



Universidad de Valladolid
Facultad de Educación y Trabajo Social

MÁSTER UNIVERSITARIO EN PSICOPEDAGOGÍA

Curso 2016-2017

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON SINDROME DE
ASPEGER EN LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA**

Autor: Manuel Jesús Martín Hernández

Tutora académica: Sonia Olivares Moral

Valladolid, 2017

Agradecimientos

Ante todo agradezco al SAS, Servicio de Asuntos Sociales de la Universidad de Salamanca, por brindarme la oportunidad de poder realizar las entrevistas del presente trabajo dirigidas a algunos de sus usuarios, y por el hecho de haberme facilitado espacios adecuados donde poder llevarlas a cabo.

Gracias infinitas a todas aquellas personas con discapacidad, pertenecientes a la Universidad de Salamanca, y que se prestaron a contestar todas la preguntas que les realice durante las entrevistas.

Por lo que espero contribuir a concretar la inclusión en el entorno universitario de las personas con discapacidad, y en concreto, aquellas que padecen Síndrome de Asperger, y a difundir su riqueza y potencial, dado que aun nos queda mucho por descubrir.

Veo necesario también, agradecer a mi tutora Sonia Olivares Moral por su orientación y contribuciones para este trabajo, y a todos los profesores del Máster de Psicopedagogía de la UVA que me han aportado diversos conocimientos que me han facilitado la elaboración del Trabajo Fin de Máster.

Resumen

El presente trabajo comienza con la adecuada fundamentación del Trastorno del Espectro Autista y sus criterios de diagnóstico, así como la conceptualización del Síndrome de Asperger y los rasgos característicos del colectivo. Partiendo de esta base, se realiza un análisis del Servicio de Asuntos Sociales que la Universidad de Salamanca ofrece a los estudiantes con dicho diagnóstico, para su posterior reflexión sobre su sistema de actuación y reflejar así las demandas que requiera este recurso, proponiendo una nueva línea de trabajo. Por último, se reflexiona entorno a las barreras de este colectivo durante su etapa formativa mediante una metodología basada en entrevistas. Y se finaliza dicho trabajo con la obtención de conclusiones sobre la inclusión de estas personas en la USAL.

PALABRAS CLAVE: Discapacidad; Síndrome de Asperger; Inclusión; Servicio de Asuntos Sociales (SAS); Entrevistas; Universidad.

Abstract

The present work begins with the adequate foundation of Autism Spectrum Disorder and its diagnostic criteria, as well as the conceptualization of Asperger Syndrome and the characteristics characteristic of the collective. Starting from this base, an analysis of the Social Affairs Service is carried out, which the University of Salamanca offers students with this diagnosis, for later reflection on their system of action, and reflects the demands that this resource requires, proposing a new work line. Finally, we reflect on the barriers of this group during their formative stage through a methodology based on interviews. And this work is concluded with the obtaining of conclusions on the inclusion of these people in the USAL.

KEY WORDS: Disability; Asperger Syndrome; Inclusion; Social Affairs Service (SAS); Interviews; University.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	9
1.1. Justificación.....	9
1.2. Competencias del máster en psicopedagogía	10
1.3. Estructura del trabajo.....	12
2. OBJETIVOS	13
2.1. Objetivo General.....	13
2.2. Objetivos específicos.....	13
3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	15
3.1. Evolución histórica del Síndrome de Asperger y aproximación conceptual... 15	
3.2. Etiología	19
3.3. Rasgos característicos de la persona con Síndrome de Asperger.	21
3.4. Prevalencia y comorbilidad.	25
3.5. Herramientas de diagnóstico.	25
3.6. Marco legal sobre el TEA.....	27
4. SAS: SERVICIO DE ASUNTOS SOCIALES DE LA USAL.	29
4.1. Ubicación y estructura.	29
4.2. Objetivos y funciones.....	29
4.3. Destinatarios.....	29
4.4. Servicios del Centro.....	30
5. ESTUDIO DEL SERVICIO DE LA UNIVERSIDAD.....	32
5.1. Análisis del servicio de apoyo a estudiantes con discapacidad.....	32
5.2. Metodología.....	38
5.3. Resultados	42
5.4. Propuesta de mejora del servicio.....	45
6. EVALUACIÓN Y CONCLUSIONES	52
6.1. Conclusiones	52
6.2. Autoevaluación del TFM.....	55

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	58
8. ANEXOS.....	64
8.1. ANEXO 1.....	64
8.2. ANEXO 2.....	66
8.3. ANEXO 3.....	72
8.4. ANEXO 4.....	81
8.5. ANEXO 5.....	85
8.6. ANEXO 6.....	91
8.7. ANEXO 7.....	99

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación

Hemos de resaltar la importancia y la necesidad de la elaboración de este trabajo, debido a que todas aquellas personas que padecen TEA son ciudadanos de pleno derecho, con una muy limitada participación social y comunitaria, y que cuentan con muy pocos servicios especializados de atención. Por lo que este proyecto fin de máster se centrará en valorar uno de estos servicios, en concreto, en el ámbito educativo, y se analizarán las diferentes barreras o facilidades que estos estudiantes se encuentran durante su etapa formativa en la Universidad de Salamanca.

Con este trabajo se pretende ayudar a promocionar la integración social del colectivo y defender los derechos de las personas que padecen Síndrome de Asperger, fomentando su participación en la vida en comunidad, y en particular dentro del entorno universitario, ya que está comprobado que con los apoyos adecuados, estas personas mejoran su calidad de vida mediante una atención integral y especializada.

Por lo que este proyecto promoverá la superación de prejuicios en la sociedad, persiguiendo lograr una mejor adaptación del colectivo que padece TEA al entorno universitario, mediante el respeto de su espacio y sus tiempos para formarse.

Además, la Universidad de Salamanca lucha por prestar servicios de calidad que respondan a las expectativas de la comunidad universitaria, complementados por el desarrollo de habilidades y la adquisición de conocimiento que fomente la productividad, la innovación y el crecimiento económico inteligente, sostenible e inclusivo tal y como propone la Estrategia 2020 de la Comisión Europea, centrada en la supresión de barreras en ocho ámbitos primordiales de actuación: accesibilidad, participación, igualdad, empleo, educación y formación, protección social, sanidad y acción exterior.

La inclusión favorecerá la construcción de una sociedad cohesionada y respetuosa con el principio de igualdad de oportunidades y no discriminación. Tarea compleja para la USAL, ya que el nivel de exigencia hacia dicha inclusión es cada vez mayor, mientras que los recursos generalmente disminuyen, por lo que se deben aprovechar aquellos que proliferan como son las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación en criterios de eficiencia e innovación.

Asegurar un sistema de educación inclusivo permitirá desarrollar plenamente el potencial humano, el sentido de la dignidad y respeto por los derechos humanos, la autoestima, la diversidad... y a niveles más personales favorecerá el desarrollo de la personalidad, la creatividad, los talentos, aptitudes físicas y mentales... de las personas con discapacidad.

Asimismo, entre los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) se encuentra el de garantizar una educación inclusiva y equitativa, y promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

Por todo ello, en dicho trabajo se analizará el nivel de inclusión educativa de las personas con discapacidad en la Universidad de Salamanca, con el objetivo de mostrar esta realidad a otros profesionales del ámbito educativo, proponiendo nuevas líneas de actuación y facilitando dicho conocimiento a los diferentes agentes implicados para que puedan realizar políticas de acorde a las necesidades planteadas.

1.2. Competencias del máster en psicopedagogía

Tanto la realización del Máster, como la elaboración del presente trabajo, me han formado profesionalmente en el ámbito educativo, y más en concreto, en la disciplina de la Psicopedagogía. Asimismo, he podido desarrollar o potenciar ciertas competencias transversales como la toma de decisiones, el compromiso, la comunicación interpersonal, el pensamiento crítico, el aprendizaje autónomo, la flexibilidad, la gestión del tiempo, el liderazgo, la creatividad y resolución de problemas, la responsabilidad, o la gestión del estrés entre otras muchas.

Todas estas competencias anteriormente nombradas, se encuentran ligadas a las principales competencias adquiridas, a nivel general y específico, que me han ayudado a desarrollarme tanto personalmente como técnicamente psicopedagógicamente hablando, y que a continuación procedo a mencionar:

- Competencias generales:
 - Resolver problemas en entornos nuevos o poco conocidos –de forma autónoma y creativa- y en contextos más amplios o multidisciplinares.
 - Tomar decisiones a partir del análisis reflexivo de los problemas, aplicando los conocimientos y avances de la psicopedagogía con actitud crítica y hacer frente a la complejidad a partir de una información incompleta.

- Comunicar las decisiones profesionales y las conclusiones así como los conocimientos y razones últimas que las sustentan a públicos especializados y no especializados, de manera clara y sin ambigüedades.
 - Tomar conciencia de las creencias y estereotipos sobre el colectivo de la discapacidad y potenciar el respeto de las diferencias individuales y sociales.
 - Responder y actuar de manera adecuada y profesional, teniendo en cuenta el código ético y deontológico de la profesión, en todos y cada uno de los procesos de intervención.
 - Actualizarse de manera permanente en las TIC para utilizarlas como instrumentos para el diseño y desarrollo de la práctica profesional.
 - Implicarse en la propia formación permanente, reconocer los aspectos críticos que ha de mejorar en el ejercicio de la profesión, adquiriendo independencia y autonomía como discente y responsabilizándose del desarrollo de sus habilidades para mantener e incrementar la competencia profesional.
- Competencias específicas:
- Diagnosticar y evaluar las necesidades socioeducativas de las personas, grupos y organizaciones a partir de diferentes metodologías, instrumentos y técnicas, tomando en consideración las singularidades del contexto.
 - Asesorar y orientar a los profesionales de la educación y agentes socioeducativos en la organización, el diseño e implementación de procesos y experiencias de enseñanza aprendizaje, facilitando la atención a la diversidad y la igualdad de oportunidades.
 - Aplicar los principios y fundamentos de la orientación al diseño de actuaciones favorecedoras del desarrollo personal y/o profesional de las personas.
 - Diseñar, implementar y evaluar prácticas educativas, programas y servicios que den respuesta a las necesidades de las personas, organizaciones y colectivos específicos.
 - Planificar, organizar e implementar servicios psicopedagógicos.
 - Analizar, interpretar y proponer actuaciones, teniendo en cuenta las políticas educativas derivadas de un contexto social dinámico y en continua evolución.
 - Formular nuevas propuestas de mejora de la intervención psicopedagógica, fundamentadas en los resultados de la investigación psicopedagógica.

1.3. Estructura del trabajo

En este apartado procederé a explicar la estructura del Trabajo Fin de Máster, una vez justificada la necesidad e importancia del mismo y las competencias generales y/o específicas adquiridas.

Por tanto, a continuación, presentaré los objetivos enmarcados en el trabajo, tanto a nivel general como específico, a lo que le sucederá el punto de fundamentación teórica, el cual gira en torno al Síndrome de Asperger, y que refleja diferentes aspectos de éste (a destacar: una breve evolución histórica, una aproximación conceptual, los rasgos característicos de la persona que lo padece, la etiología, la prevalencia o comorbilidad, las principales herramientas que sirven para el diagnóstico o una pequeña descripción acerca del marco legal).

Una vez presentados los objetivos del trabajo y su respectiva fundamentación teórica, se realizará una descripción en torno al SAS, Servicio de Asuntos Sociales de la Universidad de Salamanca, al que le seguirá otro apartado que se centrará en el análisis de uno de sus servicios, la Unidad de Apoyo a Estudiantes con Discapacidad, donde se detallará la metodología utilizada. Del consiguiente análisis, se plasmarán una serie de conclusiones generadas a partir de los resultados, junto con una propuesta de mejora del servicio y la evaluación del proyecto realizado.

Finalmente, para acabar la estructura del trabajo, se presentará el apartado de las referencias bibliográficas utilizadas durante la elaboración del mismo, al igual que un apartado de Anexos que complementará dicho trabajo, el cual recoge evidencias imposibles de mostrar en el texto redactado y que ayudarán a entender el proceso llevado a cabo.

2. OBJETIVOS

La fijación de objetivos es una tarea relevante que debe poseer asimismo algunas cualidades importantes. Los objetivos deben estar coordinados entre sí y ser compatibles, además de ser fijados en términos precisos y mensurables, en términos de resultados y no de instrumentos intermedios.

Esta fijación de objetivos es importante porque cuanto más claras sean las ideas de un individuo acerca de lo que va a tratar de conseguir, más probable es que lo consiga. Por otra parte, solo pueden medirse los progresos si uno sabe a dónde va.

La habilidad para fijar objetivos y para imaginar diversas alternativas de futuro puede ayudar a liberarnos de la inercia del pasado y a trazarnos un camino, facilitándonos así la planificación y la toma de decisiones. Un compromiso real en la búsqueda de objetivos claros y precisos suele llevar a que el individuo alcance dichos objetivos. Sin embargo, hay algunos factores que debilitan este comportamiento.

2.1. Objetivo General

2.1.1. Analizar la inclusión del Síndrome de Asperger en la Universidad de Salamanca.

2.1.2. Promocionar líneas de actuación del Servicio de Asuntos Sociales de Universidad de Salamanca, SAS, y en concreto de la Unidad de Apoyo a Estudiantes con Discapacidad.

2.2. Objetivos específicos

2.2.1. Conocer con mayor exhaustividad el Síndrome de Asperger.

2.2.2. Identificar las principales barreras tanto físicas como actitudinales con las que se encuentran los alumnos que padecen discapacidad durante su etapa formativa universitaria.

2.2.3. Conocer los servicios que ofrece la universidad a estos alumnos para facilitar su inclusión en el entorno formativo.

2.2.4. Aprender a diseñar y afrontar entrevistas con personas pertenecientes a este colectivo, y en concreto, aquellas que padecen Síndrome de Asperger.

2.2.5. Ofrecer nuevas líneas de actuación o intervención que favorezcan la inclusión del colectivo mediante el diseño de itinerarios de inserción sociolaboral.

3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS.

3.1. Evolución histórica del Síndrome de Asperger y aproximación conceptual.

La primera persona que utilizó el término “autismo” fue Eugen Bleuler en 1908, un psiquiatra que lo utilizó para describir a un paciente esquizofrénico que se había encerrado en su propio mundo. Utilizó este término basándose en la palabra griega “Autós” que unida al “uno mismo” significó la admiración de uno mismo “uno mismo – admiración”.

Los pioneros en la investigación del autismo fueron Hans Asperger y Leo Kanner que ya trabajaron por separado en los años 40. En 1943 Kanner realizó un estudio con once niños en el cual comprobó que tenían características de dificultades en acciones recíprocas sociales, dificultad a los cambios en rutinas, buena memoria, sensibilidad a los ruidos, resistencia, ecolalia... etc. Un año más tarde, en 1944, Asperger estudió a otro grupo de niños descubriendo de esta manera que sus características se asemejaban a las descripciones de Kanner. Sin embargo, algo se diferenciaba y era que estos niños no tenían ecolalia como problema lingüístico y eran mucho más torpes y diferentes que los niños “normales” en términos de habilidades motóricas finas.

Sin embargo, estas investigaciones publicadas en alemán durante la II Guerra Mundial eran desconocidas para el resto de Europa, por lo que los niños que presentaban este síndrome seguían siendo ignorados o mal diagnosticados (Equipo Deletrea y Artigas, 2004).

Casi cincuenta años más tarde de la publicación de estos estudios, la condición de Síndrome de Asperger fue reconocida por la psiquiatría oficial y, posteriormente incluida en los dos sistemas de clasificación de los trastornos mentales y del comportamiento, que sirven de referencia internacional para los diagnósticos clínicos en todo el mundo CIE-10 (OMS, 1992), y el DSM-IV (APA, 1994).

En 1981 Lorna Wing, psiquiatra británica recuperó los estudios de Hans Asperger y fue ella quien vio la necesidad de atender a este colectivo, además de entender sus dificultades y necesidades, dando a este síndrome la designación de “autismo de alto funcionamiento” y consecutivamente su denominación actual como “Síndrome de Asperger” (Equipo Deletrea y Artigas, 2004).

Posteriormente en 1988 Lorna Wing, en una de sus investigaciones, unificó las tres dimensiones en las que las personas con Síndrome de Asperger presentan dificultades o déficits, por lo que estas dimensiones se conocerían como la Triada de Wing (Equipo Deletrea y Artigas, 2004). Siendo estas áreas competencia de relación social, comunicación e inflexibilidad mental y comportamental, el denominador común dentro del autismo, situando el Síndrome de Asperger en el rango de mejor funcionamiento y pronóstico dentro de los TEA. A continuación exponemos los principales déficits con los que cuentan las personas que padecen TEA:

- **Trastorno en las capacidades de comunicación social** (verbal y no verbal).

Lo cual produce un aislamiento social significativo con una limitada capacidad de empatía e interés hacia los demás.

- **Trastorno en las capacidades de reconocimiento social.**

Este déficit difiere según el diagnóstico que presente el niño o niña dentro de los TEA. Es decir, en el caso de que el niño o niña presente un diagnóstico de autismo, el lenguaje se verá más afectado e incluso en muchos de los casos no se desarrollará y, probablemente en los casos que sí se desarrolle, presentarán ecolalias (perturbación en el lenguaje en la que el sujeto repite involuntariamente una palabra o frase que acaba de pronunciar otra persona en su presencia). Por otro lado, en el caso de que el diagnóstico sea de Síndrome de Asperger, el lenguaje se desarrollará, pero éste será en ciertos casos pretencioso o demasiado formal, lo cual aleja tanto del grupo de iguales como de los adultos.

- **Trastorno en las destrezas de imaginación y comprensión social.**

La capacidad de imaginación resulta perturbada, es decir, en la gran mayoría de los casos los niños y niñas que presentan un diagnóstico de TEA, fallan en el juego de imitación, básico en el desarrollo de los niños. Debido a esta circunstancia son incapaces de imaginar el pensamiento de los demás. Son normales los movimientos repetitivos y estereotipados (repetición constante y automática de movimientos o palabras), así como el desarrollo de intereses específicos o preocupaciones sobre temáticas muy peculiares.

Más tarde, Frith (1989) publica un artículo en el que explica el enigma del autismo desde dos ideas claves para entender así lo que piensan estas personas. Por un lado, la Teoría de la mente y, por otro, la incapacidad de utilizar la coherencia central.



Por su parte, Ángel Riviére (1998) señala un conjunto de doce dimensiones que se encuentran alteradas en las personas con TEA, creando así el Inventario del Espectro Autista (I.D.E.A). Estas dimensiones son las siguientes:

- Social

1. Relación social.
2. Capacidades de referencia conjunta.
3. Capacidades intersubjetivas y mentalistas.

- Comunicación y Lenguaje

4. Funciones comunicativas.
5. Lenguaje expresivo.
6. Lenguaje receptivo.

- Anticipación y flexibilidad

7. Competencias de anticipación.
8. Flexibilidad mental y comportamental.
9. Sentido de la actividad propia.

- Simbolización

10. Imaginación y de las capacidades de ficción.

11. Imitación.

12. Suspensión

Algunas de las dimensiones están relacionadas pero aún así hay que tener en cuenta las doce para analizar los diferentes casos y así plantear un adecuado tratamiento con objetivos terapéuticos y/o educativos según diferencias individuales. No obstante, hay que considerar que estas dimensiones son comunes a todos los trastornos que se encuentran dentro de los TEA, por lo que a continuación explicaremos los rasgos específicos para el Síndrome de Asperger.

Actualmente, todo ello queda recogido en el DSM V (2013), que establece una comparación de los criterios de diagnóstico para el Síndrome de Asperger. El diagnóstico de síndrome de Asperger entre los niños va ascendiendo. El motivo de ello, a día de hoy, no es demasiado concreto ya que no se sabe con certeza si es debido a una mayor concienciación del síndrome entre los profesionales del mundo de la salud o bien por la existencia de un mayor número de personas que cuentan con dicho síndrome.

A lo largo de los párrafos anteriores, se han presentado breves explicaciones de lo que supone el síndrome de Asperger y algunas de sus principales características. Sin embargo, será ahora donde desarrollaremos de manera más clara y concisa lo que este concepto supone, en la búsqueda de un mayor conocimiento sobre el síndrome.

Según Hans Asperger (1994), podemos entender este síndrome como un trastorno generalizado del desarrollo, caracterizado por dificultades en la socialización, comunicación, conocimiento, autonomía, egocentrismo por un tema o interés concreto e imaginación. Podemos establecer que según Asperger *“el proceso se debe a factores genético y neurológicos, más que psicológicos o ambientales”* (Attwood, 2007, p. 23), por lo que afecta especialmente a la capacidad para comunicarse y relacionarse con su entorno social más cercano. Este trastorno estará presente durante toda la vida de la persona.

Asimismo, tal y como lo hace la Federación Asperger España, podemos definir el síndrome de Asperger como un trastorno severo del desarrollo, considerado como un trastorno neuro-biológico en el cual existen desviaciones o anormalidades en los siguientes aspectos del desarrollo:

- Conexiones y habilidades sociales.
- Uso del lenguaje con fines comunicativos.

- Características de comportamiento relacionados con rasgos repetitivos o perseverantes.
- Limitada gama de intereses, en la mayoría de los casos torpeza motora.

Por lo que se trata de un trastorno que impide a las personas que lo padecen relacionarse con normalidad. Es una variable del autismo de reciente diagnóstico, y se empieza a manifestar en edades muy tempranas.

Las personas que lo sufren tienen dificultades a la hora de interactuarse con los demás de una manera normalizada, también presentan numerosas barreras para adquirir habilidades sociales y para comprender la conducta social de los demás. Otra de las áreas afectadas en su desarrollo se concreta en las habilidades más pragmáticas del lenguaje y de la comunicación, aunque todas las personas con Asperger tienen un lenguaje superficialmente normal, algunas veces ese lenguaje tiene alteraciones. Se caracteriza sobre todo por un lenguaje formal e incluso pretencioso. En resumen, sus habilidades de interacción son insuficientes, y tienen gran dificultad para mantener una conversación recíproca y empática.

En las personas de desarrollo corriente las habilidades sociales se aprenden de forma intuitiva, pero en las personas con el síndrome de Asperger, ya desde edades muy tempranas, comienzan a experimentar problemas para saber qué hacer en determinadas situaciones sociales y cómo interpretar el mundo social que les rodea.

3.2. Etiología

Las causas del autismo no se conocen oficialmente pero en muchos casos se sospecha que se debe a cambios o mutaciones en los genes, desconociéndose incluso los genes involucrados en el desarrollo de dicha enfermedad. Las investigaciones científicas han relacionado la aparición del autismo en el niño con las siguientes causas:

- Agentes genéticos:

Se ha demostrado que en el trastorno autista existe una importante base genética. En estudios clínicos desarrollados con mellizos (Tick, Bolton, Happé, Rutter & Rijdsdijk, 2016), se ha observado que cuando se detecta el trastorno en uno de los hermanos, existe un alto porcentaje (en torno a un 90%) de probabilidades de que el otro hermano también lo desarrolle. Si el estudio se ha llevado a cabo en el ámbito familiar, las estadísticas muestran que existe un 5% de probabilidades de aparición en el neonato en

el caso de que tenga un hermano con el trastorno, que es una probabilidad bastante superior a la que tendría en el caso de que no existieran antecedentes documentados en su familia. Estos datos indican claramente una carga genética ligada al trastorno autista. Las investigaciones tienen por objeto determinar los genes involucrados en la aparición del trastorno, y ya han establecido la relación directa entre la inhibición del gen de la neurologina NL1 y el desarrollo de autismo, aunque se sabe que hay más genes implicados. De hecho, se establece que deben estar presentes hasta 15-20 alteraciones genéticas a la vez para que se exprese de manera completa el autismo (Smalley, 1997).

- Agentes neurológicos:

Se han constatado alteraciones neurológicas, principalmente en las áreas que coordinan el aprendizaje y la conducta, en aquellos pacientes diagnosticados de trastornos del espectro autista. Particularmente, la epilepsia está relacionada con el autismo, pues un tipo concreto -el síndrome de West-, desarrolla autismo hasta en una quinta parte de los casos y viceversa (Diez, 1996).

- Agentes bioquímicos:

Se han podido determinar alteraciones en los niveles de ciertos neurotransmisores, principalmente serotonina y triptófano (Echeverry & Ariza, 2016).

- Agentes infecciosos y ambientales:

Determinadas infecciones o exposición a ciertas sustancias durante el embarazo pueden provocar malformaciones y alteraciones del desarrollo neuronal del feto que, en el momento del nacimiento, pueden manifestarse con diversas alteraciones como, por ejemplo, trastornos del espectro autista (González y González, 2013).

- Otras posibles causas del autismo:

Se han estipulado otras razones, como las complicaciones obstétricas durante el parto, el abuso de drogas como la cocaína por parte de la mujer embarazada, o el uso de medicamentos antiepilépticos, aunque su base científica no está absolutamente demostrada (American Psychiatric Association, 2014).

Por otra parte, existen diversas teorías que intentan explicar las causas del Síndrome de Asperger. Una de ellas es la “**Teoría de la Mente**”, es un constructo teórico por el cual las personas tienen la capacidad de ponerse en el lugar del otro, de imaginarse lo que piensa y lo que siente, así como de prever y entender su conducta

(Baron-Cohen, 2010). En este sentido, los autistas carecen de la capacidad para percibir los propios pensamientos y los de los demás, lo que determina un deterioro en algunas de sus habilidades como la comunicación, la socialización y la simbolización. Por lo que las personas que padecen TEA, poseen un notorio déficit en el momento de establecer una distinción entre el mundo físico y el mental, es decir, para diferir entre la apariencia y la realidad.

Otra de las teorías que mayor relevancia ha tenido es la del “**Déficit en la Función Ejecutiva**”. Los problemas de conducta explicados por esta teoría se refieren a la rigidez y perseverancia, acompañado de carente iniciativa para emprender nuevas acciones, y la predisposición a obstruirse en una fase de cualquier tarea.

Por otro lado, Shah y Frith (1983) llevaron a cabo una investigación, en la cual descubrieron, que los niños autistas lograban un rendimiento superior al de los niños normales en los test de Figuras encubiertas de Witkin et al. (1971). Explicando dicha ventaja a través del déficit de coherencia central de los autistas, lo que les permite prestar toda su atención a las partes de los objetos y no sufrir interferencias respecto de la visión de conjunto, es decir, la visión global de coherencia. Lo que se conoció como la teoría del “**Déficit en Coherencia Central**”.

3.3. Rasgos característicos de la persona con Síndrome de Asperger.

Existen numerosos autores que concretan los rasgos característicos de las personas con síndrome de Asperger, pero después de revisar varios artículos especializados queremos manifestar los rasgos que presentan los dos autores pioneros en definir el síndrome de Asperger, Hans Asperger y Lorna Wing, puesto que el resto de autores se fundamentan en lo establecido por ellos.

Los rasgos que construyen Hans Asperger y Lorna Wing según la Federación Asperger España, son los siguientes:

Rasgos clínicos de la “psicopatía autística” según Hans Asperger:

- ◆ El trastorno comienza a manifestarse alrededor del tercer año de vida del niño o en ocasiones, a una edad más avanzada.
- ◆ El desarrollo lingüístico de los niños (gramática y sintaxis) es adecuada y con frecuencia avanzado.

- ◆ Existen deficiencias graves con respecto a la comunicación pragmática o uso social del lenguaje.
- ◆ A menudo se observa un retraso en el desarrollo motor y una torpeza en la coordinación motriz.
- ◆ Trastorno de la interacción social: incapacidad para la reciprocidad social y emocional.
- ◆ Trastorno de la comunicación no-verbal.
- ◆ Desarrollo de comportamientos repetitivos e intereses obsesivos de naturaleza idiosincrásica.
- ◆ Desarrollo de estrategias cognitivas sofisticadas y pensamientos originales.
- ◆ Pronóstico positivo con posibilidades altas de integración en la sociedad.

Características del síndrome de Asperger, según Lorna Wing:

- Algunas de las anomalías comienzan a manifestarse en el primer año de la vida del niño.
- El desarrollo del lenguaje es adecuado, aunque en algunos individuos puede existir un retraso inicial moderado.
- El estilo de comunicación del niño tiende a ser pedante, literal y estereotipado. El niño presenta un trastorno de la comunicación no verbal.
- Trastorno grave de la interacción social recíproca con una capacidad disminuida para la expresión de empatía.
- Los patrones de comportamiento son repetitivos y existe una resistencia al cambio. El juego del niño puede alcanzar el estadio simbólico, pero es repetitivo y poco social.
- Se observa un desarrollo intenso de intereses restringidos. El desarrollo motor grueso y fino puede manifestarse retrasado y existen dificultades en el área de la coordinación motora.
- El diagnóstico de autismo no excluye el diagnóstico de síndrome de Asperger.

Actualmente, el Síndrome de Asperger, se enmarca dentro de los Trastornos del Espectro Autista (TEA). Existen numerosos manuales que explican los criterios de diagnóstico, pero nos centraremos en los presentes en el Manual Diagnóstico y

Estadístico de los Trastornos Mentales, en su última edición (DSM-V, American Psychiatric Association, 2013).

Para que una persona sea diagnosticada de Asperger, debe reunir las siguientes características:

- A. Déficits persistentes en la comunicación y en la interacción social, en múltiples contextos, que se manifiestan de la siguiente forma:
 - 1. Déficits en la reciprocidad socio-emocional.
 - 2. Déficits en los comportamientos de comunicación no verbal utilizados para las interacciones sociales.
 - 3. Déficits en el desarrollo, en el establecimiento y la comprensión de las relaciones.
- B. Repertorio de comportamientos, intereses o actividades repetitivos y restringidos, manifestando por lo menos dos de los siguientes criterios:
 - 1. Movimientos motores, utilización de objetos o vocalización estereotipados o repetitivos.
 - 2. Insistencia en la monotonía, apego inflexible a la rutina o patrones rituales de comportamientos verbales y no verbales.
 - 3. Intereses muy restringidos y fijos con un grado anormal de intensidad y focalización
 - 4. Reacción inusual a los estímulos sensoriales o interés inusual por los aspectos sensoriales del entorno.
- C. Los síntomas deben presentarse desde un período temprano de desarrollo, aunque pueden no manifestarse plenamente hasta que las capacidades limitadas ya no permiten responder a las exigencias sociales, o ser encubiertos más tarde por estrategias aprendidas.
- D. Los síntomas suponen importantes deficiencias desde el punto de vista clínico en el ámbito social, profesional o incluso en otros ámbitos de funcionamiento.
- E. La discapacidad intelectual o un retraso general del desarrollo no justifican mejor estos trastornos.

Con el transcurso del tiempo, se ha podido verificar que los alumnos, pertenecientes al colectivo con TEA presentan una serie de necesidades educativas que deben ser respaldadas para desarrollar mejor su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lledó, Lorenzo y Palomares (2011) presentan una serie de necesidades destacables:

- ❑ Pensamiento visual
 - Comprenden, asimilan y retienen mejor a través de las herramientas visuales.
 - Aprendices visuales.
 - Las estrategias visuales son las más adecuadas.
- ❑ Pensamiento centrado en detalles
 - Procesan mejor las partes y los detalles frente a lo global.
 - Dificultades para integrar la información de un contexto en un sentido global.
 - Alto grado de literalidad, lo cual ocasiona un pensamiento abstracto débil.
 - Dificultades en generalizar aprendizajes.
- ❑ Déficits en las funciones ejecutivas
 - Incapacidad para planificar, organizar y ejecutar la mayoría de las actividades.
- ❑ Pensamiento concreto
 - Problemas en la comprensión de conceptos abstractos.
- ❑ Motivación y atención hacia sus intereses
 - Resistencia a los cambios.
 - Interés obsesivo por sus gustos.
 - Motivación encaminada a sus centros de interés.
 - En tareas que no les interesan, no prestan atención.
- ❑ Memoria selectiva
 - Excelente memoria selectiva.
 - Su estilo cognitivo almacena gran cantidad de datos pero con información poco relevante.
- ❑ Torpeza motriz
 - Dificultades en las tareas de psicomotricidad fina.
 - Dificultades en coordinación de partes del cuerpo, así como de instrucciones o normas para realizar los ejercicios de psicomotricidad gruesa.

3.4. Prevalencia y comorbilidad.

El Síndrome de Asperger es un trastorno que afecta a tres/siete niños de cada 1000 y varía según el género, ya que es más común en niños que en niñas, dándose dos-tres casos en niños por cada niña.

Los resultados de las investigaciones epistemológicas realizadas, suponen que hay una prevalencia de entre 26 y 48 personas con Síndrome de Asperger en una población de 10000, es decir, entre 0.3-0.05% de la población (Ehlers y Gillberg, 1993).

Las principales manifestaciones del Síndrome se centran en el plano cognitivo y conductual. Sin embargo, en un gran número de niños con Síndrome de Asperger existe comorbilidad con otros trastornos. Estas manifestaciones asociadas al Síndrome según García Vargas (2005) se sintetizan en:

- Torpeza motora/ trastornos del desarrollo de la coordinación.
- Síndrome de Tourette/trastorno obsesivo-compulsivo.
- Trastorno por déficit de atención-hiperactividad.
- Trastorno específico del lenguaje/ dislexia/ hiperlexia.
- Trastorno semántico-pragmático.
- Trastorno del aprendizaje no verbal.
- Depresión/ ansiedad.

3.5. Herramientas de diagnóstico.

A lo largo de este capítulo mencionaremos y describiremos brevemente las principales herramientas utilizadas a la hora de diagnosticar a un paciente que padece el Trastorno del Espectro Autista, y más concretamente, el Síndrome de Asperger:

- ❑ **Merrill-Palmer-R. Escalas de desarrollo Merrill-Palmer revisadas** (Roid, G.H., Sampers, J., Anderson, G., Erickson, J. & Post, P., 2011). Se trata de una batería de tests de aplicación individual destinada a la evaluación global del desarrollo infantil y que explora específicamente las cinco principales áreas del mismo (desarrollo cognitivo, lenguaje y comunicación, desarrollo motor, desarrollo socio-emocional y conducta adaptativa) en niños de cero meses a seis años y medio.
- ❑ **Modified Checklist for Autism in Toddlers (M-CHAT)** (Robins, D. Fein, D. & Barton, M., 2009). Consiste en un instrumento de detección temprana, usado por

pediatras en la exploración en torno a los 18 meses, con el fin de obtener información para un posterior diagnóstico más especializado.

- ❑ **Childhood Autism Spectrum Test (CAST)** (Williams, J.G., Allison, C. Scott, F.J., Bolton, P., Baron-Cohen, S., Matthews, F.E. & Brayne, C., 2008). Cuestionario dirigido a niños de entre 4 y 11 años con el objetivo de obtener información sobre algunos criterios propios del Síndrome de Asperger.
- ❑ **Autism Observation Scale for Infants (AOSI)**. (Bryson, S. Zwaigenbaum, L., McDermott, C., Rombough, V. & Brian, J., 2007). Estudio orientado hacia los hermanos de Autistas.
- ❑ **Escalas de inteligencia de Wechsler (WISC)**. (Wechsler, D., 2005). Se centra en la evaluación de diferentes capacidades cognitivas mediante diversos cuestionarios.
- ❑ **Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas**. (Kirk, S. Kirk, W. & McCarthy, J., 2005). Se centra en determinar dificultades en procesos comunicativos.
- ❑ **Test de la Mirada (TdIM)**. (Baron-Cohen, S., 2001). Evalúa la capacidad de reconocer el estado mental de las personas a través de la mirada.
- ❑ **Asperger Syndrome Diagnostic Interview (ASDI)**. (Gillberg, C., Gillberg, C.I., Rastam, M. & Wentz, E., 2001). Cuestionario basado en los criterios de Gillberg y dirigido a niños mayores de seis años. Además de contar con otro cuestionario para padres y profesores.
- ❑ **Escala Australiana para el Síndrome de Asperger (ASAS)**. (Garnett, M.S. & Attwood, A.J., 1998). Herramienta que permite recopilar información sobre niños mayores de 6 años con un alto nivel funcional.
- ❑ **Entrevista sobre el Conocimiento de Estrategias de Interacción con Compañeros (CEIC)** (Díaz-Aguado, M.J., 1995). Su objetivo es evaluar las estrategias y habilidades sociales que muestra el niño, de entre 6 y 10 años, en sus relaciones. Además de contar con el CEICA dirigido aquellos mayores de once años.
- ❑ **Vineland Adaptive Behavior Scales**. (Sparrow, S., Balla, D. & Cicchetti, D., 1984). Las escalas facilitan un sistema estandarizado para evaluar habilidades personales y sociales necesarias en la vida diaria. Este instrumento proporciona los datos críticos para el diagnóstico o la evaluación de una amplia gama de inhabilidades.

3.6. Marco legal sobre el TEA

Para comenzar este capítulo, es inevitable subrayar la ausencia de legislación actual específica referente a los Trastornos del Espectro del Autismo. Sin embargo, el Derecho Internacional garantiza la protección de los Derechos Humanos de todas las personas al igual que la Declaración Universal de los Derechos Humanos, los pactos internacionales y otros tratados internacionales de Derechos Humanos que reconocen la igualdad de todas las personas en derechos y libertades.

El principal instrumento en el que nos podemos basar es el manual de diagnóstico DSM V de la APA (Asociación Americana de Psiquiatría) del que ya se ha hablado anteriormente para explicar los principales rasgos de las personas con TEA.

La versión española actual es CIE 10 de la Organización Mundial de la Salud (OMS), donde se encuentran presentes los criterios para que los profesionales se fundamenten a la hora de ejecutar evaluaciones psicopedagógicas.

Asimismo, sí que existe legislación empleada en los centros formativos, para intervenir en personas con discapacidad.

La principal ley en la que se basan es la LEY 2/2013, de 15 de mayo, de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad. En ella se determinan los derechos y medidas para la igualdad, las medidas contra la discriminación y de acción positiva, medidas de defensa y protección jurídica, de fomento, de promoción de la autonomía personal, de accesibilidad y supresión de barreras, de participación, de la planificación, información e investigación y el régimen sancionador.

Además, refiriéndonos a la educación, dentro de esta ley existe un apartado titulado “Medidas contra la discriminación y medidas de acción positiva”, en el cual están presentes objetivos, finalidades, medidas a adoptar por parte de las Administraciones Públicas. Medidas que deben adoptar los centros educativos, la orientación sociolaboral, donde cobra mayor importancia el papel del psicopedagogo y la coordinación entre los diferentes ámbitos educativo, laboral y social.

Igualmente no debemos olvidar la Orden Edu /1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria,

Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León.

Por otro lado, en la Ley Orgánica de Educación (LOE) 2/2006, de 3 de mayo, se hace referencia al Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo, entre los que se encuentran los alumnos que padecen TEA. En este sentido, tampoco debemos pasar por alto la Estrategia Española en Trastorno del Espectro Autista aprobada por el Gobierno de España el 6 de noviembre de 2015. La cual nos será de gran ayuda a la hora de elaborar y de entender la relevancia del presente trabajo.

Por último, hay que mencionar los principales Reales Decretos empleados por las administraciones en este colectivo:

- Real Decreto 1855/2009 del 4 de diciembre por el que se regula el Consejo Nacional de la Discapacidad.
- Real Decreto 504/2007, de 20 de abril por el que se aprueba el baremo de valoración de la situación de dependencia.
- Real Decreto 1856/2009, de 4 de diciembre, de procedimiento para el reconocimiento, declaración y calificación del grado de discapacidad.

4. SAS: SERVICIO DE ASUNTOS SOCIALES DE LA USAL.

4.1. Ubicación y estructura.

El Servicio de Asuntos Sociales de la Universidad de Salamanca, se localiza en el Patio de Escuelas, número 4, de la Ciudad de Salamanca. CP: 37008

E-mail: sas@usal.es

Portal web: <http://sas.usal.es>

Con un horario de atención al público de 9.00 a 14.00 de Lunes a Viernes.

4.2. Objetivos y funciones.

El Servicio de Asuntos Sociales es un Servicio de Asistencia a la Comunidad Universitaria y de Colaboración entre la Universidad y la Sociedad que depende del Vicerrectorado de Atención al Estudiante y Extensión Universitaria. Fundamentalmente, desarrolla su labor en dos ámbitos interrelacionados de actuación:

- Por un lado, pretende dar respuesta a las necesidades de información, asesoramiento y apoyo que los miembros de la comunidad universitaria puedan requerir, con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades y contribuir a la mejora del bienestar personal y social.
- Por otro lado, busca promover, entre los universitarios, el compromiso responsable con la sociedad y la participación activa en la defensa y la lucha por la diversidad y los derechos humanos.

4.3. Destinatarios.

Los destinatarios son todos aquellos usuarios de la comunidad universitaria, tanto alumnos, como profesores o personal administrativo, a los que el SAS puede ayudar con algunos de sus servicios, por ejemplo, el de la discapacidad por parte de su respectiva unidad, las personas mayores por parte del programa intergeneracional, y los estudiantes extranjeros por parte de la unidad de apoyo social.

4.4. Servicios del Centro.

UNIDAD DE APOYO SOCIAL.

Los estudiantes pueden acudir a esta unidad para cualquiera de los siguientes servicios:

- Orientación sobre recursos sociales e intervención en situaciones de emergencia y especial vulnerabilidad.
- Promoción del alojamiento de estudiantes universitarios en el domicilio de personas mayores sin pagar alquiler y ofreciendo compañía.
- Asesoramiento a estudiantes extranjeros sobre estancia legal en España y otros temas de interés.
- Colaboración con entidades en campañas de donación de sangre, médula y órganos.

PSICOLOGÍA Y PSIQUIATRÍA.

Ofrece una atención personalizada, en relación con las preocupaciones y dificultades vinculadas a tu salud mental, emocional y sexual.

PARTICIPACIÓN Y VOLUNTARIADO.

El Espacio de Participación y Voluntariado del Servicio de Asuntos Sociales está creado para contribuir a la formación integral de las personas, favoreciendo su implicación en proyectos e iniciativas que les lleven a un ejercicio continuado de su responsabilidad social, dentro y fuera de la Universidad, con el ánimo de mejorar la realidad.

Las actividades están abiertas a toda la Comunidad Universitaria: estudiantes, personal de administración y servicios y personal docente investigador; a personas egresadas y a la sociedad en general.

COOPERACIÓN AL DESARROLLO.

La Oficina de Cooperación tiene como objetivo, desde su creación en 2007, potenciar las iniciativas y programas vinculados a la Cooperación para el Desarrollo tanto dentro de la Universidad como en el marco de su acción exterior, y convertirse en plataforma para canalizar y apoyar las iniciativas en materia de Cooperación de la comunidad universitaria.

UNIDAD DE DISCAPACIDAD.

La Unidad de Apoyo a la Comunidad Universitaria con Discapacidad facilita el acceso y promoción en la enseñanza universitaria de las personas con discapacidad. Además, en esta unidad se puede encontrar información sobre adaptaciones curriculares, productos de apoyo, intérprete de lengua de signos y demás prestaciones que la unidad ofrece a toda la comunidad universitaria con discapacidad.

Este servicio cuenta con una serie de objetivos específicos:

- Facilitar el acceso a los estudios universitarios del alumnado preuniversitario con discapacidad.
- Proporcionar información, formación y apoyo a la comunidad universitaria en la aplicación efectiva de las políticas y normativas de inclusión para las personas con discapacidad.
- Ofrecer recursos y asesoramiento académico al alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de su condición de discapacidad.
- Garantizar la accesibilidad a los espacios, información, servicios y enseñanzas universitarias.
- Colaborar con los estamentos universitarios, así como con los organismos y las entidades internas y externas para mejorar la atención del colectivo.
- Colaborar y contribuir a la inserción laboral del alumnado con discapacidad y observar las disposiciones normativas reguladoras de la reserva de empleo a favor de las personas con discapacidad en la contratación.
- Potenciar la sensibilización y concienciación en el ámbito universitario respecto a las personas con discapacidad.
- Actualizar conocimientos de aquellos profesionales de la red pública y privada que atienden a personas con discapacidad a través de programas de formación.
- Promover un cambio cultural en los centros y servicios que atienden a personas con discapacidad acorde con una concepción actualizada y una organización moderna de dichos centros y servicios.

Debido a la temática del trabajo es por lo que dedicaremos el siguiente punto a analizar y desarrollar más exhaustivamente la Unidad de apoyo a estudiantes con discapacidad.

5. ESTUDIO DEL SERVICIO DE LA UNIVERSIDAD

5.1. Análisis del servicio de apoyo a estudiantes con discapacidad.

La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, introduce la creación de programas específicos sobre el impulso de políticas activas para garantizar la igualdad de oportunidades a las personas con discapacidad. Para ello, se establecen programas específicos de ayuda: “Las Administraciones Públicas competentes, en coordinación con las respectivas universidades, establecerán programas específicos para que las personas con discapacidad, puedan recibir la ayuda personalizada, los apoyos y las adaptaciones en el régimen docente”.

Asimismo, en su Disposición adicional vigésima cuarta, de la inclusión de las personas con discapacidad en las universidades, indica que:

- Las Universidades garantizarán la igualdad de oportunidades de los estudiantes con discapacidad, proscribiendo cualquier forma de discriminación y estableciendo medidas de acción positiva tendentes a asegurar su participación plena y efectiva en el ámbito universitario.
- Los estudiantes y los demás miembros con discapacidad de la comunidad universitaria no podrán ser discriminados por razón de su discapacidad ni directa ni indirectamente en el acceso, el ingreso, la permanencia y el ejercicio de los títulos académicos y de otra clase que tengan reconocidos.
- Las universidades promoverán acciones para favorecer que todos los miembros de la comunidad universitaria que presenten necesidades especiales o particulares asociadas a la discapacidad dispongan de los medios, apoyos y recursos que aseguren la igualdad real y efectiva de oportunidades en relación con los demás componentes de la comunidad universitaria. Y es precisamente en este marco en el que se crea la unidad de apoyo a la discapacidad, perteneciente al SAS, Servicio de Asuntos Sociales de la Universidad de Salamanca, y que más adelante describiremos de forma más detallada.

Teniendo en cuenta el Tercer Estudio sobre Universidad y Discapacidad (Fundación Universia, Universidad y discapacidad. (2016). *III Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la*

discapacidad. Madrid, Fundación Universia, Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad-CERMI.), todas las universidades participantes en dicha investigación, cuentan con un servicio, programa o persona encargada de la atención de estudiantes con discapacidad. Aunque cada vez son más las universidades las que cuentan con un servicio más global e integral (Género, cultural, LGTB, discapacidad...) a favor de todos aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales, independientemente de que posean un discapacidad o no.

El principal objetivo de todos estos servicios es por tanto, garantizar la plena inclusión y participación activa de los universitarios con discapacidad, teniendo siempre presente su individualidad, mediante una efectiva igualdad de oportunidades y no discriminación en la vida académica, así como la promoción de la sensibilización y concienciación de todos los agentes de la comunidad.

CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL SERVICIO DE APOYO A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

El SAS depende del Vicerrectorado de estudiantes, del mismo modo que su Unidad de apoyo a estudiantes con discapacidad. El servicio utiliza diferentes canales de comunicación para dar a conocer los diversos programas, la página web del servicio así como la de la propia universidad, además de información adjunta en la matrícula universitaria o información facilitada en las pruebas de acceso a la selectividad.

Respecto al perfil de sus profesionales, se trata de funcionarios o personal laboral apoyados por alumnos becarios o voluntarios, sus formaciones giran en torno a lo social o jurídico (psicología, psicopedagogía, trabajo social, educación social) y la rama sanitaria (enfermería, asistencia personal, intérprete de lengua de signos).

La unidad de Apoyo a personas con discapacidad se coordina con otras áreas internas de la universidad (admisión y matriculación, comedores y residencias, servicios de movilidad nacional e internacional, servicios de empleo), así como diferentes entidades externas vinculadas a la discapacidad y al sector educativo preuniversitario, con el principal objetivo de optimizar el servicio que se ofrece, debido a que la comunicación entre los diferentes agentes implicados en la inclusión educativa en la universidad es fundamental.

La financiación de dicho servicio principalmente es de carácter público, colaborando diferentes administraciones como el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte a través de los Campus de Excelencia Internacional o la Junta de Castilla y León a través de convenios con la Gerencia de Servicios Sociales. Por otro lado, en ocasiones también se cuenta con financiación privada procedente de fundaciones, como la ONCE y Repsol (Campus Inclusivos) o Fundación Universia (Proyectos inclusivos, Banco de Productos de Apoyo). Y por último, pero en exiguas ocasiones, diversas entidades empresariales realizan donaciones a la universidad para llevar a cabo proyectos de asistencia personal, compra de productos de apoyo, programas de accesibilidad, realización de jornadas...

Asimismo, el SAS ha firmado convenios de colaboración con organizaciones sin ánimo de lucro, con el fin de ofrecer nuevos servicios o mejorar los existentes (prestar gratuitamente servicios de apoyo, formación, poder llevar a cabo acciones de voluntariado, programas de mentoring, transporte adaptado, servicio de Intérprete de Lengua de Signos, becas, investigación, orientación profesional...).

Igualmente, la Unidad de Apoyo a los estudiantes con Discapacidad del SAS, gestiona diversos programas con el fin de mejorar la independencia y la inclusión de estos alumnos en la comunidad educativa, con las principales funciones de:

- Realizar las acciones necesarias para favorecer el acceso de las personas con discapacidad a la universidad.
- Orientar y atender a las dificultades de aprendizaje, rendimiento académico y metodología de estudio.
- Poner a disposición del colectivo los recursos necesarios y gestionar las adaptaciones curriculares, si fuera necesario.
- Concienciar y sensibilizar a todos los miembros de la comunidad universitaria.
- Trabajar en la eliminación de barreras arquitectónicas, técnicas y de accesibilidad a la comunicación e información.
- Potenciar la incorporación al mercado de trabajo de los estudiantes y egresados con discapacidad en coordinación con el Servicio de Empleo.
- Canalizar y reorientar los recursos externos relacionados con el mundo de la discapacidad, en función de las necesidades del alumnado.

- Acciones dirigidas a preuniversitarios con discapacidad

La unidad cuenta con un programa centrado en el target de preuniversitarios con discapacidad, en el que algunas de las acciones que destacan son la coordinación con los orientadores de los Centros de Educación Secundaria y Bachillerato en la fase de orientación educativa y en la planificación de las adaptaciones en las pruebas de acceso a la universidad (PAU), además de la organización de jornadas de puertas abiertas de las facultades, la elaboración de guías, la participación en el programa Campus Inclusivo o eventos en los que la universidad informa de la existencia del SAS, Servicio de Asuntos Sociales. Asimismo, otra de las acciones de gran importancia, es la elaboración de planes de acogida para estudiantes de nuevo ingreso con discapacidad, o el establecimiento de un sistema de entrevistas personalizadas para favorecer el tránsito desde la educación postobligatoria.

- Protocolos de actuación dirigidos a estudiantes con discapacidad.

Con el objetivo de prestar un óptimo servicio a las personas con discapacidad, el protocolo de actuación se rige por las necesidades individuales de cada estudiante, un protocolo con diferentes contenidos relacionados con la estrategia de una adecuada atención. Un documento elaborado por diversos profesionales de la universidad, aprobado por la dirección, actualizado periódicamente, y divulgado a través de la Web o en formato físico.

Asimismo, existen diferentes planes individualizados para cada alumno que requiera necesidades educativas especiales o posibles adaptaciones, tanto para la formación teórica y/o práctica, como para las pruebas presenciales o exámenes. Dichas actuaciones personalizadas permiten determinar un itinerario adecuado para cada alumno por curso y ciclo de formación, ajustando sus necesidades a las características y demandas de cada módulo. Esta clase de planes suele conllevar:

- Valoración psicopedagógica
- Propuesta de intervención y recursos
- Aprobación de la misma por el alumno con discapacidad
- Aplicación del Programa
- Seguimiento y evaluación

- Acciones de tutorización y/o seguimiento de los estudiantes con discapacidad.

Además, la unidad también cuenta con acciones de tutorización y seguimiento para los alumnos con discapacidad, con el mismo objetivo de favorecer y mejorar su inclusión en el ambiente universitario. Del mismo modo, el servicio realiza una supervisión de los programas de tutorización presentes en las facultades, donde normalmente se asigna un tutor académico que proporcione cercanía y confianza al estudiante. El objetivo principal de estas acciones de tutorización, es realizar un seguimiento docente de estos estudiantes en relación a su progreso, rendimiento y permanencia en sus estudios. Para ello, la figura del tutor provee de asesoramiento a estos estudiantes, media entre alumnos y docentes ofreciendo pautas de actuación, efectúa las adaptaciones que dichos estudiantes requieren, vela por los derechos que la Ley reconoce a las personas con discapacidad, favorece la autonomía de estos alumnos, procurando que no se produzca una discriminación positiva, detecta problemas de accesibilidad a la información y/o a las instalaciones de las diferentes facultades.

- Asesoramiento y orientación psicoeducativa dirigida a estudiantes con discapacidad.

El SAS, también ofrece un específico apoyo psico-educativo para los estudiantes con discapacidad y estrategias de aprendizaje para garantizar su éxito académico y reducir el abandono. Este asesoramiento normalmente, se solicita desde el Área de Admisiones o por el propio estudiante, PDI o PAS; a partir de ese momento, se concierta una primera entrevista con el alumno en la que se evalúan sus necesidades, se redacta un informe, y se informa a los órganos competentes de la universidad de las necesidades detectadas, y por último se lleva a cabo una supervisión de las medidas y apoyos determinados en el plan individualizado de atención con una periodicidad en relación a la situación del estudiante.

Respecto al asesoramiento y orientación psico-educativa destaca el desarrollo de acciones más específicas como: adquisición y desarrollo de técnicas de estudio, planificación de horarios, elección de materias y carga de créditos, orientación profesional en base a la interrelación entre motivación, intereses, aptitudes... del mismo modo que la implementación de diferentes programas dirigidos a la adquisición y

desarrollo de competencias personales, o de conocimiento de técnicas de relajación para lograr el bienestar psicológico y pedagógico de los universitarios con discapacidad.

- Atención específica en materia de empleabilidad e inclusión laboral.

Igualmente el SAS ofrece orientación e intermediación laboral específica, pero no especializada, para favorecer la inserción en el mercado de trabajo de los alumnos y egresados con discapacidad. Algunas de las acciones llevadas a cabo son:

- Coordinación entre el Servicio de Empleo y la Unidad de Apoyo a Personas con Discapacidad. Aunque normalmente, esta atención se lleva a cabo por el Servicio de Empleo que atiende a todos los alumnos de manera igualitaria, independientemente de cuál sea su condición.
- Bolsa de empleo específica para estudiantes con discapacidad.
- Orientación laboral: formación en competencias, canales de búsqueda de empleo, elaboración de curriculum y/o carta de presentación, información sobre la metodología de los procesos de selección (pruebas, entrevistas, dinámicas grupales, etc.), información sobre normativa, incentivos, Centros Especiales de Empleo, etc.
- Intermediación laboral: prospección empresarial, colaboraciones y convenios para la realización de prácticas con entidades públicas y privadas, asesoramiento en la adaptación de puestos de trabajo, convenios con entidades del Tercer Sector que trabajan en el ámbito del empleo de personas con discapacidad, etc.
- Programas de mentoring en los que se sensibiliza e involucra a través de iniciativas de voluntariado a empresas y fundaciones.
- Flexibilidad en la realización de prácticas curriculares y extracurriculares con la posibilidad de hacerlas de manera virtual.
- Secciones específicas hacia la discapacidad en los portales de empleo universitarios.

- Servicio de asistencia personal dirigido a estudiantes con discapacidad.

La unidad también gestiona servicios específicos de asistencia personal para dotar de los apoyos necesarios en la realización de actividades propias de la vida universitaria a aquellos alumnos que lo requieran.

El objetivo de estos servicios es mejorar la autonomía personal y las actividades relacionadas con la asistencia personal, como el acompañamiento al servicio (transferencias), cambios posturales, desplazamientos hasta o en el Campus. Este tipo de acciones son llevadas a cabo por profesionales y complementadas por voluntarios (acompañamiento, toma de apuntes, apoyo en la socialización...).

- Acciones curriculares de adaptación del puesto de estudio dirigidas a estudiantes con discapacidad.

Las adaptaciones del puesto de estudio, están relacionadas con la localización de mismo (reserva de sitio en las primeras filas), así como la adaptación de mobiliario (ergonomía) y la mejora en la iluminación.

Respecto a las adaptaciones y medidas de accesibilidad específicas, las más habituales son el mobiliario, pero también la ampliación de textos, reserva de asiento en aulas, anticipación de apuntes en diversas materias, mientras que las más carentes son las clases de apoyo, u otras nuevas medidas como la digitalización de materias, el subtítulo del material audiovisual, reserva de plazas de aparcamiento...

5.2. Metodología

La metodología utilizada para llevar a cabo el análisis cualitativo consistirá en la recogida de información a partir de entrevistas semiestructuradas, llevadas a cabo de forma sistemática, mediante preguntas tanto abiertas como cerradas (categorizadas), cuyos resultados agregados han permitido realizar un estudio descriptivo, con el objetivo de cuantificar la realidad social de la inclusión educativa en la Universidad de Salamanca a través de una perspectiva estructural –dialéctica que permitirá interpretar los resultados y generar diferentes conclusiones. De esta forma, conseguiremos llevar a cabo una metodología participativa, donde los estudiantes de la USAL, y usuarios del SAS, sean los protagonistas. Por otro lado, las entrevistas estarán diseñadas de tal forma que sus preguntas susciten a la reflexión, para conseguir la adecuada interacción entre

consultados y profesionales, además de formuladas de manera que recaben la máxima información posible.

A continuación, detallaremos las fases diseñadas para la elaboración del estudio:

1. Selección del objeto de estudio y diseño de las entrevistas con la concreción de los diferentes indicadores.
2. Búsqueda y confirmación de los destinatarios.
3. Ejecución de las entrevistas.
4. Interpretación de la información obtenida y reporte de resultados o conclusiones.

Seguidamente, procederemos a explicar de forma más detallada las diferentes fases llevadas a cabo:

1. Selección del objeto de estudio y diseño de las entrevistas con la concreción de los diferentes indicadores

En primer lugar, se ha definido el objeto de estudio: “conocer el grado de inclusión del colectivo que padece Síndrome de Asperger en la Universidad de Salamanca”. La primera fase se centró principalmente en corroborar la disponibilidad, validez, fiabilidad y alcance de los indicadores establecidos.

El diseño de las entrevistas se concreto en fijar ciertas premisas de información que debíamos recopilar. A continuación, procederemos a mencionar dichas premisas:

- Las barreras o problemas que se han encontrado estos alumnos durante su etapa formativa.
- La consciencia o no de necesidades especiales, y el requerimiento de productos de apoyo o ayudas.
- Las adaptaciones requeridas por parte de estos estudiantes para encontrarse en igualdad de condiciones con el resto de alumnos.
- Los apoyos de la vida diaria, o aquellas ayudas que no son meramente académicas.
- La motivación o razón que provocó su asistencia al SAS, o en concreto a la Unidad de Apoyo a Estudiantes con Discapacidad.
- Las diferentes ayudas prestadas por la Unidad de Apoyo a Estudiantes con Discapacidad, o las blindadas por parte de la Universidad.

- Su opinión acerca del Servicio de Asuntos Sociales de la Universidad, así como posibles sugerencias de mejora suscitadas en estos alumnos.
- La motivación para llevar a cabo su elección de estudiar en la Universidad de Salamanca.
- El conocimiento del Síndrome de Asperger por parte de la sociedad, o de la situación de discapacidad de estos alumnos, tanto en su entorno académico como en el ambiente familiar o del grupo de iguales.
- La opinión acerca de si la Universidad de Salamanca favorece la inclusión del colectivo de alumnos con Síndrome de Asperger en términos generales.

2. Búsqueda y confirmación de los destinatarios

La segunda fase consistió, en coordinación con el Servicio de Asuntos Sociales de la Universidad, primordialmente en la búsqueda de aquellos alumnos con Síndrome de Asperger que se encontraban estudiando actualmente en la Usal y la concreción de la cita para llevar a cabo la entrevista.

Para concretar la cita, en primer lugar se envió un correo electrónico explicando la finalidad de la entrevista, y solicitando la ayuda de estos alumnos para poder llevarla a cabo, pero debido a la carencia de respuestas e iniciativa por parte de los alumnos, se procedió a realizarlo mediante llamadas de teléfono, ya que el Servicio de Asuntos Sociales, nos presto dichos datos personales, puesto que los tenía recopilados en la base de datos de la institución.

Una vez concertadas las citas se procedió a su ejecución, dos de ellas por la tarde, debido a que estos alumnos no podían acudir ninguna mañana con motivo de su asistencia a diferentes clases de sus carreras, y por lo que estas se llevaron a cabo por técnicos del SAS, se procedió a la realización de las entrevistas.

3. Ejecución de las entrevistas

Durante la tercera fase se llevaron a cabo las siete entrevistas semiestructuradas concertadas con los diferentes alumnos que padecen Síndrome de Asperger. Éstas se realizaron en despachos prestados por los Servicio de Asuntos Sociales de la Universidad y la diversa información requerida fue recogida.

Llegados a este punto de llevar a cabo el desarrollo de las entrevistas, debemos ser conscientes de la gran responsabilidad que recae sobre nuestro papel como

entrevistadores, y no olvidarnos de que quienes más conocen la situación de discapacidad son aquellas personas que cotidianamente la viven. Se trata de una consideración que debe guiar a la recopilación de la información que llevaremos a cabo, escuchando activamente y observando lo que los estudiantes dicen y hacen, a partir del marco de referencia que emplean las personas que serán entrevistadas.

Tampoco deberemos pasar por alto, en calidad de entrevistadores que somos ante todo un facilitador del proceso de comunicación, nuestro papel será inducir profundidad y detalles en las opiniones de los alumnos consultados, inspirando confianza y atendiendo tanto al comportamiento verbal como al no verbal. En todo momento, deberemos estar atentos y ofrecer retroalimentación a las respuestas de los estudiantes, lo que no solo nos aclarará la perspectiva del sujeto, sino que también permitiremos al alumno evaluar sus propias ideas.

Para promover que las respuestas sean bien definidas, formularemos preguntas abiertas, por lo que debemos estar preparados para aceptar cualquier respuesta sin reaccionar de forma positiva o negativa, escuchando imparcialmente y prestando una cuidadosa atención, con el principal objetivo de asegurar que el consultado continúe presentando sus opiniones e ideas al mismo tiempo que pueda ir focalizando la entrevista con base en los temas que parecen más pertinentes.

Como entrevistadores deberemos dejar claro que la información requerida es de gran importancia, que nosotros no somos expertos en la temática, puesto que las respuestas de mayor relevancia son las de los consultados, aunque tampoco debemos de asumir el papel de una persona totalmente ingenua o ignorante respecto a la situación, ya que puede generar que el estudiante tenga la sensación de que sus respuestas no serán entendidas de forma empática.

En definitiva, nuestro papel como entrevistadores consistirá en dirigir el proceso de comunicación hacia los objetivos específicos, e informaremos sobre nuestro rol de forma directa. Además, tomaremos en cuenta la necesidad de confiar y recibir sinceridad, aceptación y cordialidad que tienen los entrevistados. Del mismo modo, como buenos entrevistadores deberemos tener disposición, paciencia, y hablar de manera clara y precisa. Asimismo, en todo momento seremos correctos y agradables, facilitando esto último el proceso de comunicación. Finalmente, resaltar que las preguntas las realizaremos de forma natural, para que el entrevistado responda con sinceridad y se sienta cómodo durante el desarrollo de la entrevista.

4. Interpretación de la información obtenida y reporte de los resultados y conclusiones

Una vez realizadas las entrevistas, se procedió al tratamiento de la información obtenida para arrojar las diferentes conclusiones presentes en este trabajo, mediante la interpretación de los diferentes resultados obtenidos. Creando reflexiones críticas que contribuyan al avance de la calidad de las intervenciones.

El Trabajo en Red, una vez que sistematicemos los resultados es primordial, con el fin de que la atención sea integral e integrada, sin repetir procesos en la coordinación con otras entidades y profesionales.

Además, con el fin de recabar la máxima información, también se ha asegurado la confidencialidad y el anonimato en las respuestas de los estudiantes con la citada discapacidad, por lo que las entrevistas se presentan de manera agregada en forma de anexos, al final del presente trabajo.

5.3. Resultados

Respecto a barreras que han encontrado durante su etapa formativa en la Universidad, todos señalan que han tenido problemas a la hora de relacionarse con el grupo de iguales, dos de los usuarios señalan que igualmente han tenido dificultades a la hora de organizarse o gestionar el tiempo de estudio, o al organizar como plasmar los conocimientos cuando realizaban un examen, lo que no les permitía terminar de responder a la totalidad de preguntas. (Anexo 4 y anexo 7).

Además, un entrevistado ha manifestado su dificultad a la hora de entender ciertos conceptos o trabajos de materias más abstractas, lo que nos hace pensar ya que otro usuario comento que sentía miedo en el momento de preguntar al profesor dudas, ya que pensaba que muchas veces era algo impertinente, y ya le habían comentado que en ocasiones preguntaba cosas de poca importancia o relevancia con la temática de la clase. (Anexo 3 y anexo 7).

Uno de los encuestados también ha reflejado la falta de información respecto ayudas o becas, principalmente refiriéndose a los plazos de solicitud de estas. (Anexo 1).

Por otro lado, haciendo referencia a la necesidad de adaptaciones, únicamente dos encuestados nos señalan que han requerido de estas, sin embargo, vemos como en realidad han sido la mayoría, como se refleja en algunas de las respuestas, en cuanto a

las ayudas prestadas por el SAS. Uno de los estudiantes, refleja que tuvo un profesor que fue sacando a la pizarra individualmente a toda la clase como método de evaluación, y que a él no se lo requirió (anexo 3), además esta misma persona nos hace saber que en numerosas ocasiones se le ha eximido de hacer los trabajos grupales. Del mismo modo el sexto entrevistado (anexo 6) nos explica que el también ha contado con algunas adaptaciones, como la anticipación de apuntes de las materias o un tiempo extra a la hora de realizar pruebas de evaluación.

En cuanto a los apoyos de la vida diaria, todos han mencionado a su entorno más cercano, en concreto al núcleo familiar, o alguna persona también ha citado a sus amigos, aunque muchos otros indicaban no contar con estos debido a su problema a la hora de relacionarse con sus iguales. Además, dos usuarios nos han explicado que acudían a psicólogos, principalmente para promocionar sus habilidades sociales. (Anexo 2 y 3)

Haciendo referencia a las necesidades de estos estudiantes, tres encuestados determinan la importancia de las adaptaciones curriculares o la promoción de las habilidades sociales (anexos 1, 2 y 7), a diferencia del sexto entrevistado que considera que no posee ningún déficit y no requiere de intervención alguna (anexo 6), asimismo, tres de alumnos consultados indican incertidumbre en relación a sus necesidades, es decir, no son conscientes de una importante previsión de sus carencias.

A continuación, procederemos a plasmar los resultados referentes a la motivación que trajo a estos estudiantes a formarse en la Universidad de Salamanca, tres de ellos señalan su admiración por la ciudad (anexo 3, 5 y 6), otros tres reflejan que se debe al asentamiento de su núcleo familiar en la ciudad (anexo 2, 4 y 7), y además el primer, segundo y tercer encuestado también basan sus respuestas en la carrera escogida y el programa de ésta.

En alusión a las ayudas blindadas por el SAS, o la Universidad, o con mayor concreción las prestadas por la Unidad de Apoyo a Estudiantes con Discapacidad, todos los entrevistados se han beneficiado. Cuatro de los encuestados han mencionado el envío de cartas explicativas de su situación dirigidas al profesorado, lo que ha generado una mayor cercanía y preocupación por parte de los docentes (Anexos 1, 2, 3 y 5), además una de estas personas (anexo 2) ha señalado que el servicio le puso en contacto con psicólogos e informo a los coordinadores de su residencia, teniendo estos una mayor atención sobre él y sus necesidades, asimismo, nos cuenta que también mediaron

en el tema de las novatadas de la carrera, aspecto que también refleja el sexto encuestado (anexo 6). Por otro lado, el tercer encuestado refleja que también se le ha ayudado desde la unidad de InfoAutismo, perteneciente a la Universidad, y que el SAS gestiona ciertas adaptaciones de cara a la PAU (Prueba de Acceso a la Universidad) (Anexo 3). Del mismo modo el cuarto entrevistado cuenta con la ayuda de un Psiquiatra perteneciente a la Universidad, (Anexo 4) y el sexto con la auxilio de tutores asignados con el fin de colaborar en la organización y gestión del tiempo. Por otro lado, también queremos hacer referencia a la ayuda de la excusión del pago de primera matricula como nos señalo el sexto consultado (anexo 6), o la ayuda ofrecida por el servicio de cara al futuro, en cuanto a enclaves de trabajo para personas con discapacidad, en concreto al quinto encuestado (anexo 5). Además, no queremos pasar por alto la ayuda ofrecida en cuanto a temas menos relativos a la formación o lo académico; la séptima persona entrevistada nos describió que el servicio estaba pendiente de plazos de solicitud de guarderías con el fin de apoyarle como madre. (Anexo 7).

En referencia a la pregunta de cuál fue la motivación de estos usuarios para acudir al SAS, la segunda persona consultada nos comento que se debió a la sugerencia de un familiar que trabaja en la Universidad, y que fue captado mediante la actividad del campamento programada por el servicio. (Anexo 2). Otro de los entrevistados, señala que se debió al fracaso académico sufrido durante el primer año de carrera (anexo 3) y la última persona encuestada nos comento que se debió a la sugerencia de uno de sus profesores del Máster de Secundaria.

En consonancia con la opinión o posibles mejoras del servicio, todos los usuarios nos confirman una buena valoración de este y en su mayoría no reflejan la necesidad de mejoras, además, algunos como el sexto encuestado señalan la necesidad e importancia del servicio (anexo 6). Sin embargo, el primer entrevistado, como aspecto negativo manifiesta el cambio de sede del servicio, producido en varias ocasiones (anexo 1). Del mismo modo, el tercer usuario consultado menciona que los que realmente pueden ayudar de una forma más transversal son los alumnos o profesores que le rodean en su ámbito académico. (Anexo 3).

De acuerdo al conocimiento por parte de su entorno o la sociedad acerca del Síndrome de Asperger, o la situación de discapacidad de estos usuarios, todos nos indican que lo mantienen oculto, o que prefieren que no se sepa. El primer consultado (anexo 1) se

ampara en las falsas creencias presentes en la sociedad, al igual que el último entrevistado que lo hace en el desconocimiento existente (anexo 7), o el tercer y sexto encuestado que se escudan en el miedo o la existencia de estereotipos. (Anexos 3 y 6).

Haciendo referencia a la temática principal del Trabajo Fin de Máster, en cuanto a la premisa acerca de si la Universidad de Salamanca favorece la inclusión en términos generales, cinco de los encuestados indican que si es así, (anexos 1, 2, 3, 5 y 7), la séptima persona consultada comenta que en la Universidad donde estudió la carrera no veía casi gente con discapacidad, a diferencia que en la USAL, lo que podría ser un reflejo de que aquí están cómodos y si que se favorece la inclusión (anexo 7), sin embargo, el tercer encuestado a pesar de opinar que la USAL si que favorece la inclusión, señala que cierra ambiciones académicas puesto que si no apruebas un mínimo de asignaturas de una carrera no puedes cursarla al año que viene, por lo que opina que hacia este colectivo debería ser una normativa más laxa produciéndose cierta discriminación positiva (anexo 3). Por otro lado, una de las personas consultadas opina que la favorece más o menos, y que un ejemplo de que sí lo hace podría ser las medidas de accesibilidad que ha observado en su facultad. (Anexo 6). Finalmente, discrepando en la opinión del resto de consultados, el cuarto entrevistado señala que la temática de la inclusión, se trata de un asunto que no despierta mucho interés en la comunidad universitaria, aunque no aporta argumentos para consolidar este veredicto. (Anexo 4).

5.4. Propuesta de mejora del servicio

Puesto que una de las funciones principales de la Unidad de Apoyo a Estudiantes con Discapacidad es la de potenciar la incorporación al mercado de trabajo de los estudiantes y egresados con discapacidad, les facilitaremos la metodología para llevar a cabo la construcción de itinerarios de inserción. Reivindicando de esta forma el papel profesional del psicopedagogo y formulando una nueva propuesta de mejora del servicio fundamentada en los resultados de la investigación psicopedagógica. Para ello nos basaremos en lo aprendido durante ciertas asignaturas del máster y con mayor concreción, en Dr. Luis Carro. *“Metodología de intervención basada en itinerarios”*. Itinerarios de Inclusión Sociolaboral. Universidad de Valladolid. 2017.

Un itinerario es un conjunto de actividades secuenciadas que las personas atendidas deben recorrer con el fin de facilitarles recursos para que gestionen con autonomía su propio proceso de inserción sociolaboral.

Las principales fases que se deben llevar a cabo son las siguientes:

1. Fase de Captación: La cual no sería necesaria, puesto que los alumnos ya los que iría dirigido el itinerario ya pertenecerían al SAS, como usuarios de la unidad de Apoyo a Estudiantes con Discapacidad. Lo que si sería necesario realizar, consistiría en perfilar la demanda de acuerdo a la problemática, motivación, expectativas, necesidades, etc. del alumno.

Además, se ofrecería el servicio de orientación, estableciendo los diferentes compromisos de las fases del proceso.

Las técnicas para efectuar esta fase, principalmente serían entrevistas, aunque también sería posible y mas enriquecedor llevar a cabo grupos de discusión.

2. Fase de Acogida: En la cual se realizarían diferentes entrevistas practicando la escucha activa y observando tanto comportamientos como verbalizaciones.

El objetivo de esta fase es presentar y aclarar el fin de los itinerarios, además de revisar el grado de implicación del usuario para evitar falsas expectativas. Además, se deberá determinar las creencias del estudiante en relación al trabajo, y se identificarán posibilidades y actitudes de inserción al mercado laboral.

Las técnicas ejecutadas serán con la persona, una entrevista inicial (evaluación directa) y observación (evaluación indirecta).

Asimismo, se acordaran las sesiones individuales y su duración, teniendo en cuenta el orientador la asistencia a las citas y la realización de tareas. Otra de las actividades llevadas a cabo consistirá en la detección y el análisis del balance personal de competencias en relación a ocupaciones concretas y mecanismos de acuerdo al mercado laboral.

3. Fase de Diagnóstico: Donde se tendría que realizar una entrevista diagnóstica de empleabilidad, en la cual, se recogerán datos generales personales, socioeconómicos, sanitarios, formación, trayectoria personal y recursos personales para la búsqueda de empleo.

Se detectarían las diferentes necesidades del alumno y se analizaría el mercado laboral de acuerdo a sus intereses. Además, deberíamos de detectar la posición del estudiante frente al empleo. Y finalmente, se concretarían sus puntos fuertes y débiles mediante la técnica del FODA.

En cuanto a los objetivos de esta fase, se encuentra favorecer el acceso a los recursos, a las fuentes de información, y redes de recursos mediante instrucciones secuenciadas. Y elaborar propuestas de proyecto personal de inserción y de itinerarios personales.

En referencia a las técnicas llevadas a cabo, se tratara de entrevistas, observación, informes individuales completados por la persona y el orientador, test de personalidad, instrucciones de actividades puntuales para actividades de sensibilización...

Además, se deben recoger los datos centrados en el objetivo profesional, motivadores para el empleo, determinantes personales (género, edad...), profesionalidad (formación y experiencia), habilidades o recursos personales, sociales y laborales para la consecución y mantenimiento del empleo, habilidades de búsqueda de empleo (herramientas, vías de acceso, información de recursos, y del mercado de trabajo).

Respecto a los pasos llevados a cabo por el orientador en esta fase serían (Agencia Antidroga, 2003):

- o Identificación de la situación-problema. Hay que determinar si el desempleo le genera dificultades en el desarrollo de su proyecto de vida, ya que pueden darse dos casos (la persona no tiene empleo, pero está conforme y no tiene ninguna otra presión; o que no tiene empleo pero sí que está presionado para conseguirlo).
- o Evaluación de la motivación para el empleo, la búsqueda e incorporación. Se pueden presentar tres respuestas respecto a la motivación:
 - Motivado para la búsqueda y para la incorporación. Es el caso ideal para iniciar la intervención

- Motivado para la búsqueda pero no para la incorporación, por lo que la intervención se basara en detectar los motivos, por ejemplo, la pérdida de una subvención.
 - Motivado para la incorporación pero no para la búsqueda. La intervención se centrará en detectar los motivos, por ejemplo, por desconocimiento del mercado, por desconocimiento de técnicas de empleo, por ser una persona pasiva...
 - o Evaluación del resto de variables sociolaborales relacionadas con la inserción:
 - Determinantes personales
 - Entorno social. Influencia de personas cercanas
 - Aspectos sanitarios
 - Aspectos legales
 - Profesionalidad
 - Habilidades sociales generales y personales
 - o Registro de información.
4. Diseño del Itinerario: Se realizaría una posterior entrevista con el fin de llevar a cabo la devolución del itinerario consensuado, manteniendo un feedback. Además, se entrenaría la toma de decisiones del usuario mediante un acompañamiento y se le diseñaría un plan de trabajo. Asimismo, se informaría acerca de los diferentes recursos y finalmente se llevaría a cabo la firma de compromiso para llevar a cabo el itinerario.
- El objetivo de esta fase se centra en informar sobre posibilidades y condiciones de acceso a los recursos sociales y formativos, y al mercado de trabajo, al igual que determinar la organización del itinerario.
- La principal actividad de este apartado sería definir el itinerario, para ello hay que consensuar: los objetivos del proyecto personal en la organización, las actividades a desarrollar con acompañamiento y la evaluación
5. Fase de Desarrollo: Durante esta etapa se realizarían diferentes entrevistas de seguimiento, mantenimiento y acompañamiento. Además será muy importante

que el profesional despierte motivación en el usuario. Del mismo modo se entrenaran habilidades sociales y el autoconocimiento, factores muy importantes a desarrollar en los alumnos pertenecientes al colectivo que padece TEA, mejorando así sus competencias mediante la facilitación de recursos y el apoyo en la toma de decisiones.

El orientador podrá intervenir, ajustando expectativas o habilitando programas formativos. Los temas irán dirigidos a:

- a. La promoción personal y el desarrollo social de las personas. Centrado en el fortalecimiento y desarrollo del yo, la creación de redes de contacto que le dé a conocer otras realidades, fomento en la autonomía y responsabilidad y desarrollo de la participación cultural.
 - b. Las relaciones con el entorno social. Centrado en la gestión de la información, la toma de decisiones y la formulación de proyectos de actuación.
 - c. La capacitación competencial, ajuste de las expectativas a los programas formativos centrado en los conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes.
6. Fase de Evaluación: En este momento, se revisaran los objetivos propuestos para el itinerario, y si se requiriese, se llevaría a cabo una reformulación de estos.

Los principales objetivos de esta fase serán:

- Ejecutar los planes descritos anteriormente
 - Evaluar las acciones y tareas
 - Ajustar las planificaciones
 - Reconocer las habilidades y competencias adquiridas por la persona
7. Fase de Inserción Sociolaboral: Durante esta fase se debería de valorar las tendencias del mercado en relación con los sectores profesionales y características del colectivo al que se dirige la intervención, realizar una prospección al empleo y localizar ofertas de trabajo adecuadas en el sector empresarial o institucional. Asimismo se reforzaría el “yo” para el correcto afrontamiento de los alumnos a entrevistas laborales.

Por otro lado, se debería de contactar sistemáticamente con los empresarios ofreciéndoles los servicios de personas capacitadas, además de asesorarlos sobre las opciones de contratación más adecuadas para cubrir sus necesidades. Ofreciendo siempre las suficientes garantías en cuanto a la capacidad y cualificación de la persona a contratar.

Por todo ello, podríamos enumerar una serie de objetivos en relación al empresario, la persona y el programa, que convendría cumplir durante esta fase:

- En relación al empresario:
 - Garantizar el seguimiento en el puesto de trabajo, durante la incorporación de la persona y seguimiento para la permanencia de él y futuras contrataciones relacionadas con el colectivo.
- En relación a la persona:
 - Realizar procesos de búsqueda activa de empleo.
 - Seleccionar a los candidatos más idóneos para cubrir los distintos puestos de trabajo.
 - Acompañar apoyando a las personas en la resolución de los conflictos y las dificultades que puedan surgir en su incorporación al puesto de trabajo.
- En relación al programa:
 - Analizar las características educativas de los proyectos, los programas formativos y la globalidad de los itinerarios que se pretenden desarrollar adaptados a los colectivos.
 - Aprovechar el entorno comunitario para implicar a todos los agentes sociales del territorio.

8. Fase de Seguimiento: En cuanto a esta fase, se seguiría con la evaluación del puesto de trabajo si se ha dado el caso de la incorporación del estudiante, sino ha sido así se seguiría acompañando al alumno durante la búsqueda de este, o finalmente, se posibilitara la mejora del empleo.

Para ello el orientador deberá coordinar los recursos, las relaciones con otros programas y acompañar permanentemente durante todo el proceso.

Técnicas de intervención del orientador:

- ◆ Técnicas de investigación social para la obtención de datos acerca de una determinada realidad.
- ◆ Técnicas de recogida de datos para realizar un análisis contextual mediante el registro de datos, genogramas, observaciones situacionales, variables de medidas, balance profesional, entrevistas, cuestionarios y grupos de discusión.
- ◆ Técnicas participativas para implicar a los usuarios mediante un contrato de compromiso, mentoring entre iguales. La ventaja del mentoring entre iguales es que se comunican experiencias, se acercan a su realidad laboral y vivencial, se explica cómo se ha llegado a esa situación, se abordan los mejores y peores momentos y se proponen sugerencias.
- ◆ Técnicas de análisis de puestos mediante intermediación sociolaboral.
- ◆ Técnicas de búsqueda de empleo.
- ◆ Técnicas de diagnóstico.

6. EVALUACIÓN Y CONCLUSIONES

6.1. Conclusiones

A continuación se procederá a detallar las conclusiones extraídas del análisis, en relación a la inclusión de las personas con discapacidad en la Universidad de Salamanca.

A lo largo del trabajo llevado a cabo, he de resaltar la dificultad de encontrar datos específicos acerca de las características de la comunidad universitaria con discapacidad seccionada por diferentes factores: nivel académico, rama de estudios, género, tipo y grado de discapacidad...

Por otro lado, he de reflejar que la Unidad de Apoyo a Estudiantes con Discapacidad, perteneciente al SAS, está tendiendo a enmarcarse en estructuras más generales de gestión de la diversidad, ya que cada vez atiende más a otros colectivos, en concreto, respecto a la atención a estudiantes con necesidades educativas (dislexia, TDAH...) independientemente de si estos estudiantes están diagnosticados o no de conllevar una discapacidad.

Por otra parte, algunos estudios citados en el trabajo nos reflejan que cada vez es mayor el número de personas con discapacidad que accede a formarse a través de estudios universitarios, y en concreto en universidades de carácter público, lo que se debe a la gratuidad de la primera matrícula para los alumnos pertenecientes a este colectivo. Del mismo modo, queremos destacar la tendencia a estudiar de manera no presencial, ya que también es mayor, lo que se explica por el hecho de que los estudios a distancia ofrecen una mayor accesibilidad a la información y son más flexibles a la hora de adaptarse a las necesidades educativas especiales de dicho colectivo. Por último, reflejar también que aumenta el tipo de discapacidad psicosocial en la universidad.

Otra conclusión que no debemos olvidar y que destaca por su relevancia, es que a mayor nivel de estudios, menos representación de alumnos con discapacidad existe.

Igualmente, vemos que prevalece una menor representación de la mujer con discapacidad en la universidad respecto al hombre, apoyándonos tanto en las investigaciones citadas, como en que de todas las entrevistas llevadas a cabo a estudiantes con Asperger de la universidad, únicamente una de estas personas era mujer, aunque esto también se puede deber a que el Síndrome de Asperger afecta con mayor

incidencia a la figura de los hombres o que la figura de la mujer en la comunidad universitaria es menor.

Por otro lado he de reflejar que el SAS, Servicio de Asuntos Sociales de la Universidad, por el hecho de pertenecer al Vicerrectorado de estudiantes le permite tener representación en el CRUE, Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, sin embargo si este servicio dependiese de la Secretaría General, tendría un mayor poder institucional interno.

Respecto a las ayudas o becas dirigidas a los alumnos con discapacidad, según nos comentaron los profesionales de la Unidad de Apoyo a Estudiantes con Discapacidad, las más demandadas son las relacionadas con el transporte y las adaptaciones técnicas, y respecto a su actividad, reflejan que las actividades y protocolos de actuación se mantienen constantes, mientras que existe una mayor demanda de asesoramiento y orientación psicoeducativa.

Desde mi punto de vista profesional, quiero reflejar la importancia del necesario equilibrio entre asesorar, acompañar, orientar y la promoción de la toma de decisiones de las personas con discapacidad, que contemple el respeto a su individualidad.

Por otra parte, la Usal apuesta por introducir contenidos formativos vinculados a la discapacidad en sus planes de estudio como materia transversal, y no solo incorpora estos contenidos a estudios relacionados con la actividad profesional vinculada a la discapacidad.

De todos los estudiantes con discapacidad entrevistados, únicamente el 25% accedió a través del cupo de reserva de plaza para personas con discapacidad, mientras que el resto lo hizo mediante el acceso libre. Además, varios de los alumnos con los que hablamos reivindican mejorar la orientación preuniversitaria a la hora de la elección del grado a cursar.

Por otro lado comprobamos que del porcentaje de alumnos con discapacidad en la universidad, una gran parte no acudía a la Unidad de Apoyo a estudiantes con Discapacidad, a lo que el técnico del servicio nos detalló que no era debido al desconocimiento del servicio, sino a una carente identificación de las necesidades de aprendizaje de estos alumnos, aunque una cierta parte del alumnado tampoco tiene conocimiento de la existencia de la unidad. Además, el técnico nos hizo saber que no debemos de olvidar mencionar en el trabajo, la solicitud de medidas específicas de

accesibilidad, que choca con una reducción de la inversión presupuestaria en esta materia por parte de la Universidad y de las que destaca la existencia de barreras de accesibilidad en el aula y espacios comunes. Y que los estudiantes con discapacidad reivindican mejorar la accesibilidad a la Web y potenciar el uso de las TIC. Por último, hemos de decir que todos los alumnos que hemos entrevistado valoran muy bien el servicio prestado por la Unidad de Apoyo a Personas con Discapacidad, y aquellos que no lo critican tan bien se debe en base a expectativas que la unidad no puede cubrir, ya que requieren o demandan adaptaciones significativas con las que contaban en etapas anteriores, pero que en la universidad no están consentidas.

Por último, querríamos reflejar algunas respuestas o comentarios de carácter más concreto que nos han llamado la atención. Son muchos de los consultados, los que opinan que la mayoría del profesorado no sabe actuar adecuadamente a la perfección frente a la situación de encontrarse un alumno Asperger entre sus estudiantes, ya que en ciertas ocasiones se desvirtúan las necesidades reales de estas personas. Y es que, como nos comentó uno de los encuestados: “A una persona en silla de ruedas no se le va a pedir que suba escalones, pero cuando es una cosa así, que no se ve, te exigen cosas que no puedes dar”.

Suscita a la reflexión, que todos los estudiantes entrevistados ocultan su situación frente al resto de compañeros, amigos, familiares... Todos ellos amparándose en las falsas creencias presentes en la sociedad, o la existencia de latentes prejuicios o estereotipos... Por lo que vemos importante la necesidad de que la gente tenga un mayor conocimiento acerca del Síndrome de Asperger, y sean conscientes de la diferencia entre autismo de bajo o alto funcionamiento, ya que como nos comentaba uno de los encuestados, a la sociedad le cuesta mucho comprender que una discapacidad sensorial, es decir que no es física, visual o auditiva, no vaya ligada a un déficit intelectual. Por lo que se ve prioritario el diseño e implementación de programas de información, sensibilización y concienciación acerca del Trastorno del Espectro Autista.

Por otro lado, es prioritario que estos estudiantes no oculten su condición en el ámbito académico, ya que es necesario que el profesorado sea consciente para poder actuar en consecuencia y que se implementen las adecuadas adaptaciones curriculares.

Como conclusión, tampoco debemos de olvidar por obvio que parece, que todos los alumnos han señalado tener grandes déficits a la hora de relacionarse, por lo que cobra una gran importancia el desarrollo de las habilidades sociales en este colectivo y se

reafirma el principal rasgo característico fundamentado con anterioridad en el trabajo. Además, nos confirmamos la necesidad e importancia de la existencia de servicios como el SAS, ya que a todos los alumnos entrevistados les ha beneficiado de uno u otro modo, ya sea con información, adaptaciones, generando contacto con los profesores... Lo que ha facilitado la formación de estos estudiantes durante su etapa universitaria.

El nuevo profesorado debe por tanto, tener un amplio conocimiento acerca de esta realidad, que permita trabajar en el marco de la diversidad y la conceptualización de una universidad para todos. Las actitudes positivas hacia el TEA y hacia la inclusión de los alumnos con discapacidad pueden modificar aspectos cognitivos determinantes hacia la práctica docente: expectativas hacia los resultados de los universitarios, las ideas o juicios sobre sus capacidades y habilidades, el rendimiento académico e implicación; favorecerán incluso el compromiso de la comunidad universitaria para promocionar la inclusión.

Es por todo ello, necesaria la trasmisión de material relacionado con la atención a la diversidad y en concreto con la inclusión de estos estudiantes en el aula, y en todo el entorno universitario. E igualmente, se reafirma la importancia de promover una concepción de la situación de discapacidad dejando de lado el enfoque de la patología, para referirnos a la diversidad como un rasgo propio del ser humano. Para finalizar no debemos olvidar decir, que vemos necesario abordar temáticas de diversidad, cooperación e inclusión en toda la trayectoria formativa y dirigirse no únicamente a los estudiantes, sino a todos los agentes educativos.

6.2. Autoevaluación del TFM

Posteriormente pasaremos a efectuar una valoración del proyecto realizado, para ello iremos argumentando y evaluando las diferentes competencias plasmadas al principio del trabajo, ya se trate de capacidades o aptitudes más generales o ya sean más específicas.

En primer lugar decir que, hemos desarrollado nuestra labor de forma autónoma y creativa en un entorno nuevo, el Servicio de Asuntos Sociales de la Universidad, lo que nos ha permitido llevar a cabo nuestro cometido en un contexto multidisciplinar, ya que había profesionales de diversas disciplinas, aunque predominando el ámbito educativo.

Además, hemos podido desarrollar nuestra capacidad para la toma de decisiones con actitud crítica, en el momento de seleccionar una propuesta de mejora. Partiendo del análisis reflexivo generado a través de las entrevistas realizadas, lo que ha provocado que plasmemos los diferentes conocimientos psicopedagógicos adquiridos durante la etapa teórica del máster.

Por otro lado, hemos sido capaces de comunicar decisiones profesionales o ciertas conclusiones de manera clara y sin ambigüedades partiendo de los diferentes resultados que se han generado a partir de la investigación efectuada.

Del mismo modo, a través de las entrevistas realizadas hemos podido tomar conciencia de falsas creencias y estereotipos latentes en la sociedad sobre el colectivo de la discapacidad, potenciando en todo momento el respeto hacia este colectivo y las diferencias que presenta.

Asimismo, hemos podido desarrollarnos tanto personalmente como profesionalmente, de acuerdo a una actuación laboral adecuada teniendo siempre en cuenta el código ético o deontológico de la psicopedagogía, durante el diseño y proceso de ejecución de las entrevistas realizadas.

Igualmente, nos hemos actualizado permanentemente en las Tecnologías de la Información y la Comunicación, las TIC, ya que las hemos tenido que utilizarlas como instrumentos tanto para la elaboración del presente proyecto, como para el diseño de las entrevistas, su grabación, y posterior transcripción a la vez que las íbamos analizando, desarrollando así nuestra práctica profesional.

Puesto que la principal temática del trabajo es la investigación, hemos podido reconocer aspectos críticos que se han de mejorar en nuestro ejercicio profesional, mediante la búsqueda y revisión de diferentes documentos o bibliografía, de una forma independiente y autónoma, responsabilizándonos en todo momento del propio desarrollo de habilidades laborales e incrementando la propia competencia profesional.

Por otro lado, poder realizar las entrevistas y su posterior análisis nos ha permitido reconocer diferentes necesidades socioeducativas que requieren las personas pertenecientes a este colectivo, a partir de diferentes metodologías, instrumentos y técnicas, tomando en consideración las singularidades del entorno formativo.

Del mismo modo, la elaboración del presente proyecto pretende tanto asesorar como orientar a los diferentes profesionales de ámbito educativo y agentes

socioeducativos en la organización, el diseño e implementación de procesos y experiencias de aprendizaje, facilitando la atención a la diversidad y la igualdad de oportunidades.

Además, mediante la elaboración de la propuesta de mejora se han aplicado diferentes principios o fundamentos de la orientación, ya que se trata del diseño de un protocolo de actuación favorecedor tanto del desarrollo personal como de la inclusión profesional de los estudiantes con discapacidad, por lo que se ha planificado un servicio psicopedagógico.

Igualmente, en el trabajo hemos realizado un análisis del Servicio de Asuntos Sociales, evaluando las prácticas educativas llevadas a cabo y el servicio prestado a los alumnos por parte de la Unidad de Apoyo a Estudiantes con Discapacidad, que ha dado respuesta a las necesidades de las personas pertenecientes al colectivo de la discapacidad.

Asimismo, mediante el análisis de los servicios que presta la Universidad a este colectivo, como la interpretación de las entrevistas realizadas a los alumnos o la proposición de la mejora, hemos tenido en cuenta las políticas educativas derivadas de un contexto social dinámico, que se encuentra en continua evolución.

Finalmente, como ya hemos señalado hemos formulado una nueva propuesta de mejora, basada en la intervención psicopedagógica, y fundamentada a partir del análisis del servicio realizado y de los resultados generados desde la investigación psicopedagógica realizada mediante las entrevistas.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acerca de las dificultades de detección y diagnóstico del trastorno de Asperger. Los criterios de Gillberg y Gillberg.*
<http://www.asperger.es/publicaciones.php?id=3&cap=121&cat=3> (Consulta: 15 de Abril de 2017).
- American Psychiatric Association. (2002). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV-TR*. Barcelona: Masson.
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. DSM-V*. Arlington: Editorial Médica Panamericana.
- Asperger, H. (1944). Die «Autistischen Psychopathen» im Kindesalter. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*. 117, 76-136 [traduc, ingl, en Frith, U., *Autism and Asperger Syndrome*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 37-92.
- Attwood, T. (2002). *El síndrome de Asperger: Una guía para la familia*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Attwood, T. (2009). *Guía del Síndrome de Asperger*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Attwood, T. (2012). *¿Existe alguna diferencia entre el Síndrome de Asperger y el Autismo de Alto Funcionamiento?*. 16 de febrero de 2012.
- Baron-Cohen, S. (2008). *Autismo y síndrome de Asperger*. Madrid: Alianza Editorial.
- Borreguero, M. (2004). *El síndrome de Asperger: ¿Excentricidad o discapacidad social?* Madrid: Alianza Editorial.
- Bryson, S., Zwaigenbaum, L., McDermott, C., Rombough, V. & Brian, J. (2007). Autism Observation Scale for Infants (AOSI). *Journal of Autism and Developmental Disorders* 38(4), 731-738.
- Cobo González, M.C. y Morán Velasco, E. *El síndrome de Asperger. Intervenciones psicoeducativas*. Edita: Asociación Asperger y TGDs de Aragón. Zaragoza.
- De La Iglesia, M. y Olivar J.S. (2007). *Autismo y síndrome de Asperger. Trastornos del espectro autista de alto funcionamiento. Guía para educadores y familiares*. Madrid, España: CEPE.

- Díaz-Aguado, M. J. (1995). *Todos iguales, todos diferentes. Tomo IV: Instrumentos para evaluar la integración escolar*. Madrid, España: ONCE.
- Dr. Luis Carro. “*Metodología de intervención basada en itinerarios*”. Itinerarios de Inclusión Sociolaboral. Universidad de Valladolid. 2017
- Echeverry, D. & Ariza, F. (2016). Asociación síndrome de Down-esclerosis tuberosa y sus similitudes en la sobreactivación de las vías m-TOR: a propósito de un caso. *SD. Revista Médica Internacional sobre el Síndrome de Down* 20(2), 21-24.
- Ehlers, S., Gillberg, C. & Wing, L. (1999). A Screening Questionnaire for Asperger Syndrome and Other High-Functioning Autism Spectrum Disorders in School Age Children. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 29(2), 129–141.
- El psicoasesor. *La Escala Wechsler de Inteligencia para Niños-Cuarta Edición*. <http://www.elpsicoasesor.com/2010/11/escala-wechsler-de-inteligencia-para.html> (Consulta: 15 de Abril de 2017).
- Equipo Deletrea & Artigas, J. (2004). *Un acercamiento al síndrome de Asperger: Una guía teórica y práctica*. Madrid: Asociación Asperger España.
- Estrategia Española en Trastorno del Espectro del Autismo, aprobada por el Gobierno de España el 6 de noviembre de 2015.
- Federación Asperger España. Definición del síndrome de Asperger. <http://www.asperger.es/asperger.php?t=3> (Consulta: 15 de Abril de 2017).
- Franco, V., García, S., Merino, M. & Moneo, M. (2014) *Guía para padres de adolescentes con autismo: ¿Cómo motivar a mi hijo?*. Burgos: Círculo Rojo.
- Frith, U. (2003). *Autismo: hacia una explicación del enigma*. Madrid, España: Alianza.
- Fundación Universia, Universidad y discapacidad. (2016). *III Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad*. Madrid, Fundación Universia, Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad-CERMI.
- García-Peñas, J., Domínguez-Carral, J. y Pereira-Bezanilla, E. (2012). Alteraciones de la sinaptogénesis en el autismo. Implicaciones etiopatogénicas y terapéuticas. *Revista de Neurología* 54, 41-50.
- Gavilán, B., Fournier, C., y Bernabeu, J. (2007). Diferencias entre los perfiles neuropsicológicos del síndrome de Asperger y del síndrome de dificultades de aprendizaje no verbal. *Revista de neurología* 45(12), 713-719.

- Gillberg, C. Gillberg, C.I. Rastam, M. Wentz, E. (2001). The Asperger Syndrome (and high-functioning autism) Diagnostic Interview (ASDI): a preliminary study of a new structured clinical interview. *Autism* 5(1), 57–66.
- Gómez, I. (2010). Ciencia cognitiva, teoría de la mente y autismo. *Pensamiento Psicológico* 8(15), 113-124.
- González, M. y González, J. (2013). El uso de ácido valproico en embarazadas incrementa la incidencia de hijos con trastornos del espectro autista. *Evidencias en Pediatría* 9(3), 4.
- Grandin, T. (2006). *Pensar con imágenes: mi vida con el autismo*. Barcelona: Alba.
- Jiménez, A.M., Gracia, C., Tenías, J.M., Fuertes, P., Abellán, C., Cabezas, B. y Ruíz, J. (2011). Descripción y análisis exploratorio de dos modelos de atención de los trastornos de espectro autista en los niños y adolescentes en edad escolar del Área Mancha Centro. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría* 31(112), 631-646.
- Junqué, C. & Barroso, J. (2009). *Manual Neuropsicología*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child* 2, 217-250.
- Kirk, S., McCarthy, J. & Kirk, W. (2005). *Test Illinois de habilidades psicolingüísticas*. Madrid: TEA.
- Ley 2/2013, de 15 de mayo, de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad. Secretaría de Estado de Servicios Sociales, Familias y Discapacidad. Boletín Oficial de Castilla y León. Núm. 135, de 6 de junio de 2013, páginas 42591 a 42622
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado. Núm. 106, de 4 de mayo de 2006, páginas 17158 a 17207.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Jefatura del Estado. Boletín Oficial del Estado. Núm. 89, de 13 de abril de 2007, páginas 16241 a 16260.
- López-Frutos, J.M., Sotillo, M., Tripicchio, P. & Campos R. (2011). Funciones atencionales de orientación espacial, alerta y control ejecutivo en personas con trastornos de espectro autista. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica* 16(2), 101-112.
- López, S. & Rivas, R.M. (2014). El trastorno del autismo. Restos, oportunidades y necesidades. *Revista Informes Psicológicos* 14(2), 13-31.

- Lorenzo, G., Pomares, J. & Lledó, A. (2013). Inclusion of immersive virtual learning environments and visual control systems to support the learning of students with Asperger syndrome. *Computers & Education* 62, 88-101.
- Margulis, L. (2009). Funcionamiento de los sistemas de memoria en niños con Trastorno Autista y Trastorno de Asperger. *Revista Argentina de Neuropsicología* 13, 29-48.
- Mosqueira, B. (2002). *Instructivo para redactar objetivos generales, operacionales y de aprendizaje*. Madrid: Cátedra.
- News Medical. *Historia del Autismo*. 20 de julio de 2013. [http://www.news-medical.net/health/Autism-History-\(Spanish\).aspx](http://www.news-medical.net/health/Autism-History-(Spanish).aspx) (Consulta: 15 de Abril de 2017).
- Ojea, M. & Diéguez, N. (2011). Programa de desarrollo de habilidades sociales “PDHS” aplicado a estudiantes con síndrome de asperger. *Revista galeo-portuguesa de psicología e educación: revista de estudos e invstigación en psicología y educación* 19, 227-242.
- Olivar, J.S. & De La Iglesia, M. (2011). Trastorno de Asperger y trastorno del espectro del autismo: de la clarificación diagnóstica a la intervención en contextos naturales. *Psicología conductual* 19(3), 643-658.
- OMS (Organización Mundial de la Salud) (2004). *Trastornos mentales y del comportamiento*. Madrid: Meditor.
- Orden Edu /1152/2010, de 3 de agosto. Junta de Castilla y León. Boletín Oficial Castilla y León.
- Organización Mundial de la Salud. (1992). CIE 10. Décima Revisión de la Clasificación Internacional de Las Enfermedades. *Trastornos Mentales y del Comportamiento: Descripciones Clínicas y pautas para el Diagnóstico*. Madrid: Meditor.
- Palau, M., Salvadó, B., Clofent, M. & Valls, A. (2012). Autismo y conectividad neural. *Revista de Neurología* 54, 31-39.
- Pérez, P.F. & Martínez, L.M. (2014). Perfiles cognitivos en el trastorno autista de alto funcionamiento y en el síndrome de asperger. *Revista CES Psicología* 7(1), 141-155.
- Pineda, D.A. (2000). La función ejecutiva y sus trastornos. *Revista de Neurología* 30(5), 465-494.

- Rasgos clínicos de la "psicopatía autística" según Hans Asperger y Características del síndrome de Asperger, según Lorna Wing.*
<http://www.asperger.es/asperger.php?t=3> (Consulta: 15 de Abril de 2017).
- Real Decreto 1855/2009 del 4 de diciembre por el que se regula el Consejo Nacional de la Discapacidad. Jefatura del Estado. Boletín Oficial del Estado.
- Real Decreto 1856/2009, de 4 de diciembre, de procedimiento para el reconocimiento, declaración y calificación del grado de discapacidad. Jefatura del Estado. Boletín Oficial del Estado.
- Real Decreto 504/2007, de 20 de abril por el que se aprueba el baremo de valoración de la situación de dependencia. Jefatura del Estado. Boletín Oficial del Estado.
- Rivière, A. (2001). *Autismo: orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Editorial Tratta, S.A.
- Robins, D., Fein, D. & Barton, M. (2009). *Cuestionario Modificado de Detección Temprana del Autismo*. Traducción y adaptación en España: Grupo Estudio MCHAT España.
- Roid, G.H., Sampers, J., Anderson, G., Erickson, J. & Post, P. (2011). *Merrill-Palmer-R. Escalas de desarrollo Merrill-Palmer revisadas*. Madrid: TEA Ediciones.
- Russell, J. (1999). *El Autismo como Trastorno de la Función Ejecutiva*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Smalley, S.L. (1997). Genetic influences in childhood-onset psychiatric disorders: autism and attention deficit/ hyperactivity disorder, *American Journal of Human Genetics* 60(6), 1276–1282.
- Scott, F.J., Baron-Cohen, S., Bolton, P. & Brayne, C. (2002). CAST. Test Infantil de Síndrome de Asperger (The Childhoods Asperger Syndrome Test). *Autismo* 6(1), 9-31.
- Sparrow, S., Balla, D. & Cicchetti, D. (2005). *Vineland Adaptive Behavior Scales (Second Edition)*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Tick, B., Bolton, P., Happé, F., Rutter, M. & Rijdsdijk, F. (2016). Heritability of autism spectrum disorders: a meta-analysis of twin studies. *Journal Child Psychology and Psychiatry* 57(5), 585-95.

- Valdez, D. (2005). Teoría de la Mente, Memoria autobiográfica y Síndrome de Asperger. Fundamentos para la intervención clínica y educativa. *Revista El Cisne* 15(179).
- Wentz, E., Gillberg, C., Gillberg, I.C. & Rastam, M. (2001). Ten-year follow-up of adolescent-onset anorexia nervosa: psychiatric disorders and overall functioning scales. *Journal of child Psychology and Psychiatry and allied disciplines* 42(5), 613-622.
- Williams, J.G., Allison, C., Scott, F.J., Bolton, P., Baron-Cohen, S., Matthews, F.E. & Brayne, C. (2008) The childhood Autism Spectrum Test (CAST): Sex differences. *Journal of Autism and developmental disorders* 38(9), 1731-1739.
- Wing, L. (1981). Asperger's syndrome: A clinical account. *Psychological Medicine* 11(1), 115-129.
- Witkin, M., Atay, J. & Manderscheid, R. (1993). Persons with substance use disorders in mental health organizations in the United States in 1988. *Addiction* 88(6), 831-834.
- Zamora, M. & Arnaiz, J. (2014). *Detección, diagnóstico y evaluación en Asperger*. (En Merino M, Zamora M, ed. *Todo sobre el Asperger*). Zaragoza: Altaria.

8. ANEXOS

8.1. ANEXO 1

TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA A J. L.L ESTUDIANTE CON DISCAPACIDAD DE LA USAL

- **¿Qué problemas has encontrado en tu vida como estudiante aquí en la universidad?**
- No lo sé... ah sí, que por ejemplo, muchas de las ayudas poca información.
- **¿Poca información de las ayudas que hay a nivel de la universidad?**
- Se da poca información y a lo mejor cuando te enteras ya es tarde.
- **Muchas ayudas pero poca información con respecto a los plazos y demás...**
- Si sobre todo eso, muy poca información.
- **A la hora de hacer los trabajos y eso, ¿has tenido adaptaciones? ¿o los has hecho por tu cuenta bien? ¿o has tenido algún problema?**
- No, los he hecho por mi cuenta bien.
- **Vale perfecto, ¿apoyos para tu vida diaria tienes algunos? ¿no verdad?**
- No.
- **Bueno la ayuda inestimable de Julia siempre, ¿no?**
- Si.
- **Que eso se puede contar como el gran apoyo. ¿Crees que la universidad de Salamanca favorece la inclusión de las personas?**
- Sí, yo creo que sí.
- **Vale, vale. ¿y tú a la gente de la universidad, le cuentas normalmente tu discapacidad?**
- No.
- **No le cuentas nada, ¿verdad?**
- No.
- **¿Y has pedido ayuda al servicio de asuntos sociales alguna vez?**
- Sí.
- **¿Y cuando viniste lo utilizaste porque tenías necesidades, o porque preveías que podías tenerlas?**
- No lo sé, en ese sentido más lo segundo que lo primero.
- **¿Y qué opinas del servicio de asuntos sociales?**

- Bien.
- **Por ejemplo de cero a diez, ¿Qué le pondrías?**
- Un ocho o siete y medio.
- **¿La gente que te atiende maja, no?**
- Sí.
- **¿y qué deberíamos de mejorar desde aquí nosotros?**
- Que no cambiéis tanto de sitio, estuvisteis ahí cambiasteis y habéis vuelto, que podíais estar un poco mas fijos.
- **Vale, fenomenal. ¿Qué te llevo a estudiar aquí, en la Universidad de Salamanca, que te trajo aquí?**
- El programa.
- **¿El programa de la carrera que estudiaste, no?**
- Si.
- **Vale, ¿Cuándo has hecho alguna cosa en el extranjero has visto también que ellos tengan algún tipo de apoyo en esas universidades?**
- Si.
- **¿Tú crees que la gente sabe realmente lo que es una persona con Asperger?**
- No.
- **No lo saben, ¿verdad?**
- No.
- **Ya... intuyen, prevén, o tienen falsas creencias al respecto.**
- Mucho lo último.
- **Mucho lo último, falsas creencias con respecto a ello, ¿no?**
- Sí.
- **Bueno J.L.L, mil gracias.**

8.2. ANEXO 2

TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA C.M.G. ESTUDIANTE CON DISCAPACIDAD DE LA USAL

- **Cuéntame, como tienes una discapacidad y demás, ¿en qué medida ha supuesto una barrera esto en tu vida como estudiante?**
- Pues principalmente en relacionarme con la gente, en los estudios o sea no he tenido muchos problemas.
- **Y a la hora de elaborar exámenes y demás, ¿has tenido que pedir algún tipo de adaptación a los profesores?**
- No.
- **No, los haces como cualquier otro compañero. ¿Hay algo de la universidad que destacarías que te facilita, pese a que tu tengas ciertas dificultades, tu vida como estudiante?**
- Pues sí que oído a mi madre que hace años era todo mucho más duro que ahora.
- **¿y ahora qué? O sea, ¿Qué destacarías, que te encuentras dentro de la universidad que te ayuda a que estos problemas ya no sean como antes?**
- Pues por ejemplo que los profesores son mucho más cercanos, porque mi madre me hablado de antes y dice que antes en las carreras estas eran casi inalcanzables.
- **Ya, bueno cuéntame, tu cuéntame todo lo que quieras, cuanto más me cuentes mejor.**
- Ah también fui hablar con dos profesores, y muy bien con ellos.
- **¿y qué te dijeron? ¿Qué te ofrecieron?**
- Pues me dijeron que necesitaba más tiempo para los exámenes, de vez en cuando me preguntaban que qué tal y eso, y que si tenía alguna duda que fuera a preguntarles.
- **¿Muy agradables no?**
- Si.
- **Bueno que bien, y fuera de la universidad, ¿tienes apoyos individuales o institucionales? El tema de los psicólogos y demás, cuéntamelo, cuéntame todo eso ¿Qué apoyos a parte de estos tienes?**
- Pues voy a unos psicólogos para mejorar el tema de las habilidades sociales.
- **Y cuéntame, ¿Qué haces con ellos?**
- Pues me mandan tareas, por ejemplo me mandaron después de los exámenes, preguntar siempre que qué tal los exámenes, o también te enseñan un poco eso que la

clave esta muchas veces en interesarse por los demás y eso, y sobretodo tener temas que eso dicen es lo que me falta a mi...

- **Ya claro, y ellos sí que te ayudan en eso, ¿y que más personas tienes en tu vida que te ayudan a solventar este tipo de barreras?**
- Pues mi madre.
- **¿Y en que te ayuda tu madre? En todo.**
- Si.
- **Las madres siempre ayudan en todo, pero cuéntame ¿y que mas? ¿tienes amigos fuera de la facultad?**
- En Arévalo.
- **¿Y qué tal?**
- Bien.
- **¿Consideras que son un apoyo para superar estas barreras?**
- Si.
- **¿En qué te ayudan?**
- Pues yo creo que si no hubiera tenido amigos, desde tercero de la ESO que empecé a ir con ellos, estaría bastante peor que ahora.
- **Vale, ¿Cuánto crees que te ha apoyado a ti para superar estas barreras la universidad? ¿o crees que los apoyos que principalmente has tenido han sido de fuera? ¿o la universidad sí que notas que te ayudado bastante para superar tus problemas?**
- Si, pues por ejemplo la residencia, que eso depende de la universidad, pues todo el mundo pues bastante bien, se han preocupado también bastante todos los coordinadores.
- **¿Qué te han ofrecido desde allí? Cuéntame.**
- Pues por ejemplo Jorge, el coordinador, me he dicho que si tenía cualquier duda o cualquier cosa que se la dijera, y se han preocupado bastante también.
- **Y los compañeros y eso de la residencia, ¿qué tal?**
- Bien.
- **¿Compartes habitación o estás solo?**
- Estoy solo.
- **¿Y qué tal? ¿Te organizas bien?**
- Si, bien.

- **Vale, ¿y tú consideras, como tú lo vives desde dentro, consideras que la Universidad de Salamanca favorece la inclusión? ¿O crees que todavía hay muchas cosas a mejorar?**
- Yo creo que la favorece.
- **¿Qué mejorarías tú?**
- Pues no lo sé, evidentemente relacionarme me cuesta, entiendes, tampoco puedes coger una varita mágica y...
- **Claro, si ya comprendo, pero bueno algo que dirías tu es verdad que sobre mí no puedo cambiar, pero la universidad podría proporcionar psicólogo, o más atención gratuita o no sé...**
- Pues no sé.
- **Está bien todo, vale. ¿La gente con la que te relacionas tú sabe tu discapacidad o la desconoce?**
- Pues en la facultad creo que la desconocen, y en la residencia, no estoy seguro, pero creo hay gente que si la sabe.
- **¿Y por qué no lo sabe la gente de tu facultad, por ejemplo? ¿Por qué tú no se lo dices, o prefieres que no lo sepa?**
- En principio prefiero que la gente no lo sepa.
- **Y cuéntame ¿por qué?**
- Pues no sé, porque prefiero pasar por normal.
- **Bueno claro, pues prefieres que la gente no tenga ese ya prejuicio hacia ti de que tienes una discapacidad, pero otra cosa, a lo mejor dicen este chico habla poco, y a lo mejor eso en algunos momentos pues sería... te facilitaría si la gente supiera que no es que tú seas una persona antipática si no porque tienes un problema que te cuesta relacionarte, entonces bueno a lo mejor... ¿y como es que viniste al SAS? ¿Por qué decidiste acudir a este servicio?**
- Pues me acuerdo que un día estaba con mi madre, fuimos a ver a mi tía que trabaja aquí, en la universidad, y allí nos encontramos con Lorenzo, que iba a organizar el campamento, y me propuso ir, fui, y de ahí ya fue cuando vinimos al SAS.
- **¿Y qué tal? ¿Qué te ofrecen desde aquí?**
- Pues por ejemplo, José Ángel se puso en contacto con los psicólogos, lo de las novatas también lo controlaron.
- **Cuéntame eso bien.**

- Se preocuparon bastante para que no se pasaran con las novatadas, y al final todo bien.
- **Todo fue bien, ¿se portaron bien los veteranos contigo?**
- Si.
- **¿Y qué hicieron para evitar que no... porque si la gente no conoce tu discapacidad?**
- Había bastante gente de la residencia que sí lo sabía.
- **Ah, entonces ¿hay bastante gente que sí que lo sabe?**
- Si.
- **Entonces tuvieron cuidado unos cuantos de...**
- Si y me dijeron también, que si en cualquier momento me sentía mal o algo que se lo dijera, y estaban bastante pendientes.
- **Ah bueno, que bien, que suerte tienes, que compañeros más simpáticos la verdad. ¿Y entonces te sentiste bien en todo momento o hubo algún momento que aunque no lo dijeras te hicieron sentir incómodo?**
- Sentir no me hicieron sentir incomodo, sí que me pude sentir yo mal a veces, pero que es normal, pero que bien con todo el mundo.
- **Ya, y no sé que más te puedo preguntar así que me cuentes...**
- El año pasado me sentía bastante peor que ahora, ahora al estar con más gente estoy mejor.
- **¿Sientes que estas mejor en la universidad que antes en el instituto?**
- Sí, porque luego también en el instituto tenía una amiga, pero solo estaba principalmente con ella, o sea como que era todo... no sé cómo explicarte.
- **A ver cuéntamelo.**
- Como que tenía menos sitios a donde ir.
- **Ya, ¿y aquí es todo más abierto no?**
- Si.
- **Bueno no sé, ¿y algo que mejorar, algo que propondrías al servicio? algo que digas mira Manu creo que podríais mejorar en esto**
- No sé qué decir.
- **¿Algo más que me quieras contar de tu experiencia en la universidad?**
- Pues no sé.
- **¿Crees que la gente conoce lo que es el Asperger?**
- Creo que hay bastante gente que no lo sabe, o que sabe algunas cosas pero...

- **Que no lo entiende exactamente.**
- Luego también te encuentras con gente que te sorprendes y dices pues si que entiende bien.
- **y los profesores ¿crees que están concienciados de lo que supone un alumno con Asperger, y que tienen habilidades para llevar a un chico que tiene falta de habilidades sociales?**
- Pues con los que fui hablar por lo menos, creo que sí.
- **¿Y el resto? Con los que no hablaste...**
- El resto bien, pero no sé, como tampoco he hablado con ellos no sé...
- **Ya. Y la sociedad en general, con los que te encuentras tú día a día, ¿crees que están preparados para tratar con una persona con Asperger o tienden a pensar que eres una persona rara?**
- Pues en principio, yo creo que a lo mejor me verían como raro, pero sí que hay veces que hay personas que se lo dices, y luego te sorprendes que no se lo toman tan... O sea que si que saben lo que es, o aunque no lo saben bien no te ven raro.
- **¿Cuál fue tu motivación para venir a estudiar a la universidad?**
- Pues quería hacer físicas...
- **¿Y por qué física y no otra carrera?**
- Porque me gustaba la física.
- **¿Y cómo es que te viniste a estudiar a Salamanca y no a otra universidad?**
- Pues por ejemplo, aquí en Salamanca están mis abuelos, y luego que entre Salamanca y Valladolid, nací aquí y prefiero estar aquí.
- **Ah bueno mira, entonces es por cosa de sangre ya de nacimiento. Bueno pues... ¿Cómo consideras que ha sido tu etapa escolar hasta llegar a la universidad? ¿Ha sido fácil o ha sido complicada? Por el tema de las relaciones con los compañeros, la relación con los profesores...**
- Relacionarme me ha costado bastante.
- **¿Y esto de que manera ha repercutido en vida?**
- Pues básicamente en eso, porque lo que es estudiar tampoco he tenido problema.
- **Eres un chico de buenas notas.**
- Básicamente es eso, que me cuesta relacionarme y eso, pero en Arévalo si que he tenido a alguien con quien estar, que tampoco he estado solo.
- **Ya, ¿Y con los profesores y eso que tal? ¿bien?**
- Si.

- **Pero mejor ahora en la universidad dices que estas más a gusto en general.**
- sea no es que este más a gusto, porque si que fue duro al principio el cambio y todo eso, o sea estoy más a gusto en el sentido de que antes era todo como mas cerrado, y que a veces eso, me agobiaba un poco.
- **Claro, ¿y qué tal aquí? ¿Qué tal te gestionas? ¿Te agobias, te sigues agobiando?**
- Menos que el año pasado en ese sentido.
- **¿Y cómo haces cuando te sientes agobiado?**
- Pues no sé, pues a veces hablo con mi madre.
- **¿Es tu madre la que más te ayuda a que estos malos baches pasen, no? Pero bueno, en general la experiencia está siendo buena ¿no?**
- Si, ah luego también, otra de las cosas que me pasaban que también me estresaba bastante, es que no reconocía a nadie al principio, y no me acordaba de la cara de nadie de gente que me hablaba.
- **Se te olvidaba, ¿y aquí tienes un grupo de amigos solido o solo os veis en clase?**
- Nos vemos en clase, y alguna vez he ido con ellos al cine.
- **¿Ah sí? Pues eso esta fantástico.**
- Pero sólido sólido creo que no.
- **Bueno poco a poco, ¿pero tú estás contento? ¿O te gustaría tener más?**
- No más, si no relacionarme más.
- **Bueno, poco a poco, seguro que al final sale todo perfecto. Pues yo en principio no tengo mucho más que preguntarte a no ser que quieras contarme tu algo, C.M.G, algo que digas pues mira Manu esto no me lo has preguntado y me gustaría que quede reflejado en la investigación sobre el Asperger.**
- Pues no se qué te puedo decir.
- **Pues nada, pues podemos dejarlo aquí si quieres.**

8.3. ANEXO 3

Transcripción de la entrevista a R.F.H estudiante con discapacidad de la USAL

- **Para comenzar R.F.H la pregunta más abierta, ¿nos puedes hablar de tu experiencia aquí en la Universidad desde que has llegado? como has tenido otra titulación, libremente lo que tu pienses, tanto de cuando comenzaste la titulación de física o cuando ahora te has pasado a esta otra titulación.**
- ¿Sería un poco hablar en general?
- **Sí, ¿cómo te encontraste aquí cuando llegaste al principio?**
- Yo vine cuando..., la primera vez que vine fue cuando la selectividad, no recuerdo muy bien, pero...
- **Antes de hacerla, yo creo que viniste con tu padre ¿verdad?**
- La verdad es que yo no recuerdo muy bien, pero creo que si fue algo así. Pedimos unas adaptaciones y no sé cómo fue, pero vino alguien de aquí a donde yo estaba, no sé.
- **¿A hablarte fueron al instituto, a dar unas charlas informativas y así conociste la universidad?**
- No, vamos yo eso no lo recuerdo, esas charlas de esta Universidad no las recuerdo la verdad. Lo que sí que recuerdo, cuando vine fue cuando eso, cuando pedimos las adaptaciones y fue alguien, y luego ya después fue cuando aprobé y vinimos aquí, y ya hablamos un poco contigo para buscar también un poco una residencia para mí
- **La primera que tuviste fue San...**
- Si estuve en San Vicente, ahí en la calle San Claudio. Si y bueno haber, pues en general digamos que el comienzo fue lo que... en la residencia me adapte más o menos, no tuve problemas. Y empecé en física, y bueno en física pues la verdad es que era bastante complicado, bueno teníamos algebra, parte de matemáticas, y parte de física pura. Y lo cierto es que de algebra recuerdo que era mucha teoría y muy abstracto, eso sí que me costó bastante. Y bueno un poco así, y de física era un poco mas lo que venía estudiando en bachiller, lo que pasa que bueno a la hora del cambio sí que se nota mucho porque en el colegio estas mucho más controlado, te controlan regularmente con exámenes o tal, y en eso la universidad también es verdad que si yo no tengo ese control, pues digamos que... sino estudio con cierta periodicidad llegan los exámenes y no puedo con todo el material.

- **¿Qué era diferente a la etapa anterior, o sea eso supuso una barrera, no? ¿Te costo? ¿Notaste el cambio?**
- Sí, eso para empezar, ese cambio es un poco como funciona la Universidad, pero si ese cambio se nota, y bueno fue un poco... Sí que es verdad que luego... pues bueno, eso. Cuando llego también, bueno me costaba bastante las asignaturas de matemáticas, me acuerdo que no las entendía muy bien, y la verdad que es que como era un poco este ambiente de no tanto control, pues las fui un poco dejando y me matricule en chino y me fui alejando un poco de todo, y...
- **Dejaste un poquito la titulación a un lado, porque no te motivaba además. Yo me acuerdo que tu motivación era en ciertas asignaturas que todavía ni si quiera las mirabas, ya que meteorología se daba en cuarto...**
- Claro, pero también es verdad, que es un poco lógico porque para entender esos conceptos tienes que tener una base, y la base es el álgebra y las matemáticas. Pero bueno, sí que es verdad que eso. Y luego de algebra me acuerdo que eran muchas definiciones que tenía que aprender de teoría, y en la hora del examen, sí que es verdad que estuve con un profesor con el que prepare la parte práctica, que mas o menos la entendía, no muy allá, pero la teoría sí que..., porque eran conceptos muy complejos, y que no los entendía yo muy bien. Entonces ahí, los profesores al corregir sí que eran muy estrictos y ahí sí que suspendí esa por ejemplo, pero con bastante mala nota.
- **Eso desmotivó, ¿Y con tus compañeros en clase, la relación con ellos?**
- Bueno la verdad es que poca, porque con el problema que yo tengo, y luego que además en las clases pues es un poco que, digamos como son clases que son charlas, clases teóricas, pues es un poco que hombre si estas al principio, que yo solía sentarme al principio, pues estas atendiendo y tal, no tienes mucha relación, quizá si eso a la hora de salir, pero yo como soy muy... para las relaciones sociales nunca he sido muy bueno, pues al final no conseguí así tener muchas amistades. Tenía dos compañeras de mi residencia, que nos llevábamos bien y demás, y además eran muy majas, y era un poco con las que más hablaba y demás. ¿Y que mas así cuento?
- **Algunos aspectos que hayan supuesto para ti una barrera en tu vida como estudiante, un poco dentro del contexto de la facultad, algo que vieras que te freno o que te costo superar para lo que es adaptarse al entorno académico universitario, como una barrera. No sé si hacéis muchos trabajos, o mucha teoría, muchos exámenes, mucha carga lectiva no sé, porque física es duro.**

- Si es duro, y claro yo pienso que a mí personalmente... o claro cualquiera que tenga problemas en general, yo pienso que si le cuesta tendrían que ser más regulares a la hora de... con esto de Bolonia que te dicen encima que tienes una evaluación continua y demás, yo me acuerdo que en física por ejemplo hicimos una prueba a mitad de curso y luego el final, y es que era eso lo que te valoraban, o sea no había más exámenes, y luego al final resultado que solo valía la final porque... bueno era ese profesor que era un poco complicado y decía que había prueba de exámenes, bueno decía muchas cosas yo no sé qué habría pasado realmente, pero por ejemplo yo pienso eso que tendría que haber más control. Luego también si que es verdad, que también teníamos de algunas asignaturas, bueno de todas realmente, las cuatro que tenemos, teníamos prácticas como clases más pequeñas, subgrupos, y ahí sí que es verdad que se estudia mejor porque te hacen ejercicios, participas más y demás... ahí eso sí que me beneficiaba más que recuerde.
- **¿Y los trabajos por ejemplo, la relación en los trabajos?**
- Si los trabajos si me resultaban bastante complicados, y a mi...
- **¿Problemas verdad?**
- Si “buff”... me resultaban bastante complicados para mí.
- **Te costaba. ¿Entre los compañeros por ejemplo había algún tipo de compañerismo o notabas alguna dificultad de gente cerrada que no es dada a explicarte, ayudarte, apoyarte...?**
- Bueno yo recuerdo así haber hecho en grupo, un trabajo de análisis, si de análisis era, y estuvimos en la biblioteca así un poco lo más que llegue hacer. Porque luego también me mandaron unos de álgebra pero esos no los hice. Y pues así de las relaciones y tal digamos que... es un poco la situación como siempre he estado, digamos que hay relación entorno a lo académico y dices es una cosa y tal, yo además estaba muy perdido, pero bueno y preguntas cosas, pero yo nunca he sido de hacer amigos fácilmente entonces sí, ellos tienen más actividad se relacionan entre ellos, y al final yo siempre estaba un poco...
- **¿No te llegabas a integrar dentro de lo que era el grupo de la clase, no?**
- Y encima claro si a eso le añades que no lo sigo todo, con eso a la hora de hacer un grupo para trabajar algo si no lo sigo, entonces yo tampoco lo puedo comentar mucho porque no me entero, y bueno es un poco así...
- **Lo que más veías como barreras que te costaban**
- Hablando así un poco de física sí.

- **¿Has observado algún aspecto que te ha facilitado la vida como estudiante, algo en que sepas o digas que tu capacidad te facilita en la vida como estudiante, a la hora de desenvolverme dentro de las clases, con los profesores, en las tutorías...?**
- Si bueno, también tenemos que decir que cuando le mandamos las cartas a los profesores para informarles un poco del problema y de esto, pues yo no lo sé muy bien si alguno... bueno recibir supongo que lo recibirían, yo se que algunos en concreto de estos grupillos pequeños de trabajo que hacíamos, sí que me di cuenta de que alguno a mi por ejemplo, que yo andaba muy perdido, sí que me facilito mucho, quiero decir, que un profesor por ejemplo cuando sacaba a los alumnos hacer cosas en la pizarra, digo a mi me sacan y es que yo “me muero” porque no tengo ni idea y encima me pongo nervioso, y yo sí que note que en ese sentido fue el único, o sea saco a todos y les fue poniendo notas, y a mi digamos un poco que no me saco, y entiendo un poco que me ayudo de alguna manera o ...
- **Claro porque date cuenta que tú en un principio no querías que supieran los profesores tu condición de que tenias Síndrome de Asperger, ¿te acuerdas?, pero después tu mismo ya nos demandaste al servicio que enviásemos cartas en la cual...**
- Sí, eso fue en segundo
- **Si, en primero lo pasaste mal. Porque ellos no sabían tu condición y te mandaban hacer trabajos en grupo, que después pedimos que estuvieras exento, te mandaban igual salir a la pizarra cosa que te estresa y por tu condición es un elemento estresante, porque tu lo pasas peor que cualquier persona. Claro, entonces la actitud de ellos quizás haya cambiado porque ya conocían tu condición y un poco las pautas que dábamos para que tú te manejes mucho mejor en clase.**
- Pero bueno, también es verdad que en una de las cartas que mandamos, que se la mandamos al decano porque es que eran de prácticas de laboratorio, y él era el responsable, pero había muchos profesores también que las daban, cada semana de hecho las hacíamos con uno. Y yo me acuerdo pues que una de las clases que yo no fui de esa práctica que eran tres días, no fui, fui al siguiente y resulta que el día anterior lo habían cambiado, habían dicho que se empezaba una hora antes para acabar antes, y de eso pues no me entere. Pues me acuerdo de ese día, que cuando llegue a esa hora, y ya estaban todos empezados, y llegaron diciendo “¿y tú qué?”

¿Qué haces ahora?”, y me acuerdo de la chica que fue muy desagradable, la profesora, porque dijo: bueno, pues nosotros no vamos a parar la clase por ti. Entonces yo me sentí un poco a ver qué es lo que hacían y ni los profesores hacían nada, y los alumnos estaban a su bola, y digo pues entonces me voy a mi casa, ¿Qué pinto aquí?, y me volví.

- **Y te fuiste, o sea sí que has notado falta de comprensión, ¿no? o de actitud hacia tu necesidad...**
- Si en ese sentido a lo mejor... quizá yo pienso que..., o sea que a esos profesores no les había llegado la carta, le había llegado al decano.
- **Se lo mandamos a los profesores y al decano también**
- No pero yo digo, como en esa asignatura que es de laboratorio se lo mandamos al responsable, a lo mejor luego él no se la ha pasado, yo no sé...
- **En esos casos puede ser, eso es cierto. Aparte en cuanto a los apoyos sociales, aparte del de la universidad, ¿tienes algún otro tipo de apoyo individual o institucional? ¿No tienes apoyo psicológico verdad? que yo sepa.**
- Alguna vez sí que estado en algunos psicólogos, en Valladolid he ido...
- **Pero antes de venir aquí yo creo, en la universidad no**
- Probamos en uno que no, y luego aparte... bueno ahora por ejemplo hemos cogido cita con una unidad que no conocíamos aquí en Salamanca, de atención de autismo, Infoautismo se llama.
- **Sí, pero Infoautismo es la unidad nuestra de la Universidad**
- Sí, eso no lo conocíamos nosotros, y al parecer mi padre habló con la Asociación de Asperger de aquí de Salamanca, y les hablaron de este servicio, decían que era muy bueno y demás...
- **Lo que pasa que es para valoración, yo creo que terapia y demás no os van a dar**
- Bueno yo creo que sí que ponía algo... no sé hemos pedido cita y no sé un poco...
- **Si bueno que todavía no has empezado un poco el apoyo psicológico, pero vas acudir a través de Infoautismo si te derivan a la Asociación con Zoila, o como funcione ¿verdad?**
- Vamos a eso sí, y a ver un poco para...
- **Vale, el tema de la Universidad se sabe que el apoyo es desde el SAS, el tema de las cartas, vale para que sepan un poco las recomendaciones que se dan ¿no?**
- Si eso es un poco el apoyo que he tenido desde la Universidad
- **¿Crees que la Universidad de Salamanca favorece la inclusión?**

- Bueno a ver, yo pienso que si, si hay una unidad de esto precisamente, y hay personas aquí que trabajan obviamente es porque algo de interés hay. Pero por ejemplo yo creo que... me viene ahora a la cabeza aquella ocasión que me tuve que cambiar de carrera, pues hombre yo pienso que... que te obliguen a cambiarte pues..., que sí que es una norma que te dicen que si... bueno nosotros no conocíamos esa norma antes, no sé... bueno que te obligan a cambiarte si no consigues aprobar un mínimo, pues hombre si hay ciertas condiciones como puede ser una discapacidad o algo de eso, yo creo que también tienen que tener un poco de consideración y valorar estas cosas, porque estas cerrando puertas a tus... digamos a tus ambiciones que puedas tener académicas, pues es que te obligan a dejarlas de lado vamos.
- **¿Dices que debería de haber mas discriminación positiva? Y en caso de discapacidad si tener en cuenta que aunque no apruebes ninguna el primer año no te obliguen a cambiarte de titulación. ¿Verdad?**
- Si eso es lo que quiero decir un poco.
- **¿Aunque en la titulación esta que estas ahora vas bien? Física no aprobaste nada pero en esta sí.**
- El problema es que a mí la física me gustaba, pero era muy complicada y aquí es más fácil y bueno hay cosas que no me gustan
- **Bueno ¿más fácil? Hay que trabajar igual, es diferente.**
- Yo pienso que lo menos que se puede hacer si favoreces la inclusión es no obligar a las personas a... si tienes una discapacidad a que te tengas que cambiar la norma. O sea pienso que las normas están un poco para...
- **Flexibilizar...**
- Pero es que si es una persona que tiene un problema y no puede ya le estas... o sea es una desigualdad.
- **Si que le estas cortando, ¿no? un poco su principio de igualdad de oportunidades**
- Si es un poco eso como pensaba.
- **Tú viste un poco que quizá la norma tenía que haber sido más laxa, más flexible la normativa de la Universidad en tu caso.**
- Sí, yo pienso que si hay razones justificadas o algo... no solo por mí, sino por cualquier persona, por ejemplo si esa persona no conoce la norma, y se va al

extranjero o lo que sea y deja la carrera, a lo mejor cuando vuelva no puede seguir. Yo creo que hay cosas que deberían de entenderlas de cierto modo.

- **Abrirse más quizá**

- Si

- **Con respecto a cuándo decidiste venir a la Universidad, R.F.H, en particular esta ¿Qué te motivaba?**

- ¿La Universidad de Salamanca en concreto?

- **Claro primero el llegar a la Universidad, y después en concreto la de Salamanca. ¿La de Salamanca porque es la que más cercana estaba a Ávila?**

- Exactamente, es un poco... pues también esta Madrid más cerca de Ávila, pero a mí me gustaba Salamanca, porque es más tranquila, no es tan grande, no hay que coger el metro para desplazarse, y estas al lado, es que realmente... además hay física, hay muchas carreras, es internacional, hay mucha gente de todos los países, es bonita, hay carreras de todo tipo. No sé hay muchas cosas que me pareció

- **Siempre podemos volver a física otra vez cuando quieras, ahora ya desde la otra titulación**

- Sí, bueno, pero es un poco... no se que mas iba a decir...

- **Alguna otra motivación que te gustara**

- Ah de porque vine, también me hablo la profesora, me acuerdo, de allí del colegio, que había estudiado aquí física y...

- **Y te motivo**

- Y bueno si, me dijo que había profesores buenos y demás, y que no había problemas para entrar, porque no había limite de plazas. Ahora ya lo han puesto.

- **Aunque tú también tenias la reserva del 5% en cada titulación**

- Cuando yo entre no había números

- **¿La gente conoce el tipo tuyo de discapacidad que tienes, el Síndrome Asperger?**

- Pues la verdad es que siempre lo he tenido muy callado, no me gusta mucho decirlo, no sé más que nada por siempre los mitos, o que te puedan tratar de diferente, el miedo que tienes a decirlo...

- **Los estereotipos**

- Y un poco... ¿Qué gente lo conoce? Pues las que hemos mandado las cartas, y luego ya entre compañeros por ejemplo, incluso mi mejor amigo ni si quiera lo sabe, o por ejemplo, solo se lo he llegado a decir a una china que yo conocí y tal, que también éramos muy buenos amigos y tal, pero no sé pues me daba confianza, y yo realmente

si es una persona con la que me llevo bien y con la que estoy mucho pues se lo digo sin problema, pero sino no me gusta mucho hablar de esto, o sea que no me gusta decirlo vamos.

- **Y tras la decisión de utilizar los servicios de la Universidad, como en este caso, el de los asuntos sociales, que imagino que es al que mas has acudido, o a lo mejor has utilizado otro. ¿Qué aspectos ves que haya que mejorar? Tú dices sobretodo la elasticidad de... pues eso el cumplir el principio de igualdad de oportunidades, pues en el caso de personas con discapacidad que no haya la misma normativa, en cuanto aprobar un mínimo de créditos respecto al resto. Pues más cosas que haya que mejorar.**
- Por ejemplo, yo recuerdo cuando paso esto, cuando me fui a matricular y no podía porque vi que no tenía el mínimo para seguir, pues estuvimos mirando otras Universidades y más cosas, y yo recuerdo que la Complutense también ponían lo mismo que había que aprobar un mínimo salvo justificaciones médicas u otras justificaciones, y me sorprendió porque la Universidad de Salamanca respecto a Madrid y tal pues era mucho más cerrada, o sea no tenían la misma situación que otras universidades, hombre es lo que yo miré, no sé más, la Complutense por ejemplo había...
- **Cierta elasticidad si se justificaba con...**
- Si con ciertas justificaciones entonces claro... Pero no sé cuál es la pregunta un poco.
- **Sí, vamos si la has respondido bien, es eso, en que ves tú que los servicios utilizados se pueden llegar a mejorar, o el de asuntos sociales, tu imagínate que no respondemos a tus necesidades o no lo sé, en el caso de que fuera así. Pues con plena confianza que tu digas a lo mejor un poco como tenemos que cambiar, desde el SAS, o desde la universidad en general.**
- Hombre pues la verdad es que desde aquí, pues realmente tampoco se puede hacer digamos mucho, porque vosotros estáis en un despacho que podéis quizás intervenir en ciertas cosas con los profesores, exámenes o para informarles, pero luego al día a día... Son los profesores o compañeros los que realmente pueden echar una mano en la universidad.
- **El día a día tu profesorado ¿verdad?**
- El profesorado, si un poco en general, porque es que son los que están allí conmigo
- **Claro, han contestado ahora todos, hay gente que nos ha agradecido las cartas porque ya te comprenden mas, sobretodo una profesora, nos dijo que teníamos**

que haberlas enviado antes, no me acuerdo ahora cual. Nos agradecía la carta, y que tenía que haber llegado antes para comprender ciertas cosas, no sé si un trabajo tuyo...

- Ah, de estas que hemos mandado...
- **Si, si, si.**
- Pues igual era la de japonés.
- **No sé, ya no me acuerdo, pero que lo agradecía. Vale, pues no te entretengo más, gracias por haber colaborado R.F.H.**

8.4. ANEXO 4

TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA A J.L.H

- **Te podemos ayudar J.L.H, organizándote la titulación, las materias, las asignaturas, que después se te hace un cumulo en la cabeza y no lo desenvuelves hombre.**
- Ya, ya...
- **Y es porque si te gusta esta titulación de historia del arte que la termines, que si puedes, que ya la han hecho muchos antes que tu.**
- Si, si.
- **Tú J.L.H, te voy a preguntar, ¿Qué problemas has encontrado cuando has estudiado, en tu vida como estudiante? ¿te organizas mal o cómo?**
- Si, si entre otras cosas organización.
- **¿Te hace falta organización, no?**
- Si
- **¿Es lo que más ves tú que es donde flojeas?**
- Si probablemente.
- **¿Las horas de estudio?**
- Organización e implicación diría yo.
- **Vale, ¿Cuándo haces exámenes o trabajos que problemas tienes? ¿los haces bien, o es que no estudias...? Dime.**
- Siempre me da la sensación de que cuando hago un trabajo, o estudio para un examen, siempre me da la sensación de que lo hago a medias. Y cuando hago el examen creo que lo estoy haciendo mal o que lo hago bien, y al final lo hago mejor de lo que esperaba, o no lo hago también como yo esperaba, o resulta como hacerlo por lo mínimo
- **¿El anterior cuatrimestre, que tal te han ido los exámenes en historia?**
- Fatal, solo pude aprobar una asignatura.
- **Bueno has aprobado una, vale.**
- Solo pude aprobar introducción a la historia del arte, el resto...
- **Vale, hay que preparar y trabajar eso entonces. ¿Te han hecho algún tipo de adaptación curricular? ¿No, porque ni si quiera me traes los profesores, no hemos mandado cartas para que te den más tiempo ni demás, no?**
- No, no mencione nada.

- **Deberíamos de mandar una carta a todos tus profesores. ¿Te acuerdas que te lo recomendé?**
- Si, si.
- **Indicándoles un poco tu situación, que tengas más tiempo para presentar trabajos, que te anticipen los apuntes, que tengan un poco en consideración tu situación de Asperger... ¿te acuerdas?**
- Si, si. De acuerdo, veré que puedo hacer.
- **Tu eso... si es cosa nuestra, tu solo es que nos des apoyo y el consentimiento.**
- Ya.
- **¿Vale? ¿Tú no has hecho ningún tipo de adaptación curricular ni si quiera para la selectividad?**
- No.
- **¿Hay alguna cosa que te ha facilitado tu vida como estudiante con discapacidad en la universidad o no? ¿Nada, no?**
- No, nunca pensé que me hiciera falta.
- **Pero algo falla, porque estamos teniendo ahí traspies con las titulaciones, ¿no? no las sacamos.**
- Si cierto, cierto.
- **J.L.H, a parte del apoyo de Gloria, la psiquiatra de la Universidad, ¿Qué otro tipo de ayudas o apoyos tienes?**
- Que yo sepa no he recibido ningún apoyo, intente mandar con la matriculación el documento este de los apoyos para discapacitados, que no recuerdo cual era, se supone que venía...
- **Sí, que dan en secretaria, ¿no?**
- No, creo que era aparte, que había que...
- **Lo que pasa que eso es solo para estadística, no para darte directamente apoyo a ti. O sea que, ¿aparte del apoyo psiquiátrico no tienes ningún otro por parte de la Universidad?**
- No, no.
- **Vale, entonces ¿crees que la Universidad favorece la inclusión de personas como tú?**
- No lo sé, tampoco es que... yo creo que no les importa demasiado.
- **Aunque la gente se preocupa un montón ahí en la facultad por vosotros, porque habido ya muchos más chicos con Asperger.**

- Ya, también es cierto que... yo es que lo digo más por un sentido general, este año he oído por la conserjería del aulario que estos últimos tres años han sido bastante horribles para los estudiantes de historia, o sea que es algo bastante general.
- **Cuando hiciste la selectividad en Ciudad Rodrigo J.L.H, y decidiste venir a la ciudad de Salamanca, ¿Por qué elegiste la Universidad de Salamanca?**
- Tampoco es que pudiera elegir, era la única opción posible, porque mi madre iba a mudarse allí.
- **Por comodidad entonces, ¿verdad?**
- Si, si, tampoco es que tuviera opción. Si hubiera tenido opción, también es cierto que... a ver como lo digo, no me habría importado irme a una universidad de fuera, pero mi hermana estaba viviendo en Alcalá entonces, y no había dinero.
- **Claro, es otro desplazamiento, otro gasto. ¿Verdad?**
- Si.
- **¿Los compañeros de clase conocen que tienes síndrome de Asperger, J.L.H?**
- No.
- **No se lo has contado, ¿verdad?**
- No, no lo he mencionado.
- **Vale, a parte del servicio de Gloria de apoyo psiquiátrico, al servicio de asuntos sociales no nos has pedido nada, aunque yo quiero que se te eche una mano con el tema de cartas al profesorado y demás, porque pienso que te va a favorecer. Nunca nos lo has pedido, ¿verdad?**
- Ya... si, por eso me has llamado, ¿Verdad?
- **Yo creo que sí, yo siempre os lo aconsejo J.L.H, pero sois vosotros los que tenéis que darme el visto bueno, porque sino yo no puedo hacerlo a vuestra espalda.**
- De acuerdo.
- **¿Cuándo fue cuando utilizaste por primera vez el servicio de asuntos sociales?**
- Febrero, lo tengo ahí al lado.
- **¿Y en qué podemos mejorar?, porque nosotros queremos ser mas óptimos para echaros mas una mano, siempre que nos dejéis claro. ¿Qué crees que podríamos hacer y que no hacemos? J.L.H.**
- No creo que eso... no sé cómo decirlo en ese sentido para ayudarme... más bien creo que la culpa es mía porque siempre he tenido esa actitud de... Está bien la ayuda, pero no estoy seguro de si la necesito, siempre estoy dudando si necesito realmente esa ayuda.

- **Nosotros como técnicos y entendidos en esta materia, te puedo decir que te vendría muy bien, y que quiero verte por aquí de verdad, que vas a sacar la titulación, que es muy bonita historia del arte.**
- Si, si eso es lo que pretendo.
- **Entonces quiero que vengas por aquí, que te vamos a echar una mano y te va a venir muy bien por favor J.L.H.**
- De acuerdo.
- **Solo quiero que te dejes ayudar, y veras después como vas muy bien y te encuentras mucho mejor contigo mismo de verdad, ¿vale?**
- Si, si.
- **Esta semana haz un huequito y ven a vernos, por favor.**
- Claro
- **¿Vale?**
- Si, puedo buscar algo, aunque solo tenga huecos de una hora entre clases.
- **Da igual, o media hora, ¿vale?**
- Si, si
- **Pues quiero verte, muchas gracias J.L.H.**
- Adiós y gracias
- **A ti J.L.H, venga chao.**

8.5. ANEXO 5

TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA A J.A.M ESTUDIANTE CON DISCAPACIDAD DE LA USAL

- **¿Qué máster estabas haciendo?**
- Estudios avanzados e investigación en historia
- **Muy bien, después tienes que hacer el TFM**
- Sí
- **¿Tienes pensado el tema?**
- Sí, sobre la memoria de la Guerra Civil aquí en Castilla y León
- **sea que, ¿tendrás que ir a investigar mucho a Simancas?**
- Bueno donde me manden
- **¿Te gusta entonces?**
- Sí
- **Vale, Cuándo termines máster o cuando tengas decidido J.A.M el tema de incorporación al ámbito laboral tienes que venir por aquí ¿vale? Para que te busquemos enclaves de trabajo para personas con grado de discapacidad, porque hay reservas entonces te será más fácil, aunque quieras opositar a profesor, pues también a lo mejor otro tipo de trabajo que pueda salir específico ¿vale?**
- Si, es lo que iba a preguntar yo
- **Claro porque hay varios servicios, por ejemplo desde la ONCE tiene un servicio muy bueno específico para vosotros, becas, que te habrá mandado Paloma las de ONCE, todas las becas estate también al tanto que para tu curriculum a todo lo que te puedas atener mejor. ¿Vale? Y alguna alumna se la han dado, becas de investigación ¿Hombre si te quieres quedar investigando en la Facultad y tienes oportunidad y te gusta? Como tú veas. Por ver todas las posibilidades, también la COCEMFE, que tiene un servicio de empleo especial, que es una coordinadora de asociaciones a nivel estatal. ¿Vale? O sea un poco por ver algo a nivel laboral, cuando acabes el TFM o cuando tú quieras. ¿Después del TFM habías pensado a lo mejor doctorado, o ya no te metes en esas lides?**
- No, ya doctorado ya no, y me han dicho que tiene su aquel...
- **Que es más complicado, también sería gratis ¿vale?**
- Ya pero bueno...

- **Bueno como tú lo veas, pero cuando termines te pasas, si esta Paloma, Lorenzo, o José Ángel**
- Ya me informado y resulta que son muchos años
- **Si pueden ser muchos depende un poco de la rapidez con la que te ves tú en hacer la tesis hasta cuatro creo que pueden ser. Es una historia diferente, si no te gusta la investigación pues ¿para qué?**
- Me gusta, pero no me gustaría estar ahí tanto tiempo
- **Ahora ya no necesitas el apoyo de tutor ¿Verdad? Ya te organizas tú, porque el máster es diferente**
- Si ya me organizo más o menos bien
- **Perfecto, ¿y te va bien? O sea ¿vas entregando los trabajos en tiempo?**
- Sí, tengo todo aprobado, sin problemas
- **Vale, pues te voy hacer un poco las preguntas como lo tenemos más o menos estructurado que hasta ahora era porque quería saber de tu vida, que hacia un montón que ya no sabía de ti, no sabía ni por donde nos andabas. A lo largo de lo que es la vida de estudiante tuya, tanto ahora como cuando estabas en Ciudad Rodrigo ¿Qué problemas has llegado a tener como estudiante? Inherentes por ejemplo al Asperger ¿Si has visto algo directo, o has hecho una vida normal como el resto de tus colegas?**
- Vida normal
- **¿Tanto en Ciudad Rodrigo como aquí?**
- Bueno en Ciudad Rodrigo ya hace mucho tiempo ya se acabo aquello
- **¿Y aquí en la universidad mientras has estudiado toda la carrera?**
- Bien, todo bien
- **Además la carrera la has sacado en tus años reglamentarios ¿verdad?**
- Si
- **No has repetido, bien vale. Cuándo hacías trabajos, exámenes... ¿Tenías algún tipo de problema o solicitábamos adaptaciones?**
- No, no solicitaba adaptaciones. Bueno... y problemas en fin como puede tener cualquiera.
- **¿Hemos enviado cartas a tu profesorado?**
- No, no sé. Creo que Marijose contacto con algunos de ellos, pero no sé si llevo a mandar cartas.
- **Yo es que no me acuerdo, ahora lo miramos. ¿Cuándo terminaste la titulación?**

- Termine en Junio del año pasado.
- **Vale, para buscarlo. ¿Cuándo realizaste la selectividad J.A.M, se pidió tiempo extra, o que hicieras el examen en una aula a parte?**
- Con todo el mundo, normal.
- **Accediste en igualdad de condiciones.**
- Correcto
- **Es que yo no se fíjate, si habíamos pedido para el tema de los trabajo. Si, habíamos pedido tiempo extra para los exámenes, para que te diera tiempo acabarlos.**
- Pues nunca...
- **No hiciste uso de él ¿Verdad?**
- No
- **Nada, como el resto de compañeros, sí que lo has llevado bastante normal ¿No?**
- Sí
- **Y de apoyos ¿Qué es lo que has tenido? ¿Sobre todo el apoyo del tutor no?**
- Si
- **Qué has tenido a María José ¿Y a quien tuviste?**
- Cristina, Cristina Calvo
- **Ah a Cristina es verdad, Cristina y María José. Como tutoras que eran un poco las que te estructuraban la semana, los exámenes, la materia, te revisaba el material...**
- Si
- **Y ya está ¿verdad?**
- Si
- **Solo has tenido a estas dos personas**
- Correcto
- **Voluntarios y verdad no ¿No necesitabas?**
- No
- **Nada de eso nada ¿Tú crees que la universidad te apoyado en tus estudios, o que te ha echado una mano?**
- Por ahí ya, no estoy tan seguro...
- **Pero ¿crees por ejemplo, que la universidad apoya a las personas que tienen algún tipo de necesidad especial a integrarse? Porque tú has visto que tienes compañeros con sillas de ruedas, alguna persona sorda también había, ciega yo**

creo que también... ¿Tú crees que la universidad favorece la inclusión y que puedan desenvolverse con normalidad?

- Sí, yo creo que sí.
- **Si ¿verdad? Porque por ejemplo en tu facultad se instalo, estando estudiando tu, otro ascensor para el tema de los despachos de los profesores que creo que no había, para que la gente en silla de ruedas pudiera ir. Solo no es accesible creo que la hemeroteca y el salón de actos, lo demás todo el mundo creo que puede acceder a todas las partes. ¿Verdad, o no te has dado cuenta?**
- No, de eso no sabía.
- **¿Por qué viniste a estudiar a la Universidad de Salamanca J.A.M? ¿Por qué era la que más cerca tenías, o porque te gustaba?**
- Por todo un poco, sí. Cercanía, y porque bueno si tenía un problema tenía el pueblo más o menos al lado, me gusta la ciudad, me es un sitio bastante bonito, y bueno sí que me gustan los sitios pequeños y accesibles.
- **Claro, y de aquí a Ciudad Rodrigo no tienes nada, llegas en seguida ¿Verdad?**
- Si
- **¿Sabes si por ejemplo la gente de todos tus colegas, tus compañeros de piso, los amigos que has tenido, las amistades o conocidos de los cursos anteriores, tanto del máster como de antes de la titulación de historia, sabían que tenías Asperger o nunca has dicho nada?**
- No
- **No has tenido que explicar nada ¿Verdad?**
- No, la verdad es que no.
- **¿Eran amigos y ya está?**
- Ya esta, nunca
- **¿Quedabas con ellos para tomar algo por ahí fuera, o solo en clase?**
- No, para tomar algo también quedaba con ellos
- **Fantástico, o sea a parte de lo académico después también tenías vida social fuera ¿verdad?**
- Si
- **Muy bien, has hecho una vida bastante normal. ¿Tú antes de llegar aquí no estuviste en una residencia Javi?**
- Dos años
- **¿En cuál estuviste?**

- San Vicente
- **Ahí en frente del palacio de congresos ¿verdad?**
- Si por ahí cerca
- **¿Y después ya te fuiste a piso con “compis”? Y bien también ¿verdad?**
- Si
- **Fantástico, totalmente mucho más normalizado. La ayuda que has pedido aquí al servicio, ¿qué es en lo que te hemos ayudado? A buscar las tutoras...**
- Si, a lo mejor así un poco información sobre becas y actividades así especiales
- **Y poco más ¿verdad? Las cartas que se han enviado y ya esta**
- Si
- **¿Qué opinas del servicio nuestro? Cosas que tenga que mejorar a lo mejor**
- Pues yo de momento no le he visto fallos
- **¿Te ha venido bien para tus necesidades, verdad? Cuando lo has necesitado has hecho uso de él, has venido y...**
- Y ya está
- **¿Por qué no has necesitado... tampoco has tenido necesidades muy específicas de nada? Has tenido una vida normal como el resto de compañeros**
- Si
- **¿Alguna cosa que quieras decir más?**
- No nada
- **¿Por las mañanas que haces? ¿estudias aquí en la biblioteca, o con otros compañeros?**
- No, yo estudio en casa
- **¿Y no vienes a buscar aquí material de la biblioteca?**
- Eso si
- **¿Pero te lo llevas a casa verdad?**
- Si, no me gusta estudiar con gente, veo que no...
- **¿Adelantas tu sólo verdad?**
- Claro
- **¿Tenéis algún tipo de trabajos grupales en el máster o no?**
- De momento no
- **Solo tú solo**
- Los tuve el cuatrimestre pasado, pero no mucho mas
- **¿Hacéis exposiciones en público?**

- Si
- **¿Y qué tal te salen?**
- Bien
- **Vale, las haces sin problema y demás**
- Si
- **Pues muy bien, pues nada J.A.M si cualquier cosa como siempre si necesitas nos pones un correo y vienes por aquí, y cualquiera de los tres te atienden ya sabes. Pero si no necesitas nada sigue haciendo tu vida normal como cualquiera.**
- De acuerdo.
- **Me alegro verte por lo menos, porque hacía un montón que no te veía.**

8.6. ANEXO 6

TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA A A.M

- **Son unas preguntas sencillitas, pero sobre todo me interesa eso, saber como estas, que sientes, sobre lo que me estabas diciendo que por el momento no quieres que sepa nadie nada, y se te respeta. Y mira, comienza así un poco diciendo ¿Qué problemas te has encontrado en tu vida como estudiante, pues eso en haber sido diagnosticado como síndrome de Asperger?**
- Yo por ejemplo... es eso la gente no lo sabe, que porque lo sepan los demás no me ha dado problema, pero bueno, yo pues eso que me daba por ejemplo cosa hablar con compañeros con los que no me llevaba así mucho, para pedir por ejemplo algún trabajo o algo, que sabes que lo tengan, pero me dé cosa y se lo pida... o sea, o no se lo pida y me quede sin algún trabajo, o algún deber que fuera importante sabes. Por eso de que como con ellos no me llevo bien, o sea que no hablo, y me da cosa hablar con gente que no tengo tanta confianza.
- **Era uno de los problemas que ves. Y por ejemplo, cuando has tenido que hacer, o bien aquí en la facultad, que ya es el primer año, ¿verdad?**
- Si, primer año.
- **Pues en tu etapa anterior, o sobre todo aquí en la universidad ¿has tenido algún problema cuando has hecho exámenes, trabajos... porque has necesitado más tiempo, o porque has necesitado algún tipo de adaptación, pues de no hacer trabajo con tus compañeros como hablábamos, que los prefieres hacer individuales, o no has tenido problema?**
- No, en eso no, en el tiempo de los exámenes y eso no.
- **¿Nunca te han hecho ningún tipo de adaptación curricular, ni en exámenes? Por ejemplo con tiempo extra, o adelantarte apuntes.**
- No, ni en el instituto, ni ahora.
- **sea que tu como un alumno más.**
- Si
- **Perfecto. ¿Un poco, qué ayudas te pueden facilitar tu vida como estudiante con discapacidad? ¿Tú crees que...? ¿A priori tú no sientes que tengas una discapacidad valorada como tal, verdad?**
- Hombre, bueno... a medias sí, sabes un poco... yo porque lo sé, no sé pero...
- **¿Nunca has dicho nada? ¿En el instituto lo sabían?**

- No, no.
- **¿Aquí en la facultad tampoco lo saben?**
- No.
- **¿Entonces tampoco has visto que haya ninguna ayuda que te haya podido facilitar la vida de estudiante? Porque nunca lo has dicho, nunca has hecho uso del síndrome para tener algún tipo de discriminación positiva, ¿verdad?**
- No, o sea bueno, solo para lo de la PAU.
- **¿Qué se pidió?**
- sea me lo preguntaron, y no pedí nada, o sea ahí por ejemplo no lo utilice.
- **¿No pediste ni tiempo extra, ni nada?**
- No, lo dijimos solo para que lo supieran, para que me costara menos la matrícula.
- **La escisión de tasas. Aquí en la universidad también ¿no? para hacer la matricula para que fuera gratuita.**
- No aquí no, gratuita...
- **Bueno ochenta euros de apertura de expediente.**
- Lo que es la matrícula no se paga, se paga lo que es la apertura.
- **Pero para hacer tiempo extra, o alguna adaptación no. No has tenido nunca ninguna ventaja inherente a tu discapacidad ¿verdad?**
- No
- **Porque no lo has necesitado tampoco. O tú crees que no las necesitas.**
- Claro que no las necesito.
- **Vale, ¿y tienes apoyos individuales o sociales para tu vida diaria?**
- No.
- **Haces una vida autónoma independiente, ¿no?**
- Bueno algunas cosas me ayuda mi madre.
- **Aquí en Salamanca, ¿con quién vives?**
- **Tu madre se vino a vivir del pueblo aquí contigo ¿verdad?**
- Si, ya estábamos en Ávila también
- **¿Eres de un pueblo de Ávila?**
- Si
- **¿Y os tuvisteis que ir hacer el bachillerato a Ávila capital?**
- La ESO, desde la ESO estuvimos en Ávila e íbamos los fines de semana a mi pueblo.

- **Y después cuando os habéis venido aquí a la universidad, tu madre se ha desplazado para vivir contigo, y habéis alquilado un piso aquí en Salamanca, ¿verdad?**
- No, alquilado no, es de mi tío.
- **Vamos como si fuera vuestro, pero me refiero un poco a que ella es quien te hace ese apoyo. ¿Te apoya con los apuntes, o te apoya con los trabajos?**
- No, eso no, me refiero apoyo de lo de la casa.
- **Ah bueno, de la comida, estar atendido y demás.**
- Si eso.
- **Entonces en cuanto a tu tema académico no.**
- No
- **Vale perfecto, o sea que tu eres independiente, y haces tu vida independiente, ¿verdad?**
- Sí, eso sí.
- **¿Cómo crees que te ha podido apoyar la universidad en los estudios entonces?**
- No, de momento nada.
- **No te apoyado en absoluto porque no lo necesitas, haces una vida completamente normalizada como el resto de compañeros. Aunque sabes que si fuera necesario se pueden pedir ciertos ajustes, pero si no son necesarios normalidad, ¿no?**
- Si
- **Perfecto, ¿crees que la Universidad de Salamanca favorece la inclusión de alumnos con algún tipo de discapacidad? ¿hay alguno por ejemplo en tu facultad? Creo que hay una persona en silla de ruedas, que hayas podido ver, creo que una persona sorda también.**
- Sí, hay alguno, y hombre yo creo que más o menos si.
- **¿Tú crees que si favorece la inclusión, para que estas personas se desenvuelvan con normalidad?**
- Yo creo que sí, por ejemplo hay... el chico este con silla de ruedas tiene ascensor, o sea lo coge y entra en clase y nadie le dice nada, y el profesor bien...
- **¿Has coincidido con él en alguna clase?**
- Si en geografía estamos juntos, no sé de qué grado será.
- **sea que ves que facilidades se ponen para que pueda acceder en igualdad de condiciones que el resto ¿no?**

- Si.
- **¿Y no has visto a una compañera sorda que tenéis?**
- No.
- **Que va con el intérprete de lengua de signos.**
- No.
- **Vale, ¿y cuál fue la motivación tuya para venir aquí a la Universidad de Salamanca a estudiar?**
- Bueno porque mi madre y mis tíos estudiaron aquí, y a mí siempre me ha gustado Salamanca, ya lo decía cuando era pequeño que me gustaría estudiar aquí.
- **¿Y la titulación, te gustaba siempre historia?**
- No, yo quería haber hecho farmacia, pero en tercero de la ESO empecé a ir mal en matemáticas y ya lo deje.
- **Escogiste la opción de sociales, ¿no?**
- Si, matemáticas B que creo que es la fácil, por así decirlo.
- **La otra opción que tenéis, ¿no?**
- Si, y luego ya deje matemáticas, física y química en bachillerato, y ya cogí latín, griego...
- **Pero historia te gustaba, ¿no?**
- Si claro, sino no la hubiera cogido.
- **¿Alguno de tus familiares había hecho historia?**
- No.
- **¿Tu madre había hecho...?**
- Filología hispánica.
- **Vale, así que la zona ya la conocías.**
- Claro, ella estudio en Anaya.
- **Pero, estás contento en la titulación, ¿verdad?**
- Si claro, pero yo hubiera querido hacer farmacia, porque tiene como mas salidas al ser una carrera de ciencias y eso, pero bien porque esta también me gusta.
- **Bueno cuando termines una titulación, podemos mirar a ver si pasar de una titulación a otra.**
- Bueno no sé, pero es que cuatro años... se pasan rápido, pero son cuatro años.
- **Bueno era una sugerencia, pero por posibilidades se puede llegar a intentar. La gente me comentabas antes que no conoce que tienes Síndrome de Asperger, ¿verdad?**

- No
- **Tu prefieres que no. Por ejemplo en tu pueblo tampoco, ¿Verdad?**
- No sé, bueno no sabemos.
- **Bueno a priori no porque tú lo digas.**
- Yo no lo he dicho.
- **Bueno, prefieres que no se sepa, aquí en la universidad no has dicho nada, nosotros no hemos dicho nada.**
- En la universidad absolutamente nada.
- **Además aquí solo se comunica si tu otorgas, permites o lo solicitas, sino no. ¿Y el bachillerato por ejemplo en Ávila?**
- Pues en Ávila solo lo saben los profesores.
- **El profesorado solo, ¿Verdad?, que eran los de bachillerato.**
- Si los de ESO y bachillerato.
- **¿Y el comportamiento con tus compañeros no ves que sea diferente ni distinto, no? no has dicho nada o ¿notan ellos algo raro?**
- Hombre, a lo mejor en algunas cosas sí que pueden darse cuenta que sea un poco diferente, pero bueno.
- **Pero hay ciertos rasgos como el mirar a la cara, que tienen normalmente los Asperger, y que tú no tienes, o sea o estás más trabajado, o me refiero que por fuera no se nota nada, o sea me refiero que pasas más desapercibido.**
- Sí, pero a lo mejor sino hablas conmigo, pero ya a lo mejor si hablas y me quede cortado, o no saque temas de conversación, a lo mejor ahí sí que se dan cuenta un poco, o sea si interactuamos.
- **Puedes ser un chico tímido.**
- Si no sé, yo no sé tampoco, es que no le pregunto a la gente si...
- **¿Qué amistades tienes de continuo? Me dijiste que no tienes amigos, ¿verdad?**
- Compañeros sí, de clase y nos dejamos las cosas, pero amigos no.
- **Quizás es lo que más te cueste, ¿verdad? El hacer amistades, el que se consoliden, y perduren después, ¿verdad?**
- Si
- **¿No quedas fuera de clase con algún grupo a tomar un café o hacer algún trabajo?**
- No, yo no, yo es que así que me salga es muy difícil, y si no me han dicho nada.
- **Vas a clase, y te vas a tu casa, ¿verdad?**

- También a lo mejor porque con los que me llevo así, son un poco más tímidos.
- **Con la gente que te rodeas un poco son los más “cortadillos” ¿Verdad?**
- Respecto al grupo general yo creo que sí.
- **sea que vale, los más cercanos tienen un poco tus características.**
- Si
- **Vale, ¿No tenias tu ningún tema más preferente o recurrente A.M, que te gustara hablar de ello? Cuando te conocí, creo que no.**
- Bueno, un poco de la historia.
- **Si bueno, pero tú un poco historia es lo que estas estudiando, pero ¿ninguna otra cosa que salga de ojo?**
- No.
- **Vale, nada que salga de ojo. La ayuda que has pedido aquí al servicio... no sé qué ayuda has llegado a pedir...**
- Que el primer cuatrimestre mandáramos cosas a los profesores.
- **¿Mandamos correo a los profesores el primer cuatrimestre?**
- Yo te mande un email con sus correos.
- **¿Y este cuatrimestre porque no me lo has mandado?**
- No sé, o sea es que vi que tampoco el otro cuatrimestre no me dijeron nada, y digo bueno pues no sé.
- **¿Es que sabes qué pasa? buscando A.M, no te teníamos en la base de datos, a ver si habido algún problema y por lo que sea no se mandaron las cartas.**
- Claro
- **Después cuando terminemos la grabación tenemos que llamar al administrador, y hablamos con Paloma y a ver si no las han enviado, y es que no las han recibido.**
- Pero el primer cuatrimestre, el segundo no.
- **¿Pero si solicitaste un poco el tiempo extra o la anticipación de apuntes?**
- Sí, que si se podía el tiempo extra, los apuntes y no sé que mas.
- **Pues es que habido algún problema, ahora llamo a Paloma después, a ver qué ha sucedido.**
- Pero bueno ahora ya ha transcurrido un cuatrimestre y creo que no me hace falta.
- **Si quieres para el segundo, como es un profesorado diferente, se solicita con carta la anticipación de apuntes, pero claro tienes que mirar studium porque lo suelen poner, ¿Por qué tiempo extra no se pidió, verdad?**

- Yo creo que sí, que lo único que no pedimos fue lo de exención de trabajos en grupo.
- **Vamos a ver porque si eso no ha salido A.M, eso va en detrimento de ti, aunque veas que no lo necesitas pero te iría bien. Aquí el siete del nueve de dos mil dieciséis se abrió el expediente, se llamo al decano, eso es verdad que no me acordado, ¿te acuerdas que te pusimos dos personas de referencia para evitar las novatadas?**
- Si.
- **Dos apoyos naturales, que eran dos personas, dos voluntarias.**
- Si.
- **Pero no paso nada ¿verdad?**
- No, yo no fui y ya está.
- **Propone poner a un chico referente en la facultad, los que ayudan con tema de becas, que este te pusimos a dos chicas, perfecto, se pensará en qué términos escribimos las cartas, si pedimos exención de trabajo en grupo, o buscar voluntario en el aula. Pero creo que no contestaste al final para decir si lo habías pensado o no, y no se enviaron, creo que al final no se enviaron.**
- Da igual.
- **Míralo, se pensara si al final se envían y en qué términos. Después lo buscamos de todas formas, ahora se lo digo a Paloma, ¿vale?**
- Vale.
- **Pero no te ha hecho falta, menos mal.**
- No.
- **No has tenido necesidad, porque sino pobre de ti, bueno... ¿hubieras venido ya por aquí o no?**
- Sí, pero bueno...
- **¿Y qué opinión tienes del servicio nuestro?**
- Bien, yo creo que bien.
- **¿Crees que es necesario?**
- Si necesario sí, porque si no nos sentiríamos a lo mejor un poco mas perdidos en la universidad.
- **¿Y crees que tenemos que mejorar en algún tipo de aspecto? A lo mejor la coordinación, porque mira tú mandaste las cartas, yo esperando en qué términos iban, y al final las cartas creo que no se enviaron.**
- No sé la verdad.

- **Para ti está bien, ¿verdad?**
- Si, más o menos sí.
- **Pues vamos a llamar a Paloma, y vamos a parar yo creo ya la grabación.**

8.7. ANEXO 7

Transcripción de la entrevista a S.G estudiante con discapacidad de la USAL

- **Experiencia como estudiante con discapacidad en la universidad de Salamanca:**
- En esta, en la Usal. Pues no sé, realmente como cuando estaba estudiando todavía no sabía que tenía discapacidad, pues...
- **Me puedes contar eso también, ya que es interesante**
- Pues a ver, estaba estudiando el máster de profesor de secundaria, y entonces fui hacer la parte de especialización, y un profesor de los que me daban geología, viéndome, pues dijo que si no había pensado nunca que como yo era podía tener un nombre. Y entonces, pues me dijo que viniese al SAS y entonces ya José Ángel me dijo que me iba a mandar a Ricardo Canal y cuando fui allí pues... ya me dijeron que sí, que tenía síndrome de Asperger.
- **¿Y cómo afrontaste tú esa noticia?**
- Pues eh... Lo primero muy bien, porque en el fondo era poderle dar explicación a muchas cosas que no sabía porque pasaban así, o sea no entendía porque había por ejemplo amigos que de repente se iban sin saber yo porque, y luego ya al saber que me pasaba eso, pues entonces ya luego entendía que a lo mejor era porque yo había hecho algo, o a lo mejor les había contestado mal sin querer, y entonces se habían enfadado por eso y por eso se habían ido. No sé, como que dio explicación a muchas cosas que no sabía porque habían ocurrido, entonces bien, o sea por esa parte bien. Y luego aún así, pues haber, yo siempre había pensado que entendía todo lo que ocurría a mi alrededor y todo eso, y entonces cuando te dicen que no, pues también en cierto modo, pues te da un poco de bajón porque te das cuenta de que eso, pues que no llegas a comprender ciertas cosas o así, y claro eso te hace sentir un poco mal, y aun así tengo muy asumido el diagnóstico, pero... aun así hay ocasiones en las que a lo mejor, pues siento un poco de impotencia, pues de no poder entender esas situaciones y entonces pues me siento mal por eso.
- **Ya. ¿Y algunos aspectos que consideres que han sido una barrera en tu vida como estudiante, porque sin saber encima que eras asperger me imagino que claro la gente no tendría en consideración muchas cosas?**
- Claro, pues por ejemplo había a veces que yo preguntaba en clase porque quería saber más o así, y a lo mejor pues..., era un poco a lo mejor impertinente en las preguntas, y yo no lo hacía, yo a lo mejor quería saber más, pero no me daba cuenta

que no era el momento de preguntar o que no hacía falta saber en tanta profundidad, o cosas así. Y luego también, otra cosa que también llevaba muy mal era los exámenes de desarrollo, o sea los de tipo test o respuesta corta esos sí, pero los de desarrollo muy mal porque tardaba mucho rato en cómo organizar un poco lo que tenía que contar, y entonces perdía a lo mejor la mitad del tiempo del examen con el folio en blanco y luego me quedaba muy poco tiempo para escribir y encima pues no me salían muy bien ese tipo de exámenes, y luego también muchas veces como tardaba tanto en contestar aunque supiese las cosas pues me quedaba sin tiempo para contestar, entonces había a veces que se daban situaciones un poco raras, porque a lo mejor por ejemplo, había contestado a seis preguntas y tenía un seis en el examen, y no era porque las otras cuatro no las supiese, simplemente porque no me había dado tiempo a contestar, que a lo mejor hubiese tenido un diez. Pero no podía llegar al diez simplemente porque no me daba tiempo.

- **Y a lo mejor, si los profesores lo hubieran sabido te habrían dado más tiempo...**
- Sí, no lo sé
- **¿Aspectos que hayan facilitado tu vida como estudiante?**
- Pues bueno, algunos compañeros en algunas asignaturas me dejaban algunos apuntes, porque yo había a veces que por ejemplo apuntes yo no era capaz de cogerlos, porque a lo mejor el profesor hablaba muy deprisa, y yo iba copiando y si me dejaba algo sin copiar, yo no podía seguir cogiendo apuntes. Entonces, la mayoría de las veces si el profesor hablaba muy rápido o no ponía diapositivas o así, pues al final no tenía apuntes. Entonces bueno, sí que facilitaba que, siempre había algún compañero que aunque no terminaba de entender porque tú estabas toda la hora con los brazos cruzados, pero a veces te los dejaban. No siempre, pero a veces te los dejaban.
- **En ese sentido, ¿consideras que has tenido suerte con los compañeros? ¿O todo lo contrario?**
- En el máster sí, aquí sí, sí que he tenido compañeros que me han dejado cosas y eso. Cuando estudiaba en la carrera, pues la verdad es que no por lo que te digo, porque pensaban que no cogía los apuntes por vaguería o que preguntaba porque era así impertinente, o porque no sé, siempre pensaban mal. Y si luego encima ellos veían por ejemplo que, aunque ellos no me dejaran los apuntes, solo con lo que había escuchado de clase a lo mejor sacaba un nueve, pues encima se enfadaban. Porque creían que lo hacía aposta.

- **Ya... Que eras la lista, y encima la que no tomaba apuntes**
- Si, si
- **Vale, y apoyos sociales, tanto individuales como institucionales. ¿Cuáles consideras que has tenido a lo largo de tu vida?**
- Bueno institucionales... ¿A lo largo de mi vida?
- **Bueno o en tu vida como estudiante**
- No como estudiante no, porque...
- **Bueno el SAS lo conociste más tarde**
- Bueno, lo conocí mientras que estaba estudiando, pero ya casi en junio realmente, entonces... y todavía luego hasta que fui a Ricardo y... o sea realmente, se paso todo el curso.
- **sea, ¿Institucionales no has tenido en tu etapa universitaria?**
- No
- **Y ¿individuales? O sea, personales**
- sea ¿personas que me hayan ayudado?
- **Sí**
- Bueno, por ser Asperger no. O sea porque no lo sabían. A lo mejor alguien me ayudado pero como pueden ayudar a cualquier persona, no por el hecho de ser de una manera o de otra.
- **Y tu relación con tus padres no es buena actualmente ¿No?**
- No
- **Entonces ese apoyo no lo tienes ahora mismo**
- No, mi padre no sabe de la discapacidad, porque tampoco lo entendería. Entonces no lo sabe. Y mi madre lo sabe, pero... o sea actúa... Su manera de actuar es como que no lo sabe. Nunca lo tiene en consideración, aunque lo sepa no lo tiene en consideración, y no se pone en el lugar que ocurre al tenerlo. Con lo cual...
- **Es lo que te iba a preguntar. Que la sociedad a veces no entiende lo que significa el síndrome en sí, hay un desconocimiento muy grande**
- Si es más, como que... es eso. yo lo peor que me ha pasado es que al ser inteligente, pues era un poco como siempre la frase, que siempre rondaba era "*si eres listo, arréglatelas*". Entonces, claro... Pues eso, no entienden que puedas ser inteligente y que pues puedas sacar buenas notas, pero necesitas ciertos apoyos para sacar buenas notas. O sea, por ejemplo yo me acuerdo cuando estaba en el instituto, en el colegio que hubo el primer examen de economía y lo suspendí, porque era de desarrollar, y

lo suspendí y luego en segundo me pusieron una tutora, y esa tutora que era otra chica de mi clase me lo explicaba todo con dibujos, y entonces ella iba leyendo el libro y me lo iba explicando con dibujos. Y entonces, al siguiente examen, yo me acordaba de todos los dibujos, y entonces lo fui escribiendo todo y ella saco un ocho y yo saque un diez, y entonces pues se enfadó mucho conmigo y me dijo que, como que había estado tomándola el pelo y que realmente si no estudiaba era porque no quería. Y entonces, me quitaron a la tutora y cuando fue el siguiente examen volví a suspender, y ya no me lo volvieron a poner porque decían que realmente no la necesitaba, que cuando había querido estudiar y sacar buenas notas lo había hecho.

- **Claro, cuesta comprender que discapacidad e inteligencia vayan unidas. Es duro la verdad.**
- Si
- **Vale, pues ¿Cómo te apoyaba la Universidad?**
- No porque no ha dado lugar
- **Ahora sí, fuera de tu vida de estudiante**
- Ahora sí, porque siempre que necesito algo...
- **¿En qué te ayudan?**
- En todo no sé, pues eso, ahora me estaba diciendo Lorenzo de buscar guardería, y me dice que va estar el pendiente del plazo de apertura. No sé, o sea siempre que necesito algo pues vengo aquí. Y siempre...
- **Un poco de apoyo fuera de aquello que tu no abarcas sola y te ayudan desde aquí**
- Si
- **Vale, ¿Crees que la Universidad de Salamanca favorece la inclusión?**
- Pues no lo sé la verdad, porque... hombre lo que sí que veo es que hay mucha gente con discapacidad, con la misma que yo y con otras, que decide estudiar aquí. Y eso será señal de que se encuentran cómodos, porque yo en la otra universidad que estudiaba no vi a nadie con discapacidad, entonces será porque no saben atenderlos. Me imagino que la gente que ya sabe que tiene discapacidad procura ir a sitios donde saben que le van atender y bien, y donde se van a tener en cuenta sus necesidades.
- **Vale, ¿Cuál fue tu motivación para estudiar en esta universidad?**
- Pues básicamente que quería venir a vivir a Salamanca. Si porque el que hoy es mi marido que era mi novio vivía aquí en Salamanca, y entonces el me dijo que creía

que era una buena opción para mi estudiar el máster de profesor de secundaria, y entonces para hacerlo en otro sitio... pues aquí, y así ya estaba con él.

- **Ya, claro, vale. ¿La gente conoce tu discapacidad? ¿Por qué?**
- No, pues porque... es que realmente no sé, o sea es que la gente que me conoce... o sea a ver cómo me explico. Hay gente que me conoce, que yo los considero amigos, que quieren seguir a mi lado como amigos tal cual soy. Y entonces creo que si se lo dijese realmente pues no sé si ganaría mucho, no sé, me da la sensación más que pensarían... o sea, que sería para peor, como que les generaría... no sé si pena o... no lo sé, simplemente que no aportaría nada, y la gente que se va de mi lado porque no le gusta como soy, pues es que aunque le diga eso, tampoco creo que vaya a variar, o sea se irían.
- **Ni que merezca la pena que se queden solo por saberlo**
- Claro, si no se quedan por como soy, qué más da que, que les va a variar saber que tengo discapacidad.
- **¿Para ti es un problema que la gente se entere?**
- Un problema no, pero tampoco creo que sea muy positivo ir con un cartel en la frente, o sea haber, si surge hablarlo, bueno que es una conversación difícil que surja, pero no sé, el otro día por ejemplo se lo dije a mi cuñada que no lo sabía y como tenía que venir el sábado hacer lo del día internacional del Síndrome, pues dice ¿anda y se quedan aquí los niños en Ávila?, si es que tengo que ir a dar una charla. Y me dijo: ¿Una charla de qué? Y le dije de maternidad, y me miro un poco como... pues no se qué tiene de especial, solo eres madre de gemelos, qué más da. Y entonces, luego dijo mi marido, nos vamos a quedar a comer, la comida vale treinta euros y nueve son para la asociación. Y entonces mi cuñado dijo: ¿Qué asociación? Y claro, nos quedamos así callados y ya dijo mi marido: para la asociación Asperger. Y entonces claro, ya había salido la conversación, entonces se lo dije.
- **Y que opino, ¿Cómo se lo tomo?**
- Me dijo que ella no había notado mis carencias, sobre todo con los niños. Y que le parecía que a pesar de todo que lo hacía bien y que tenía que estar orgullosa.
- **Qué bien, que bonito ¿No?**
- Si
- **Vale, ¿Y porque utilizaste el SAS? ¿Y qué crees que hay que mejorar de este servicio?**

- Pues vine al SAS porque me mando el profesor, Fernando, y me mando aquí y yo no conocía este servicio. Y me mando aquí, y la verdad que muy bien porque José Ángel me atendió, y me mando a Ricardo, y me atendieron muy rápido también, entonces yo muy satisfecha.
Y mejorar, la verdad que no lo sé, porque yo siempre que he venido, siempre me ha parecido que está muy bien. Así que no sé, no se me ocurre nada que mejorar la verdad.
- **Mejor, está todo bien. Vale, yo las preguntas las he terminado, pero quiero que me cuentes cualquier otra cosa que creas importante para hablar de la inclusión de las personas con Síndrome de Asperger en la Universidad. ¿Crees que los profesores están concienciados, saben actuar frente a...? O tu experiencia en el colegio.**
- Los de aquí no sé, pero en general no. No porque... es que es una discapacidad que a lo mejor si tienes mucho grado es más visible, pero si no tienes mucho pasa un poco inadvertida, y entonces puede parecer, pues eso por ignorancia, puede parecer que eres prepotente y muy listo y todo, y todo lo que sale mal es porque lo has hecho aposta, si suspendes es que lo has hecho aposta, si yo que sé... si en un determinado momento te pones nervioso y necesitas salir de clase es porque de repente quieres dar la nota o cosas así, entonces creo que no lo entienden. Y luego claro, los compañeros tampoco facilitan, porque pasa lo mismo, si ellos ven que estas en silla de ruedas nunca te van a pedir que subas escalones, pero cuando es una cosa así, que realmente no lo ven o no saben muy bien de qué va, pues te exigen cosas que no puedes dar. Y pues eso, se meten contigo, o cuando eres más pequeño en el colegio hay bullying o cosas así, y todo porque no saben entender lo que te pasa.
- **Ya, ¿Has sufrido mucho en tu...?**
- Sí, desde...si hombre más en la adolescencia, porque quizá como que hay determinadas cosas que en la adolescencia se ponen más sobre la mesa, pues el salir con los amigos o, no sé, las relaciones de poder salir con un chico, o no sé, cosas así, pues claro son relaciones sociales que cuando eres más pequeño realmente no se dan. Y cuando eres más pequeño también hay cosas, pues como jugar, o sea que te dejen jugar o cosas así.
- **Hombre pero tú eres una persona afortunada, porque tienes tu pareja, tus hijos, seguramente muchas personas con Síndrome de Asperger tengan muy difícil el encontrar una pareja.**

- Si, la verdad que sí. Pero yo creo que es complicado, al fin y al cabo son cosas, o hacemos cosas, o decimos cosas que son raras para la sociedad, y entonces, claro pues es complicado encontrar a alguien que a pesar de esas rarezas las asuma y no le importe que las tengas. Es complicado sí.
- **Pues no se que mas. ¿Algo que se te ocurra a ti contarme que no hayamos dicho?**
- No sé, eso sí, la necesidad de que la gente sepa un poco más...
- **Se desconoce bastante, porque aunque hay otras discapacidades, yo creo que el Síndrome de Asperger... La gente si conoce lo que es el autismo, pero el Síndrome de Asperger yo creo que todavía no...**
- Y no solo que sepan lo que es, sino que puedan llegar a entender lo que eso supone, porque a veces se desvirtúa un poco, con personajes por ejemplo de la tele, desvirtúa un poco las necesidades reales de las personas que lo tenemos. Pero, yo creo que sí que se van haciendo algunos adelantos, yo cuando daba clase en Zamora había una chica en segundo de bachillerato que tenía Síndrome de Asperger, y recuerdo que hicieron... bueno habían hecho, yo no estaba cuando lo hicieron, pero cuando esa niña entro en el colegio, bueno ya eran un poco mayores todos los de clase, pues hicieron como en un rato, en una tutoría, hablaron de lo que le pasaba a esa chica y como podían ayudarla, y como tenían que entenderla, pues si hacía alguna cosa que no estuviese en el lugar adecuado. Y yo creo que así, si que le ayudo, porque todos sus compañeros lo sabían, y también los compañeros de primero de bachillerato también lo sabían, porque salían juntos, y entonces lo sabían primero y segundo de bachillerato, y entonces ella tenía más apoyos de sus compañeros.
- **Visto así, a lo mejor sí que es mejor que la gente conozca que tienes una discapacidad, aunque suponga una etiqueta**
- Para el colegio y eso, y la universidad igual si, pero luego para tu vida personal con tus amigos y eso, es más elegible. Pero cuando eres pequeño sí, porque pues eso, si no te pierdes muchos recursos a lo mejor que hay, y no los utilizas porque si no lo dices nadie te los va a ofrecer. Así que ella sí que le ayudaban los compañeros, también tengo que decir que los profesores no eran tan comprensivos.
- **A lo mejor también se ha evolucionado en eso**
- Espero

- **Esperemos ¿no? ¿Tú crees que si tus profesores hubieran sabido que tenías Síndrome de Asperger te habrían ayudado de otra manera? ¿O crees que muchos hubieran sido iguales?**
- Muchos hubiesen sido iguales, porque también... o sea yo creo que la gente que yo llamo “*de la vieja escuela*”, profesores más mayores y así, tienen su metodología, su forma de hacer las cosas, y no lo van a cambiar, porque... Pero no lo hacen con nadie, porque a mí en Zamora me decían que tenía que hacer adaptaciones curriculares para distintos tipos de niños y yo las hacía, y la verdad que la mayoría de los profesores no las hacían. Lo único que hacían es que si hacían un examen normal y el niño sacaba un cuatro le aprobaban, pero no le ofrecían la oportunidad de sacar un siete, porque no le facilitaban la adaptación curricular. Y yo lo hacía, y me curraba un montón de cosas y muchos profesores me decían que para que hacía todo eso.
- **Que injusta la vida en general**
- Pues sí, muy injusto. Hay muchos profesores que eso que... sobre todo con discapacidad... estoy convencida que si hay un ciego le ayudan, pero hay otras muchas cosas. Nosotros sobre todo lo que había allí, era gente con hiperactividad, allí en el colegio, y siempre decían un poco como qué bueno, que si eran “*movidos*”, pero que no por eso había que hacer nada especial.
- **Ya, si que ese tipo de discapacidades cuesta comprender que...**
- Sí
- **Pues por mi parte esta todo S.G ¿Algo más?**
- Creo que no

AMPLIACIÓN DE LA ENTREVISTA A S.G

- **Esto ya está, cuéntame.**
- Pues es que el otro día, cuando me preguntaste que que pensaba, que si los profesores hubiesen sabido que yo era Asperger y hubiesen actuado de manera diferente, pues luego me acorde que no te había contado, que cuando estaba haciendo el máster al final teníamos las practicas que hacerlas en un instituto, y entonces cuando llevaba como cinco o seis días de prácticas, el profesor de las practicas, el tutor que me habían asignado, me dijo que al día siguiente que ya no volviera.
- **¿ah sí?**

- Sí, me dijo que ya no quería que fuese más. Y entonces yo le pregunte que porque y me dijo que es que él había notado que yo no tenía ningún tipo de interés por aprender, que no le preguntaba nada, que no me mostraba receptiva a aprender nada, y que simplemente me sentaba en una mesa y una silla y solo me limitaba a apuntar cosas en mi libreta, y nunca quería saber más, entonces yo le explique que todavía me tenía que ver Ricardo Canal, pero que ya me habían derivado allí.
- **Que tu ya sospechabas que podías tener Asperger.**
- y que era posible que lo fuera, y que estaba también en tratamiento psicológico porque tenía depresión, y entonces el ya me dijo que lo sentía, que quizás hubiese prejuiciado mi actitud, y entonces ya a partir de ese día pude seguir yendo al practicum.
- **Pero que injusto de todos modos ¿no?, al principio.**
- Si bueno no sé.
- **Bueno claro si no sabía, a lo mejor pensaba eso que era falta de interés.**
- Si.
- **¿Y cómo te sentiste tú? Cuando te dijo que no volvieses al día siguiente.**
- Pues mal, porque yo sí que quería aprender y si que estaba tomando notas, y prestando atención, y estaba siguiendo las clases como él las hacía y todo, pero él creía que a mí no me importaba nada.
- **¿Y luego ya qué tal con él? El resto de prácticas**
- Luego mejor, ya mejor.
- **¿Tú intentaste esforzarte y cambiar lo que él te había dicho, o seguías sin preguntarle?**
- Creo que seguía igual.
- **Claro, lo que te salía.**
- Claro, si lo que me salía.
- **¿Muchas veces has intentado fingir eso, el preguntar cosas aunque no te apeteciera preguntarlas, solo por complacer lo que el resto del mundo esperaba que hicieras?**
- Si.
- **Imagino.**
- Sí, pero no sé, al final queda un poco mal, yo noto que no suena natural. Sí, pero si.
- **Has hecho bien en decírmelo, porque para el apartado ese es súper interesante, pero vamos que curioso ¿no? Qué incomodo al principio.**

- Si.
- **Tener que decirle...**
- Pues sí, porque no lo conocía de nada, era un poco... pero es que si no me suspendía el practicum, y ya está.
- **¿Y qué tal de nota luego te puso?**
- Bueno me puso un ocho.
- **Ah bueno mujer, es que tu estas muy acostumbrada al diez.**
- No, pero no sé.
- **Si bueno, que a lo mejor... Bueno pues ya está.**