

## Atención a estudiantes con TDAH en universidades españolas: actuaciones y buenas prácticas

### Serving Students with ADHD in Spanish Universities: Actions and Good Practices

María Álvarez-Godos<sup>1</sup>, María-José Vieira y Camino Ferreira  
Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía. Universidad de León (España)

#### Resumen

*El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) tiene un impacto académico y en la calidad de vida del estudiantado universitario con este diagnóstico. El objetivo de este estudio fue describir las actuaciones dirigidas a la atención individualizada de estudiantes con TDAH en las universidades españolas e identificar buenas prácticas. Para ello, se ha utilizado una metodología basada en la encuesta, por medio de la administración de un cuestionario a los responsables de los servicios de apoyo a estudiantes con discapacidad de 36 universidades españolas (23 públicas y 13 privadas). Los resultados identifican que el registro de estudiantes con TDAH en estos servicios es cada vez más habitual. Las medidas más utilizadas para atender a este alumnado son las adaptaciones de las pruebas escritas, ubicaciones libres de distracciones y estrategias de planificación. Estas medidas se dan con más frecuencia en los primeros cursos. No se encontraron diferencias entre universidades públicas y privadas respecto a las medidas de atención. Los resultados de este estudio permiten concluir que el compromiso de las universidades con el alumnado con TDAH se ha incrementado con la incorporación de actuaciones concretas. No obstante, se observan carencias a las que deben responder las políticas de inclusión universitarias que pasan por una formación específica del profesorado, una mayor financiación de estos servicios con personal especializado y sensibilización sobre el TDAH a la comunidad universitaria.*

*Palabras clave:* TDAH; universidad; servicios; orientación.

---

<sup>1</sup> **Correspondencia:** María Álvarez-Godos, [maria.alvarez.godos@unileon.es](mailto:maria.alvarez.godos@unileon.es), Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía. Campus de Vagazana. S/N. CP. 24071. León (España).

## Abstract

*Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) has an impact on the academic performance and quality of life of university students with this diagnosis. The objective of this study was to describe the actions aimed at providing individualized attention to students with ADHD in Spanish universities and to identify good practices. To do so, a questionnaire was administered to the heads of support services for students with disabilities in 36 Spanish universities (23 public and 13 private). Results indicate that the registration of students with ADHD in these services is becoming increasingly common. The most frequently used measures to serve these students include adaptations in written tests, distraction-free environments, and planning strategies. These measures are used more frequently in the early years of study. No differences are found between public and private universities with respect to these measures. Furthermore, these results show that universities' commitment to students with ADHD has increased through the implementation of specific actions. However, there are shortcomings that must be addressed by university inclusion policies to ensure specific training for faculty members, increased funding for these services, specialized personnel, and to raise awareness of ADHD within the university community.*

*Keywords:* ADHD; university; services; guidance.

## Introducción y objetivos

En el ámbito universitario, la atención a la diversidad implica la responsabilidad de ofrecer igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos y todas, especialmente para los grupos más desfavorecidos entre los que se encuentra el estudiantado con discapacidad (Ahmed, 2007; Porto, 2022).

En las universidades españolas, el Estatuto del Estudiante Universitario, aprobado por el Real Decreto 1791/2010 el 30 de diciembre, reconoce los derechos de las personas con discapacidad y fortalece los principios de igualdad de oportunidades y no discriminación en todos los aspectos de la vida universitaria. En concreto, fomenta la creación de servicios de atención a la comunidad universitaria con discapacidad (artículo 65.6), y destaca la importancia de adaptar los programas y actividades de tutoría a las necesidades de los estudiantes con discapacidad (artículo 22).

En la práctica, las universidades españolas han creado o impulsado los ya existentes servicios de atención a estudiantes con discapacidad, han visibilizado la actuación de estos servicios en los planes de inclusión de las universidades, y han desarrollado programas y guías para contribuir a la formación del profesorado y a la acción tutorial con el estudiantado con discapacidad (Fundación Universia, 2021, 2023; García-Cano et al., 2017; Porto, 2022; Suárez-Lantarón y Castillo, 2020; Vieira y Ferreira, 2011). En general, las universidades españolas han avanzado en mejorar la accesibilidad al estudiantado con discapacidad tanto a lugares (aulas, bibliotecas, instalaciones deportivas) como a recursos digitales (web, aulas virtuales, etc.). Sin embargo, su capacidad individualizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido menor (Fundación Universia, 2023; Núñez, 2017).

Por otra parte, la atención a los estudiantes con discapacidad se incluye como elemento clave en la evaluación de las enseñanzas universitarias, tanto en el diseño de los títulos como en su acreditación (Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad, 2021). Respecto a su evaluación, Ferreira et al. (2014) proponen un sistema de 40 indicadores sobre las obligaciones de las universidades con los estudiantes con discapacidad, agrupados en ocho áreas: marco institucional, acceso, participación, información y orientación, adaptaciones, accesibilidad, recursos y resultados.

Para lograr una inclusión efectiva en el entorno universitario, no es suficiente con tener una normativa que respalde esta causa. Es imprescindible llevar a cabo cambios y adaptaciones estructurales que aseguren la accesibilidad universal (Bagnato, 2017; CERMI, 2020).

Estos servicios constituyen un factor fundamental para los estudiantes con discapacidad, con el objetivo de alcanzar una plena inclusión en la universidad. Esto incluye, además, la capacitación e información por parte del profesorado para promover una respuesta más adecuada a sus necesidades (Moriña, 2015). Además, en su actuación estos servicios diseñan actividades tanto individuales como grupales, sobre todo al inicio de los estudios universitarios. Durante el periodo académico, la atención y asesoramiento se encuentran disponibles a petición del estudiante. Al concluir sus estudios universitarios, algunas universidades adaptan sus procesos de orientación profesional a las características de los estudiantes con discapacidad (Ferreira et al., 2023).

Entre estos estudiantes universitarios se encuentran los diagnosticados con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). El TDAH es un trastorno neuropsiquiátrico que dificulta la atención, el control de impulsos y el comportamiento, lo que afecta al éxito académico (American Psychiatric Association [APA], 2013). El TDAH tiene comorbilidad con otros trastornos. Entre ellos, el trastorno negativista desafiante o el trastorno de conducta y otros como el trastorno específico del aprendizaje y el trastorno de desregulación disruptiva del estado de ánimo. En una minoría de la población, el TDAH se relaciona además con el trastorno explosivo intermitente y el trastorno de la personalidad antisocial y de forma más excepcional, con el Trastorno Obsesivo Compulsivo (TOC), el Trastorno de tics y el Trastorno del Especto Autista (TEA; APA, 2013).

También se debe de tener en cuenta que este trastorno afecta en el desarrollo socioemocional de estos estudiantes, sobre todo en su autoestima, ansiedad, autoconcepto, funciones ejecutivas y empatía (Álvarez-Godos y Ferreira, 2022). El TDAH impacta de manera adversa en el rendimiento académico y los logros educativos, lo que puede llevar al estudiantado diagnosticado con este trastorno a abandonar sus estudios universitarios.

Uno de los factores que contribuyen al fracaso académico del alumnado universitario con TDAH es la carencia de respaldo específico en el entorno universitario, dado que la asistencia que reciben durante su educación superior es menor en comparación con la ayuda brindada en etapas educativas previas (DuPaul et al., 2018; Kwon et al., 2018). En esta etapa de transición a la vida universitaria, estos estudiantes afrontan retos adicionales, no solo relacionados con la sintomatología propia de su trastorno, también adaptarse a una mayor independencia, un nuevo entorno con más distracciones y nuevas rutinas, y menor supervisión (LaCount et al., 2018).

Generalmente, las personas con un diagnóstico de TDAH disponen de tratamientos combinados, por una parte, de un tratamiento farmacológico por medio de estimulantes como el metilfenidato o la lisdexanfetamina, o fármacos no estimulantes como la atomoxetina, y, por otra, con tratamiento psicológico basado en intervenciones terapéuticas de tipo psicológicas, psicoeducativas y, en algunos casos, psicosociales (Federación Española de Asociaciones de Ayuda al Déficit de Atención e Hiperactividad, 2022; Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2017).

Una de las medidas más frecuentes dirigidas a alumnado universitario con TDAH son las adaptaciones para la realización de exámenes, como el aumento del tiempo y formatos adaptados, así como el uso de dispositivos que les permitan realizar un seguimiento de la duración de la prueba. Además, algunas universidades ofrecen el uso de aulas separadas, aunque debe tenerse en cuenta que a veces esta medida no suele reducir los síntomas del TDAH y la ansiedad de las pruebas e incluso puede contribuir a marginarlos, lo que puede conducir a una disminución en el rendimiento (Álvarez-Godos et al., 2023).

Asimismo, el acceso a la tutoría es beneficioso en los casos de estudiantes universitarios con TDAH, ya que a menudo se lleva a cabo de forma individual o en pequeños grupos, lo que favorece una mayor atención a sus necesidades (DuPaul et al., 2017). Por todo ello, resulta crucial detectar a las y los estudiantes que presentan un diagnóstico de TDAH desde su ingreso a la universidad, con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades para el éxito académico y una experiencia universitaria enriquecedora (Granados-Ramos et al., 2022).

Por tanto, considerando la autonomía universitaria en la provisión de ayuda a alumnado con TDAH, así como la diversidad de medidas descritas en la literatura, el objetivo general de este estudio fue describir las actuaciones dirigidas a la atención de estudiantes con TDAH de los servicios de apoyo a estudiantes con discapacidad de las universidades españolas e identificar buenas prácticas. Los objetivos específicos son los siguientes:

- Conocer el perfil de los estudiantes universitarios con TDAH.
- Describir el procedimiento y los agentes implicados en el proceso de atención al alumnado diagnosticado con TDAH.
- Identificar cuáles son las medidas que las universidades españolas públicas y privadas utilizan, para proporcionar una atención específica a estudiantes con TDAH.
- Conocer la opinión de los responsables de los servicios sobre el grado de implicación y formación del profesorado universitario, en universidades públicas y privadas, para adaptarse a las necesidades de los estudiantes con TDAH.
- Identificar buenas prácticas y dificultades para la atención del alumnado universitario con TDAH.

## **Método**

### **Población y Muestra**

La muestra estuvo compuesta por un total de 36 universidades españolas (ver Apéndice), lo que equivale al 42.8% del total de 84 universidades incluidas en el Registro

de Universidades Centros y Títulos (RUCT), que cumplieran el criterio de mantener actividad docente previa al curso 2017-18. Este criterio se utiliza con el fin de seleccionar universidades con experiencia en la trayectoria completa de formación en Grado o Máster. De estas, 23 son de carácter público (64%) y 13 son de carácter privado (36%). Este patrón de distribución de la titularidad de las universidades es próximo al de la población (58% públicas y 42% privadas) según el criterio mencionado. Además, las universidades participantes corresponden a 12 de las 17 Comunidades Autónomas del territorio español distribuidas de forma equitativa por la geografía española. Específicamente, han participado en el estudio los responsables de los servicios de apoyo a estudiantes con discapacidad de las 36 universidades españolas indicadas. Estos responsables se caracterizan por ser mayoritariamente mujeres (72.2%) y por contar con una experiencia en el servicio de más de seis años (69.4%), seguido de un 22.2% con una experiencia de 3 a 5 años y un 8.3% con una experiencia de 0 a 2 años.

## Instrumento

El estudio se enmarca en un diseño de investigación no experimental, *ex post facto* de naturaleza descriptiva comparativa, utilizando la técnica de encuesta a través de la administración de un cuestionario *ad hoc* dividido en dimensiones que responden a los objetivos del estudio (McMillan y Schumacher, 2005). Estas dimensiones se refieren a: descripción del servicio, experiencia del servicio con estudiantes con TDAH y perfil del alumnado diagnosticado y comorbilidad asociada al trastorno), procedimiento para la atención al estudiantado con TDAH (fases y agentes implicados), iniciativas de sensibilización y relación con servicios externos, medidas y programas de intervención dirigidos a estudiantes con TDAH, formación y actuaciones dirigidas al profesorado para atender a estudiantes con TDAH y, por último, buenas prácticas y dificultades en la atención al TDAH en la universidad. El formato de respuesta a las preguntas incluye opción única, múltiple, respuestas abiertas y escala tipo Likert con 5 valores, siendo 1 la puntuación mínima y 5 la puntuación máxima.

La validez del cuestionario se fundamenta en una revisión sistemática de estudios internacionales sobre los servicios, adaptaciones y programas de intervención implementados para atender al estudiantado universitario con TDAH (Álvarez-Godos et al., 2023). Además, se han añadido ítems que se corresponden a medidas concretas recogidas en la Guía de Atención a Personas con Discapacidad en la Universidad 2020/21 (Fundación Universia, 2021) y la Guía de adaptaciones en la universidad (Red de Servicios de Apoyo a Personas con Discapacidad en la Universidad (SAPDU), 2017). El cuestionario fue sometido a validación por parte de tres expertos académicos de universidades españolas que han realizado investigaciones específicas sobre atención a la diversidad en educación superior y con responsabilidades de gestión académicas dentro de sus respectivas universidades en este ámbito. Estos expertos a lo largo de sus carreras profesionales han ocupado puestos como responsable del servicio, tutor de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) y coordinador de la comisión de inclusión y diversidad, entre otros. Se introdujeron modificaciones que fueron posteriormente revisadas y aceptadas por el grupo de expertos.

## Procedimiento de recogida y análisis de datos

El envío del cuestionario a los responsables de los servicios se llevó a cabo durante los meses de febrero a abril del 2023 a través de un enlace a *Google Forms* a los correos institucionales obtenidos en las páginas webs oficiales de las universidades.

El análisis de datos se realizó por medio del paquete estadístico SPSS v.26.0. Se han realizado análisis estadísticos descriptivos con el fin de describir la muestra y resumir las variables de interés. En este caso, en las variables ordinales en las que se utiliza el formato de escala Likert con 5 valores, para la presentación de los resultados se muestra la frecuencia correspondiente a los valores 4 y 5. Respecto al análisis de diferencias entre universidades públicas y privadas se ha utilizado estadística no paramétrica puesto que las características muestrales no cumplen los criterios de normalidad. En concreto, se utilizó la prueba U de Mann-Whitney sobre las dos muestras independientes (universidades públicas/privadas) para variables ordinales (escala Likert) y chi-cuadrado para variables categóricas. La significación estadística de las diferencias y las relaciones entre variables se estableció para  $< .05$ . Cuando se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en la prueba U de Mann-Whitney se calculó el tamaño del efecto a partir de los estadísticos  $d$  de Cohen y  $\eta^2$  (Cohen, 1988). Por otra parte, para el análisis de las preguntas abiertas se utilizó el programa MAXQDA Analytics Pro2022 (22.7.0) para el análisis de datos cualitativos siguiendo un proceso inductivo de categorización.

## Resultados y discusión

### Perfil de los estudiantes universitarios con TDAH

Todas las universidades de la muestra cuentan actualmente con estudiantes con TDAH registrados en su servicio, siendo su experiencia elevada ya que el 65% de las universidades participantes indica que su registro se realiza desde hace más de 6 años.

Respecto al diagnóstico, los responsables de los servicios respondieron que los y las estudiantes universitarios con TDAH fueron siempre o casi siempre diagnosticadas durante las etapas de Educación Primaria (44.5%) y Educación Secundaria Obligatoria (41.7%), descendiendo notablemente en la etapa universitaria (16.7%). Estos resultados son coherentes con el periodo más frecuente de diagnóstico en el desarrollo evolutivo, cuya sintomatología aparece antes de los 12 años, y en dos o tres ámbitos de la vida del individuo (APA, 2013). Los centros educativos que imparten educación obligatoria en España cuentan con protocolos de actuación específicos de atención al TDAH que, en su mayoría, se coordinan con el ámbito sanitario, pero no incluyen de forma sistemática la comunicación con el sistema universitario (Ferreira y Álvarez-Godos, 2022). Aunque en la universidad ya debería haberse realizado el diagnóstico, al tratarse de una patología crónica, los resultados de este estudio coinciden con otros en los que se afirma que, en ocasiones, existe un incorrecto diagnóstico que se alarga hasta la edad adulta (Castañeda y Fraga, 2023; Pinilla et al., 2021).

El TDAH es un trastorno con alta comorbilidad, así el 25% de los encuestados indican que es frecuente o muy frecuente que el TDAH esté asociado a otros trastornos o dificultades. Entre ellos, presentan una mayor comorbilidad (Figura 1) con síntomas de ansiedad (25.5%) derivado de los problemas ocasionados por su trastorno. También han mencionado la dislexia (20%), el TEA (20%) y las dificultades de aprendizaje (16.4%). Además, están presentes en el alumnado episodios de depresión (7.3%), así como problemas emocionales (3.6%) y sociales (3.6%). En menor frecuencia (1.8%, respectivamente) se encuentra una asociación con las Altas capacidades intelectuales y el TOC. Estos resultados son similares a los descritos en la introducción sobre la comorbilidad asociada al TDAH (APA, 2013), excepto la coexistencia de este trastorno con las Altas capacidades intelectuales.

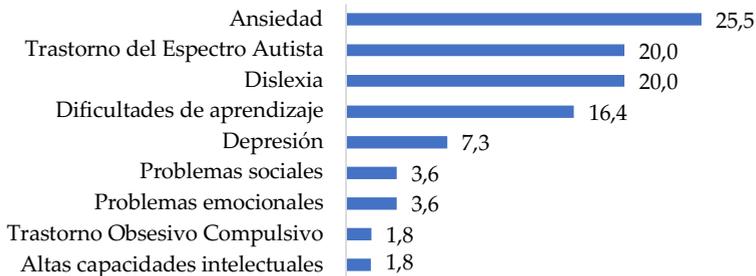


Figura 1. Comorbilidad del TDAH reportada por los servicios (%).

El 55.6% de los responsables del servicio indican que los estudiantes con TDAH no suelen ocultar su trastorno. Aunque algunos responsables manifiestan que, en ocasiones, prefieren pasar desapercibidos debido a su experiencia negativa en etapas anteriores, o por estereotipos asociados a su patología.

Tal y como expresa el responsable de un servicio,

*...puede ser que haya cierto ocultamiento al llegar a la Universidad. O bien, desinformación en el alumnado sobre la existencia de un servicio en la Universidad que le puede brindar apoyo y orientación. Una tercera opción puede ser que, a medida que avanzan en los estudios, requiere menor apoyo o dispone de apoyo externo (combinado con medicación y atención psicológica o pedagógica externa). El dato es que el alumnado TDAH que atendemos en el servicio universitario es sensiblemente menor al que solicita adaptaciones en la EBAU. (R14)*

### **Procedimiento que utilizan los servicios de las universidades españolas para atender a los estudiantes con TDAH**

El 50% de los servicios indicaron que cuentan con personal específico para atender individualmente al estudiantado con TDAH.

Respecto a los agentes a los que los servicios acuden con el objetivo de satisfacer las necesidades planteadas por los estudiantes con TDAH, principalmente se ponen en contacto con el profesorado (83.3%) con el fin de que estén al tanto del diagnóstico y proponer adaptaciones. En menor medida, han indicado otros agentes con los que se ponen en contacto, el responsable de la tutoría de curso (69.4%) y de la coordinación del título (63.9%).

En ocasiones son el propio alumnado el que directamente comunica sus problemas derivados del TDAH a diversos agentes. Mayoritariamente se comunican casi siempre o siempre con el servicio (75%). En menor medida, se ponen en contacto con el propio profesorado (33.3%) o con la persona responsable de la coordinación/tutorización de curso (27.8%) para abordar aquellos problemas que puedan tener. Por último, se dirigen al representante de estudiantes de su clase (2.8%).

Los servicios de apoyo a estudiantes con discapacidad llevan a cabo iniciativas de sensibilización sobre diversas discapacidades o trastornos. Un 44.4% ha participado en iniciativas de sensibilización sobre el TDAH con el fin de dar a conocer las características de este trastorno a toda la comunidad universitaria, aunque los responsables de estos servicios transmiten que existe una baja preocupación de la comunidad universitaria por el TDAH. Así, solo el 22.2% de los responsables contestaron tener la percepción de que el TDAH es un tema que preocupa mucho en sus universidades (valores 4 y 5).

La coordinación de las universidades con servicios externos o asociaciones de TDAH es baja. Solo un 36.1% indican que sí existe esta coordinación con servicios externos (asociaciones específicas sobre TDAH y gabinetes/clínicas privadas).

### Medidas que las universidades españolas utilizan para proporcionar una atención específica a estudiantes con TDAH

Se preguntó a los responsables de los servicios sobre las medidas más habituales que proporcionan a sus estudiantes con TDAH, con preguntas de respuesta Likert (siendo 1 nunca y 5 siempre) (ver Tabla 1).

Tabla 1

*Medidas dirigidas a estudiantes con TDAH desde el servicio*

Medidas dirigidas a estudiantes con TDAH	% (valores 4 y 5)	M (DT)	Tipo de institución	Rango promedio	U de Mann-Whitney	<i>p</i>
Adaptaciones en el tiempo de entrega de los exámenes	94.4%	4.69 (.789)	Pública	18.00	138.00	.583
			Privada	19.38		
Mantener el contacto para su seguimiento	72.2%	4.14 (1.099)	Pública	18.26	144.00	.843
			Privada	18.92		

Medidas dirigidas a estudiantes con TDAH	% (valores 4 y 5)	M (DT)	Tipo de institución	Rango promedio	U de Mann-Whitney	<i>p</i>
Ubicación libre de distracciones en el aula	69.4%	3.69	Pública	18.78	143.00	.822
		(1.261)	Privada	18.00		
Estrategias de planificación y organización	63.9%	3.67	Pública	18.24	143.50	.837
		(1.373)	Privada	18.96		
Adaptaciones en el tiempo de entrega de los trabajos	55.65	3.53	Pública	19.89	117.50	.277
		(1.298)	Privada	16.04		
Adaptaciones formato exámenes	55.6%	3.36	Pública	17.72	131.50	.542
		(1.477)	Privada	19.88		
Estrategias metodológicas que favorezcan la atención	50.0%	3.33	Pública	19.13	135.00	.620
		(1.146)	Privada	17.38		
Apoyo de toma de apuntes por compañeros (tutores)	47.2%	3.00	Pública	20.93	93.50	.058
		(1.474)	Privada	14.19		
Recursos humanos	44.4%	2.94	Pública	19.17	134.00	.600
		(1.585)	Privada	17.31		
Facilitar las relaciones sociales con sus pares	38.9%	2.94	Pública	18.85	141.50	.787
		(1.372)	Privada	17.88		
Adaptaciones de los materiales para el estudio	33.3%	2.76	Pública	19.28	131.50	.543
		(1.394)	Privada	17.12		
Mentores	27.8%	2.22	Pública	19.93	116.50	.242
		(1.416)	Privada	15.96		
Otras medidas	13.9%	1.53	Pública	19.11	135.50	.442
		(1.341)	Privada	17.42		

Por orden decreciente, los servicios reportan que frecuentemente realizan, casi siempre o siempre (valores 4 y 5), las siguientes acciones. En primer lugar, destacan las adaptaciones en el tiempo de entrega de los exámenes (94.4%), según la literatura señala que esta se encuentra una de las medidas más empleadas con el estudiantado con TDAH (Álvarez-Godos et al., 2023). Y, en segundo lugar, el contacto con el alumnado para su seguimiento (72.2%) que suelen realizar a través del correo electrónico, reuniones tanto presenciales como virtuales y, en algunas ocasiones, por teléfono.

Además, se aconseja al profesorado que ubiquen al estudiantado diagnosticado con TDAH alejado de posibles distracciones en el aula (69.4%) y también, se favorece la implementación de estrategias encaminadas a una adecuada planificación y organización (63.9%). Según LaCount et al. (2018), este tipo de medidas destinadas a la gestión del tiempo favorece una reducir en la falta de atención y se detentan niveles más bajos de hiperactividad en el estudiantado con TDAH.

Otras medidas frecuentes son las adaptaciones en la entrega de trabajos (55.6%) y las adaptaciones en el formato de los exámenes (55.6%): separando las preguntas, cambiando el tipo de letra, etc.

Las medidas de apoyo adoptadas con menor frecuencia incluyen la toma de apuntes por parte de sus compañeros y compañeras (47.2%), quienes actúan como tutores de sus pares con TDAH. A esto le siguen los recursos humanos (44.4%), donde destacan los asistentes personales y los y las estudiantes voluntarios.

Asimismo, se promueven las relaciones sociales entre pares (38.9%) y se realizan adaptaciones en los materiales de estudios con el fin de facilitar el aprendizaje (33.3%). Por último, las y los mentores (27.8%) que son compañeros y compañeras de cursos superiores, también diagnósticos con TDAH, con los que comparten sus experiencias y consejos. Estas adaptaciones, relacionadas con el contexto social, son cruciales para su desarrollo socioemocional. Frecuentemente, este alumnado cuenta con la presencia de bajos niveles de autoestima, autoconcepto, competencia social, y niveles altos de ansiedad, los cuales están asociados al trastorno (Álvarez-Godos y Ferreira, 2022; Bishop et al., 2019).

Se realizó una prueba U de Mann-Whitney para determinar si había diferencias en las medidas dirigidas a estudiantes con TDAH adoptadas entre universidades públicas y privadas, no observándose diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las medidas.

En relación con estas medidas, se preguntó por su demanda por parte de del alumnado con TDAH, desde el ingreso a la etapa universitaria, en los primeros cursos, o durante toda su estancia universitaria (siendo 1 nunca y 5 siempre). Inicialmente, estos estudiantes solicitan una serie de medidas que se adapten a sus necesidades para la prueba de acceso a la universidad (66.7% casi siempre o siempre), presentándose así al servicio. Este interés se intensifica durante los primeros cursos, siendo alta la demanda de estas medidas por parte del estudiantado (83.3%). Sin embargo, conforme avanzan sus estudios universitarios, la solicitud de apoyo disminuye ligeramente (61.1%).

Al analizar las diferencias en la demanda de estas medidas entre universidades públicas y privadas, se identificaron diferencias estadísticamente significativas ( $U = 65.50$ ,  $p = .003$ ) en la demanda de adaptaciones requeridas para las pruebas de acceso. Este análisis revela que el rango promedio de demanda en las universidades públicas (22.15) es superior al de las privadas (12.04). En este caso, los valores  $d_{\text{Cohen}} = 1.039$  y  $\eta^2 = .213$ , indican un tamaño

del efecto alto (Cohen, 1988), lo cual es coherente con el hecho de que las pruebas de acceso a la universidad se realizan en las universidades públicas.

Respecto a los programas de intervención, entre el 20-30% de las universidades han señalado ofrecer estos servicios, no existiendo diferencias estadísticamente significativas en su oferta entre universidades públicas y privadas. Los programas más frecuentes corresponden a las terapias cognitivo-conceptuales (30.6%), que permite a los estudiantes con TDAH abordar el deterioro académico y social, las posibles conexiones con la depresión y la ansiedad que se derivan de este trastorno, y los problemas emocionales que puedan tener. Los programas de terapias cognitivo-conductuales registran mejoras en los síntomas propios del TDAH, especialmente relacionados con la atención (Van der Oord et al., 2020).

Por otro lado, el *mindfulness*, ofrecido por el 24.2% de las universidades participantes, se define como la conciencia que surge al prestar atención a propósito, en el momento presente y sin juzgar el desarrollo de la experiencia momento a momento, disminuyendo el estrés en estos estudiantes (Gabriely et al., 2020). Por último, el 22.2% de las universidades implementan programas de coaching, los cuales están enfocados a establecer y reforzar un conjunto de objetivos claros para el estudiante, promoviendo su autonomía, autodeterminación y conciencia metacognitiva. La aplicación del coaching en estudiantes universitarios con un diagnóstico TDAH ha demostrado ser eficaz en la mejora las técnicas de estudio, las estrategias de aprendizaje, la gestión del tiempo y la consecución de objetivos personales. Contribuyendo a una reducción de la angustia emocional y un incremento en la satisfacción por los pequeños logros alcanzados (Prevatt et al., 2017).

Los programas de intervención se realizan a través de varios canales dentro de las universidades, incluyendo gabinetes psicopedagógicos, los servicios de psicología aplicada y los departamentos de diversidad funcional. También por personal invitado especializado, así como por los propios técnicos del servicio. Además, se organizan diferentes tipos enfocados en el bienestar del estudiantado, tales como talleres de relajación, bienestar emocional, gestión de la ansiedad y control del estrés, con el fin de ofrecer herramientas adicionales para el manejo de estas condiciones.

Por último, un 38.9% de las universidades ofrecen orientación laboral al estudiantado diagnosticado con TDAH, no existiendo diferencias estadísticamente significativas entre universidades públicas y privadas. Normalmente esta orientación es dirigida por servicios específicos en inserción laboral o centros de empleo. Su objetivo principal es facilitar la búsqueda de empleo para el alumnado, brindándoles de herramientas como estrategias de emprendimiento, consejos para entrevistas de trabajo, desarrollo de habilidades profesionales y acceso programas de *mentoring*.

### **Implicación y formación del profesorado universitario**

Según los servicios, en una escala de 1 a 5 (nada y mucho) el personal docente presenta un nivel elevado de implicación (88.9% valores 4 y 5), tomando la iniciativa de acudir al servicio cuando surge alguna inquietud respecto a la atención de estudiantes con este trastorno (44.4% valores 4 y 5). Si bien el profesorado manifiesta una actitud proactiva, los servicios hacen hincapié en que no se encuentran debidamente preparados para responder a las necesidades del estudiantado con TDAH (solo un 25% valores 4

y 5). Respecto a estas cuestiones, se han encontrado diferencias entre universidades públicas y privadas en el grado de implicación del profesorado ( $U = 70.0$ ,  $p = .002$ ). El rango promedio en universidades privadas (24.62) es superior al de las públicas (17.26). En este caso, los valores reportados por los análisis del tamaño del efecto,  $d_{\text{Cohen}} = .97$  y  $\eta^2 = .19$ , indican un tamaño del efecto alto (Cohen, 1988).

El 58.3% de las universidades ponen a disposición de su personal docente una serie de cursos de formación. Estas sesiones formativas son impartidas por parte de los propios servicios, Asociaciones Trastorno Por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), profesionales especializados en el trastorno, Centros de Formación y psicólogos. Además, el 52.8% de las universidades indican que cuentan con guías de actuación dirigidas a ayudar al profesorado universitario a atender al estudiantado con TDAH. Estas guías están realizadas por el propio servicio, o recurren a las elaboradas por la Red SAPDU. En menor medida (19.4%), se cuentan con repositorios de materiales y recursos elaborados por el servicio. Por último, el 66.7 de los servicios indica que siempre o casi siempre proporcionan indicaciones metodológicas a los tutores de los Trabajos de Fin de Grado (TFG) y Trabajos de Fin de Máster (TFM), y en menor medida (38.9%) para sus tribunales. No existen diferencias estadísticamente significativas entre universidades públicas y privadas en estos aspectos. El mayor grado de conocimiento del profesorado sobre el trastorno afecta positivamente a estos procesos de actuación y en su sensibilización con el estudiantado con TDAH (Sanz-Cervera, 2018).

### **Buenas prácticas y dificultades para la atención al alumnado universitario con TDAH**

Los responsables de los servicios han insistido en algunas de las medidas ya mencionadas al referirse a las buenas prácticas que se llevan a cabo dentro de su universidad relacionadas con la atención a estudiantes con TDAH, insistiendo en las referidas a la formación del profesorado. Además, destacan otras buenas prácticas como las y los tutores personales, la ayuda en la gestión de la documentación, así como el asesoramiento pedagógico y el asesoramiento personalizado al profesorado con el fin de proporcionar estrategias tanto al profesorado como al propio estudiante para favorecer su actividad académica.

Ante la pregunta abierta sobre cuáles consideran que son las dificultades que se encuentran en la atención del alumnado con TDAH, hacen referencia a factores provenientes tanto de aspectos individuales de los estudiantes con TDAH, como de otros externos a ellos, tanto los referidos a la preparación del profesorado, el procedimiento de diagnóstico, los recursos y la financiación, o la actitud hacia este trastorno (Figura 2). En primer lugar, el propio estudiante con los efectos propios de la sintomatología del TDAH y la comorbilidad con otros trastornos o dificultades, así como la desconfianza que en ocasiones tienen por su experiencia pasa que los lleva a tener una independencia y no solicitar la ayuda necesaria. En segundo lugar, el profesorado que disponen de una falta de formación, las dificultades para comprender y abordar adecuadamente las necesidades específicas de sus estudiantes con TDAH. En tercer lugar, el procedimiento del diagnóstico que en muchos casos es deficiente, a lo que se suma la falta de certificado de reconocimiento de discapacidad para este trastorno. En cuarto

lugar, la actitud de la comunidad universitaria hacia el TDAH donde se encuentra un desconocimiento del propio trastorno, así como una visión distorsionada por culpa de los estereotipos. En último lugar, la falta de recursos y financiación por parte de las universidades. También se debe de entender que estas dificultades se extienden al personal de la comunidad universitaria encargado de elaborar las adaptaciones correspondientes. Los responsables de los servicios manifiestan que,

*La falta de comprensión por parte de docentes, así como la falta de recursos materiales y humanos. Falta de conocimiento de algunos equipos docentes (profesorado). Necesitaríamos dar más formación a los profesores. La atención a la diversidad es cosa de todos, no de una unidad concreta. (R23)*

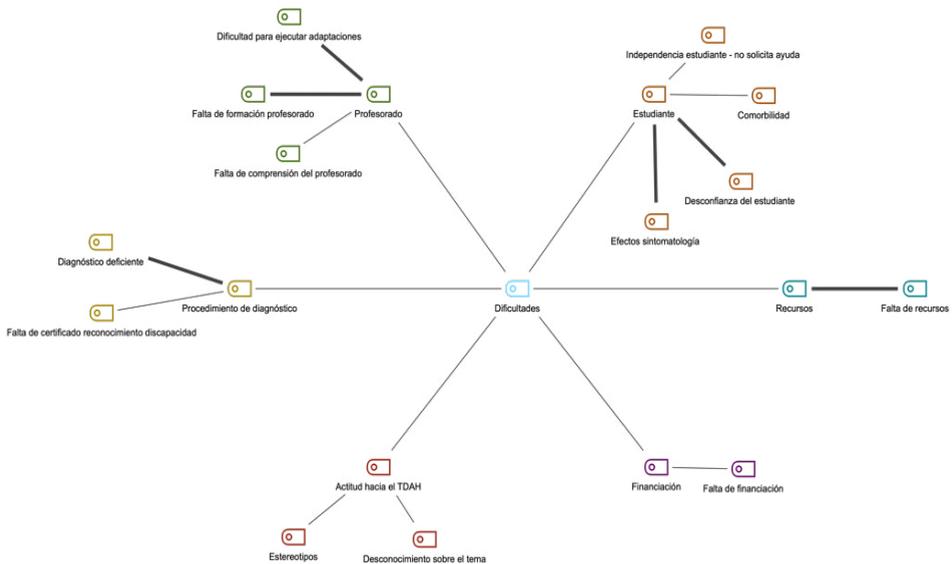


Figura 2. Dificultades en la atención a estudiantes con TDAH.

## Conclusiones

Este estudio ha profundizado en el conocimiento sobre la atención que se ofrece al alumnado con TDAH por parte de los servicios de apoyo a estudiantes con discapacidad en las universidades españolas.

En primer lugar, el perfil de los y las estudiantes con TDAH ha evidenciado una menor tendencia de diagnóstico en la etapa universitaria y cuya comorbilidad más alta se asocia con la ansiedad. Además, los responsables de los servicios opinan que este alumnado no oculta su trastorno a la comunidad universitaria.

En segundo lugar, en el procedimiento que utilizan estos servicios para atender a este colectivo destaca, por un lado, la importancia de contar con personal específico para

atender individualmente a este estudiantado y, por otro lado, tener un procedimiento para informar al profesorado sobre su diagnóstico y adaptaciones necesarias. La mayoría de las y los estudiantes con TDAH cuando tienen algún problema, se comunican en primer lugar con el servicio y en segundo lugar con el profesorado. Además, se destaca que el nivel de sensibilización sobre el TDAH en la comunidad universitaria es bajo y que la coordinación con servicios externos o asociaciones también es escasa.

En tercer lugar, las medidas más comunes de adaptación, especialmente en los primeros cursos, son el aumento del tiempo de entrega de exámenes, la ubicación del estudiante en el aula alejados de distracciones y la inclusión de estrategias de planificación y organización del estudio. Estas medidas disminuyen en los siguientes cursos académicos. La demanda de estas medidas comienza cuando los estudiantes acceden a la universidad por medio de las pruebas de acceso, donde ya se facilitan una serie de adaptaciones. Los programas de intervención no son tan recurrentes debido a la falta de recursos para su implementación.

En cuarto lugar, el profesorado presenta una actitud proactiva, acudiendo al servicio para transmitir sus inquietudes sobre este trastorno, pero su formación profesional para afrontar y dar respuestas a las necesidades que este conlleva no es suficiente. Aunque las universidades ofrecen formación a través de cursos, la participación por parte del profesorado es escasa.

En último lugar, respecto a las buenas prácticas, los responsables de los servicios han sido reiterativos enfatizando la importancia de algunas de las medidas mencionadas previamente, como la atención individualizada desde la transición a la universidad hasta la finalización de los estudios, el asesoramiento al profesorado y la incorporación del servicio en las políticas de inclusión de la universidad. Respecto a las dificultades, señalan la dificultad en la identificación del alumnado con TDAH, que en ocasiones no quiere visibilizar su diagnóstico, la necesidad de mejorar la financiación de estos servicios en las universidades incorporando personal más especializado y, por último, seguir sensibilizando a la comunidad universitaria sobre las necesidades del estudiantado con discapacidad, y específicamente con el diagnosticado con TDAH por considerarlo uno de los muchos "trastornos invisibles".

La amplia muestra de servicios que han participado en este estudio permite conocer el panorama global de la atención al estudiantado con TDAH en las universidades españolas e identificar un conjunto de actuaciones específicas. No obstante, se debe tener en cuenta que las universidades participantes son diversas (por tamaño, titularidad, ubicación) y, además, en el ámbito de su autonomía presentan diferentes grados de compromiso respecto a las actuaciones dirigidas al estudiantado con TDAH. Por ello, el análisis individual que cada universidad realice para proponer mejoras en este ámbito debe incorporar la visión del alumnado con TDAH sobre su experiencia personal en la universidad, de su profesorado y de los responsables de las políticas de inclusión de cada universidad y de sus centros.

### **Financiación**

Orden de 21 de diciembre de 2020, de la Consejería de Educación, por la que se convocan ayudas destinadas a financiar la contratación predoctoral de personal investigador, cofinanciadas por el Fondo Social Europeo.

Este trabajo fue apoyado por la Junta de Castilla y León y cofinanciado por el Fondo Social Europeo (Orden del 21 de diciembre de 2020, de la Consejería de Educación, por la que se convocan ayudas destinadas a financiar la contratación predoctoral de personal investigador, cofinanciadas por el Fondo Social Europeo.).

## Referencias

- Ahmed, S. (2007). 'You end up doing the document rather than doing the doing': Diversity, race equality and the politics of documentation. *Ethnic and Racial Studies*, 30(4), 590-609. <https://doi.org/10.1080/01419870701356015>
- Álvarez-Godos, M., y Ferreira, C. (2022). El impacto socioeducativo y socioemocional del TDAH: historias de vida de estudiantes universitarios. *Siglo Cero*, 53(1), 137-157. <https://doi.org/10.14201/scero2022531137157>
- Álvarez-Godos, M., Ferreira, C. , y Vieira, M-J. (2023). A systematic review of actions aimed at university students with ADHD. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1216692>
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5-TR)* (5th ed.). American Psychiatric Association.
- Bagnato, M. J. (2017). La inclusión educativa en la enseñanza superior: retos y demandas. *Educar em Revista*, 3, 15-26. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51050>
- Bishop, C., Mulraney, M., Rinehart, N., y Sciberras, E. (2019). An examination of the association between anxiety and social functioning in youth with ADHD: A systematic review. *Psychiatry Research*, 273, 402-421. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2019.01.039>
- Castañeda, J. y Fraga, T. (2023). Estudio de caso sobre un incorrecto diagnóstico de TDAH. *Pulso. Revista de educación*, 46, 15-36. <https://doi.org/10.58265/pulso.5370>
- Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) (2020). *Universidad y discapacidad. La inclusión de las personas con discapacidad en la Universidad española*. Grupo Editorial Cinca. <https://www.consaludmental.org/publicaciones/Universidad-discapacidad-cermi.pdf>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2.ª ed.). Hillsdale.
- DuPaul, G. J., Dahlstrom-Hakki, I., Gormley, M. J., Fu, Q., Pinho, T. D., y Banerjee, M. (2017). College students with ADHD and LD: effects of support services on academic performance. *Learning Disabilities Research & Practice*, 32(4), 246-256. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12143>
- DuPaul, G. J., Franklin, M. K., Pollack, B. L., Stack, K. S., Jaffe, A. R., Gormley, M. J., Anastopoulos, A. D., y Weyandt, L. L. (2018). Predictors and trajectories of educational functioning in college students with and without Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Postsecondary Education and Disability* 31(2), 161-178. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6586431/>
- Federación Española de Asociaciones de Ayuda al Déficit de Atención e Hiperactividad (FEAADAH). (2022). *El adulto con TDAH, el gran olvidado*. Editorial CEPE.

- Ferreira, C. y Álvarez-Godos, M. (2022). Protocolos de actuación en TDAH desde los centros educativos. En M. Orcasitas Vicandi, N. Ozamiz Etxebarría, I. Biota Piñeiro, & I. Alonso Sáez (Eds.), *Inclusión socioeducativa en periodos de crisis: Retos y oportunidades*. Graó.
- Ferreira, C., González-Moreira, A., y Benavides, E. (2023). Análisis y buenas prácticas del sistema de orientación universitaria para estudiantes con discapacidad. *Revista Española de Pedagogía*, 81(285), 339-360. <https://doi.org/10.22550/REP81-2-2023-05>
- Ferreira, C., Vieira, M. J., y Vidal, J. (2014). Sistema de indicadores sobre el apoyo a los estudiantes con discapacidad en las universidades españolas. *Revista de Educación*, 363, 412-444. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-193>
- Fundación Universia. (2021). *Guía de atención a la discapacidad en la universidad 2021-2022*. Fundación Universia. [https://www.fundacionuniversia.net/content/dam/fundacionuniversia/pdf/guias/GUIA4\\_Atencion%20a%20la%20discapacidad%202020-21%20-%20ACCESIBLE%20-.pdf](https://www.fundacionuniversia.net/content/dam/fundacionuniversia/pdf/guias/GUIA4_Atencion%20a%20la%20discapacidad%202020-21%20-%20ACCESIBLE%20-.pdf)
- Fundación Universia. (2023). *VI estudio sobre la inclusión de personas con discapacidad en el sistema universitario español*. Fundación Universia. <https://www.fundacionuniversia.net/content/dam/fundacionuniversia/pdf/VI%20Estudio%20Universidad%20y%20Discapacidad%20ACCESIBLE.pdf>
- Gabriely, R., Tarrasch, R., Velicki, M., y Ovadia-Blechman, Z. (2020). The influence of mindfulness meditation on inattention and physiological markers of stress on students with learning disabilities and/or attention deficit hyperactivity disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 100, 103630. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103630>
- Galán-Mañas, A. (2015). Orientación a los estudiantes con discapacidad en la Universidad Española. *REOP - Revista de Orientación Psicopedagógica*, 26(1), 83-99. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.1.2015.14344>
- García-Cano, M., Castillejo, A., Jiménez, N., y Martínez, I. (2017). Universidad y discapacidad. Diagnóstico sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Córdoba. *Docencia y Derecho, Revista para la docencia jurídica universitaria*, 11, 1-17. <http://hdl.handle.net/10396/15676>
- Granados-Ramos, D. E., Figueroa Rodríguez, S., López Sánchez, J. D., y Pérez Figueroa, L. M. (2022). El TDAH como reto para la educación inclusiva en las universidades. *Psicoespacios*, 16(28), 1-12. <https://doi.org/10.25057/21452776.1459>
- Kwon, S. J., Kim, Y., y Kwak, Y. (2018). Difficulties faced by university students with self-reported symptoms of attention-deficit hyperactivity disorder: a qualitative study. *Child and Adolescent Psychiatry Mental Health*, 12, 12. <https://doi.org/10.1186/s13034-018-0218-3>
- LaCount, P. A., Hartung, C. M., Shelton, C. R., y Stevens, A. E. (2018). Efficacy of an Organizational Skills Intervention for College Students With ADHD Symptomatology and Academic Difficulties. *Journal of Attention Disorders*, 22(4), 356-367. <https://doi.org/10.1177/1087054715594423>
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5th ed.). Pearson.

- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2017). *Guía Práctica Clínica sobre las Intervenciones Terapéuticas en el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH)*. Ministerio de Sanidad. [https://doi.org/10.46995/gpc\\_574](https://doi.org/10.46995/gpc_574)
- Moriña, A. (2015). ¿Contextos universitarios inclusivos? Un análisis desde la voz del alumnado con discapacidad. *Cultura y Educación*, 27(3), 681-694. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072361>
- Moriña, A., Cortés, M. D., y Melero, N. (2014). Inclusive curricula in Spanish higher education? Students with disabilities speak out. *Disability & Society*, 29(1), 44-57. <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.769862>
- Núñez, M. T. (2017). Estudiantes con discapacidad e inclusión educativa en las universidades. Avances y retos para el futuro. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 13-30. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/269/0>
- Pinilla, M., Pérez Esteban, M. D., Pinel, C. y Carrión, J.J. (2021). Alumnado con TDAH: De la sintomatología y diagnóstico a la intervención educativa. En Sola, T., Alonso García, S., Fernández Almenara, M. G. y De la Cruz, J. C. (Coords.). *Estudios sobre innovación e investigación educativa* (pp. 1226-1237). Dykinson.
- Porto, A. M. (2022). Percepción del alumnado y profesorado universitario sobre la accesibilidad y la inclusión. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 28(1), art. 7. <https://doi.org/10.30827/relieve.v28i1.23673>
- Prevatt, F., Smith, S. M., Diers, S., Marshall, D., Coleman, J., Valler, E., y Nathan, M. (2017). ADHD coaching with college students: exploring the processes involved in motivation and goal completion. *Journal of College Student Psychotherapy*, 31(2), 93-111. <https://doi.org/10.1080/87568225.2016.1240597>
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. *Boletín Oficial del Estado*, 318, 109353-109380). <https://www.boe.es/boe/dias/2010/12/31/pdfs/BOE-A-2010-20147.pdf>
- Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. *Boletín Oficial del Estado*, 233, 119537-119578. <https://www.boe.es/boe/dias/2021/09/29/pdfs/BOE-A-2021-15781.pdf>
- Red de Servicios de Apoyo a Personas con Discapacidad en la Universidad (SAPDU). (2017). *Guía de adaptaciones en la universidad*. Fundación ONCE. <https://biblioteca.fundaciononce.es/publicaciones/otras-editoriales/publicaciones-participadas/guia-de-adaptaciones-en-la-universidad>
- Sanz-Cervera, P. (2018). Conocimientos de los maestros y futuros maestros sobre trastornos del neurodesarrollo. Una revisión teórica. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, 7, 288-297. <https://doi.org/10.30827/Digibug.54135>
- Suárez-Lantarón, B. y Castillo Reche, I. (2020). Descripción de una experiencia educativa inclusiva con alumnado universitario: Trabajando habilidades para el empleo. *Tendencias Pedagógicas*, 35, 130-152. <https://doi.org/10.15366/tp2020.35.011>

- Van der Oord, S., Boyer, B. E., Van Dyck, L., Mackay, K. J., De Meyer, H., y Baeyens, D. (2020). A randomized controlled study of a cognitive Behavioral planning intervention for college students with ADHD: an effectiveness study in student Counseling services in Flanders. *Journal of Attention Disorders*, 24(6), 849–862. <https://doi.org/10.1177/1087054718787033>
- Vieira, M. J. y Ferreira, C. (2011). Los servicios de atención a estudiantes con discapacidad en las Universidades de Castilla y León. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(2), 185-199. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.22.num.2.2011.68>

Fecha de recepción: 3 octubre, 2023.  
Fecha de revisión: 7 noviembre, 2023.  
Fecha de aceptación: 19 febrero, 2024.

## Apéndice

CCAA	Tipo de institución	Universidad
Andalucía	Pública	UNIA
		UCA
		UCO
		UGR
		UJA
		USE
Castilla y León	Pública	UBU
		ULE
		UVA
	Privada	IE
		UII
Cataluña	Pública	UBA
		UPC
	Privada	URLL
		UAO
Comunidad de Madrid	Pública	UCAR
		UCM
		UNED
		UPM
	Privada	UAX
		CUNEF*
		UANE
		UFV
Comunidad de Valencia	Pública	UPV
		UMH
		UV
	Privada	VIU
		UE
Comunidad Foral de Navarra	Privada	UN
Galicia	Pública	UVI

CCAA	Tipo de institución	Universidad
Islas Baleares	Pública	UIB
Islas Canarias	Pública	ULL
	Privada	UFP-C
País Vasco	Privada	UMON
Principado de Asturias	Pública	UOV
Región de Murcia	Pública	UMU

\*Reconocida como universidad privada en 2019, con actividad desde 1973 como centro adscrito a la Universidad Complutense de Madrid.