

## **Una puerta abierta a la inclusión en la Universidad: Experiencia con un alumno Erasmus con Síndrome de Asperger.**

*(An open door to inclusion at University: the experience of an Asperger  
Syndrome Erasmus student)*

**M<sup>a</sup> Isabel Valdunquillo Carlón**  
**Ana Iglesias Rodríguez**  
*Universidad de Salamanca*  
*Ávila, España*

*Páginas 104-114*

*ISSN (impreso): 1889-4208*  
*Fecha recepción: 01-01-2015*  
*Fecha aceptación: 21-02-2015*

### **Resumen.**

*La educación inclusiva forma parte del derecho de los alumnos a garantizarles un aprendizaje orientado al aumento de su calidad de vida. Ello implica que desde la Educación Superior se atienda este objetivo, articulado desde los Servicios de Atención a la Discapacidad. En este caso, presentamos una experiencia de inclusión con un alumno Erasmus con Síndrome de Asperger en la USAL. Se describen las actuaciones realizadas con la Universidad de referencia, la comunidad universitaria y servicios de apoyo externo para facilitar su inclusión. Se considera la experiencia muy satisfactoria por el nivel de inclusión alcanzado y por la consecución de objetivos académicos.*

**Palabras clave:** *síndrome de Asperger, inclusión, enseñanza superior.*

### **Abstract.**

Inclusive education is a right entitled to all students, which seeks to ensure that they benefit from a kind of learning conducive to the improvement of their life quality. At University level, this commitment is assumed by specific Student Disability Services. This paper offers a report on the experience of inclusion of an Asperger Syndrome Erasmus student at the University of Salamanca. It describes an action protocol jointly designed by the sending and the hosting institutions, with the cooperation of both the university community and diverse external support services to ensure a fair and inclusive learning environment. The result was deemed as most satisfactory and worth sharing, given the level of inclusion and the academic outcomes achieved.

**Key words:** *Asperger syndrome, inclusion, higher Education.*

## 1.-Introducción.

La educación de las personas con discapacidad es un objetivo básico en la atención de la diversidad humana. Este, no solo debe dirigirse a lograr resultados académicos, sino a conseguir objetivos individuales considerados fundamentales en la vida de las personas. La educación, en este sentido, ha de encaminarse a desarrollar al máximo todas las dimensiones personales, garantizando con ello su acceso a una educación de calidad y, al mismo tiempo, a la información y al conocimiento. Ello únicamente es posible mediante una educación inclusiva basada en el derecho de todos los alumnos a recibir una formación que dé respuesta a sus necesidades de aprendizaje y permita su crecimiento como personas. Así, el hecho de que los alumnos con discapacidad puedan seguir disponiendo de apoyos durante su formación superior supone un derecho que garantiza la igualdad de oportunidades y un reto que las Universidades también han asumido y han comenzado a dar respuesta a través de los Servicios de Atención a la Discapacidad, desde los que se diseñan servicios de apoyo, se elaboran protocolos de atención y tutela, se ofrece información y coordinación a profesores, y se elaboran campañas de concienciación sobre la discapacidad.

Si nos planteamos el reto de la igualdad, concretamente desde el marco del EEES, debemos asumir la atención a la diversidad del alumnado que llega a la enseñanza superior (Fernández-Batanero, 2011), sobre todo, si pensamos en el enorme desafío que supone el hecho de que nos hayamos propuesto lograr su internacionalización. Este cometido empieza, cada vez más, a tomar forma en el ámbito universitario, al menos desde el ámbito normativo, en el que se alude a la necesidad de incluir el principio de accesibilidad universal para las personas con discapacidad (RD 1393/2007, p.44039), y de disponer tanto de sistemas accesibles de información como de arbitrar sistemas y servicios de apoyo y asesoramiento adecuados para facilitar el acceso de las personas con discapacidad a la formación superior (RD 1393/2007, pp.44040-44041).

En un contexto más internacional, son también múltiples las normas, directrices y recomendaciones que existen en relación con la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. A modo de ejemplo, puede citarse la Convención de la ONU (ONU, 2006, p.19) sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, haciendo resaltar la necesidad de “*promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad y promover el respeto de su dignidad inherente*” (Observatorio Estatal de la Discapacidad, 2011, p.184), indicando que los Estados deben garantizar que el sistema educativo sea inclusivo a lo largo de toda la vida. El mismo texto invita a tomar en consideración la necesidad de garantizar a las personas con discapacidad el acceso a la educación superior en igualdad de oportunidades, por lo que resulta ineludible la planificación de acciones dirigidas a la consecución de este fin (Artículo 24.5, Convención de la ONU, 2006, p.20).

Es en este contexto en el que pretendemos enmarcar el trabajo que aquí presentamos, con el objetivo de dar a conocer una experiencia de inclusión en la

Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila (Universidad de Salamanca) de un alumno Erasmus con Síndrome de Asperger, procedente de la Universidad inglesa Nottingham Trent University (NTU).

El Síndrome de Asperger (Asperger, 1944) fue introducido por Lorna Wing en 1981, caracterizando un conjunto de alteraciones centradas en personas que manifiestan dificultades para la *interacción social, para la comunicación y en la flexibilidad de pensamiento*, con una imaginación pobre, intereses muy intensos o limitados y rutinas rígidas, aspectos que, al interactuar con distintos contextos, dan lugar a un *continuum* en el que quedan reflejados desde los casos de mayor gravedad hasta aquellos cercanos a parámetros típicos de normalidad. En la actualidad, forma parte de la categoría Trastornos del Espectro del Autismo (TEA) (APA, 2013).

Desde la Conferencia Internacional sobre Síndrome de Asperger (Londres, 1988), en la que se establecieron los primeros criterios diagnósticos, pasando por la consideración del SA como un trastorno independiente (APA, 2002), hasta su integración, tras intensos debates, como un trastorno más dentro de los TEA por el recién publicado APA (2013), han pasado ya casi tres décadas. El DSM-V especifica que las diferencias entre autismo y SA son *cuantitativas* (grado de afectación) y *cualitativas* (etiología, curso, respuesta a la intervención, perfil neuropsicológico), compartiendo las dificultades para la interacción social y los patrones de conducta repetitivos, y diferenciándose en el rendimiento cognitivo, lingüístico y en las habilidades motoras.

Las dificultades que manifiestan para interactuar socialmente con los otros revelan alteraciones en su comportamiento no verbal, mostrando escasas habilidades para relacionarse con personas, así como una ausencia de reciprocidad social y emocional. La inflexibilidad de pensamiento se expresa en la adhesión a rutinas o rituales poco funcionales, en la creación de intereses estereotipados, restrictivos y a veces atípicos, y en el uso frecuente de conductas motoras estereotipadas, que se incrementan de forma significativa en situaciones generadoras de ansiedad. Las manifestaciones asociadas a este síndrome también muestran dificultades significativas en la actividad social, académica y laboral, así como en otras áreas básicas como la emocional que, claramente, comprometen su calidad de vida. Su inteligencia está conservada, pudiendo ser buena o muy buena, y su lenguaje es formalmente normal, a veces pedante o redundante, con la prosodia y la pragmática alteradas. Con frecuencia, muestran alteraciones en sus destrezas motrices -torpeza y escasa coordinación motora- y reacciones poco usuales a estímulos sensoriales. A pesar de todo ello, son capaces de aprender estrategias que les permiten adaptarse con cierto éxito a las exigencias del mundo social, siempre y cuando se les proporcionen ayudas mediante una intervención educativa ajustada a sus necesidades. Sus habilidades cognitivas -en un contexto de normalidad o en niveles superiores-, les puede facilitar el acceso a la educación superior, si bien, sus dificultades para interactuar con los demás, la presencia de patrones poco usuales de comportamiento y respuestas variables a la ansiedad pueden afectar, y de hecho afectan, a su rendimiento académico. Seguramente, el obstáculo mayor al que deben enfrentarse es social (Urquijo y Carranza-Dueñas, 2013; Schneider; Schumann-Hengesteler y Sodian, 2014), no solo por las dificultades que supone el hecho de comprender las reglas que rigen en la interacción con los otros, sino también por la

escasa aceptación que muestran los que comparten las aulas con ellos, haciendo referencia al contexto educativo que nos ocupa. Así, es habitual que el maltrato entre iguales aparezca como una constante a lo largo de toda su vida académica (Granizo, Naylor y Barrio, 2006), y su paso por la Universidad forma parte también de ella. Posiblemente, el maltrato, en cualquiera de sus formas, sea una de las variables clave que pueden comprometer en mayor medida la inclusión de los alumnos con este tipo de características. El riesgo de maltrato se debe tanto a la percepción de la diferencia por parte de los demás -manifestación de conductas atípicas, torpeza motora, patrones de conducta estereotipados, dificultades para la comprensión de situaciones sociales, etc.-, como al hecho de que disponen de un menor número de redes sociales y, en consecuencia, la percepción de vulnerabilidad se hace más visible. Además, es posible que en el contexto universitario pueda ponerse todo ello más en evidencia puesto que los alumnos han de adaptarse a centros grandes con horarios y rutinas complejas a las que deben dar respuesta de forma adaptativa y flexible, y justamente es aquí donde pueden fracasar con más facilidad (Portway y Johnson, 2003; Williers y Szatmari, 2014).

Sin embargo, es muy probable que la llegada a la Universidad de personas con SA sea cada vez más frecuente, entre otras razones porque disponemos de mejores diagnósticos y porque conocemos mejor las necesidades que plantean y la respuesta educativa que precisan. Ello implica que la Universidad, como centro de Educación Superior, no debe quedarse al margen de este reto y puede y debe ofrecerles también una respuesta, implementando ayudas que les faciliten su formación en un contexto de inclusión. Además, sabemos que favorecer la inclusión es hacer intervenciones en el contexto y en la interacción del alumno en cada entorno, más que en las características diferenciales e idiosincrásicas que configuran el síndrome (Echeíta y Verdugo, 2004). Es este el marco en el que se desarrolla este trabajo cuyo objetivo es presentar una experiencia de inclusión de un alumno Erasmus con Síndrome de Asperger en un Centro de Educación Superior en la Universidad de Salamanca.

La experiencia que presentamos se llevó a cabo con la participación de la Unidad de Atención a Universitarios con Discapacidad, que forma parte del Servicio de Asuntos Sociales de la Universidad de Salamanca, y pertenece al Vicerrectorado de Estudiantes e Inserción Profesional. Esta Unidad comenzó a realizar acciones para promover la igualdad de oportunidades de los universitarios con discapacidad en 1997. Sin embargo, es en 1999 cuando, en virtud del Convenio firmado entre la Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades de la Junta de Castilla y León y la Universidad de Salamanca, se contempló la contratación de un Técnico en Discapacidad destinado a desarrollar acciones propias de esta Unidad. Este Servicio atiende a alumnos universitarios con discapacidad, y desde aquí se diseñan recomendaciones para la atención a estas personas, con la finalidad de eliminar barreras y facilitar su inclusión. Para ello, se ofrece apoyo individualizado y sugerencias a profesores y PAS en el acceso a la docencia y en los servicios administrativos, orientado a cómo proporcionarles ayudas en tutorías y sistemas de evaluación.

## 2.-Método.

La Universidad de Salamanca, del mismo modo que la mayor parte de las Universidades, dispone de un Servicio de Asuntos Sociales (SAS) que atiende a las personas con discapacidad en una Unidad específica -*Unidad de Atención a Personas con Discapacidad*-, desde la que se diseñan recomendaciones para la atención a estas personas, con el objetivo de eliminar barreras para facilitar su inclusión. Para lograrlo, se ofrece apoyo individualizado y orientaciones a profesores -en el acceso a la docencia, tutorías y sistemas de evaluación- y al personal de administración y servicios. Desde el SAS de la Universidad de Salamanca, se enmarcaron el conjunto de actuaciones que se desarrollaron en la experiencia presentada en este trabajo.

El primer contacto se estableció entre las Coordinadoras Erasmus de ambas Universidades (NTU y USAL) con el fin de valorar la pertinencia y adecuación de la estancia, y la formación que se le podía proporcionar al alumno. La Coordinadora de la NTU solicitó al Centro Universitario (E.U. de Educación y Turismo), orientación acerca de la atención y ayudas que se le podría ofrecer durante su estancia en la USAL, así como del tipo de alojamiento más idóneo para un estudiante de estas características. De forma coordinada, y durante los meses de junio a septiembre previos al inicio del curso, la Coordinadora Erasmus de la EUET elaboró un Plan de Estudios acorde a los intereses, necesidades y formación previa del alumno puesto que éste cursaba Tercer Curso del Grado de Relaciones Internacionales en su Universidad de referencia. Desde el Centro, se nombró una Coordinadora Académica (en este caso, del Área de Psicología Evolutiva y de la Educación), que junto con la Coordinadora Erasmus, llevaron a cabo un plan de actuación centrado en los siguientes aspectos:

- 1) Elaboración del plan de estudios para los dos semestres del curso.
- 2) Anticipación y resolución de las dificultades que pudieran plantearse en el acceso a la docencia.
- 3) Desarrollo de un plan de coordinación con los profesores y el PAS, ofreciéndoles información y ayuda específica.
- 4) Actuación específica con los compañeros de aula, una vez detectadas actitudes negativas hacia comportamientos poco usuales que llamaban su atención. Esta actuación, se llevó a cabo, pese a no estar planificada inicialmente por deseo expreso del estudiante que prefería no tener ningún trato diferenciado de sus compañeros.
- 5) Atención a las necesidades del alumno en su ámbito personal y social a través de la Psicopedagoga de la Asociación Autismo de Ávila, quien le atendió semanalmente en dichas áreas.

En relación con la primera actuación, el Plan de Estudios del alumno se organizó teniendo en cuenta sus intereses personales derivados de su formación previa en el Grado en Relaciones Internacionales y orientada a su perfil profesional. Se

seleccionaron diversas materias procedentes de los Grados que se imparten en la EUET –Grado en Turismo, Grado en Educación Infantil, Grado en Educación Primaria- de todos ellos, se seleccionaron materias acordes con contenidos de economía, administración y gestión de empresas, geografía e historia, más vinculadas a su formación, y otras, procedentes de los Grados de Maestro, elegidas en función de las preferencias personales del alumno –psicología de desarrollo y neuropsicología-, o dirigidas a un mayor conocimiento de la lengua -habilidades lingüísticas, lengua española-, se añadieron también dos materias que podían proporcionarle una base teórica añadida para la realización del Trabajo Fin De Grado -*procesos e instituciones educativas y metodología de investigación educativa*-.

La segunda actuación se centró en analizar las posibles dificultades que el alumno pudiera tener en el acceso a la docencia, y se anticiparon respuestas: se coordinaron los horarios, se elaboró conjuntamente una programación lectiva, se mantuvieron contactos con los profesores de las asignaturas seleccionadas y con los alumnos de las distintas clases con los que conviviría, se planificaron de forma anticipada las tareas que el alumno tenía que desarrollar en cada una de las materias, se establecieron recomendaciones de actuación, tanto a profesores como a alumnos, ante respuestas concretas que podían producirse en el aula por parte del estudiante Erasmus (entrar y salir del aula cuando la información no le interesa, comentarios fuera de lugar sin relación con la materia objeto de estudio, enfados y reacciones desmesuradas ante cambios imprevistos, etc.).

Las intervenciones con el profesorado, en tercer lugar, se materializaron en una reunión en la que se proporcionó información acerca del Síndrome de Asperger, de sus áreas fuertes y sus posibles dificultades, ofreciéndoles recursos para poder afrontar con éxito situaciones específicas que pudieran originarse en el desarrollo de la docencia o en la interacción con él. Además, durante el curso escolar, se llevaron a cabo también actuaciones de apoyo individualizado a los profesores que lo solicitaron para resolver problemas concretos originados en la interacción con el alumno en el desarrollo de la docencia, o en las adaptaciones en la evaluación de la asignatura. Las principales demandas de los profesores se centraron en cómo ayudarle a respetar el turno en las intervenciones en el aula, y en ayudas para resolver situaciones de ansiedad puntuales. En la misma línea, se informó al personal de administración y servicios de sus características y dificultades más frecuentes, proporcionándoles recursos concretos para abordarlas.

Dentro del mismo plan de trabajo, se tomaron decisiones para resolver situaciones puntuales aparecidas en la interacción con sus compañeros, tanto en el aula como fuera de ella, cuestión que obligó a abordar la situación de forma intencional y planificada, proporcionando información relevante a los estudiantes y solicitando su ayuda para facilitar su inclusión.

Finalmente, el Centro Universitario, a través de la Coordinadora Académica, contactó con la Asociación Autismo de Ávila, como servicio de apoyo y mediación, para atender las necesidades de organización y estructuración de las tareas académicas del alumno y las derivadas de sus dificultades específicas para relacionarse e interactuar con los demás. El apoyo ofrecido por la Asociación fue de una sesión semanal de una hora de duración, en la que se trabajaron dificultades concretas, sirviendo de referencia para aquellas circunstancias que le hacían elevar sus niveles

de ansiedad.

Valoramos de forma positiva los resultados del plan de trabajo diseñado tanto desde el ámbito académico como desde el ámbito personal y social. Académicamente, el alumno superó todas las asignaturas en las que se matriculó, excepto una que abandonó voluntariamente, consiguiendo un alto nivel de competencia oral y escrita en lengua española.

### **3.-Valoraciones y conclusiones.**

Comenzar estudios universitarios implica un gran salto cualitativo en la vida personal y académica de cualquier persona por los sustanciales cambios que conlleva en su desarrollo como individuo. Afrontar esta etapa supone para cualquier estudiante, un reto y el logro de un cierto nivel de autonomía y responsabilidad para el que no todos están preparados igualmente. Estudiar en la universidad y aprender a desenvolverse en ella requiere de los estudiantes un período de adaptación que ha de permitirles abordar con éxito objetivos académicos concretos y cierto crecimiento personal. En este camino, es posible que entren en conflicto determinados comportamientos que oscilen entre la dependencia y la independencia, la búsqueda de la libertad y la identidad personal o el temor a la pérdida de seguridad vivida hasta ese momento en el ámbito familiar. Si a esta compleja situación, le añadimos las dificultades específicas de adaptación e interacción social que presenta una persona con Síndrome de Asperger, la comunidad universitaria debería plantearse la relevancia de atender las necesidades de estos alumnos, elaborando planes de intervención ajustados a las necesidades que plantean para facilitarles su plena inclusión académica y social y contribuyendo, de forma indirecta a un mayor incremento en su calidad de vida al incorporarse por primera vez a un Centro Universitario.

En este sentido, la comunidad educativa que formamos parte de la Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila, nos sentimos especialmente satisfechos por haber sido capaces de trazar un plan de trabajo que ha respondido de forma adecuada a la propia organización académica universitaria y a las dificultades concretas del alumno, en el acceso a la universidad, en el desarrollo de las actividades académicas, en la implicación y participación en la vida universitaria (relaciones con los compañeros y con la vida social del campus), y, en general, en las derivadas de su interacción con los demás.

Desde un primer momento, los apoyos ofrecidos al estudiante giraron en torno a sus necesidades singulares teniendo en cuenta sus puntos fuertes y débiles pero, sobre todo, sus deseos, aspiraciones, metas y sueños. Desde el principio, fuimos conscientes de las limitaciones con las que el alumno se iba a encontrar desde un punto de vista cognitivo, social y emocional (Baron-Cohen, 2010; Belinchón, Hernández y Sotillo, 2008; De la Iglesia y Olivar, 2009; González-Navarro, 2009; Equipo DELETREA, s.f.) manifestadas, en su escasa competencia para predecir ciertas conductas en los demás, interpretar el doble sentido de una conversación, no comprender las bromas, los chistes y la ironía, presentar una baja reciprocidad emocional y poca sensibilidad a las señales sociales (Teoría de la mente -ToM-, Rivière, 2000, pp. 271-324); en su dificultad para utilizar de forma eficaz las funciones ejecutivas -atención, memoria de trabajo, planificación, organización, ejecución,

finalización, evaluación de tareas y actividades e inhibición de respuestas-, o en la capacidad de resolución de problemas para poder alcanzar una meta (Teoría del déficit en función ejecutiva, Ruíz Vargas y Belinchón, 2000); en su dificultad para procesar la información de forma global y contextual centrándose solo en los detalles sin buscar un sentido general y coherente a la historia dando lugar a que la información que se adquiere esté descontextualizada (Teoría del déficit en coherencia central, Baron-Cohen, 2005); en dificultades para comprender la comunicación no verbal (entonación, volumen del habla, gestos y ademanes faciales y corporales), con presencia de respuestas emocionales exageradas o poco coherentes con el contexto, con dificultad para adaptarse a situaciones nuevas (rigidez), escasa competencia social y, finalmente en dificultades en el área social y comunicativa, sobre todo en aquellos aspectos más vinculados con la empatía (Teoría de la empatía-sistematización, Baron-Cohen, 2009, 2010).

El conocimiento de estas limitaciones y el descubrimiento de sus puntos fuertes, ha dado lugar a que los resultados del plan de trabajo diseñado sugieran un alto nivel de consecución de los objetivos marcado en los ámbitos académico, personal y social.

Sin duda alguna, el mayor reto de este estudiante fue enfrentarse a una estancia Erasmus en un país y en un contexto académico diferente al suyo durante todo un curso académico. Y su mayor logro, fue ser capaz de aprovechar las ayudas que tanto institucionalmente como profesionalmente se le ofrecieron desde la Universidad y desde la Asociación Autismo-Ávila que le facilitaron una mayor inclusión en todos los ámbitos favoreciendo con ello su formación como profesional y su crecimiento como persona.

En suma, valoramos esta experiencia de forma positiva puesto que ha sido enriquecedora para todos los integrantes de la comunidad universitaria que han tenido como objetivo conseguir la plena inclusión de un alumno con discapacidad en el contexto de la Educación Superior. En este sentido, estamos convencidos de que la calidad, la equidad y la responsabilidad social en los planteamientos educativos ha de formar parte de los procesos docentes de las universidades si queremos contar con instituciones educativas que trabajen, eduquen y enseñen en ellas, desde el respeto y la valoración de la diversidad humana y no en función de la diversidad funcional que cada persona de forma individual presente.

#### 4.-Referencias.

- Alberta Learning (2003). Teaching students with autism spectrum disorders. Edmonton. Recuperado de <http://education.alberta.ca/media/511995/autism.pdf>
- Alcantud Marin, F., Ávila Clemente, V., Asensi Borrás, M.C. (2000). *La Integración de Estudiantes con Discapacidad en los Estudios Superiores*. Valencia: Universitat de Valencia Estudi General (Servei de Publicacions).
- American Psychiatric Association (2013). *DSM-V. Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Asociación Americana de Psiquiatría (2002). *DSM-IV-TR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson.

- Asperger, H. (1944). Die Autistischen Psychopathen. In *Kindesalter. Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 117, pp. 76-136.
- Baron-Cohen, S. (2005). La gran diferencia. Cómo son realmente los cerebros de hombres y mujeres. Barcelona: Editorial Amat.
- Baron-Cohen, S. (2009). Autism: The Empathizing-Systemizing (E-S) Theory. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1156(1), 68-80. Doi: 10.1111/i.1749-6632.2009.04467.x
- Baron-Cohen, S. (2010). *Autismo y Síndrome de Asperger*. Madrid: Alianza Editorial.
- Belinchón, M. Hernández, J.M. y Sotillo, M. (2008). *Personas con síndrome de Asperger: Funcionamiento, detección y necesidades*. Madrid: CPA-UAM.
- Bogdashina, O. (2007). *Percepción sensorial en el Autismo y Síndrome de Asperger*. Ávila: Autismo Ávila.
- Darretxe-Urrutxi, L. Y Sepúlveda-Velázquez, L. (2011). Estrategias educativas para orientar las necesidades educativas de los estudiantes con SA en aulas ordinarias. *Electronic Journal of research in Educational Psychology*, 24, pp. 869-892.
- De la Iglesia, M. y Olivar, J.S. (2009). *Intervención psicoeducativa en autismo de alto funcionamiento y Síndrome de Asperger*. Madrid: Editorial CEPE.
- Echeita, G. y Verdugo, M.A. (2004). *La Declaración de Salamanca sobre NEE 10 años después. Valoración y prospectiva*. Salamanca: INICO.
- Equipo DELETREA (s.f.). *Un acercamiento al Síndrome de Asperger: una guía teórica y práctica*. Editorial Junta de Andalucía.
- Fernández Batanero, J. M<sup>a</sup> (2011). Competencias docentes para la inclusión del alumnado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Educación Inclusiva*, Vol. 4(2), pp. 137-147.
- Frith, U. (1989). *Autism. Explaining the enigma*. Oxford: Blackwell.
- Garrigós, A. (2010). Historias sociales a través de pictogramas. Recuperado de <http://www.thegraycenter.org/>
- Granizo, L., Naylor, P., Barrio C. del (2006). Análisis de las relaciones sociales de los alumnos con SA en escuelas integradas de secundaria: Un estudio de casos. *Revista de Psicodidáctica*, 11(2), pp. 281-292.
- Green, M. (2008). Asperger Syndrome in the inclusive classroom. Advice and strategies for teachers. *Support for Learning*, 23(3), pp. 164-165.
- Howlin, P. (1998). Practitioner Review: Psychological and educational treatments for autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(3), pp. 307-322.
- Observatorio Estatal de la discapacidad (2011). Las personas con discapacidad en España. Informe Olivenza 2010. Badajoz: Observatorio Estatal de la Discapacidad. Recuperado de <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y protocolo facultativo. Recuperado de <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Ozonoff S., Pennington, S., y Rogers, B.. (1991). Executive function deficits in high-functioning autistic individuals: Relationships to theory of mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32(7), pp. 1081-1105.
- Portway, S. y Johnson, B. (2003). Asperger síndrome and the children who “don’t

- quite fit in". *Early Child Development and Care*, 173 (4), pp. 435-443.
- Premack, D. Y Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind?. *Behavioral and Brain Sciences*, 1 (4),pp. 515-526.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE núm. 260, de 30 de octubre de 2007.
- Rivière, A. (2000). Teoría de la mente y metarrepresentación. En M.L. Rodríguez y P. Chacón (Coords.). *Pensando la mente: perspectivas en filosofía y psicología* (pp. 271-324). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Rodríguez Muñoz, V. M. (Coord.) (2010). *Atención a los estudiantes con discapacidad en la Universidad. Orientaciones para el profesorado*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ruiz Vargas, J.M. y Belinchón, M. (2000). *El autismo como trastorno de la función ejecutiva*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Schneider, W.; Schumann-Hengesteler, R. y Sodian, B. (2014). *Young Children's Cognitive Development: Interrelationships Among Executive Functioning, Working Memory, Verbal Ability and Theory of Mind*. Psychology Press.
- Urquijo, M.E. y Carranza-Dueñas, R. (2013). Autismo en la educación superior. *Ciencia y Futuro*, 3(1),pp. 63-77.
- Valenciano Canet, G. (2009). *Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida*. En M<sup>a</sup>. P. Sarto y M<sup>a</sup>. E. Venegas (Coords.). *Aspectos clave de la Educación Inclusiva* (Cap. 1, pp. 13-25). Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.
- Williers, J. y Szatmari, P. (2014). *Autism and Asperger Syndrome, Language Use*. New York: Springer.
- Wing, L. (1981). Asperger's Syndrome: A Clinical account. *Psychological Medicine*, 11, pp. 115-129.
- 

## **Sobre las autoras:**

### **Dra. M<sup>a</sup> Isabel Valdunquillo Carlón**

Doctora en Psicología, Licenciada en Pedagogía y Máster en Psicología del Lenguaje. Actualmente es Profesora Titular del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Salamanca. Se doctoró en la misma Universidad con el tema "Asimetrías hemisféricas y estilos de procesamiento secuencial-simultáneo".

Tiene una amplia trayectoria docente e investigadora en la USAL. Su docencia está centrada en la formación de maestros especialistas en audición y lenguaje y de profesionales expertos en Dificultades del Aprendizaje. Sus líneas de investigación se centran en el ámbito de las neurociencias y las dificultades del lenguaje. Es autora de artículos en revistas especializadas y ha participado en Contratos de I+D+i. Ha impartido multitud de cursos, y ha asistido a congresos nacionales e internacionales. Además de su trayectoria docente e investigadora, dirige un Centro Sanitario en la Universidad en el que se proporciona atención y asesoramiento a alumnos con dificultades específicas del lenguaje oral y escrito y a sus familias.

Universidad de Salamanca (Ávila, España)  
[valdun@usal.es](mailto:valdun@usal.es)

### **Dra. Ana Iglesias Rodríguez**

Es Doctora en Psicología y Premio Extraordinario de Doctorado (2004), Licenciada en Pedagogía (1997) por la Universidad de Salamanca, Máster en Educación para la Salud (2000) por la Asociación Europea de Educación y Salud Pública (ASESP), Máster en Psicopedagogía Clínica (2012) por la Universidad de León y Postgrado en Neuropsicología y Demencias (2012) por la Universidad Europea Miguel de Cervantes de Valladolid. Ha sido profesora en la Facultad de Educación de Salamanca y, desde hace 9 años enseña en la Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila. Actualmente, es Subdirectora de Docencia Práctica y Difusión de Programas Docentes en la Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila. También ha ejercido durante 4 años el cargo de Coordinadora Erasmus en esta misma institución.

Miembro de la Asociación de Antropólogos Iberoamericanos en Red (AIBR), Socia de "The Dana Alliance for Brain Initiatives and the European Dana Alliance for the Brain", Miembro colaborador del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (IUCE) y Miembro de la Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad y el Estrés (S.E.A.S.). Forma parte del Consejo editorial y evaluador de la Revista de Antropología Iberoamericana y es Referee de la Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado.

Investigadora en distintos grupos y Proyectos de Investigación de ámbito nacional e internacional relacionados con discapacidad, inclusión educativa, educación para la salud, Tecnologías de la Información y Comunicación y competencias. Ha sido conferenciante invitada en foros académicos nacionales y en centros prestigiosos de Costa Rica, Portugal, Bélgica, Alemania y el Reino Unido. Autora y coautora de diferentes artículos, capítulos de libro, así como de varios libros y materiales didácticos.

Universidad de Salamanca (Ávila, España)  
[anaiglesias@usal.es](mailto:anaiglesias@usal.es)