

LA PSICOLOGÍA HOY: RETOS, LOGROS Y PERSPECTIVAS DE FUTURO. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

INCLUSIÓN DE ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO EN LA UNIVERSIDAD: ANÁLISIS Y RESPUESTAS DESDE UNA DIMENSIÓN INTERNACIONAL

Raquel De la Fuente Anuncibay

José Luis Cuesta Gómez

Universidad de Burgos, España

e-mail: raquelfa@ubu.es, jlcgomez@ubu.es, psicología@autismoburgos.org

<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1023>

Fecha de Recepción: 12 Enero 2017

Fecha de Admisión: 1 Abril 2017

RESUMEN

El aumento en la prevalencia del autismo ha generado un escenario en el que un elevado número de personas con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA), están accediendo a estudios superiores, lo que plantea nuevos retos formativos y sociales. A partir de la iniciativa europea *Autism and Uni*, se pretende conocer la percepción que estudiantes con TEA, sus familias, y los profesores tienen de las posibilidades de éxito, los desafíos, los apoyos necesarios y, en general, la importancia que la preparación a la vida adulta, la orientación vocacional y la toma de decisiones tienen para garantizar su éxito. La investigación se ha desarrollado a partir de siete grupos de interés para los cuales se elaboraron cuestionarios específicos mediante juicio de expertos, quedando una muestra de 280 personas de los que 140 pertenecían a personas con TEA. Los principales resultados de tipo cualitativo y descriptivos señalan que, la elegibilidad para el apoyo en la universidad consiste en combinar necesidades de la persona, de los procesos universitarios y de las dinámicas universitarias y formativas de cada país. Los apoyos para los estudiantes con TEA, debe cubrir además del contexto académico, otras áreas de la vida cotidiana con el fin de optimizar la adaptación y el rendimiento de los estudiantes durante sus años universitarios.

Palabras clave: TEA, educación superior, orientación vocacional, apoyos.

ABSTRACT

Inclusion of students with autism spectrum disorder in the university system: analysis and responses from an international perspective.

The increase in the prevalence of autism has generated a scenario in which a large number of people with Autism Spectrum Disorder (ASD) are entering higher education, which poses new educational and social challenges. The aim of the European initiative *Autism and Uni* is to determine

the perception that students with ASD, their families and teachers have of the possibilities of success, the challenges and the necessary support. As well as to know, in general, the importance of being prepared for adult life, vocational guidance and decision-making to ensure their success. The research was based on seven groups for which specific questionnaires were developed through expert judgment, with a sample of 280 people of whom 140 were people with ASD. The main qualitative and descriptive results indicate that the eligibility for support in the university system consists of combining the needs of the person, the university processes and the university and training dynamics of each country. Support for students with ASD should cover other areas of everyday life in addition to those that are purely academic in order to optimise the adaptation and performance of students during their university years.

Keywords: ASD, higher education, vocational education, support.

ANTECEDENTES

El aumento en la prevalencia del autismo, que actualmente se sitúa en 1/68, según datos del Centro de Prevención y Control de Enfermedades de Atlanta (Christensen, Baio, y Brawn, 2016), junto con los grandes avances en intervención desarrollados en las últimas dos décadas, han generado un escenario en el que un elevado número de personas con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA), están accediendo a estudios superiores.

A pesar de evidencias de algunas experiencias de éxito que nos orientan sobre los apoyos que se requieren, actualmente la población de personas con TEA dentro del escenario universitario está infrarrepresentada.

La continuidad en la formación y el acceso a estudios superiores, es una de las cuestiones que generan mayor inquietud en familias y profesionales, que se ve incrementada por las pocas experiencias que pueden servir de referencia, y la desigualdad en el acceso según zonas geográficas, independientemente de factores como la capacidad de aprendizaje de la persona o su nivel socio económico. En este sentido, las variables que influyen son específicas en cada caso -motivación, aspectos sociales, sensoriales..., lo que encontramos en común en todos los casos de éxito es que las personas han contado con una orientación previa adecuada así como los apoyos necesarios dentro del contexto universitario (Merino, 2017).

Los estudiantes con TEA presentan mayores dificultades que los estudiantes sin discapacidad para completar sus estudios (un 25% menos completan sus estudios), y que estudiantes con otras discapacidades (40%), al mismo tiempo suelen manifestar expectativas desajustadas en relación a sus experiencias con los estudios, constituyendo las expectativas familiares un factor clave, en ambos sentidos -positivo como negativo-, en el éxito durante la educación superior (VanBergeijk, Klin, Volkmar, 2008 & Ratcliffe, 2014).

Desde la perspectiva de género, encontramos diferencias en la proporción de mujeres según tipo de estudios; en educación secundaria y bachillerato, solo hay una alumna por cada cinco alumnos con TEA, proporción que se incrementa en los estudios de grado, donde el ratio de mujeres es de una de cada tres estudiantes con TEA. Algunos autores sugieren que esta realidad puede deberse al retraso en el diagnóstico de mujeres (Wei, Christiano, Jennifer, Blackorby, Shattuck, & Newman, 2014).

Centrándonos en los contextos hispano hablantes, no contamos con cifras concretas sobre el alumnado con TEA que accede a la educación superior, pero sí del número de personas con discapacidad que tienen estudios universitarios por franjas de edad, lo que evidencia grandes diferencias en relación al resto de la población, así en la franja de edad entre 25 y 29 años, la tasa de titulados superiores es cinco veces menor en población con discapacidad (Morales, 2007). En el caso de los

jóvenes con TEA el número disminuye aún más. Datos de países como Reino Unido u Holanda, reflejan que en torno al 0,35% de los estudiantes universitarios presentan un diagnóstico de autismo (AHEAD, 2012), no obstante encontramos problemas para recoger datos fiables de otros países, bien por la falta de éstos o la poca fiabilidad de las fuentes (Broek, 2012; HESA, 2016).

Algunos autores, (Merino, 2017), señalan que el conocimiento sobre la propia discapacidad no conduce automáticamente o necesariamente al apoyo adecuado. Sin embargo, muchos estudiantes piensan y se comportan de manera más positiva cuando conocen el diagnóstico de autismo de un compañero y, sobre todo si viene acompañado de suficiente información sobre el autismo. La falta de divulgación, o la falta de información sobre los TEA, pueden dar lugar a malentendidos y a una percepción negativa del comportamiento de la persona con TEA por parte de sus compañeros o del profesorado (Gelbar, Smith, & Reichow, 2014).

Frecuentemente, los apoyos que se han ofrecido a los estudiantes con TEA se han centrado en adaptar sus esquemas cognitivos y desarrollar habilidades de pensamiento con el fin de facilitar su adaptación al sistema, sin tener en cuenta la importancia de adecuar el contexto a sus necesidades. Esta concepción revela una visión que centra el problema en la persona con TEA, no en la institución o en el sistema de educación, visión que debe cambiarse y reorientarse hacia una inclusión real basada en las oportunidades y la igualdad. (Renty, & Roeyers, 2006; VanBergeijk, Klin, & Volkmar, 2008).

Las buenas prácticas de apoyo al alumnado con TEA, representan una oportunidad para toda la sociedad y suponen un derecho recogido en diversos documentos internacionales (ONU, 1948; ONU (2006),

OBJETIVOS

Este trabajo se basa en el desarrollo y los resultados del Proyecto Europeo *Autism and Uni* (2016), financiado con fondos de la Unión Europea, cuyo objetivo principal es apoyar a las personas con TEA en su acceso a la educación superior. La iniciativa surge, entre otros, con los objetivos de conocer en detalle la percepción que estudiantes con TEA, sus familias, y los profesores tanto universitarios como preuniversitarios tienen acerca de las posibilidades de éxito, de los desafíos de estos estudiantes, de los apoyos necesarios y, en general, de la importancia que la preparación a la vida adulta, la orientación vocacional y la toma de decisiones tienen en la potenciación de estos estudiantes para garantizar su éxito.

El proyecto *Autism and Uni*, ha sido posible gracias al trabajo conjunto de la Universidad de Leeds (Reino Unido), la Universidad Tecnológica de Eindhoven (Holanda), Universidad Vocacional Kekupjso (Finlandia), la Academia de Humanidades y Económicas de Lodz (Polonia) y la Asociación Autismo Burgos (España).

Muestra

Mostramos en la tabla 1, la muestra recogida por grupos de interés y país que interviene en la investigación.

INCLUSIÓN DE ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO EN LA UNIVERSIDAD: ANÁLISIS Y RESPUESTAS DESDE UNA DIMENSIÓN INTERNACIONAL

Tabla 1
Cuestionarios obtenidos por grupos de interés y país

| | English | Dutch | Finnish | Polish | Spanish | TOTAL |
|-------------------------|---------|-------|---------|--------|---------|-------|
| Q1 – Not yet at uni | 3 | 0 | 6 | 9 | 12 | 30 |
| Q2 – At uni | 17 | 2 | 16 | 0 | 12 | 47 |
| Q3 – Left uni | 23 | 3 | 18 | 0 | 10 | 54 |
| Q4 – Parents & Carers | 10 | 0 | 8 | 4 | 26 | 48 |
| Q5 – Teachers | 4 | 1 | 1 | 10 | 10 | 26 |
| Q6 – HE institutions | 10 | 2 | 3 | 2 | 10 | 27 |
| Q7 – Autism orgs | 6 | 1 | 3 | 2 | 20 | 33 |
| S1 – First person story | 2 | 0 | 5 | 0 | 3 | 10 |
| S2 – Third person story | 0 | 0 | 1 | 0 | 5 | 6 |
| TOTAL | 75 | 9 | 61 | 27 | 108 | 280 |

El grupo Q5 corresponde a maestros y mentores 26 individuos respondieron a la encuesta, 14 de los cuales eran maestros y 10 de ellos trabajaron en tutoría u otro apoyo especializado. Las instituciones de las que procedían tenían en promedio el 17% de sus estudiantes diagnosticados con autismo, lo que indica que había un número de escuelas especializadas en las respuestas. El 58% de los estudiantes en el espectro del autismo también presentan trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad, un número sorprendentemente alto.

METODOLOGÍA

El proyecto *Autism and Uni* se inicia a partir de una extensa compilación de bibliografía, realizada a partir de tres preguntas fundamentales:

1^a ¿Cuáles son los desafíos: las características y requisitos que diferenciaban a los estudiantes con autismo del resto de los alumnos?

2^a ¿Cuáles son los principios educativos y las iniciativas que se habían desarrollado con éxito para ayudar a generar apoyos?

3^a ¿Qué intervenciones a través de la tecnología les podían ayudar para facilitar su autonomía en el desarrollo académico y social al que hacer frente en la educación superior?.

La búsqueda se inicia a partir de más de 227 fuentes de información relevante, tras un cribado se redujo a 126 fuentes que cumplían criterios cualitativos entre los que se priorizó que la información obtenida hubiese sido sometida a revisión por pares.

En una segunda fase se seleccionaron siete grupos de interés clave para el estudio y la obtención de datos:

Jóvenes con TEA que aún no habían llegado a la Universidad, pero que deseaban realizar estudios superiores

Estudiantes con TEA que se encontraban estudiando en la Universidad.

Estudiantes con TEA que habían finalizado o interrumpido sus estudios universitarios.

Familiares y cuidadores

Profesores y mentores de colegios-institutos

Profesionales de apoyo y profesores universitarios

Profesionales especializados de organizaciones de autismo

Se elaboraron cuestionarios específicos, a partir del juicio de expertos, traducidos a varios idiomas (inglés, polaco, finés, holandés y castellano) fueron administrados de forma online. Se contempló la posibilidad de recopilar la información e historia aportada de manera más extensa y cualitativa (S1 y S2).

El estudio final se realizó sobre 280 cuestionarios, de los cuales la mitad fueron respondidos por personas con TEA y 16 historias personales. La implicación de las personas con TEA en la investigación pone de relevancia su propia voz y su deseo de que se conozca y se desarrolle conocimiento en torno a esta temática en la universidad (Merino, 2017).

RESULTADOS

La investigación ha permitido obtener una extensa información de tipo descriptivo la obtención de datos altamente representativos de la situación de las personas con TEA en relación al acceso a la universidad.

Con respecto al perfil de la muestra de los alumnos (Q1, Q2 y Q3) alrededor del 80-90% tenía un diagnóstico médico de autismo, en este sentido se va produciendo un incremento de los diagnósticos a partir del personal educativo en detrimento de los profesionales médicos. El 56,5%, eran mujeres, 37,5% hombres -un 6% se identificaba como *otro*. La media de edad es de 22 años para los que aún no estaban en la universidad, 26 años para los universitarios y de 35 para los que habían abandonado la universidad.

Por lo que respecta a la *causa de elegir realizar estudios Universitarios*, en general manifiestan que les gustaba estudiar y la necesidad de conseguir el Grado para obtener un trabajo. En el caso de los estudiantes de más edad que ya habían salido de la universidad manifiestan una alta presión familiar (41%), mientras que la generación más joven informó que esto era menos influyente (17%). Muchos estudiantes manifiestan que la universidad es un lugar “seguro” donde no se les presiona para conseguir un trabajo, no se tolera la intimidación -si se revela su autismo- y pueden ser ellos mismos sin juicio ni crítica. La mayoría obtuvieron éxito en los estudios realizados, los que los completan están entre los mejores estudiantes.

Sorprende la alta proporción de estudiantes, superior al 40%, que optó por ir a la universidad para “escapar” de su situación de origen, bien por una mala situación familiar o porque querían alejarse de casa para ser independiente. Algunos eligieron cursos específicos porque estaban muy lejos de donde vivía su familia. Lo que indica que no podemos asumir que todos los estudiantes tienen buenas relaciones y apoyo en casa o que los padres tienen una fuerte influencia en sus vidas.

Alrededor del 25% de los encuestados (Q1 y Q2) fueron *entrevistados* para su ingreso en la universidad. Considerando la entrevista como una oportunidad para conocer más aspectos sobre los estudios a realizar así como para dar a conocer en el entorno universitario aspectos sobre sí mismos. Los apoyos en la Universidad han mejorado considerablemente al comparar los que ya no tienen apoyo con los que actualmente están estudiando (56% consideraron tener *suficiente apoyo*).

Alrededor del 40% hicieron *exámenes de ingreso*. En algunos casos prefieren esta opción ya que no implica hacer entrevistas, formularios de solicitud larga o tareas de grupo manifestando el interés por las preguntas. No obstante, aquellos que no tenían ningún apoyo para la preparación del exa-

men manifestaron su dificultad, bien por la falta de tiempo o estar demasiado ansiosos ante la incertidumbre. La presión para hacerlo bien es difícil de manejar.

DIAGNÓSTICO, DIVULGACIÓN Y APOYO

En general, la mayoría de los estudiantes no revelan su situación a nadie en la universidad, y el resto lo reduce a los servicios de discapacidad. Les resulta muy difícil manifestarlo sin sentirse juzgados o en la idea de que va a cambiar la opinión de los demás hacia ellos de forma negativa. Esto implica que no pueden acceder a una gran cantidad de apoyos o servicios y por otra parte, compañeros y maestros no entienden por qué se comportan de la manera que lo hacen. Destaca que muchos estudiantes fueron diagnosticados hacia la mitad de sus estudios universitarios o al terminar estos.

Los resultados del estudio apuntan que el 47% de los estudiantes que respondieron o ex-estudiantes, con una condición de espectro autista, no habían sido diagnosticados en el momento en que comenzaron la universidad, el 39%. Y casi el 30% de los que tuvieron un diagnóstico no recibieron ningún apoyo, bien por la falta de apoyo disponible o porque no habían informado a la universidad sobre su condición, el 14 % recibió diagnóstico pero no apoyo. Para aquellos que recibieron apoyo, el 35% lo recibieron desde los momentos previos a la incorporación y durante en la primera semana de estudio. 7% durante el primer mes, 10% durante el primer semestre. Sin embargo, el 48% tuvo que esperar más de un semestre.

En relación al apoyo recibido por parte de la universidad, generalmente está coordinado desde los servicios de atención a la diversidad, que atienden a una amplia gama de estudiantes con algún tipo de discapacidad. Por lo general, el apoyo consiste en intervenciones tales como cambios o adaptaciones al plan de estudios; adaptaciones de acceso a los exámenes previos al ingreso universitario con salas especiales, ampliaciones de tiempo y otros apoyos logísticos. Los apoyos recibidos, previos al acceso a la universidad, incluyeron conocer las instalaciones de la universidad y recibir información sobre el primer año de la universidad, así como sobre aspectos burocráticos del acceso y becas. Algunos manifiestan haber tenido experiencias negativas relacionadas con asignaciones en las prácticas, o con participar en trabajos en grupo.

Con respecto a las necesidades y apoyos en los exámenes, encontramos un número significativo de estudiantes con TEA que manifestaban no tener suficiente tiempo para responder preguntas en los exámenes, experimentando elevados niveles de ansiedad por sus propias habilidades. Algunos expresaban dificultades específicas para autorregularse, que tenían que ver con la sobrecarga sensorial en la situación del examen.

En cuanto a los *aspectos que más les gustan en la Universidad*, dominan las respuestas relativas a los logros académicos -estar aprendiendo mucho (60%), disfrutar con lo que hacen (53%), y los reconocimientos que reciben (43%). En menor proporción manifiestan estar contentos con los contactos sociales y el apoyo que reciben (20-30%). Alrededor del 50% de los estudiantes sienten que no encajan, no tienen muchos amigos, o que están hechos para hacer cosas que realmente no disfrutan. El trabajo en grupo y otras actividades que se basan en interacciones sociales destaca como un área de gran aversión.

Es común que manifiesten no tener ningún amigo y mostrar dificultades para unirse a grupos sociales, tanto dentro como fuera de las clases, encontrando numerosas barreras para incluirse en actividades sociales sin contar con ayuda externa. A menudo, todos los rituales sociales para pertenecer o incluirse en un grupo son enormemente complejos para ellos.

REDUCCIÓN DE LA ANSIEDAD

El 44% de los encuestados han sufrido depresión, y el 42% han experimentado ansiedad en la universidad. Los estudiantes luchan por encontrar lugares tranquilos o adecuados en el campus para escapar cuando están estresados o sobrecargados. A menudo terminan escondiéndose en los inodoros o regresando a casa, aunque muchos valoran las bibliotecas universitarias cuando no están demasiado ocupadas, demasiado ruidosas o demasiado silenciosas. No siempre tienen un lugar tranquilo para vivir y suelen presentar problemas de sueño.

PADRES Y CUIDADORES (Q4)

De las 48 personas que respondieron a este cuestionario, 47 eran padres. El género de los niños/estudiantes es de 44% mujeres, 54% hombres y 2% "otros". Por lo que respecta a los *Apoyos*, consideran que las universidades generalmente no tienen unidades especializadas de autismo ni provisión personalizada para estudiantes que no pueden lidiar con un salón lleno de otros estudiantes. El 31% declaró que su hijo no recibió ningún apoyo en absoluto – en ese sentido, no podemos señalar si esto se relacionó con una falta de diagnóstico o divulgación – en el caso de los padres de estudiantes sin diagnóstico manifestaban su malestar ante el hecho de que aunque la Universidad quiera ofrecer apoyo al estudiante, necesitan para ello tener el diagnóstico oficial. Al comparar las diferentes *etapas educativas*, la educación secundaria se destaca como la etapa con el apoyo más omnipresente -69% de los estudiantes autistas- en comparación con el 50% en la escuela primaria y el 29% en el nivel de educación superior.

Fortalezas y debilidades: es frecuente que otras personas solo vean los aspectos negativos del estudiante autista y no sus talentos. El 25% de los padres no se sienten muy confiados acerca de la capacidad académica de sus hijos. Los padres y cuidadores de países del Reino Unido y España, manifestaron la necesidad de recibir más apoyo en la elección del curso adecuado así como algún tipo de orientación profesional antes de comenzar la universidad. Se necesita una mejor comprensión de las fortalezas y desafíos de cada estudiante, sin hacer suposiciones basadas en su autismo o su CI, lo que podría ser abordado tanto en casa como en la escuela.

DISCUSIÓN

Las experiencias compartidas por parte de los estudiantes de TEA son variadas, algunos encuentran barreras significativas, mientras otros no son conscientes de ninguna. Los problemas más comunes de estos estudiantes en la educación superior son: la falta de amigos (50%), las dificultades en el trabajo grupal, la falta de motivación en ciertas actividades o sujetos, el sentimiento de aislamiento o de "incumplimiento", las dificultades para manejar los cambios en horarios y jornadas, dificultades para planificar y organizar tareas relacionadas con el estudio, dificultades para manejar el estrés y la ansiedad (44% habían sufrido depresión y 42% ansiedad), problemas con situaciones específicas como desconocimiento de los modelos o la acumulación de exámenes y la falta o escasez de apoyo específico (Merino, Lancho, & García, 2016).

Además, los maestros desarrollan una mejor comprensión de las diferencias individuales y los alumnos mejoran su motivación y compromiso. Una buena relación alumno - profesor es muy importante para el éxito y la propia imagen de los estudiantes con TEA (Renty & Roeyers, 2006; VanBergeijk, Klin, & Volkmar, 2008).

El apoyo necesario para facilitar el acceso del alumnado con TEA al entorno universitario abarca desde las etapas previas, antes de comenzar sus cursos, el asesoramiento en la etapa de transición es crucial. Es imprescindible proporcionar asistencia en el proceso de solicitud, explicando cómo llenar el formulario de solicitud, qué es lo que el estudiante debe solicitar, especificando qué

INCLUSIÓN DE ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO EN LA UNIVERSIDAD: ANÁLISIS Y RESPUESTAS DESDE UNA DIMENSIÓN INTERNACIONAL

documentos deben adjuntarse y qué tipo de cursos y materias son los más adecuados para ellos, proporcionando información efectiva.

Como afirman Merino, Lancho, & García, (2016), también es necesario proporcionar asesoramiento para resolver problemas fuera del contexto académico durante este tiempo, por ejemplo, ofreciendo planes de acción específicos para encontrar alojamiento. Esto puede contribuir a reducir el nivel de estrés del estudiante antes de comenzar los cursos. El alumno puede beneficiarse de que alguien explique los beneficios y las desventajas de vivir en una residencia o darles una lista de lugares con diferentes servicios o, bien, ayudarlos a encontrar un alojamiento privado. Puede ser útil hacer listas de pertenencias para llevar cuando se desplazan, números de teléfono y soluciones en caso de averías de aparatos eléctricos, información sobre cómo abrir una cuenta bancaria y otros problemas de la vida cotidiana. Se destaca la importancia de que los estudiantes que se trasladan a otra ciudad se pongan en contacto con profesionales especializados en autismo en la nueva ubicación.

CONCLUSIONES

El proceso de acceder a la Educación Superior presenta en sí mismo un conjunto de nuevos requisitos para las personas con TEA. Para ellos, como para muchos otros estudiantes, representa la necesidad de afrontar un cambio importante en su vida. En muchos casos, implica también un cambio de residencia, aprender a vivir solo o viajar, así como los cambios que implican a los compañeros del estudio, los ambientes, las rutas, los horarios, etc. diferentes compañeros de estudio, distintas metodologías, el trabajo en grupo, horarios y planes de curso que a menudo significan tener que elegir entre una u otra actividad y representan un reto complejo en la toma de decisiones. Todo esto requiere la demostración de una amplia gama de habilidades de autorregulación y gestión del tiempo que, como sabemos, son precisamente aquellas áreas donde las personas con TEA necesitan un apoyo particular.

En relación con la difusión del diagnóstico, se requiere que exista un documento clínico que lo acredite así como contar con el consentimiento del estudiante para que se comunique a los compañeros.

Por otra parte, a menudo la evaluación de necesidades se centra en los problemas y puntos débiles de los estudiantes, determinado la elegibilidad para el apoyo. Es importante cambiar el foco y centrarse también en las fortalezas de los estudiantes y la forma en que se puede fomentar y mejorar.

Resulta complejo llevar a cabo una educación verdaderamente inclusiva que en algún momento o aspecto no segregue a los estudiantes con discapacidad ni los predisponga al abandono. La diferenciación en la educación se ha desarrollado en prácticamente todo el ámbito educativo desde donde se aportan apoyos especializados para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Entre las cuestiones más destacables, se considera que la elegibilidad para el apoyo en la universidad consiste en combinar necesidades de la persona, de los procesos universitarios y de las dinámicas universitarias y formativas de cada país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AHEAD (2012). *Survey on the Participation Rates of Students with Disabilities in Higher Education for the Academic Year 2011/2012*. Dublín: AHEAD Educational Press AHEAD. Recuperado de https://www.ahead.ie/userfiles/files/PR_2012.pdf
- Autism and Uni (2016). (Online). Disponible en <http://www.autism-uni.org/>
- Broek, A. V. D., Muskens, M., Winkels, J., (2012). *Studeren met een functiebeperking 2012*. De

- relatie tussen studievoortgang, studieuitval en het gebruik van voorzieningen. Eindmeting onderzoek. *Molecular and cellular endocrinology*, 254, 154-162.
- Burke, M., Kraut, R., & Williams, D. (2010). Social use of computer-mediated communication by adults on the autism spectrum. In *Proceedings of the 2010 ACM conference on Computer supported cooperative work* (pp. 425-434). ACM.
- Christensen D.L., Baio J, & Braun K.V. (2016). Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years. *Surveillance Summaries / April 1/ 65(3)*, 1–23.
- Gelbar, N. W., Smith, I., & Reichow, B. (2014). Systematic review of articles describing experience and supports of individuals with autism enrolled in college and university programs. *Journal of autism and developmental disorders*, 44 (10), 2593-2601.
- HESA (2016). *Higher education student enrolments and qualifications obtained at higher education providers in the United Kingdom 2014/15*. Recuperado de <https://www.hesa.ac.uk/news/14-01-2016/sfr224-enrolments-and-qualifications>
- Merino, M. (2017). Apoyos para el acceso a la educación superior, en Ruggieri, V. y Cuesta, J.L. (2017). En prensa. *AUTISMO. Como intervenir desde la infancia a la vida adulta*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Merino, M., Lancho, M., & García, C. (2016). . In *10th Annual International Teaching, Education and Development Conference (INTED)*. Recuperado de <http://www.autism-uni.org/wp-content/uploads/2016/02/1546-Supporting-students-AB.pdf>
- Morales, A. P. (2007). *Libro Blanco sobre universidad y discapacidad*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Organización de Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. Recuperado de (<http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>)
- Organización de Naciones Unidas (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado de (<http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>)
- Ratcliffe, R. (2014). Helping students with Asperger's prepare for university life. *The Guardian*, Recuperado de (<https://www.theguardian.com/education/2014/sep/09/students-aspergers-ready-university-life>).
- Renty, J. O., & Roeyers, H. (2006). Quality of life in high-functioning adults with autism spectrum disorder The predictive value of disability and support characteristics. *Autism*, 10(5), 511-524.
- VanBergeijk, E., Klin, A., & Volkmar, F. (2008). Supporting more able students on the autism spectrum: College and beyond. *Journal of autism and developmental disorders*, 38(7), 1359-1370.
- Wehmeyer, M. L., & Shogren, K. (2008). Self-determination and learners with autism spectrum disorders. *Educating children and youth with autism: Strategies for effective practice*, 2, 433-476.
- Wei, X., Christiano, E. R., Jennifer, W. Y., Blackorby, J., Shattuck, P., & Newman, L. A. (2014). Postsecondary pathways and persistence for STEM versus non-STEM majors: Among college students with an autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 44(5), 1159-1167.

