideas previas.

Durante los primeros 10 minutos, los participantes en grupos de 5 o 6 personas, deberán de contarse las experiencias que han tenido con estudiantes universitarios con SA, así como deberán de elaborar un listado con las principales dificultades a las que se han enfrentado en sus experiencias con este alumnado. Una vez hecho esto, se llevará a cabo una puesta en común en la que un representante de cada equipo relatará en voz alta y de forma general qué conoce su grupo del SA y cuáles han sido sus experiencias y dificultades con este tipo de alumnado.

#### Recursos:

Materiales: ninguno.

Humanos: formadores.

Organizativo: aula práctica de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Evaluación: ninguna.

### **Actividad 1: “¿Te conozco?”**

#### Objetivos:

0. Sensibilizar al PDI, al alumnado y al PAS sobre el SA.
3. Ofrecer relatos y experiencias reales de estudiantes con SA en Educación Superior y otros colectivos relacionados.

#### Contenidos:

- 1.1 Sensibilización sobre el SA.
- 1.3 Características generales del SA.

Duración: 60 minutos.

#### Desarrollo:

Esta primera actividad del programa será la base sobre la que se desarrollará las distintas sesiones que conforman la acción formativa, ya que esta tiene el propósito de inducir a los participantes a la reflexión sobre las necesidades de los estudiantes universitarios con SA.

Para ello, se invitará a un alumno universitario con SA, el cual relatará su testimonio y experiencia en la universidad. Compartirá con todos los participantes las barreras con las que se ha encontrado, los apoyos recibidos, las actitudes de los agentes de la comunidad universitaria, etc.

Además, cabe señalar que antes de iniciar esta actividad se comentará la posibilidad de hacer preguntas por parte de los participantes al ponente. De forma que, así la experiencia se hará más enriquecedora.

#### Recursos:

**Materiales:** ninguno.

**Humanos:** formadores y estudiante con SA.

**Organizativo:** aula práctica de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Evaluación: ninguna.

### **Actividad 2: “Derribando muros”**

#### Objetivos:

4. Eliminar falsos mitos acerca del alumnado con SA en Educación Superior.
6. Presentar estrategias que promuevan y fomenten la comunicación e interacción social entre los estudiantes con SA y sus profesores, compañeros y PAS.

#### Contenidos:

- 1.2 Mitos del SA.
- 1.3 Características generales del SA.
- 1.4 Estrategias para la inclusión del estudiante con SA: Técnica de la Pecera.

Duración: 30 minutos.

#### Desarrollo:

En grupos de cinco o seis personas, deberán de clasificar distintas afirmaciones acerca de las características del SA según sean mitos o realidades. Estas afirmaciones serán proporcionadas a cada grupo por los formadores (Anexo específico 3).

Esta tarea se llevará a cabo a través de la Técnica de la Pecera (Grier-Reed y Williams-Wengerd, 2018). Por lo que, en primer lugar, cada grupo hará una primera clasificación de dichas proposiciones, y una vez hecho esto, cada representante de cada grupo se reunirá con los representantes del resto de equipos para volver a discutir lo realizado, estableciendo así una clasificación única y final del grupo-clase. Por último, uno de los representantes deberá leer en voz alta la clasificación acordada, para luego compararla con la correcta, la cual proyectará el coordinador del programa.

No obstante, las clasificaciones realizadas por cada grupo serán entregadas, y, en consecuencia, evaluadas.

Recursos:

Materiales: hoja con mitos y realidades (Anexo específico 3), hoja de registro (Anexo específico 4) y proyector.

Humanos: formadores.

Organizativo: aula práctica de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Evaluación: observación y análisis de productos.

### **Actividad 3: “Me informo”**

Objetivos:

5. Ofrecer información acerca de las características de las personas con SA.
6. Presentar estrategias que promuevan y fomenten la comunicación e interacción social entre los estudiantes con SA y sus profesores, compañeros y PAS.

Contenidos:

1.3 Características generales del SA.

Duración: 30 minutos.

Desarrollo:

Al final de la sesión, se llevará a cabo una exposición por parte del formador. Este informará de forma general de los tres principales bloques de dificultades de las personas con SA, así como de sus habilidades más relevantes.

Asimismo, se expondrá la relevancia de la utilización de la Técnica de la Pecera por parte de los docentes para llevar a cabo actividades grupales de debates, ya que de esta manera se facilita la participación de los alumnos con SA en ellas.

Recursos:

Material: PowerPoint (Anexo específico 5).

Humano: formadores.

Organizativo: aula práctica de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Evaluación: ninguna

**Actividad 4: “Barrera-solución”**

Objetivos:

0. Sensibilizar al PDI, al alumnado y al PAS sobre el SA.
4. Eliminar falsos mitos acerca del alumnado con SA en Educación Superior.
5. Ofrecer información acerca de las características de las personas con SA.

Contenidos:

- 1.1 Sensibilización sobre el SA.
- 1.2 Mitos del SA.
- 1.3 Características generales del SA.

Duración: 30 minutos.

Desarrollo:

En grupos, deberán de crear un supuesto caso de un estudiante universitario con SA. De modo que, desarrollarán sus principales características y las posibles situaciones a la que se enfrenta diariamente, así como de los apoyos que recibe. Por lo que, para cada barrera para el aprendizaje y participación nombrada, deben de proponer una acción para eliminarla.

El número mínimo de barreras a describir será de tres, teniendo en cuenta que tres son los tipos de agentes de la comunidad universitaria implicados en el programa.

Para realizar esto, deben de recordar la información dada en las actividades anteriores de esta primera sesión.

Recursos:

Materiales: hoja de registro (Anexo específico 6).

Humano: formadores.

Organizativo: aula práctica de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Evaluación: análisis de producto.

## Sesión 2: Comunicación Pragmática

### Actividad 5: “Conozco las dificultades de comunicación”

Objetivo:

5. Ofrecer información acerca de las características de las personas con SA.

Contenido:

2.1 Conocimiento de las dificultades en la comunicación pragmática del alumnado con SA.

Duración: 15 minutos.

Desarrollo:

La segunda sesión comenzará con una exposición específica, aunque breve, acerca de las dificultades en la función pragmática del lenguaje de las personas con SA.

En dicha exposición, el formador recalcará las dificultades y/o barreras comunicativas a las que se enfrentan estos estudiantes diariamente, así como las necesidades de los mismos. Además, se informará de los principales apoyos para ello, concretamente se hará hincapié en el apoyo visual.

Recursos:

Material: PowerPoint (Anexo específico 5).

Humano: formadores.

Organizativo: aula práctica de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Evaluación: ninguna

### **Actividad 6: “Imagen antes que palabra”**

#### Objetivos:

0. Sensibilizar al PDI, al alumnado y al PAS sobre el SA.
6. Presentar estrategias que promuevan y fomenten la comunicación e interacción social entre los estudiantes con SA y sus profesores, compañeros y PAS.
7. Valorar la importancia del apoyo visual en estudiantes con SA.

#### Contenidos:

- 2.2 El apoyo visual como recurso para el progreso y aprendizaje del estudiante con SA.
- 2.4 Estrategias para promover la comunicación entre estudiantes con SA y docentes, compañeros y PAS.

Duración: 40 minutos.

#### Desarrollo:

Una vez que se haya expuesto que el apoyo visual es fundamental para las personas con Asperger se propone esta actividad, la cual consiste en transformar información escrita en información visual.

De manera que, cada participante individualmente debe generar un nuevo documento visual a partir del dado. Ambos deberán de transmitir la misma información. Para ello, se precisa la utilización de dispositivos electrónicos, bien sean propios o de la universidad.

El texto escrito que se aportará pertenece a la segunda edición española del *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2015), el cual ha sido traducido al español como *Guía para la Educación Inclusiva*. Se propone generar un nuevo documento visual del apartado “Barreras, recursos y apoyos” ubicado en la página 44 de este documento y que se extiende hasta la 48, ya que, aunque en esta se haga referencia a los centros escolares, es aplicable al ámbito universitario puesto que las barreras también se encuentran en este entorno.

Esta guía se puede obtener de aquí:

[https://www.oei.es/historico/publicaciones/guia\\_ed\\_inclusiva\\_2015.pdf](https://www.oei.es/historico/publicaciones/guia_ed_inclusiva_2015.pdf)

No obstante, se permitirá a los participantes elegir el texto que deseen cambiar siempre y cuando responda a los objetivos de la actividad.

Recursos:

Materiales: *Guía para la Educación Inclusiva* y dispositivos electrónicos.

Humano: formadores.

Organizativo: aula práctica de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Evaluación: análisis del producto.

### **Actividad 7: “Me siento periodista”**

Objetivos:

0. Sensibilizar al PDI, al alumnado y al PAS sobre el SA.
6. Presentar estrategias que promuevan y fomenten la comunicación e interacción social entre los estudiantes con SA y sus profesores, compañeros y PAS.

Contenidos:

- 2.3 Estrategias para la inclusión del estudiante con SA: La entrevista.

2.4 Estrategias para promover la comunicación entre estudiantes con SA y docentes, compañeros y PAS.

Duración: 55 minutos.

Desarrollo:

Esta actividad consiste en llevar a cabo entrevistas sobre un tema dado, ya que se pretende que los participantes conozcan una estrategia inclusiva que fomente la participación e interacción social de los estudiantes con SA.

De este modo, esta tarea consta de tres fases:

- En primer lugar, durante los primeros 15 minutos, los participantes del programa deberán de buscar información acerca de un tema de interés, con objeto de tener suficiente información para responder las preguntas de una entrevista.
- En los siguientes 15 minutos, serán llevadas a cabo las entrevistas. De forma que, se hará necesario la división del grupo en dos mitades. Una mitad asumirá el rol de entrevistado y la otra de entrevistador. Los entrevistados previamente informarán en voz alta de su tema de interés para que los entrevistadores puedan elegir el tema que prefieran conocer.
- Tras esto, se utilizará otros 15 minutos para volver a realizar lo mismo, pero cambiando los roles. Es decir, aquellos participantes que asumieron el rol de entrevistados ahora serán entrevistadores, y viceversa.
- Finalmente, en los últimos 15 minutos el formador expondrá la importancia de sustituir las exposiciones orales por entrevistas en el aula, ya que se promueve la inclusión de los estudiantes con SA. Además, se incidirá a los compañeros de personas con SA y PAS de que cuando se relacionen con estos estudiantes utilicen en cierto modo esta estrategia, ya que la comunicación e interacción

con ellos será más fluida, puesto que estos alumnos se sienten más seguros cuando el diálogo o conversación está dirigido.

Recursos:

Materiales: dispositivos electrónicos.

Humano: formadores.

Organizativo: aula práctica de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Evaluación: observación.

**Actividad 8: “Desde los ojos de un profesor”.**

Objetivo:

0. Sensibilizar al PDI, al alumnado y al PAS sobre el SA.
3. Ofrecer relatos y experiencias reales de estudiantes con SA en Educación Superior y otros colectivos relacionados.

Contenido:

- 1.1 Sensibilización sobre el SA.
- 1.3 Características generales del SA.

Duración: 60 minutos.

Desarrollo:

Para desarrollar esta actividad, es necesario la invitación al programa de uno o dos docentes universitarios que hayan tenido en sus aulas a estudiantes con SA.

Estos invitados compartirán con todos los participantes de la acción formativa sus experiencias con estos estudiantes, además de aconsejar distintos métodos o formas de trabajo diario a los profesores partícipes en esta formación.

Asimismo, se promoverá la participación activa de los participantes, puesto que antes de iniciar la actividad se comentará la posibilidad de hacer preguntas al o los docentes invitados. De forma que, así la actividad se hará más enriquecedora.

Recursos:

Materiales: ninguno.

Humano: formadores y profesores universitarios con experiencia con estudiantes con SA.

Organizativo: aula práctica de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Evaluación: ninguna.

### Sesión 3: Relaciones Sociales

#### Actividad 9: “Conozco las dificultades de relación social”

Objetivo:

5. Ofrecer información acerca de las características de las personas con SA.

Contenido:

3.1 Conocimiento de las dificultades en la interacción social del alumnado con SA.

Duración: 15 minutos.

Desarrollo:

Esta tercera sesión se iniciará con la exposición de las principales dificultades de interacción social de las personas con SA por parte del formador de la sesión.

Se hará hincapié en las dificultades a las que se enfrentan estos estudiantes diariamente, así como de las necesidades de los mismos. Al mismo tiempo, se expondrá algunas barreras sociales con la colaboración de los participantes.

Además, se informará de los principales apoyos para ello.

A su vez, se concretará las consecuencias que puede generar la propia dificultad de comprensión de dobles sentidos a la hora de engendrar relaciones sociales entre los estudiantes con SA.

Recursos:

Materiales: PowerPoint (Anexo específico 5).

Humano: formadores.

Organizativo: aula práctica de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Evaluación: ninguna.

**Actividad 10: “Te saludo”**

Objetivo:

6. Presentar estrategias que promuevan y fomenten la comunicación e interacción social entre los estudiantes con SA y sus profesores, compañeros y PAS.

Contenidos:

3.2 Estrategias de interacción social entre estudiantes con SA y docentes, compañeros y PAS.

3.3 Estrategias para la inclusión del estudiante con SA: Correo electrónico.

Duración: 30 minutos.

Desarrollo:

Debido a la influencia que puede tener la relación agente-estudiante en el éxito académico del alumnado con SA, entendiendo agente como profesor, compañero o PAS, proponemos la siguiente actividad.

Esta tarea consiste en diseñar correos electrónicos para dar la bienvenida al estudiante con SA. Dependiendo del rol que asuman en la institución, el contenido del mensaje será diferente. De tal forma que:

- El profesorado deberá de diseñar dos correos electrónicos. Uno de ellos debe de tener como destinatario el conjunto de alumnos que conforman el grupo-clase, incluyendo aquí al estudiante con SA, y otro correo en el que el destinatario sea únicamente el estudiante con SA. De esta forma se busca un mayor acercamiento entre el docente y el alumno, de manera que, así se abriría una relación más próxima entre ellos.
- Los participantes que son compañeros de un estudiante con SA deberán de diseñar un correo electrónico a través del cual le dé la bienvenida al grupo de trabajo.
- El PAS diseñará un correo electrónico en el que se den premisas determinadas en función de su ámbito de trabajo, lo cual facilitará la participación del alumno con SA en la universidad.

Para dar credibilidad a la actividad, cada participante enviará dicho correo electrónico a otro participante de la formación. La persona que recibe el correo deberá evaluar este según si se adecua o no a este tipo de estudiante no tradicional, por lo que se repartirá la rúbrica de análisis de producto.

Para ello, aleatoriamente a cada participante se le asignará una dirección de correo electrónico de otro compañero al azar.

Recursos:

Materiales: dispositivos electrónicos.

Humano: formadores.

Organizativo: aula práctica de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Evaluación: análisis del producto por otros, por lo que la rúbrica será proporcionada a cada participante por parte del formador.

### **Actividad 11: “Lluvias de ideas creativas”**

Objetivo:

6. Presentar estrategias que promuevan y fomenten la comunicación e interacción social entre los estudiantes con SA y sus profesores, compañeros y PAS.

Contenidos:

3.2 Estrategias de interacción social entre estudiantes con SA y docentes, compañeros y PAS.

3.3 Estrategias para la inclusión del estudiante con SA: Técnica de Brainstorming.

Duración: 25 minutos.

Desarrollo:

Esta tarea comenzará con la exposición de los beneficios que puede acarrear llevar a cabo la Técnica del Brainstorming (Legaz et al., 2017) con estudiantes con SA en Educación Superior, puesto que la creatividad es una habilidad escasamente desarrollada en estos alumnos.

Tras dicha exposición, se llevará a cabo la técnica. De forma que, en grupos de cinco o seis personas deberán de anotar el mayor número de frases hechas o dobles sentidos conocidos o inventados. Estas frases serán utilizadas para la siguiente actividad.

Recursos:

Materiales: hoja de registro (Anexo específico 7) y lápices.

Humano: formadores.

Organizativo: aula.

Evaluación: observación y análisis de producto.

### **Actividad 12: “Facilito la interacción”**

#### Objetivos:

- 0. Sensibilizar al PDI, al alumnado y al PAS sobre el SA.
- 6. Presentar estrategias que promuevan y fomenten la comunicación e interacción social entre los estudiantes con SA y sus profesores, compañeros y PAS.

#### Contenidos:

3.2 Estrategias de interacción social entre estudiantes con SA y docentes, compañeros y PAS.

Duración: 40 minutos.

#### Desarrollo:

Como hemos comentado, para desarrollar esta actividad es necesario usar las frases hechas o dobles sentidos anotados en la tarea anterior.

Esta actividad consistirá en transformar dichas frases elaboradas en otras que reflejen el significado literal de lo que se pretende decir. Se buscarán que estas últimas, además de lo dicho, sean cortas y concisas.

Así, los participantes se acostumbrarán a expresar contenidos sin dobles sentidos lo que ayudará a los estudiantes con SA a relacionarse, puesto que cuando una persona con SA no entiende lo que se quiere decir, tiende a aislarse.

#### Recursos:

Materiales: folios.

Humano: formadores.

Organizativo: aula práctica de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Evaluación: análisis del producto.

### **Actividad 13: “Federación Asperger Andalucía”**

Objetivo:

0. Sensibilizar al PDI, al alumnado y al PAS sobre el SA.
3. Ofrecer relatos y experiencias reales de estudiantes con SA en Educación Superior y otros colectivos relacionados.

Contenidos:

- 1.1 Sensibilización sobre el SA.
- 1.3 Características generales del SA.

Duración: 60 minutos.

Desarrollo:

El último tercio de esta sesión se destinará a la información y asesoramiento general del SA por parte de representantes de una de las federaciones que conforma la Confederación Asperger España, concretamente la Federación Asperger Andalucía, la cual está afincada en Gines (Sevilla).

Se promoverá la participación activa de los participantes, puesto que antes de iniciar la actividad se comentará la posibilidad de hacer preguntas al o los ponentes. De forma que, así la actividad se hará más enriquecedora.

Recursos:

Materiales: proyector y ordenador.

Humano: formadores y representantes de la Federación Asperger Andalucía.

Organizativo: aula práctica de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Evaluación: ninguna.

## Sesión 4: Inflexibilidad del Pensamiento

### Actividad 14: “Tengo mi rutina”

Objetivo:

5. Ofrecer información acerca de las características de las personas con SA.

Contenido:

4.1 Conocimiento de la inflexibilidad del pensamiento que posee los estudiantes con SA.

Duración: 15 minutos.

Desarrollo:

Como en las dos sesiones anteriores, la cuarta sesión se comenzará con la exposición de las características destacadas de las personas con SA en relación con su pensamiento inflexible.

En este sentido, se recordará que la escasa creatividad de estas personas entraría dentro de este bloque de dificultades, aunque tratásemos la Técnica del Brainstorming en el anterior.

Se hará hincapié en las dificultades y/o barreras sociales a las que se enfrentan estos estudiantes diariamente, así como de las necesidades de los mismos en cuanto a ello.

Además, se informará de los principales apoyos para atender esto.

Recursos:

Materiales: PowerPoint (Anexo específico 5).

Humanos: formadores.

Organizativo: aula práctica de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Evaluación: ninguna.

### **Actividad 15: “Te ayudo a organizarte”**

Objetivo:

7. Valorar la importancia de la secuenciación de tareas en estudiantes con SA.

Contenido:

4.2 Valoración de la importancia de la secuenciación de tareas para los estudiantes con SA.

Duración: 40 minutos.

Desarrollo:

Esta actividad consiste en la creación individual de un instrumento de secuenciación de tareas, el cual facilite la organización del estudiante con SA. Puesto que, si este recibe dicho instrumento antes de la clase, trabajo o tarea, lo afrontará mejor que si no lo tiene, debido a que sus dificultades de organización y secuenciación de la información se lo impiden. Estos instrumentos pueden diseñarse tanto de forma virtual como en papel.

Así, cada participante deberá de diseñar un instrumento que refleje la secuencia de:

- Una lección o clase (si es profesor universitario).
- Fases en el desarrollo de un trabajo grupal (si es compañero de estudiante con SA).
- Fases de una acción administrativa a ejecutar por parte del alumno (si pertenece al PAS).

Para ello, se mostrará un ejemplo de instrumento de secuenciación de tareas (Anexo específico 8).

Recursos:

Materiales: dispositivos electrónicos o folios y ejemplo de instrumento de secuenciación de tareas (Anexo específico 8).

Humanos: formadores.

Organizativo: aula práctica de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Evaluación: análisis del producto.

### **Actividad 16: “Técnica del 4x4x4”**

Objetivo:

6. Presentar estrategias que promuevan y fomenten la comunicación e interacción social entre los estudiantes con SA y sus profesores, compañeros y PAS.

Contenido:

4.3 Estrategias para la inclusión del estudiante con SA: Técnica de 4x4x4.

5.1. Pautas para evaluar a estudiantes con SA con pruebas escritas.

Duración: 55 minutos.

Desarrollo:

La actividad consiste, primeramente, en desarrollar la técnica creativa 4x4x4 (López, 2016) y luego, en la exposición de la importancia de la misma en estudiantes con SA.

Por lo tanto, para ejecutar esta técnica, en primer lugar, los participantes individualmente deberán escribir cuatro ideas y/o características acerca de la inflexibilidad del pensamiento de los estudiantes con SA. Luego, se forman parejas y se discuten las ocho ideas totales para resumirlas en cuatro. Por último, dos parejas se unen y vuelven a discutir sus ideas planteadas, estableciendo cuatro ideas claves de dichos estudiantes acerca de este bloque de dificultades.

Una vez desarrollada dicha técnica, se efectuará una explicación de unos 15 minutos aproximadamente sobre la utilidad de llevarla a cabo en las aulas universitarias para los trabajos grupales, puesto que así se fomentaría la participación de dichos

estudiantes. Combinar el trabajo individual con el grupal es la mejor opción para ellos.

Tras esta exposición, se repartirá al personal docente participante el anexo específico 10, el cual cuenta con una serie de pautas para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes con SA a través de pruebas escritas. Asimismo, el formador expondrá las mismas en voz alta con objeto de responder a las dudas que pueda haber.

Recursos:

Materiales: hoja de registro (Anexo específico 9) y pautas de evaluación (Anexo específico 10).

Humanos: formadores.

Organizativo: aula práctica de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Evaluación: observación.

**Actividad 17: “Desde los ojos del PAS”**

Objetivo:

0. Sensibilizar al PDI, al alumnado y al PAS sobre el SA.

3. Ofrecer relatos y experiencias reales de estudiantes con SA en Educación Superior y otros colectivos relacionados.

Contenidos:

1.1 Sensibilización sobre el SA.

1.3 Características generales del SA.

Duración: 60 minutos.

Desarrollo:

Para desarrollar esta actividad, se invitará al programa a uno o varios técnicos expertos pertenecientes a la Unidad de Atención a Estudiantes con Discapacidad del SACU de la Universidad de Sevilla.

Estos invitados compartirán con todos los participantes de la acción formativa sus experiencias con estos estudiantes, además de aconsejar distintos métodos o formas de trabajo diario con ellos.

Además, cabe decir que, se promoverá la participación activa de los participantes, puesto que antes de iniciar la actividad se comentará la posibilidad de hacer preguntas al o los ponentes. De forma que, así la actividad se hará más enriquecedora.

Recursos:

Materiales: ninguno.

Humanos: formadores y técnico/s de la Unidad de Atención a Estudiantes con Discapacidad.

Organizativo: aula práctica de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Evaluación: observación.

## Sesión 5: Revisión del aprendizaje

### Actividad 18: “Me cuestiono”

Objetivos:

4. Eliminar falsos mitos acerca del alumnado con SA en Educación Superior.
5. Ofrecer información acerca de las características de las personas con SA.
6. Presentar estrategias que promuevan y fomenten la comunicación e interacción social entre los estudiantes con SA y sus profesores, compañeros y PAS.

7. Valorar la importancia del apoyo visual y secuenciación de tareas en estudiantes con SA.

Contenidos:

1.2 Mitos del SA.

1.3 Características generales del SA.

1.4 Estrategias para la inclusión del estudiante con SA.

2.1 Conocimiento de las dificultades en la comunicación pragmática del alumnado con SA.

2.2 El apoyo visual como recurso para el progreso y aprendizaje del estudiante con SA.

2.4 Estrategias para promover la comunicación entre estudiantes con SA y docentes, compañeros y PAS.

3.1 Conocimiento de las dificultades en la interacción social del alumnado con SA.

3.2 Estrategias de interacción social entre estudiantes con SA y docentes, compañeros y PAS.

4.1 Conocimiento de la inflexibilidad del pensamiento que posee los estudiantes con SA.

4.2 Valoración de la importancia de la secuenciación de tareas para los estudiantes con SA.

Duración: 25 minutos.

Desarrollo:

En grupos de cinco o seis personas deberán de diseñar 5 preguntas tipo test con cuatro opciones de respuesta. El contenido de ellas estará basado en las características personales, necesidades y/o apoyos requeridos por estudiantes con SA en Educación Superior.

Una vez que las hayan diseñado, deberán de enviarlas por correo electrónico al responsable de la sesión. Este será encargado de introducir 30 preguntas del total de las planteadas en la plataforma de aprendizaje Kahoot mientras los participantes están realizando la siguiente actividad. Dicho juego creado se llevará a cabo en la actividad 20.

Recursos:

Materiales: dispositivos electrónicos.

Humanos: formadores.

Organizativo: aula práctica de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Evaluación: análisis del producto.

**Actividad 19: “Organizo lo aprendido”**

Objetivos:

4. Eliminar falsos mitos acerca del alumnado con SA en Educación Superior.
5. Ofrecer información acerca de las características de las personas con SA.
6. Presentar estrategias que promuevan y fomenten la comunicación e interacción social entre los estudiantes con SA y sus profesores, compañeros y PAS.

Contenidos:

- 1.2 Mitos del SA.
- 1.3 Características generales del SA.
- 2.2 El apoyo visual como recurso para el progreso y aprendizaje del estudiante con SA.
- 3.2 Estrategias de interacción social entre estudiantes con SA y docentes, compañeros y PAS.
- 3.3 Estrategias para la inclusión del estudiante con SA.

Duración: 55 minutos.

Desarrollo:

Esta actividad consistirá en realizar un mapa conceptual, el cual recoja todo lo aprendido durante todas las sesiones de formación.

Este mapa se llevará a cabo en grupo, y podrá presentarse tanto en formato papel como en formato digital.

Recursos:

Materiales: dispositivos electrónicos, folios y/o lápices de colores.

Humanos: formadores.

Organizativo: aula práctica de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Evaluación: análisis del producto.

### **Actividad 20: “Jugamos y revisamos”**

Objetivos:

4. Eliminar falsos mitos acerca del alumnado con SA en Educación Superior.
5. Ofrecer información acerca de las características de las personas con SA.
6. Presentar estrategias que promuevan y fomenten la comunicación e interacción social entre los estudiantes con SA y sus profesores, compañeros y PAS.
7. Valorar la importancia del apoyo visual y secuenciación de tareas en estudiantes con SA.

Contenidos:

- 1.5 Mitos del SA.
- 1.6 Características generales del SA.
- 1.7 Estrategias para la inclusión del estudiante con SA.

2.1 Conocimiento de las dificultades en la comunicación pragmática del alumnado con SA.

2.2 El apoyo visual como recurso para el progreso y aprendizaje del estudiante con SA.

2.4 Estrategias para promover la comunicación entre estudiantes con SA y docentes, compañeros y PAS.

3.1 Conocimiento de las dificultades en la interacción social del alumnado con SA.

3.2 Estrategias de interacción social entre estudiantes con SA y docentes, compañeros y PAS.

4.1 Conocimiento de la inflexibilidad del pensamiento que posee los estudiantes con SA.

4.2 Valoración de la importancia de la secuenciación de tareas para los estudiantes con SA.

Duración: 30 minutos.

Desarrollo:

Esta actividad consiste en jugar al Kahoot elaborado entre todos los participantes, ya que estos han debido de crear las preguntas en la actividad 19 y el coordinador ha debido de incluirla en este recurso online.

Recursos:

Materiales: dispositivos electrónicos y recurso tecnológico “Kahoot”.

Humano: formadores.

Organizativo: aula práctica de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Evaluación: observación.

**Actividad 21: “Conociendo más de ti”**

Objetivos:

0. Sensibilizar al PDI, al alumnado y al PAS sobre el SA.
3. Ofrecer relatos y experiencias reales de estudiantes con SA en Educación Superior y otros colectivos relacionados.

Contenidos:

- 1.1 Sensibilización sobre el SA.
- 1.3 Características generales del SA.

Duración: 60 minutos.

Desarrollo:

La acción formativa concluirá de la misma forma que comenzó, es decir, con la invitación de un estudiante universitario con SA, distinto al de la actividad 1.

Este compartirá su testimonio y experiencia universitaria. Compartirá, igualmente, con todos los participantes las barreras con las que se ha encontrado, los apoyos recibidos, las actitudes de los agentes de la comunidad universitaria ante su caso, etc.

Igualmente, que, en otras actividades anteriores, antes de iniciar esta actividad se comentará la posibilidad de hacer preguntas al ponente. De forma que, así la conferencia se hará más enriquecedora puesto que en este momento de la formación los participantes tendrán más conocimientos acerca de las características y necesidades de los estudiantes con SA.

Recursos:

Materiales: ninguno.

Humano: formadores y estudiante con SA.

Organizativo: aula práctica de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Evaluación: ninguna.

## **6.9 EVALUACIÓN**

Con el propósito de conocer si se han cumplido o no los objetivos establecidos, se propone llevar a cabo cuatro tipos de evaluación según el objeto o ser evaluado. Dichos tipos son:

- Evaluación inicial.
- Evaluación de los aprendizajes.
- Autoevaluación de los propios aprendizajes.
- Evaluación de la formación.

Asimismo, a los participantes se le otorgará un certificado de aprovechamiento si supera la formación con una calificación de apto.

### **6.9.1 Evaluación inicial.**

Con objeto de conocer los conocimientos previos de los participantes inscritos en la formación se propone la realización de una evaluación inicial a través de un Cuestionario de Google.

De modo que, los participantes, una vez inscritos en el programa, recibirán un correo electrónico de parte de los coordinadores de este, en el cuál encontrarán un enlace que los redirigirá a dicho cuestionario, el cual es el siguiente : <https://forms.gle/DKmWnR68LTjcvM5J8> . Estos deberán de rellenarlo y enviarlo.

Las preguntas que recogerán dicho cuestionario son:

0. El Síndrome de Asperger es una enfermedad.

Verdadero

Falso

1. Las personas con Síndrome de Asperger tienen dificultades en la interacción social.

Verdadero

Falso

2. El Síndrome de Asperger solo se da en la infancia.

Verdadero

Falso

3. Las personas con Síndrome de Asperger expresan sus emociones y sentimientos de forma distinta a los demás.

Verdadero

Falso

4. Las personas con Síndrome de Asperger evitan mirar directamente a los ojos.

Verdadero

Falso

5. Todas las personas con Síndrome de Asperger poseen una inteligencia superior a la media.

Verdadero

Falso

6. Las personas con Síndrome de Asperger presentan escasa creatividad.

Verdadero

Falso

7. Las personas con Síndrome de Asperger necesitan secuenciar la información.

Verdadero

Falso

8. Las personas con Síndrome de Asperger comprenden mejor la información escrita que la visual.

Verdadero

Falso

9. Las técnicas para fomentar la creatividad no son de utilidad para las personas con Síndrome de Asperger.

Verdadero

Falso

### **6.9.2 Evaluación de los aprendizajes.**

Para evaluar los aprendizajes adquiridos a lo largo de la acción formativa, se hará uso de la evaluación continua. De modo que el responsable de cada actividad desempeñará dicha evaluación según lo indicado en estas al finalizar cada sesión.

Estas evaluaciones se llevarán a cabo haciendo uso de la técnica de observación y análisis del producto. A continuación, se expone lo dicho.

- *Técnica de observación.*

El responsable utilizará la siguiente rúbrica para evaluar el trabajo y participación de cada grupo en las actividades desarrolladas a lo largo de cada sesión.

<b>EVALUACIÓN CON LA TÉCNICA DE LA OBSERVACIÓN</b> (Siendo 1 “no ha logrado el ítem” y 5 “ha interiorizado con creces el ítem”)					
Número de sesión:	Número de grupo:				
ÍTEMS	1	2	3	4	5
1.Participa activamente en las actividades planteadas.					
2.Dialoga respetando las opiniones de todos los participantes.					
3. Identifica las características claves de los estudiantes con SA tratadas en la sesión.					
4.Valora la importancia de la inclusión de este alumnado.					
5. Desarrolla y conoce la estrategia educativa propuesta correctamente.					
6. Se interesa por el aprendizaje acerca del SA en estudiantes universitarios.					

- *Análisis del producto.*

Para llevar a cabo esta evaluación, el responsable evaluará tanto de forma individual como grupal. Esto dependerá de si las actividades evaluadas han sido realizadas por el grupo de trabajo o personalmente por cada participante. Las rúbricas que utilizar son las siguientes:

<b>EVALUACIÓN DEL PRODUCTO</b> (GRUPAL)					
(Siendo 1 “no ha logrado el ítem” y 5 “ha interiorizado con creces el ítem”)					
Número de grupo:					
<b>ACTIVIDAD 2</b>					
ÍTEMS	1	2	3	4	5
1.La mayoría de las afirmaciones están bien clasificadas, según son mitos o realidades.					
2.Se muestra una clara identificación de las características del SA					

3. Limpieza y organización de la actividad.					
<u>ACTIVIDAD 4</u>					
1. Se tiene en cuenta las características generales del SA.					
2. Se desarrolla mínimo tres barreras a las que se pueden enfrentar los estudiantes con SA.					
3. Se dan soluciones a las barreras descritas.					
4. Limpieza y organización de la actividad.					
<u>ACTIVIDAD 11 y 12</u>					
1. Cantidad adecuada de frases hechas/dobles sentidos.					
2. Adecuación de frases hechas.					
3. Correcta transformación a frases sin significado metafórico.					
4. Brevedad y concisión de las oraciones.					
5. Limpieza y organización de la actividad.					
<u>ACTIVIDAD 18</u>					
1. El número total de preguntas es de 5.					
2. Cada pregunta consta de cuatro opciones de respuesta.					
3. Las preguntas responde a los contenidos tratados en el programa.					
4. Limpieza y organización de la actividad.					
<u>ACTIVIDAD 19</u>					
1. El mapa conceptual recoge todos los contenidos tratados.					
2. El mapa conceptual está orientado al estilo de aprendizaje visual.					
3. Limpieza y organización de la actividad.					

**EVALUACIÓN DEL PRODUCTO  
(INDIVIDUAL)**

(Siendo 1 “no ha logrado el ítem” y 5 “ha interiorizado con creces el ítem”)

Nombre del participante:

ACTIVIDAD 6

ÍTEMS	1	2	3	4	5
1.El nuevo texto visual creado contiene la información más relevante del documento escrito.					
2. El nuevo texto es visualmente llamativo.					
3. Limpieza y organización de la actividad.					
<b><u>ACTIVIDAD 10</u></b>					
1.El correo recoge los datos más relevantes según el rol del remitente en la Universidad.					
2. El correo atrae la atención del destinatario.					
3. Las frases utilizadas son breves y carentes de dobles sentidos.					
4. Promueve la relación con el estudiante con SA.					
5. Limpieza y organización de la actividad.					
<b><u>ACTIVIDAD 15</u></b>					
1. El instrumento está organizado.					
2. Se recoge de forma gráfica la secuencia de tareas que se debe realizar.					
3. La información incluida es clara y concisa.					
4. La información incluida corresponde al ámbito de trabajo de cada participante.					
5. Limpieza y organización de la actividad.					

### **6.9.3 Autoevaluación de los propios aprendizajes.**

Al finalizar el programa de formación, cada uno de los participantes, responderán, individualmente, a las siguientes cuestiones planteadas. Pensamos que conocer la opinión de estos acerca de su propia implicación a lo largo de las distintas sesiones nos será útil para comprobar si los objetivos marcados en un principio se han cumplido.

Esta autoevaluación se enviará por correo electrónico a cada participante. Una vez rellena, será devuelta por la misma vía al responsable.

**AUTOEVALUACIÓN**

¿Crees que este programa sobre Síndrome de Asperger en Educación Superior le ha generado un cambio de actitud ante su trabajo y/o relación con estos estudiantes? Justifica tu respuesta.

En su opinión, ¿Las actividades diseñadas le han servido para derribar mitos acerca del Síndrome de Asperger? Justifica su respuesta.

¿Mejorarías algún aspecto del programa de formación? Justifica su respuesta.

¿Le ha sido útil para su formación su participación en el programa? Justifica su respuesta.

En el caso de ser docente, ¿Cree que las estrategias de aprendizaje tratadas le serán útil para su labor docente? Justifica su respuesta.

**6.9.4 Evaluación de la formación.**

Por último, consideramos oportuno llevar a cabo una evaluación del propio programa. De modo que, esta será llevada a cabo por los formadores del mismo al finalizar este. La rúbrica de evaluación que se utilizará será la siguiente:

<b>EVALUACIÓN DEL PROGRAMA</b> (Siendo 1 “no ha logrado el ítem” y 5 “ha interiorizado con creces el ítem”)					
ÍTEMS	1	2	3	4	5
1. La duración de la intervención ha sido adecuada para la consecución de los objetivos.					
2. La duración de cada actividad planteada ha sido adecuada.					
3. Los contenidos tratados han resultado motivantes para los participantes.					
4. Los contenidos se han ajustado a los objetivos del proyecto.					
5. Los objetivos de la propuesta han sido logrados.					
6. Las actividades diseñadas se han ajustado a los objetivos.					
7. Los recursos necesarios para cada actividad ha facilitado la consecución de los objetivos.					

## 6.10 ANEXOS ESPECÍFICOS DEL PROGRAMA

### 6.10.1 Anexo específico 1 HOJA DE INSCRIPCIÓN

PROGRAMA DE FORMACIÓN DIRIGIDO A LA COMUNIDAD  
UNIVERSITARIA PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON  
SÍNDROME DE ASPERGER EN EDUCACIÓN SUPERIOR



#### DATOS PERSONALES

Nombre: \_\_\_\_\_

Apellidos: \_\_\_\_\_

Número de contacto: \_\_\_\_\_

Correo electrónico: \_\_\_\_\_

#### DATOS ACADÉMICOS/PROFESIONALES

Pertenezco a:

- Personal Docente e Investigador (PDI)
- Personal de Administración y Servicios (PAS)
- Estudiantado.

Universidad perteneciente: \_\_\_\_\_

Ámbito de estudios/profesión: \_\_\_\_\_

Grado o Máster (si lo cursas): \_\_\_\_\_

#### ALGUNAS CUESTIONES DE INTERÉS

- ¿Mantiene contacto diario con estudiantes con Síndrome de Asperger?

SÍ    NO

- ¿Por qué estás interesado/a en este programa?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**6.10.2 Anexo específico 2**

<b>CALENDARIO DE ACTUACIÓN</b>					
<b>HORAS</b>	<b>Sesión 1 (18/2/20)</b>	<b>Sesión 2 (25/2/20)</b>	<b>Sesión 3 (3/3/20)</b>	<b>Sesión 4 (10/3/20)</b>	<b>Sesión 5 (17/3/20)</b>
9.30-12.45h	Actividad 0: ¿Qué sabemos sobre SA?	Actividad 5: Conozco las dificultades de comunicación.	Actividad 9: Conozco las dificultades de relación social.	Actividad 14: Tengo mi rutina.	Actividad 18: Me cuestiono.
	Actividad 1: ¿Te conozco?	Actividad 6: Imagen antes que palabra.	Actividad 10: Te saludo.	Actividad 15: Te ayudo a organizarte.	Actividad 19: Organizo lo aprendido.
	Actividad 2: Derribando muros.	Actividad 7: Me siento periodista.	Actividad 11: Lluvia de ideas creativa	Actividad 16: Técnica del 4x4x4.	Actividad 20: Jugamos y revisamos.
	<b>DESCANSO (15 minutos)</b>				
	Actividad 3: Me informo.	Actividad 8: Desde los ojos de un profesor.	Actividad 12: Facilito la interacción.	Actividad 17: Desde los ojos del PAS.	Actividad 21: Conociendo más de ti.
	Actividad 4: Barrera-solución.		Actividad 13: Federación Asperger Andalucía.		

-  Actividad inicial de la formación.
-  Actividades vinculadas con el relato de experiencias reales con estudiantes con SA.
-  Actividades vinculadas al conocimiento de las principales características de los estudiantes con SA.
-  Actividades vinculadas a la adquisición de estrategias para el trabajo con estudiantes con SA.
-  Actividades de repaso de contenidos tratados.

### 6.10.2 Anexo específico 3

#### MITOS Y REALIDADES

- El Síndrome de Asperger es una enfermedad.
- Las personas con Síndrome de Asperger tienen dificultades para entender los dobles sentidos.
- El Síndrome de Asperger solo se da en la infancia.
- Las personas con Síndrome de Asperger tienen retrasos en el lenguaje.
- Las personas con Síndrome de Asperger tienen dificultades en la función pragmática del lenguaje.
- Las personas con Síndrome de Asperger no tienen empatía.
- Las personas con Síndrome de Asperger expresan sus emociones y sentimientos de forma distinta a los demás.
- Las personas con Síndrome de Asperger evitan mirar directamente a los ojos.
- Todas las personas con Síndrome de Asperger poseen una inteligencia superior a la media.
- Las personas con Síndrome de Asperger tienden a conversar del propio tema de interés
- Las personas con Síndrome de Asperger son flexibles en cuanto a su pensamiento se refiere.
- Las personas con Síndrome de Asperger abren y cierran una conversación sin ningún tipo de problemas.
- Las personas con Síndrome de Asperger presentan escasa creatividad.
- Las personas con Síndrome de Asperger necesitan secuenciar la información.

**6.10.3 Anexo específico 4**

**HOJA DE REGISTRO ACTIVIDAD 2:**

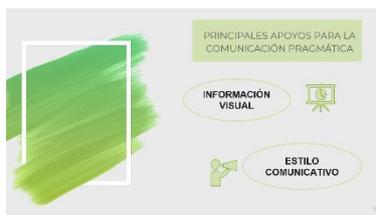
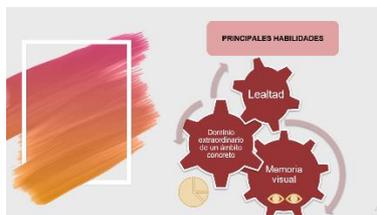
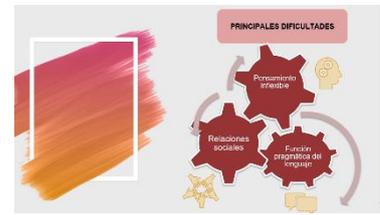
GRUPO NÚMERO \_\_\_\_\_

<b>MITOS</b>	<b>REALIDADES</b>

### 6.10.4 Anexo específico 5

### DIAPPOSITIVAS POWERPOINT

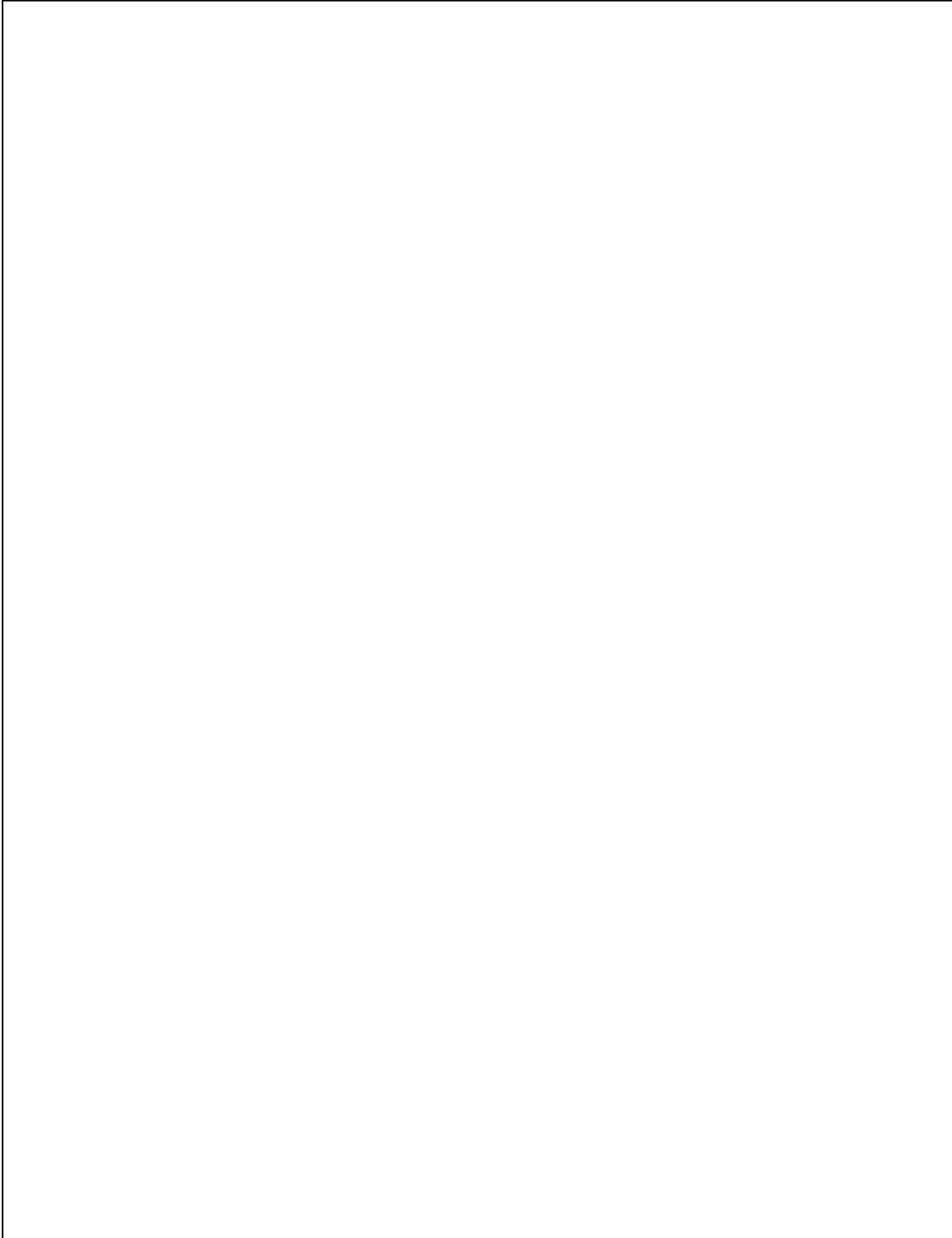
El PowerPoint puede obtenerse de: [https://drive.google.com/file/d/1THkAIVpKqim3y\\_8YZvvTQvOBaGqhlnot/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1THkAIVpKqim3y_8YZvvTQvOBaGqhlnot/view?usp=sharing)



**6.10.5 Anexo específico 6**

**HOJA DE REGISTRO ACTIVIDAD 4**

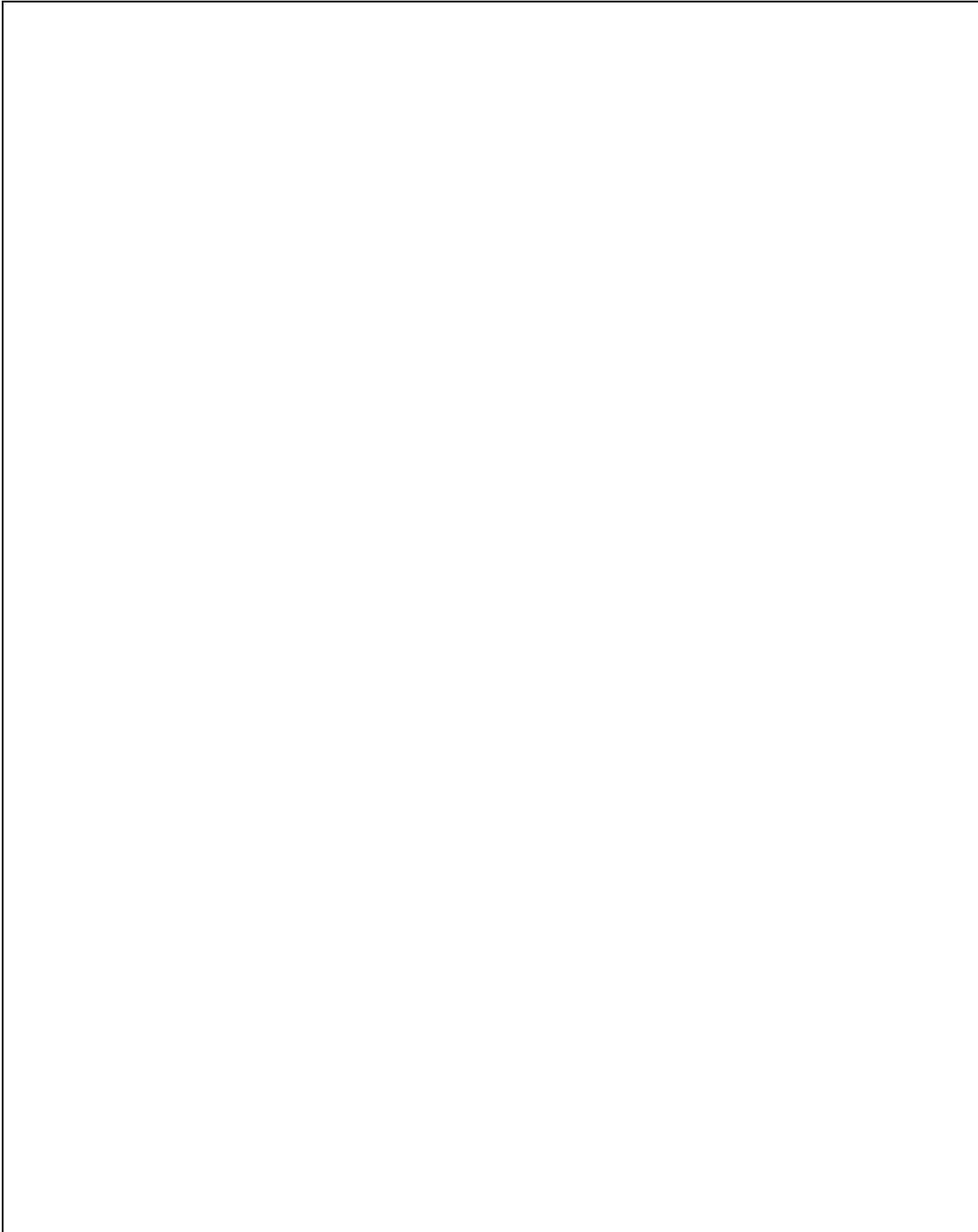
Actividad 4. Elabora un supuesto caso de estudiante universitario con Síndrome de Asperger, y especifica mínimo tres posibles barreras a las que se enfrentan estas personas diariamente. Además, añade posibles soluciones a las mismas.



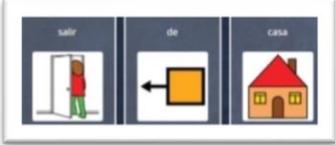
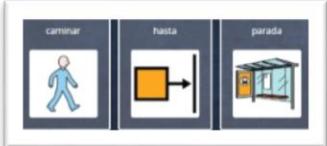
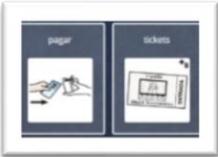
**6.10.6 Anexo específico 7**

HOJA DE REGISTRO ACTIVIDAD 11

Actividad 11. Concreta el mayor número posible de frases hechas, dobles sentidos, metáforas...

A large empty rectangular box with a thin black border, intended for the student to record their answers to the activity. The box is currently blank.

**6.10.7 Anexo específico 8****EJEMPLO DE INSTRUMENTO DE SECUENCIACIÓN DE TAREAS**

<b>INSTRUMENTO DE SECUENCIACIÓN DE TAREAS</b>		
<b><i>TRANSPORTE A LA UNIVERSIDAD</i></b>		
<b>SECUENCIA</b>	<b>DESARROLLO</b>	<b>PICTOGRAMAS (Palao, s.f.)</b>
1	Salir de casa	
2	Caminar hasta la parada del autobús	
3	Esperar al autobús	
4	Subir al autobús	
5	Pagar el billete al conductor	
6	Sentarse en uno de los asientos del autobús	
7	Bajarse en la parada más cercana a la Facultad	
8	Andar hasta llegar a la Facultad	

9	Ir hasta el aula correspondiente	
---	----------------------------------	---

**6.10.8 Anexo específico 9****HOJA DE REGISTRO ACTIVIDAD 16**

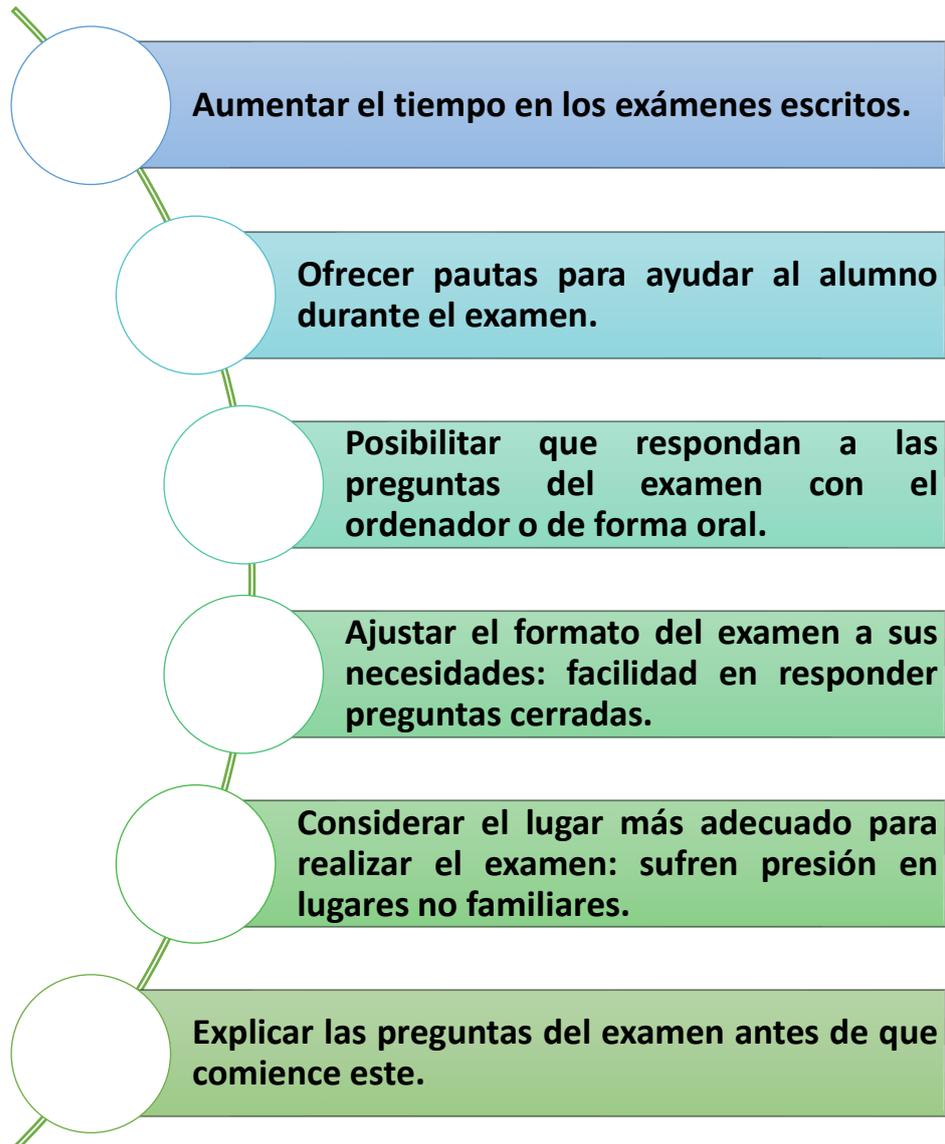
Actividad 16. Pensamiento inflexible. Técnica creativa 4x4x4.

<b>IDEAS INDIVIDUALES</b>
1.
2.
3.
4.
<b>IDEAS DE LA PAREJA</b>
1.
2.
3.
4.
<b>IDEAS FINALES DEL GRUPO</b>
1.
2.
3.
4.

6.10.9 Anexo específico 10

# ¿CÓMO DEBEN EVALUARME?

(Asociación Asperger España, 2012)



## **7. CONCLUSIONES**

Este Trabajo Fin de Grado ha tenido como objetivo principal el diseño de un programa de formación para la inclusión de los estudiantes con SA en la universidad. Para ello se ha contado con las aportaciones de profesionales expertos en el ámbito de la Educación Inclusiva y de la Educación Superior con objeto de mejorar este, ofreciendo así una propuesta de intervención amplia y coherente con las necesidades de formación existentes entre los distintos agentes que conforman la comunidad universitaria.

Al igual que Perera y Moriña (2017) establecen la necesidad de formación del personal académico para el uso efectivo y eficaz de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), también se hace imprescindible formar al personal universitario en temas de inclusión. Esto es debido a que estamos en una sociedad donde la diversidad está presente en todo momento y lugar, pues la universidad tradicionalmente se ha caracterizado por formar a estudiantes con unas características intelectuales, sociales y físicas normotípicas. Sin embargo, actualmente las personas que llegan a esta institución de educación postobligatoria tienen características y necesidades diferentes, lo que crea la necesidad de formación de los agentes de la comunidad en materia de inclusión y diversidad, puesto que tal y como se plantea en Kurt et al. (2016) las leyes que regulan la discapacidad en la universidad buscan que los estudiantes no tradicionales tengan los mismos derechos y oportunidades que el resto.

De este modo, al igual que se ha ido cambiando el tipo de estudiante que llega a la universidad, también se debe cambiar la metodología de trabajo dentro de esta institución con objeto de reducir las BAP que tal como expresan Moriña y Morgado (2016) sigue estando visibles. Por esta razón, se hace necesario diseñar y desarrollar cursos de formación dirigidos a la comunidad universitaria con objeto de proporcionar

conocimientos, aptitudes y actitudes para el trabajo diario con todo tipo de estudiantes. De esta manera, esto beneficiaría a todos los alumnos ya que además de adquirir aprendizajes, crecerían personal y profesionalmente (Luster-Edward y Martin, 2018).

En este caso, nos hemos centrado en el diseño de una formación en SA debido a que en las últimas décadas ha aumentado el número de personas diagnosticadas de SA, y, por consiguiente, se ha elevado el número de estudiantes universitarios con SA. Sin embargo, se hace evidente entre el estudiantado, el PDI y el PAS una falta de conocimiento acerca de las características y necesidades de este colectivo (Knott y Taylor, 2010; Martins et al., 2018).

De este modo, el programa diseñado aportará a los participantes conocimientos teóricos y prácticos para la atención educativa a estudiantes universitarios con SA. Para ello, se ha propuesto actividades vinculadas al conocimiento de las principales dificultades y habilidades de los estudiantes con SA, a la adquisición de estrategias inclusivas para el trabajo con estudiantes con SA y a la narración de experiencias reales de estudiantes u otros profesionales sobre el SA.

Por otro lado, cabe destacar algunas limitaciones con las que nos hemos encontrado a lo largo de este trabajo. En primer lugar, señalamos los escasos programas de formación que hay diseñados a nivel nacional e internacional, esto ha supuesto que no hayamos podido tener grandes referencias para elaborar este. No obstante, la información necesaria para su diseño se ha recabado gracias a la literatura recientemente publicada, ya que la temática en la que se centra este trabajo es innovadora puesto que tradicionalmente las investigaciones educativas no han concentrado sus esfuerzos en estudiar la diversidad en la Educación Superior.

Otra limitación hace referencia a la base a partir de la cual se han diseñado las actividades del programa. Es decir, para llevar a cabo un programa que abarque las necesidades específicas de los participantes se hubiera hecho necesario indagar previamente las mismas de forma concreta. No obstante, estas necesidades se han recabado de forma general gracias a la literatura consultada. Además, el programa podría concretarse más en el caso que se descubrieran nuevas o diferentes necesidades a las ya contempladas en la propuesta una vez que los participantes de este completen la evaluación inicial.

En tercer lugar, tenemos otra limitación, que hace referencia al conocimiento de la efectividad del programa, ya que este no se ha llevado a cabo. Por esta razón, sería necesario la implementación del mismo para poder concluir que lo diseñado responde a los objetivos marcados y subsana la falta de conocimiento acerca del SA presente en los colectivos a los que está destinado.

Sin embargo, esto no quita que podamos decir que la propuesta se caracteriza por tener una coherencia entre los objetivos marcados, los contenidos, las actividades y la evaluación diseñada. Por lo tanto, al igual que el diseñado por Hotez et al. (2018) se espera que, este programa sea efectivo y, en consecuencia, ayude a los participantes a atender las necesidades de los estudiantes con SA.

De esta forma, y siguiendo la metodología de lo diseñado, sería una buena idea que cada año o incluso cada mes se desarrollaran cursos de formación con características similares a este, pero atendiendo a las diferentes discapacidades presente en los estudiantes universitarios en la actualidad.

En conclusión, se espera que con esta acción formativa se logre la inclusión educativa y social de los estudiantes con SA en Educación Superior.

## **8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Alonso, N., Belinchón, M., Blanco, R. Cáceres, D., De Diego, M., Frías, C.,... Saldaña, D. (2009). Hacia un Modelo de Apoyos Universitarios A Estudiantes con Síndrome de Asperger: Necesidades y propuestas de actuación. Apúntate: apoyos Universitarios a personas con Trastornos Autistas. Recuperado de: <https://ujiapps.uji.es/serveis/use/base/pad/accionsdesuportp/suportpdi/sinasp.pdf>.
- American Psychiatric Association. (2014). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-V) (5.ª ed.). Madrid: Editorial Médica Panamericana, S.A.
- Asociación Asperger España. (2012). Un acercamiento al Síndrome de Asperger: una guía teórica y práctica. Recuperado de: <https://www.ucm.es/sindrome-de-asperger>
- Black, R. D., Weinberg, L. A. y Brodwin, M. G. (2014) Universal Design for Instruction and Learning: A Pilot Study of Faculty Instructional Methods and Attitudes Related to Students with Disabilities in Higher Education. *Exceptionality Education International*, 24(1), 48-64. Recuperado de <https://ir.lib.uwo.ca/eei/vol24/iss1/5>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Madrid, España: OEI/FUHEM. Edición española.
- Bualar, T. (2017). Barriers to inclusive higher education in Thailand: voices of blind students. *Asia Pacific Education Review*, 19(4), 469-477. Recuperado de: <https://doi.org/10.1007/s12564-017-9512-7>

- Burgstahler, S. (2013). Introduction to universal design in higher education. En S. Burgstahler (ED.) *Universal design in higher education: Promising practices*. Seattle: DO-IT, University of Washington.
- Casement, S., Carpio, C. y Forrester-Jones, R. (2017) Experiences of university life for students with Asperger's Syndrome: a comparative study between Spain and England. *International Journal of Inclusive Education*, 21(1), 73-89, DOI: 10.1080/13603116.2016.1184328
- Confederación Autismo España. (2017). 18 de febrero/Día Internacional del Síndrome de Asperger [Mensaje de un blog] Recuperado de: <http://www.autismo.org.es/proyectos/incidencia-social/18-febrero-dia-internacional-del-sindrome-de-asperger>
- Darretxe, L. y Sepúlveda, L. (2011). Estrategias educativas para orientar las necesidades educativas de los estudiantes con Síndrome de Asperger en aulas ordinarias. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 869-892. Recuperado de : <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293122840018>
- Fabri, M. (2013-2014). *Autism&Uni*. Recuperado de: <http://www.autism-uni.org/>
- Ferreira, C., Vieira, M. J. y Vidal, J. (2014). La atención a los estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación superior. El caso de Cataluña. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 139-157.
- Figuera, P. (Coord.) (2010). La transición a la universidad de las personas con discapacidad. Madrid: Ministerio de Educación.
- Figuera, P. y Coiduras, J. L. (2013). La transición a la universidad: un análisis desde la

diversidad de las voces de los estudiantes. *Revista de Educación*, 362, 713-736.  
doi:10.4438/1988-592X-RE-2013-362-247.

Fossey, E., Chaffey, L., Venville, A., Ennals, P., Douglas, J. y Bigby, C. (2017). Navigating the complexity of disability support in tertiary education: perspectives of students and disability service staff. *International Journal of Inclusive Education*, 21(8), 822-832. doi: 10.1080/13603116.2017.1278798

Knott, F. y Taylor, A. (2014) Life at university with Asperger syndrome: a comparison of student and staff perspectives, *International Journal of Inclusive Education*, 18(4), 411-426. doi: 10.1080/13603116.2013.781236

Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29 (3) , 286-294. doi:10.1080/08856257.2014.93355

Fundación Autónoma de Madrid. (2018). La Universidad Autónoma de Madrid y su Fundación comprometidos con las personas con Síndrome de Asperger y sus familias. Recuperado de: <http://fuam.es/la-universidad-autonoma-de-madrid-y-su-fundacion-comprometidos-con-las-personas-con-sindrome-de-asperger-y-sus-familias/>

Fundación Universia. (2017). *III Estudio sobre Universidad y Discapacidad*. Recuperado de: [https://www.fundacionuniversia.net/wpcontent/uploads/2017/02/Fundacion\\_IIIEstudio\\_digital\\_accesible.pdf](https://www.fundacionuniversia.net/wpcontent/uploads/2017/02/Fundacion_IIIEstudio_digital_accesible.pdf)

Gale, T. (2010). Towards socially inclusive teaching and learning in higher education. *Occasional Papers on Learning and Teaching at UniSA*. Recuperado de: <http://dro.deakin.edu.au/eserv/DU:30040781/gale-towardsocially-2010.pdf>

- García, A. y García, A.J. (2018). Síndrome de Asperger y Educación Física. EmásF, *Revista Digital de Educación Física*, 50, 30-39. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6266670>
- García-Cano, M., Naranjo, A., Gutiérrez, P., López, M., y Buenestado, M. (2017). Síndrome de Asperger. Universidad de Córdoba. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/320322678\\_Apuntes\\_para\\_la\\_inclusio\\_n\\_en\\_la\\_comunidad\\_universitaria\\_Sindrome\\_Asperger](https://www.researchgate.net/publication/320322678_Apuntes_para_la_inclusio_n_en_la_comunidad_universitaria_Sindrome_Asperger)
- Garrabé, J. (2012). El autismo. Historia y clasificaciones. *Salud Mental*, 35(3), 257-261. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/582/58223340010.pdf>
- Godovnikova, L. V., Gerasimova, A. S., Galchun, Y. V. y Shitikova, E. V. (2019). The competency levels of disabled students who study in university. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 14(1), 99–110. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?q=disabled+student&id=EJ1211708>
- González, E. y Roses, S. (2014). ¿Barreras invisibles? Actitudes de los estudiantes universitarios ante sus compañeros con discapacidad. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 219-235. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5362082>
- Grier-Reed, T. y Williams-Wengerd, A. (2018). Integrating Universal Design, Culturally Sustaining Practices, and Constructivism to Advance Inclusive Pedagogy in the Undergraduate Classroom. *Education Sciences*, 8(167), 1-14. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1201000>
- Grimes, S., Scevack, J., Southgate, E. y Buchanan, R. (2017). Non-Disclosing Students with Disabilities or Learning Challenges: Characteristics and Size of a Hidden

- Population. *Australian Educational Researcher*, 44(4-5), 425-441. Recuperado de: <https://doi.org/10.1007/s13384-017-0242-y>
- Haghighi, N.F., Mahmoudi, M., y Bijani, M. (2018). Barriers to Entrepreneurship Development in Iran's Higher Education: A Qualitative Case Study. *A Quarterly Review of Education*, 49(3), 353-375.
- Heather, T. (2018). Storying Autism. *Composition Forum* 39, 1-7. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1188976.pdf>
- Hitch, D., Macfarlane, S., y Nihill, C. (2015). Inclusive pedagogy in Australian universities: A review of current policies and professional development activities. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 6(1), 135-145.
- Hotez, E., Shane-Simpson, C., Obeid, R., DeNigris, D., Siller, M., Costikas, C.,...Gillespie-Lynch, K. (2018). Designing a Summer Transition Program for Incoming and Current College Students on the Autism Spectrum: A Participatory Approach. *Frontiers in Psychology*, 9(46), 1-16. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00046
- Kurt, A.A, Çolak, C., Dönmez, P., Filiz, O., Türkan, F. y Odabaşı, H.F. (2016). Opportunities for students with disabilities in higher education institutions in turkey: where is ict?. *International Journal of Special Education*, 31(1), 104-113.
- Legaz, I., Gutiérrez, L. y Luna, A. (2017). Brainstorming como recurso docente para desarrollar competencia investigadora. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74(1), 133-148.
- López, A. (2016). Cooperación, creatividad y emprendimiento para el desarrollo de competencias. Una experiencia docente en Periodismo. *En In-Red 2016. II*

- Congreso nacional de innovación educativa y docencia en red*. Editorial Universitat Politècnica de València. doi:10.4995/INRED2016.2016.4337
- Luster-Edward, S. y Martin, B.N. (2018). Minorities in Higher Education in the United States: Their Status and Disparities in Student and Faculty Representation in a Midwest Research I University. *Higher Education Studies*, 9(1), 68-75.
- Martins, H. M., Borges, M. L. y Gonçalves, T. (2018). Attitudes towards inclusion in higher education in a Portuguese university. *International Journal of Inclusive Education*, 22(6), 527-542.
- Moriña, A. (Ed.) (2018). Formación del profesorado para una educación inclusiva en la universidad. Madrid, España: Síntesis S.A.
- Madriaga, M. y Goodley, D. (2010) Moving beyond the minimum: socially just pedagogies and Asperger's syndrome in UK higher education. *International Journal of Inclusive Education*, 14(2), 115-131. doi: 10.1080/13603110802504168
- Naranjo, R.A. (2014). Avances y perspectivas en Síndrome de Asperger. *NOVA-Publicación Científica en Ciencias Biomédicas*, 12(21), 81-101. Recuperado de: <http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/nova/article/viewFile/998/984>
- OMS (Organización Mundial de la Salud). (1992). CIE-10. *Décima revisión de la clasificación internacional de las enfermedades*. Trastornos mentales y del comportamiento. Descripción clínicas y pautas para el diagnóstico. Recuperado de: <https://www.comb.cat/Upload/Documents/8051.PDF>
- Palao, S. (s.f) Pictotraductor Recuperado de: <https://www.pictotraductor.com/>

- Perera, V.H. y Moriña, A. (2017). Technological challenges and students with disabilities in higher education. *Exceptionality*, 27(1), 65-76.
- Pérez, P. y Martínez, L. (2014). Perfiles cognitivos en el Trastorno Autista de Alto Funcionamiento y el Síndrome de Asperger. *CES Psicología*, 7(1). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423539423012.pdf>
- Rodríguez, A. y Álvarez, E. (2014). Estudiantes con discapacidad en la Universidad. Un estudio sobre inclusión. *Revista Complutense de Educación*, 25(2). Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/41683>
- Sánchez-Rubio, A. (2017). Los beneficios de la acción tutorial en los estudiantes universitarios con Síndrome de Asperger. *Revista para la docencia jurídica universitaria* (11). Recuperado de: <https://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/15674>
- Salgado, L. (2008). Visión clínica y terapéutica del síndrome de asperger vs autismo. *Fonoaudiología Iberoamericana* (8), 9-13. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6088665>
- Spratt, J. y Florian, L. (2013). Applying the principles of inclusive pedagogy in initial teacher education: from university based course to classroom action. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 133-140.
- Taylor, K. y Preece, D. (2010). Using Aspects of the TEACCH Structured Teaching Approach with Students with Multiple Disabilities and Visual Impairment: Reflections on Practice. *British Journal of Visual Impairment*, 28(3), 244-259.
- Unidad de Atención a Estudiantes con Discapacidad. (22 de febrero 2017). La Unidad de Atención a Estudiantes con Discapacidad trabaja en la sensibilización en torno al

Síndrome de Asperger [Mensaje de un blog]. Recuperado de:  
[http://discapacidadyuniversidad.blogspot.com/2017/02/la-unidad-de-atencion-estudiantes-con\\_22.html](http://discapacidadyuniversidad.blogspot.com/2017/02/la-unidad-de-atencion-estudiantes-con_22.html)

Universidad de Alicante. (2018). Curso de intervención integral en el TEA. Recuperado de: <https://web.ua.es/es/cae/noticias/2018/curso-de-intervencion-integral-en-el-tea.html>

Universidad de Cádiz. (2018). La UCA conmemora el Día Mundial de Concienciación sobre el Autismo. Recuperado de: <https://sap.uca.es/noticia/uca-conmemora-dia-mundial-conciencion-autismo/>

Universidad de Navarra. (2015). Olga Lizasoáin, ponente invitada en un seminario sobre síndrome de Asperger. Noticias. Recuperado de:  
<https://www.unav.edu/web/facultad-de-educacion-y-psicologia/noticias2/2015/05/21/olga-lizasoain-ponente-invitada-en-un-seminario-sobre-el-sindrome-de-asperger/>  
[/asset\\_publisher/6tW2/content/15\\_5\\_21\\_edu\\_olga/10174](/asset_publisher/6tW2/content/15_5_21_edu_olga/10174)

Universidad de Sevilla. (2010). *Programa de la Asignatura “Trabajo Fin de Grado”*. Recuperado de:  
<https://sevius.us.es/asignus/programapublicado.php?codasig=1950047>

Universidad de Sevilla. (2016). *Guía Orientativa para la atención del alumnado universitario con Síndrome de Asperger*. Recuperado de: <https://sacu.us.es>

Universidad de Sevilla. (2018). *Resumen Ejecutivo al Informe de Gobierno al Claustro Universitario*. Recuperado de: <http://servicio.us.es/secgral/>

Valls, R., Prados, M.M. y Aguilera, A. (2014). El proyecto INCLUD-ED: estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Investigación en la escuela*, 82 , 31-43.

Weedon, E. (2016). Widening Access to Higher Education for sidabled Students: The Intersection of Socio-Economic Background and Impairment. *Scottish Educational Review*, 48(1), 63-77.

Yon, S.E., Castillo, S.E., Hernández, G.J., Alcocer, M.G. y Ramírez, K.R. (2018). La inclusión de un estudiante con Trastorno del Espectro Autista en Educación Superior. *Boletín Virtual*, 64(7), 64-85. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6312424>

Zúñiga, A. (2009). El Síndrome de Asperger y su clasificación. *Revista Educación*, 33 (1), 183-186. Recuperado de:<https://www.redalyc.org/pdf/440/44015082013.pdf>

## 9. ANEXOS

### ANEXO 1. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN BASADO EN JUICIO DE EXPERTOS

Evalúe, según considere, los siguientes ítems referidos al programa de formación diseñado. Si desea justificar algunas de sus respuestas, indíquelo en el apartado de observaciones/comentarios/recomendaciones.

Gracias por su colaboración.

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS			
	ÍTEMS		OBSERVACIONES / COMENTARIOS / RECOMENDACIONES
<b>1. DURACIÓN</b>	1.1 La duración y/o temporalización general del programa es adecuada.	SÍ / NO	
	1.2 La duración de las distintas actividades es adecuada.	SÍ / NO	
<b>2. OBJETIVOS</b>	2.1 Los objetivos son coherentes y realistas.	SÍ / NO	
	2.2 ¿Añadirías, mejorarías o eliminarías algún objetivo de los presentes?	SÍ / NO	

<b>3. CONTENIDOS</b>	3.1 Los contenidos tratados son suficientes y adecuados.	SÍ / NO	
	3.2 ¿Añadirías, mejorarías o eliminarías algún contenido de los presentes?	SÍ / NO	
<b>4. ACTIVIDADES</b>	4.1 Las actividades son suficientes para la consecución de los objetivos.	SÍ / NO	
	4.2 Las actividades están en coherencia con los objetivos y contenidos.	SÍ / NO	
	4.3 ¿Añadirías, mejorarías o eliminarías alguna actividad diseñada?	SÍ / NO	

	4.4 ¿Añadirías o eliminarías algunos de los recursos utilizados en las actividades?	SÍ / NO	
	4.5 ¿Cree adecuado que todas las actividades abarquen a los tres agentes de la comunidad universitaria?	SÍ / NO	
<b>5. EVALUACIÓN</b>	5.1 En general, ¿la evaluación se adecua a lo llevado a cabo en el programa de formación?	SÍ / NO	
	5.1 ¿Añadirías, mejorarías o eliminarías algunos de los tipos de evaluación señaladas?	SÍ / NO	
¿En general, mejorarías algún aspecto?			

## ANEXO 2. ANÁLISIS DE APORTACIONES

EXPERTOS	DURACIÓN	OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	EVALUACIÓN
1	<p>Calendario visual para los participantes.</p> <p>Incluir descansos en las sesiones.</p> <p>Incluir tiempo de margen de error en cada sesión.</p>	<p>Añadir un objetivo que contemple las actividades en las que se recibe a invitados: estudiantes con SA, profesores, etc.</p>			
2	Calendario visual	<p>Dividir el objetivo 0 en dos: 1. Conocer qué saben los participantes sobre SA, y 2. Explorar las experiencias de los participantes con el SA.</p>	<p>Nombrar los bloques de contenidos con términos más atractivos.</p>	<p>Aula de informática no favorece la interacción.</p> <p>Anexo específico 5 más visual.</p>	
3	Ampliar duración de la actividad 1 para				Incluir una evaluación inicial.

	igualarla con las otras actividades en las que hay expertos.				
4					
5			Incluir un bloque de contenido acerca de la evaluación de los estudiantes con SA.	Añadir en la actividad 0 la realización de un listado con las dificultades que han encontrado los participantes en su experiencia con estudiantes con SA.  Dar opción a elegir el texto a transformar en la actividad 6.	Incluir evaluación inicial.
6			Incluir contenido de evaluación SA.		