

Archivos Analíticos de Políticas Educativas

Revista Académica evaluada por pares
Editor: Sherman Dorn
College of Education
University of South Florida

Editores Asociados para Español y Portugués

Gustavo Fischman
Arizona State University

Pablo Gentili
Laboratorio de Políticas Públicas
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Volumen 16

Número 5

Febrero 15, 2008

ISSN 1068-2341

De la Exclusión a la Inclusión: Políticas y Prácticas de la Universidad Española Respecto a los Alumnos con Déficit Auditivo

Manuel López Torrijo
Universidad de Valencia, España

Citación: López Torrijo, M. (2008). De la Exclusión a la Inclusión: Políticas y Prácticas de la Universidad Española Respecto a los Alumnos con Déficit Auditivo. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 16 (5). Recuperado [fecha] de <http://eppa.asu.edu/epaa/v16n5>

Resumen

La inclusión educativa de las personas con discapacidad constituye una de las innovaciones educativas y pedagógicas más relevantes de las últimas décadas. Este artículo analiza dicha inclusión en el nivel de los estudios superiores, eligiendo como muestra representativa y extrapolable: las personas sordas. Tras concretar las principales limitaciones y necesidades de este colectivo de alumnos, el estudio revisa las soluciones planteadas en la ordenación legislativa y se detiene en profundizar, mediante un estudio comparado, las prestaciones ofertadas en la actualidad por los



Los lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se dé crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. AAPE/EPAA es publicada conjuntamente por el Mary Lou Fulton College of Education at Arizona State University y el College of Education at University of South Florida y, en su versión en español y portugués, por el Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas (OLPED) del Laboratorio de Políticas Públicas (LPP). Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en el Directory of Open Access Journals <http://www.doaj.org> y por H.W. Wilson & Co. Contribuya con comentarios y sugerencias a Fischman@asu.edu y/o pablo@lpp-uerj.net.

recientes Servicios Universitarios de Integración de personas con necesidades educativas especiales. El trabajo señala de forma conclusiva algunas propuestas de futuro—principios, estrategias, servicios, recursos—que ayuden a alcanzar la igualdad ciudadana por medio de una igualdad educativa en esta etapa superior de la formación.

Palabras clave: Inclusión y exclusión educativa, Universidad, sordera, necesidades educativas especiales.

From Exclusion to Inclusion: Deaf and Hard-of-Hearing Students in the Spanish University

Abstract

The educational inclusion of disabled people constitutes one of the most relevant educational and pedagogical innovations in the past decades. This article analyses such inclusion at the university level choosing students with deafness as a representative and extrapolative sample. After specifying the main limitations and needs for this group of students, the study revises the solutions put forward by the current legislation and it details in depth, by way of a comparative study, the services provided now by the newly created University Services for the Integration of students with special educational needs. The study points out conclusively some proposals for the future—principles, strategies, services, resources—which may enable to attain an equalitarian society through an educational integration in this higher stage of education.

Keywords: Educational inclusion and exclusion, University, deafness, special educational needs.

Una Necesidad Emergente

La inclusión educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales ha sido valorada como una de las más importantes innovaciones educativas y pedagógicas de la segunda mitad del siglo XX. Este proceso, originado por las familias de niños con discapacidades y que se inició de manera práctica en España a partir de los años 80, estuvo centrado—como también ha sucedido en el resto de Europa (European Agency for Development in Special Needs Education 1999 y 2003)—en los niveles de las enseñanzas obligatorias de los respectivos sistemas educativos. Tan sólo las continuadas demandas de las familias, la colaboración de muchos profesionales y, de manera determinante, la progresiva formación de los propios estudiantes discapacitados ha obligado a extender la inclusión educativa a los estudios superiores, sobrepasando y sorprendiendo las planificaciones de los legisladores, e incluso de una parte de los profesionales de la educación.

En aras de una mayor profundidad y efectividad, nuestro trabajo se centra en una de las discapacidades: la sordera. Sin embargo el proceso y las circunstancias de la inclusión en la Universidad son extrapolables en sus aspectos generales al resto de las discapacidades, salvo la singularidad destacada de algunas personas sordas, que reclaman alcanzar y mantener su “Identidad Sorda”.

En el marco necesario de la individualización educativa—más imprescindible si cabe al referirlo a la, hasta ahora denominada, “educación especial”—intento analizar en este estudio las necesidades comunes de este colectivo de estudiantes, las soluciones que se les ha ofrecido—tanto

desde la planificación legislativa general, como desde los propios servicios universitarios—, para concluir con las propuestas que considero más urgentes en esta nueva etapa política, marcada por un diferente signo ideológico—el gobierno del PSOE, teóricamente más atento a las cuestiones sociales—y que debería instaurar de una vez los, tan demandados como aún lejanos, principios de: no-discriminación, igualdad de oportunidades y accesibilidad universal.

Del mismo modo, entiendo que un análisis comparado puede aportar a este estudio unos datos y perspectivas tan obligados como poco frecuentes. En nuestro caso, busco efectuar dicho análisis, tanto respecto a las propuestas legislativas, como a las prácticas aplicadas en las diferentes autonomías políticas y universitarias.

Ser y Sentirse Sordo en España Hoy

Según la última “Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud” (1999), en España había 3,528.221 personas con diferentes discapacidades, lo que supone en torno a un 9 % de la población. De ellos, 944.133 presentan deficiencias del oído. La sordera afecta, pues, a un 2,41 % de la población española. La mayor parte de ellos (665.478) superan los 65 años de edad. Los 278.654 restantes se encuentran comprendidos entre 6-65 años (ya que la encuesta no recoge los datos referentes a los 0-6 años). De este grupo, en el que se encontrarían las personas más susceptibles de recibir la educación reglada, unas 229.549 personas padecen “mala audición” (lo que supone un 82 % de los sordos de entre 6-65 años, un 24,3 % del total de las personas con sordera y un 0,59 de la población total), otras 24.070 tiene una sordera prelocutiva (equivalente al 8,6 % de los sordos de este grupo, un 2,54 % de las personas sordas y 0,06 % de la población total); la sordera postlocutiva afecta a 20.738 personas (el 7,4 % de los sordos comprendidos entre los 6 y 65 años de edad, un 2,19 de las personas con sordera y 0,05 % de la población); las restantes 5.904 aparecen clasificadas en la encuesta como con personas con problemas de equilibrio.

No existen, sin embargo, datos oficiales, ni tampoco investigaciones generales en España, respecto a los grados de sordera, nivel de estudios alcanzado, sistema de comunicación utilizado, apoyos pedagógicos recibidos, metodologías de rehabilitación utilizadas, aprovechamiento de distintos sistemas de amplificación... factores todos ellos determinantes para orientar los procesos educativos y también las políticas educativas y sociales de integración. Por ello, tanto las demandas sociales, como las políticas que se ocupan del desarrollo e integración de este colectivo suelen presentarse de forma generalizada y abierta, sin distinción de los subgrupos usuales en otros países: sordos, deficientes auditivos, hipoacúsicos, duros de oído,...

En cuanto a las sensibilidades que manifiesta este colectivo respecto a su condición de personas sordas, es preciso explicar que la casi totalidad de los sordos prelocutivos adultos recibieron educación en centros específicos o no recibieron ninguna formación. Así, su forma de comunicación habitual es la lengua de signos y sólo una pequeña minoría de ellos tiene acceso a una cierta comunicación oral. En la actualidad se encuentran asociados en 15 Federaciones autonómicas de sordos distribuidas por todo el territorio nacional y coordinadas en la Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE). Las casi 90.000 personas sordas que lo integran constituyen un colectivo compacto, unido, que canaliza y desarrolla las vivencias y demandas de este grupo. La juventud y capacitación de sus líderes ha aportado en las últimas décadas a dicho colectivo nuevas orientaciones y, con ellas, aquellas inquietudes y reivindicaciones que la EUD (European Union of the Deaf) y la WFD (World Federation of the Deaf) plantean en pro del desarrollo de una identidad individual basada en su lengua—Lengua de Signos o de señas—, que aporte una cultura propia: “la Cultura Sorda”, y que dé lugar a una comunidad diferenciada: la “Comunidad Sorda”. Por ello les gusta subrayar su singularidad y se hacen llamar y se sienten “Sordos”. La casi totalidad de los programas

formativos de lengua de signos que se realizan en la actualidad en España dependen de su iniciativa, organización y control.

Recientemente, las aportaciones de los implantes cocleares han generado el surgimiento de otro importante movimiento asociativo: Asociación de Implantados Cocleares de España (AICE), cuya reivindicación fundamental consiste en el desarrollo de las nuevas tecnologías y, con ellas, de la comunicación oral para las personas sordas. En la actualidad cuentan con ocho Asociaciones distribuidas por todo el territorio nacional y realizan numerosas acciones formativas, de divulgación y concienciación social. Este grupo de personas perciben la sordera como un déficit sensorial, accidental, contra cuyas limitaciones deben luchar.

Entre unos y otros, las familias de niños con sordera crearon su propio movimiento hace más de 25 años para suplir las deficiencias sanitarias, educativas, sociales y laborales del sistema. Cuentan en la actualidad con 41 asociaciones, coordinadas en 14 Federaciones autonómicas y organizadas en la Confederación Española de Padres y Amigos de los Sordos (FIAPAS). Se caracterizan por un planteamiento abierto, más próximo a la “comunicación total”, que garantice la comunicación en los diferentes grados de sordera desde la suma de cualesquiera recursos que puedan aportarse. Sin embargo, la casi absoluta totalidad solicitan para sus hijos una comunicación oral, si ello es posible. Si bien no existe ninguna investigación que lo pruebe, es comúnmente asumido en el caso de España que esta decisión está condicionada por el hecho de que el 95 % de los niños sordos tengan padres oyentes. Del mismo modo, el fuerte arraigo de la logopedia orientada hacia una comunicación oral, el escaso reconocimiento y uso de la lengua de signos—tan sólo reducido a los centros específicos de alumnos sordos—, y la tendencia casi absoluta de los padres a buscar para sus hijos la integración que ofrece la comunicación oral, son las razones que suelen comentarse como explicaciones de esta tendencia de las familias de hijos sordos. No obstante, en los últimos diez años un reducido grupo de padres se han manifestado partidarios de una educación de sus hijos en base a la lengua de signos, con intérpretes y asesores sordos dentro del sistema educativo, siguiendo algunos modelos probados en otros países. Estos padres han constituido la Asociación ACAPS, en Cataluña, siendo ésta la única de las 41 asociaciones nacionales que defiende esta propuesta. Lo reciente de la propuesta en España—tan sólo se ha empezado a aplicar a las primeras etapas del sistema educativo—no permite aportar resultados, ni tampoco el modelo ha llegado a aplicarse a las etapas secundaria y superior de la formación.

Es el colectivo general de padres, constituido en la mencionada Confederación Española de Padres y Amigos de los Sordos, quien ha reivindicado en las últimas décadas los programas de detección temprana, escuelas inclusivas, atención a familias, inserción laboral, formación de profesores de audición y lenguaje y supresión de las barreras de comunicación en la sociedad. Es esta tendencia de las familias la que ha impulsado en las últimas décadas la escolarización en el medio ordinario—con el consiguiente cierre de la mayoría de los centros específicos de sordos—y la demanda de una comunicación oral basada en el apoyo logopédico, las prótesis auditivas y las restantes aportaciones tecnológicas. Por ello, en la actualidad la mayor parte de los niños y jóvenes alcanzan diferentes grados de comunicación oral. En función de dicho nivel de comunicación, una mayoría no pertenece a ningún movimiento asociativo; una minoría ha promovido sus propias asociaciones, con el mismo carácter abierto de las familias (ej. BONAVENTURA, en Valencia); finalmente aquellos que no alcanzan una oralización suficiente acaban integrándose en las asociaciones de los sordos adultos. La conciencia que poseen de su circunstancia particular el grupo de los jóvenes con comunicación oral se aproxima a la de las restantes discapacidades—ceguera, retraso mental, down, ...—y para autodenominarse utilizan indistintamente los términos “persona con déficit auditivo”, “deficiente auditivo”, “persona sorda”, “hipoacúsico”, señalando por encima de todo su condición de “persona” y la secundariedad del diferente déficit sensorial.

El entendimiento entre estas distintas sensibilidades no resulta fácil, evidenciando con frecuencia claros enfrentamientos, especialmente entre los dos grupos de sordos adultos e implantados cocleares. Unos y otros han conseguido una representación y participación en los organismos más importantes que deciden las políticas de atención a personas con discapacidad en España: el Real Patronato sobre Discapacidad y el Comité Español de Representantes de Minusválidos (CERMI).

También los investigadores españoles han puesto de manifiesto en los últimos años el mismo debate que la educación de los sordos ha suscitado a nivel internacional. Una clara mayoría se muestra partidario de las tesis oralistas, apoyados en la necesidad de dominar la forma y el contenido de la lengua oral para acceder a la lectoescritura. Recuerdan igualmente las dificultades que las personas con sordera profunda prelocutiva evidencian en este país para acceder a las modalidades lingüísticas hablada y escrita. Se basan en las investigaciones de Conrad, 1979; Alegría, 1986; Asensio, 1989; Cuetos, 1989, 1996, 2000; Adams, 1990; Camillo, 1994; Carrillo y Marín, 1996; Adrián, Alegría y Morais, 1995; Alegría y Mousty, 1996; Rodríguez, García y Torres, 1997; Harris y Beech, 1998; Augusto, 2002; Pertusa y Fernández-Viader, 1999; Clemente y Domínguez, 1999; Jiménez y Muñetón, 2002; Augusto, Adrián, Alegría y Martínez de Antoñana, 2002; Santana, Torres y García, 2003. Concluyen que el dominio de la lengua oral es necesario para el dominio de la lengua escrita y el de ésta para un aprendizaje autónomo. Recientemente otro grupo de investigadores ha retomado los estudios que ponen de manifiesto las aportaciones al desarrollo cognitivo de las vías icónicas corporales y gestuales, hasta el punto de facilitar el acceso a la lectoescritura: el mapeo conceptual (Jackendoff 1990, 1999, 2002); la investigación sobre la metáfora conceptual (Jonson 1987, Lakorff y Johnson 1999); la cognición situada (Beer 2000, Brighthon et al. 2003 y Madsen Myers 1999); la "embodied cognition" (Anderson 2003, Coates 2002, Dourish 2001); el desarrollo del lenguaje abstracto y matemático (Goldin-Meadow, Nusbaum, Nelly y Wagner 2001). Por otra parte, los últimos estudios realizados en España concluyen que los mejores resultados se producen cuando se utilizan de manera temprana sistemas complementados junto a "los recursos tecnológicos para oír mejor" y ello en el entorno familiar. Es esta exposición al "lenguaje formalmente completo la que, además de contribuir al desarrollo integrado de aspectos lingüísticos claves (fonología, morfosintaxis, semántica) favorece el aprendizaje de la pragmática y de las funciones lingüísticas" (FIAPAS, 2004, p. 327). A la vez, estos mismos trabajos plantean la insuficiencia de la hipótesis del déficit fonológico (Lillo-Martin, 1992) y del déficit sintáctico (Bastien-Toniazzo, 1991) y apuntan la necesidad de un análisis mucho más amplio acerca de los factores influyentes en el proceso de la adquisición del lenguaje en general, y de la lecto-escritura en particular, donde se incluyan, además de los ya mencionados, otros aspectos del desarrollo lingüístico y cognitivo, junto al arte de leer (Morais, 1998), amén de la debida consideración acerca de los conocimientos enciclopédicos y del mundo previos (Santana y Torres, 2003, Villalba, Ferrer y Asensi, 2005).

Si analizamos lo expuesto hasta ahora comprobaremos que todo ello enlaza directamente con la perspectiva de la inclusión educativa, puesto que ésta plantea la necesidad de que todos los alumnos reciban una educación de calidad que responda a sus necesidades individuales, y que personalice los procesos de enseñanza-aprendizaje que requieren (Dyson, 1999; Mitchell, 2005).

Las principales causas que han promovido la aparición de la inclusión son dos: el reconocimiento de la educación como un derecho para todos, como un medio de luchar contra la exclusión social y educativa; y el reconocimiento de la diversidad como un valor educativo (Arnaiz, 2003). Por este motivo, la inclusión se va convirtiendo cada vez más en un movimiento de política social, que lucha contra la exclusión sufrida por determinados grupos humanos a causa de la discapacidad, pobreza, pertenencia a un grupo social minoritario, hablar una lengua diferente a la mayoritaria, etc. (Barton, 1997; Oliver, 1998; Vlachou, 1999). Dyson (2001) afirma a este respecto que actualmente la forma en que están siendo tratadas las necesidades educativas especiales impide

resolver ciertos fracasos y desigualdades provenientes de las desventajas socioeconómicas o de otro tipo, al olvidarse que la educación en general y la educación de las necesidades educativas especiales en particular deben formar parte de un plan social y económico más amplio. Por tanto, es preciso tener en cuenta todos estos aspectos si se pretende conseguir que los alumnos con alguna necesidad educativa especial obtengan éxito en los estudios universitarios.

Booth (1998 y 1999) nos recuerda los diferentes significados que son atribuidos al término inclusión en distintos países. Por ello es conveniente ser conscientes de las implicaciones y alcances que suponen dichas acepciones: la inclusión como simple colocación del alumno en un contexto normalizado; la escuela inclusiva como garantía de una educación para todos que resalte la consecución de una auténtica igualdad de oportunidades; la educación inclusiva como participación en un proceso personalizado que, más allá del derecho a las diferencias, subraya el sentimiento y la actitud de compartir y de pertenecer a una comunidad plural; y, finalmente, la inclusión social entendida como una manera específica de participar en la sociedad y de formar parte de un mercado laboral competitivo (Dyson, 2001).

En suma, la inclusión educativa es ante todo un derecho inherente y fundamental en el ser humano. Implica unos recursos personales y materiales, unas políticas, unas organizaciones docentes y educativas, unas prácticas pedagógicas; pero, más allá de todo ello, la inclusión educativa es una actitud, un sistema de valores, de creencias, y se centra en cómo apoyar las cualidades y las necesidades de cada alumno y de todos los alumnos en la comunidad escolar para que se sientan bienvenidos y seguros, y para que alcancen éxito (Arnaiz, 2003). Por ello puede llegar a ser, incluso, una forma de vida, una manera de vivir juntos basada en la creencia de que cada individuo es valorado, pertenece y participa en un grupo (Patterson, 1995 y Pearpoint y Forest, 1999), lo que supone el diseño y aplicación de un plan social y económico globales que posibiliten la implicación de toda la sociedad, a fin de alcanzar la participación en ella de todos sus miembros.

Como se puede deducir, hablar de inclusión significa un cambio global de la cultura, de las prácticas de las instituciones y del contexto social en el que se enmarcan, lo que indudablemente requiere el desarrollo de un conjunto de acciones y de estrategias educativas que promuevan un nuevo sistema de creencias, valores y actitudes ante las características diversas de los seres humanos.

Frente a estas propuestas teóricas, la práctica de la atención a estudiantes sordos en España pone de manifiesto una realidad en constante evolución, pero con claras limitaciones y retos. La tradición de educación de alumnos sordos, que en España se remonta al siglo XVI con Fray Pedro Ponce de León (Gastón y Storch, 2004 y López, 2005), ha consolidado los apoyos logopédicos en las escuelas ordinarias encargadas de impartir las etapas obligatorias del sistema educativo. En efecto, existe una red de profesores de Audición y Lenguaje encargados de la atención de los alumnos con retrasos de lenguaje. Sin embargo, no cuentan con una formación específica suficiente en temas de sordera. Tampoco las ratios de alumnos que deben atender permiten asegurar un servicio adecuado y su orientación siempre tiende a facilitar una comunicación oral. Por contra, la comunicación en lengua de signos no está apoyada desde el sistema educativo general. Así, la figura del intérprete de lengua de signos no se contempla de manera oficial y general en ningún nivel del sistema educativo ordinario. Recientemente se ha instaurado un Módulo Formativo de Grado Medio para la titulación de Intérpretes de Lengua de Signos—equivalente al nivel de formación profesional de otros países—orientado a cubrir las necesidades sociales de las personas sordas adultas. Algunas asociaciones de sordos luchan por incorporar el servicio de intérpretes de lengua de signos a la educación y, en coordinación con ciertas consejerías autonómicas de educación, están realizando experiencias aisladas de apoyo a alumnos sordos mediante intérpretes de lengua de signos en algunos colegios experimentales (Madrid, Barcelona, Granada, Bilbao,...). Por ello, la consolidación de esta modalidad de apoyo en España exige un mayor desarrollo de un lenguaje de signos que posibilite la

transmisión de los contenidos curriculares, la capacitación académica y profesional de intérpretes equivalente al nivel de grado universitario y la incorporación oficial de dichos intérpretes a todos los niveles del sistema educativo, empezando por los más fundamentales: la escuela infantil y la escuela primaria.

En cuanto a los niveles de educación secundaria no obligatoria, en los últimos diez años están empezando a contar entre sus plantillas con profesores de Pedagogía Terapéutica y de Audición y lenguaje, si bien en número y con una cualificación profesional todavía insuficientes. Otro tanto sucede en los niveles de formación profesional. Algunos intérpretes de lengua de signos están empezando a incorporarse de manera excepcional a algunos centros aislados de ambos niveles formativos.

Sin embargo, tanto en los niveles de formación obligatoria, como en la post-obligatoria, todavía prevalece un modelo de atención centrado en el déficit de la persona, con un alto nivel de especialización y de especificidad y con un compromiso limitado por parte de los profesores no especializados y de la sociedad, en general.

No obstante esta perspectiva general, se están iniciando de manera aislada algunas experiencias que priorizan la labor de todo el centro educativo. En ellos se adopta un currículum común y flexible que garantiza la igualdad de oportunidades y que posibilita la adaptación a la diversidad de cada alumno. Dicho currículum común es el referente de las restantes adaptaciones grupales o individuales. Este proceso de construcción curricular se basa en una cultura del trabajo colaborativo, adoptada por todos los profesionales. A su vez, el rol individual del profesor tiende hacia un modelo crítico y reflexivo que, partiendo de la riqueza que implica la diversidad del alumnado, reflexiona sobre su propia práctica buscando crear aquellos contextos óptimos que posibiliten enseñar a aprender a todos los alumnos. La misma filosofía de interacción entre iguales rige la dinámica interna del trabajo en el aula, buscando realizar un aprendizaje cooperativo y significativo. Es imprescindible en este proceso la colaboración de las instituciones y colectivos del entorno sociocultural del alumno y, de manera especial, la implicación de los poderes públicos (Arnaiz, 2005).

Como puede verse, la educación de los estudiantes con sordera manifiesta una constante evolución en casi todas las dimensiones y aspectos, al igual que sucede en los países del entorno cultural y político de España, con propuestas casi siempre bipolares. Así, en cuanto al sistema de comunicación, se evidencia un claro enfrentamiento entre dos modelos: la lengua de signos y la comunicación oral; respecto a la conciencia del colectivo: la Identidad Sorda buscada por las asociaciones de sordos adultos, se opone a la integración en una ciudadanía de diversidades, reivindicada por los padres; en la investigación: la búsqueda de pruebas que justifiquen la prevalencia de los métodos orales, no siempre conseguida y menos aún trasladada a la práctica escolar; mayor afinidad existe en cuanto a la modalidad de la escolarización, donde la propuesta de la escuela inclusiva merece un respaldo casi unánime, si bien se discuten los apoyos personales y materiales que debieran aplicarse (logopedia, frente a intérpretes; tecnologías de amplificación y audición, frente a tecnologías visuales; etc.). Por su parte, tanto las prácticas como las políticas educativas han puesto de manifiesto en los últimos años una progresión hacia una educación de calidad, pero evidenciando todavía graves limitaciones, especialmente en cuanto a la cantidad y calidad de los servicios ofrecidos, capacitación y especialización de los profesionales, clarificación y criterio profesional en las opciones planteadas a los usuarios y, en último término, la falta de una conciencia social suficiente para aceptar y potenciar la diversidad que implica la sordera.

Pese a todo, un reducido número de estudiantes con sordera ha conseguido llegar a los estudios superiores, sorprendiendo las expectativas del sistema y planteando a la secular institución universitaria una necesaria reforma en sus planteamientos que satisfaga los derechos a una educación de calidad y en equidad, como indicamos a continuación.

Necesidades Educativas Especiales de los Estudiantes Sordos en los Estudios Superiores

La Unión Europea subrayó el año 1996 los derechos fundamentales que asisten a los estudiantes con discapacidad a través del “Programa de Integración de Personas con Discapacidad HELIOS II” en el trabajo del subgrupo XII dedicado a los estudios superiores:

Derecho al acceso a los estudios superiores en igualdad de oportunidades para todos.

Derecho a una educación integrada.

Derecho a escoger los estudios.

Derecho a escoger el organismo de enseñanza superior.

Derecho a ser responsable del propio currículum y de sus propias opciones.

Derecho a la adaptación del currículum académico.

Derecho al transporte.

Derecho a la información con el apoyo adecuado.

Derecho a la participación académica y no académica.

Derecho a las ayudas y a la integración social.

Derecho a todas las condiciones logísticas para la vida independiente.

A nivel pedagógico, el mismo subgrupo XII concretó los principios educativos que deberán regir la garantía, planificación, regulación y aplicación de dichos derechos y que son los siguientes:

Universalidad

Globalización

Integración

Coordinación

Igualdad de oportunidades

Participación

Información

Solidaridad

En el caso de los estudiantes universitarios con sordera el ejercicio de estos derechos y la aplicación de estos principios exigen atender a las capacidades residuales y las necesidades individuales, pero también a sus decisiones respecto a su propia identidad y al modelo de comunicación personal. No obstante, un análisis conjunto de estas necesidades y opciones nos permite plantear una debida compensación educativa—ahora reivindicada bajo el principio de la “equidad”—que, en el caso de los estudios superiores, podría concretarse en, al menos, los siguientes recursos generales:

Orientación psicopedagógica.

Delimitación de los modelos y necesidades de comunicación (recepción, comprensión y expresión) y de participación.

Orientación psicopedagógica: información, asesoramiento, orientación de estudios, profesional,...

Acceso a toda información (docente teórica y práctica, pero también a aquella información general precisa para la participación en las actividades universitarias extraacadémicas).

Programas de las asignaturas, guías docentes, apuntes completos de las explicaciones y orientaciones teóricas y prácticas,... Como medios más específicos pueden ofrecerse los servicios de un becario cualificado y preparado, preferiblemente de su misma promoción y grupo. Esta información fundamental puede hacerse accesible a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Del mismo modo, las prácticas pedagógicas

que plantea la inclusión en el Espacio Europeo de Educación Superior permitirán facilitar de manera importante el acceso a dicha información.

Codificador de Palabra Complementada o Cued Speech.

Codificador oral y escrito.

Intérprete de lengua de signos o de señas.

Ayudas técnicas: audífonos, conexiones a la megafonía de la clase, frecuencia modulada, bucles magnéticos, subtitulación, sistemas de reconocimiento de voz, circuitos de televisión,...

Reserva de los lugares próximos a las fuentes de información para facilitar la comprensión mediante la visión, la audición, la lectura labiofacial, ...

Apoyo y compensación.

Apoyos pedagógicos: cursos específicos de preparación, adaptación y/o complementación, referidos los estudios elegidos.

Tutorías pedagógicas: realizadas por profesores de los Departamentos Universitarios con una cualificación y especialización previas.

Refuerzo: compensación en la comprensión y estudio de las materias.

Apoyo singular en la comprensión de las actividades, prácticas y evaluaciones, así como en la expresión y participación que deba realizar el alumno con sordera.

Tratamiento y refuerzo logopédico para mejorar la comprensión y expresión orales y escritas.

Seguimiento de la inclusión educativa: realizado por un especialista en sordera que ajuste de manera individualizada y a lo largo de toda la formación universitaria del alumno aquellas medidas a adoptar en cada caso y circunstancia.

Otras medidas generales.

Formación y capacitación de los profesores que puedan tener relación con los alumnos sordos.

Reserva de al menos un 3 % de las plazas en acceso y matrícula.

Prioridad en la selección de materias optativas, así como en los horarios.

Gratuidad en las primeras matrículas de cada materia o módulo.

Becas para materiales (fotocopias, papel autocopiativo ...).

Ampliación del número máximo de convocatorias.

Sensibilización de la comunidad universitaria, especialmente de los docentes y compañeros de la clase, pero también de los gestores (rectorado, decanos, directores, secretarios,...), así como del personal de servicios.

Quiero reiterar una vez más el principio de individualización en la aplicación de estas ayudas compensatorias. Si bien unas tienen un carácter general (formación del profesorado, sensibilización...), la efectividad de otras depende del desarrollo alcanzado por cada alumno, por ello se exige siempre un estudio previo de las capacidades y de las necesidades individuales, así como una adaptación permanente de las ayudas—tipo, grado, momentos de uso adecuado—que puedan ser precisas en cada caso. La economía, rentabilidad y eficacia de estos recursos sólo puede ser garantizada por un profesional de la educación especializado en sordera. Justamente para salvaguardar dicha individualización, entiendo que la ley debería tener un carácter abierto, plural y general, de manera que recoja por igual todos los medios, recursos y ayudas que cualesquiera de los alumnos pueda precisar a lo largo de su proceso formativo. Este mismo carácter abierto debe ser susceptible de recoger todas las aportaciones de las investigaciones médicas, biológicas, psicopedagógicas, tecnológicas,... inmediatas y futuras.

Para terminar este punto, desearía señalar que la compensación educativa para estos estudiantes ha de centrarse más en las ayudas y refuerzos personales y humanos que en las técnicas,

aún sin excluir estas últimas. Es bien conocido que las ayudas técnicas son más simples, sencillas y económicas; tal vez por ello son las ofrecidas en primer y a veces único lugar por nuestras instituciones educativas. Pero, siendo su aportación importante, son generalmente insuficientes sin la concurrencia de los recursos personales. La especificidad de sus servicios confiere a éstos últimos un carácter insustituible.

Estudio del Proceso Legislativo

Al igual que sucediera en los niveles de la formación obligatoria y secundaria, la legislación que regula la inclusión en los estudios superiores, que debería haber delimitado los derechos de los alumnos y marcado el hacer pedagógico de los profesionales, ha ido por detrás de unos y de otros. También una vez más, la insuficiente y tardía normativa promulgada ha tardado en aplicarse un tiempo, casi siempre razonable para el legislador, pero necesario y urgente para el usuario del derecho.

Una aproximación—obligadamente breve—a este marco legislativo nos lleva, como inicio emblemático, al art. 49 de la vigente Constitución del 1978 donde leemos:

Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este artículo otorga a todos los ciudadanos.

Cuatro años tardó en desarrollarse este artículo y lo hizo mediante la promulgación de la Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI, 1982). En ella se explicitan los principios de la—entonces denominada—“integración educativa”, entendida como el acceso de todos al sistema ordinario de educación y su ejecución generalizada en el marco de las instituciones también ordinarias. Dicha integración, que aspira a la consecución de los mismos fines reconocidos a cualquier ciudadano independientemente de su discapacidad, implica la compensación de dicha discapacidad mediante: a) un diagnóstico previo, global y pluridimensional, b) el apoyo de la rehabilitación individualizada que culmine en la “obtención de un empleo adecuado”, c) el apoyo del “personal interdisciplinario técnicamente adecuado” que actúe como equipo multiprofesional, d) la aplicación de unas “orientaciones pedagógicas individualizadas” y su seguimiento y evaluación. La enseñanza será gratuita en las instituciones de carácter general durante su etapa educativa.

Existe en esta Ley una pequeña llamada a los estudios universitarios, referida exclusivamente a la ampliación del número de las convocatorias y a la adaptación de los exámenes:

Los minusválidos que cursen estudios universitarios cuya minusvalía les dificulte gravemente la adaptación al régimen de convocatorias establecido con carácter general podrán solicitar y los centros habrán de conceder la ampliación del número de las mismas en la medida en que compense su dificultad. Sin mengua del nivel exigido, las pruebas se adaptarán en su caso, a las características de la minusvalía que presenta el interesado. (Art. 31, 2)

Todavía se tardará otros tres años en iniciar de manera efectiva aquella “integración educativa”. El Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial del 6 de marzo de 1985 consagra los principios de normalización, sectorización, individualización e integración, si bien la planificación y los contenidos los refiere de manera preferente al nivel de la enseñanza obligatoria—entonces Enseñanza General Básica. Sin embargo el artículo 17 sugiere que el mismo sentido de la

nueva “adaptación” sea también extensivo al nivel universitario, señalando como específico esta etapa la ampliación del número de convocatorias de examen:

Las adaptaciones del sistema pedagógico ordinario, que tendrán por objeto posibilitar o facilitar al alumnado disminuido o inadaptado su proceso evolutivo, podrán concretarse en acomodar a las peculiaridades físicas, sensoriales o intelectuales de aquel el contenido o desarrollo de los programas ordinarios, los métodos o sistemas de impartición de los mismos, el material didáctico y los medios materiales utilizados, o las pruebas de evaluación de conocimientos que correspondan; y en el caso de estudios universitarios, además, el régimen de convocatorias establecido con carácter general de conformidad con lo dispuesto en el art. 31.2 de la Ley 13/1982 de 7 de abril.

En 1990 se publica la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo. La trascendencia y calado de su reforma hacían esperar algún avance en los temas de inclusión educativa, sin embargo tan sólo el art. 36.1 recuerda, y ello de manera somera, la necesidad de adaptar la educación a las características individuales del alumnado con necesidades educativas especiales.

Diez años más tarde del primer Decreto de “integración educativa” y trece después de la Ley de Integración, el R. Decreto 696/ de 28 de abril de 1995 ordena nuevamente la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. Sin embargo, y a pesar de que algunos alumnos, que iniciaron la integración educativa aún sin contar con las ayudas necesarias, consiguieran llegar a los estudios superiores, las únicas medidas específicas que se plantean para este nivel superior son las siguientes: a) adaptación en el acceso a las instalaciones y a las enseñanzas y b) reserva de un 3 % de las plazas en cada uno de los centros docentes universitarios.

En cuanto a la normativa explícitamente referida a la regulación de los estudios universitarios, la propia Ley de Reforma Universitaria de 2001 (LRU) no presenta ninguna referencia al tratamiento de la diversidad.

Finalizando su segunda legislatura, el gobierno conservador del Partido Popular promulga una nueva ley que busca complementar la emblemática Ley de 1982, a la vez que atender las reivindicaciones de las asociaciones de personas con discapacidad, ahora fuertemente organizadas en el Comité Español de Representantes de Minusválidos (CERMI). El título de la nueva ley copia casi literalmente las principales demandas de estos colectivos: “Ley de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, 51/2003 de 2 de diciembre”. La ley se plantea como objeto “establecer medidas para garantizar y hacer efectivo el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad” (art. 1) y dice inspirarse en los principios de “vida independiente, normalización, accesibilidad universal, diseño para todos, diálogo civil y transversalidad de las políticas” (art. 2). Pero su desarrollo tiene un enunciado puramente teórico, que explicita la concepción de dichos principios y que emplaza—generalmente en un periodo de dos años—para la concreción legislativa de las medidas que harán efectivos dichos principios. En este sentido se menciona la modificación del Estatuto de los Trabajadores, Reforma de la Función Pública, Propiedad horizontal, y promulgación de normas y planes referidos a la dependencia, accesibilidad universal, fomento y defensa, sensibilización y formación, arbitraje, tutela judicial, régimen de infracciones y sanciones, sistema arbitral, lengua de signos,... Sin embargo, cuando se mencionan los ámbitos de aplicación de tales medidas, tan sólo se recogen los sectores de “las telecomunicaciones y sociedad de la información, los espacios públicos urbanizados, infraestructuras y edificación, transportes, bienes y servicios a disposición del público y relaciones con las Administraciones públicas” (art 3), pero no se menciona el de la educación.

En la actualidad acaba de aprobarse por el Parlamento Nacional una nueva Ley Orgánica de la Educación. Dicha ley regula las enseñanzas infantil, primaria, secundaria y profesional, pero no la

universitaria. En ella se atiende, como no se hizo anteriormente, al principio de la equidad—junto al de la calidad educativa—como garante de la igualdad de oportunidades. Son permanentes las llamadas a la atención a la diversidad en todo momento y etapa. Como desarrollo específico, se recoge en esta nueva Ley todo un capítulo—el segundo—dedicado a dicha equidad, especificando los principios, recursos, ámbito, escolarización, accesibilidad e integración social y laboral que regirán la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales.

El pasado 7 de julio del 2007, el pleno del Congreso de los Diputados acaba de aprobar un “Proyecto de ley por el que se reconoce las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas”. Este Proyecto plantea por primera vez en la historia de la educación española la atención educativa específica de los alumnos con sordera, asegurando el derecho a elegir el sistema de comunicación que prefieran—oral o lengua de signos—y los medios para su aprendizaje, conocimiento y uso respectivos. Esta normativa contempla de manera específica los servicios de atención a estudiantes universitarios sordos, mediante la promoción de “programas e iniciativas específicas de atención a estudiantes sordos, con discapacidad auditiva y sordociegos con el objetivo de facilitarles asesoramiento y medidas de apoyo” propias del sistema de comunicación elegido.

Por lo que se refiere a las medidas que plantean las restantes políticas y desarrollos legislativos—tanto centrales como autonómicos—podrían concretarse en las cuatro siguientes:

Reserva de Plazas en el Acceso a la Universidad

El primer Decreto que regula los procedimientos para el ingreso en los Centros Universitarios (Real Decreto 1005/1991 de 14 de junio) sí contempla una reserva para estudiantes provenientes de la Formación Profesional, de otras titulaciones, incluso del extranjero, pero ninguna para los alumnos con necesidades educativas especiales.

Un año más tarde es reformado dicho Decreto recogiendo ya la citada reserva del 3 % de la matrícula para alumnos con discapacidad. Existe también una alusión expresa a los alumnos sordos:

Las Universidades reservarán un 3 % de las plazas de aquellos centros en los que se den las circunstancias aludidas en el art. 2.2 para aquellos alumnos que tengan reconocido un grado de minusvalía igual o superior al 65 %, o con menoscabo total del habla o pérdida total de audición que soliciten iniciar estudios en dichos centros. (Real Decreto 1060/92 de 4 de septiembre de 1992).

Como puede comprobarse, el esperado avance se tornó en frustración ya que marginaba absolutamente a la mayoría de los alumnos con sordera. Es bien conocido que los servicios sociales tan sólo conceden un reconocimiento del grado 33 % de minusvalía a la gran mayoría de las sorderas, lo que las excluía de esta medida compensatoria. Por otro lado, esta formulación legal penalizaba los años de logopedia que, en la casi totalidad de los estudiantes sordos que llegan a la Universidad, les han permitido conseguir un aprovechamiento importante de sus restos auditivos y utilizar un habla al menos funcional.

Tras el Decreto de “integración educativa” de 1995, la nueva normativa de ingreso en la universidad—de 1999—contempla al fin la reserva de plazas desde el grado 33 % de discapacidad (Real Decreto 704/1999 de 30 de abril).

Un último decreto, vigente en la actualidad, recopila los avances anteriores y los plantea de manera redundante en los siguientes términos:

1.- Se reservará un 3 por 100 de las plazas disponibles para estudiantes que tengan reconocido un grado de minusvalía igual o superior al 33 por 100, o que padezcan menoscabo total del habla o pérdida total de audición, así como para aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes asociadas a las condiciones personales de discapacidad que durante su escolarización anterior hayan precisado recursos extraordinarios... (Real Decreto 69/2000 de 21 de enero).

La misma disposición aparece reiterada, en idénticos términos, en los diferentes Diarios Oficiales o Boletines de cada comunidad autonómica con competencias en materia de educación.

Gratuidad

Recordamos cómo el art. 30 de la LISMI recogía expresamente esta gratuidad para las personas discapacitadas “durante su etapa educativa”. Sin embargo, tan sólo las Universidades de Murcia, UNED y, más recientemente Alicante, la han practicado, siendo el resto objeto de denuncias y contenciosos judiciales con resultados dispares.

En 1999 la Ley de Medidas Fiscales, Administrativas y de Orden Social exime del pago de tasas de examen: “a) las personas con discapacidad igual o superior al 33 por 100” (Ley 55/99 de 29 de diciembre de 1999).

Sin embargo, con excesiva frecuencia los estudiantes con discapacidad no conocen plenamente sus derechos y, en consecuencia, no los reivindican en caso de su incumplimiento. Tal ha sucedido reiteradamente con el tema de la gratuidad, que en algunos casos ha pasado inadvertido, tanto para los estudiantes, como para el personal administrativo que debía aplicarla en la Universidad.

Prolongar la permanencia en la Universidad o aumentar el número de convocatorias

Esta compensación, recogida en el Decreto de 1985, ha sido aplicada tan sólo en las Universidades de Alicante, Valladolid, Baleares, Granada y Valencia.

Por otro lado, prolongar la permanencia o aumentar el número de convocatorias no serían medidas necesarias si este alumnado pudiera recibir otro tipo de apoyos a lo largo de su carrera que asegurase su acceso a la información y el ejercicio de su formación de manera adaptada a sus capacidades y necesidades.

Adaptación curricular

Ya el Decreto de Integración de 1995 recogía en su art. 18:

Para garantizar el principio de igualdad de oportunidades, las Universidades públicas realizarán las adaptaciones que fuese menester con el fin de que los alumnos con necesidades educativas especiales permanentes puedan efectuar las pruebas de acceso a las instalaciones y a las enseñanzas con el fin de que puedan proseguir sus estudios.

Sendos decretos posteriores otorgaban a las Universidades la posibilidad de adaptar las pruebas de evaluación en la actividad física y el deporte a las condiciones especiales de los estudiantes con discapacidad (Real Decreto 704/1999 y Real Decreto 69/2000).

Algunas Universidades han hecho extensiva esta adaptación del ingreso también a la realización de sus pruebas ordinarias, fundamentalmente en dos aspectos: a) adaptación del tiempo del examen: Alicante, U.P. Valencia, UVEG Valencia, Valladolid, Baleares, UA Barcelona y Granada; y b) ayuda personal y asesoramiento para la correcta comprensión del examen: Alicante, U.P. Valencia, Valladolid y Granada.

Hasta aquí todas las adaptaciones planteadas. Evidentemente la reducción de la adaptación al sólo momento de la evaluación, incluso su referencia general exclusivamente al ingreso en las universidades, ponen de manifiesto que la inclusión educativa apenas se ha aproximado al nivel de los estudios superiores, pero no ha conseguido instaurarse en él.

El concepto de adaptación curricular es una de las medidas más adecuada, flexible y pedagógica que se haya ideado hasta la fecha para conseguir la igualdad del derecho a la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. Pero se entiende por tal, y así se viene practicando en los niveles de la enseñanza primaria y secundaria, cualquier modificación de los elementos de acceso y constitutivos del currículo que faciliten la consecución de los fines educativos de cada etapa.

Entiendo que en los niveles superiores no es conveniente la modificación de ningún elemento que afecte a la capacitación profesional de los alumnos: destrezas, capacidades y competencias. Pero el resto de la planificación y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje puede ser objeto de las medidas que los alumnos sordos en particular, y con necesidades educativas especiales en general, puedan precisar, y no sólo en el momento de la evaluación.

Deben tenerse presente las necesidades de los alumnos que planteábamos en el punto segundo de este trabajo: ellas son las únicas limitaciones y referencias que deben contemplar la legislación, la planificación y la práctica educativa, si realmente tienen como objetivo la formación del alumno y no otros intereses coyunturales.

A la vista de los apartados anteriores es ostensible la enorme distancia existente entre los derechos, principios educativos y servicios que recogía nuestro segundo apartado y las propuestas que la reciente legislación española ha presentado en los últimos años, como acabamos de destacar. De hecho, dichas propuestas se reducen prácticamente a la ampliación del número de convocatorias, la reserva de un 3 % de las plazas, la gratuidad en las primeras matrículas y una cierta adaptación de las instalaciones y enseñanza, limitada ésta al mero momento de los exámenes y sólo concretada en una flexibilización en el tiempo y un cierto apoyo para la comprensión de las preguntas. Veamos a continuación el alcance real del servicio prestado por las diferentes instancias, creadas recientemente en el seno de las universidades, para atender a los estudiantes con discapacidad y, en particular, a los estudiantes sordos.

Las Prácticas Actuales de la Inclusión Educativa

Como contrapunto a las políticas educativas desarrolladas hasta el momento presente, el análisis de la situación efectiva y real de los servicios que las Universidades españolas prestan a los estudiantes sordos muestra datos todavía más restrictivos.

El estudio realizado aplica la metodología comparada (Bereday, 1968; García Garrido, 1991; Ferrer Juliá, 2002) en sus fases de descripción, interpretación, yuxtaposición, comparación, prospectiva y propuestas referida a los siguientes campos: origen y estructura del servicio universitario de atención a estudiantes con discapacidad, recursos materiales, servicios que presta, funcionamiento del mismo, y coordinación con otros organismos, asegurando la debida homogeneidad. Como unidades comparativas se dirige a todas las Universidades públicas. Sin

embargo, de los 48 cuestionarios enviados, tan sólo 15 Universidades remitieron sus respuestas y seis de ellas manifiestan no tener creado este servicio, o no tener constancia de tener matriculados estudiantes sordos. Sin embargo, la baja tasa de respuestas completas suponen tan sólo un 19 % de la realidad universitaria. De hecho, las unidades comparativas completas de nuestro estudio lo constituyen las Universidades de: Alicante, Universidad Politécnica de Valencia, Valladolid, Illes Balears, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad Politécnica de Catalunya, País Vasco, Universitat de Valencia Estudi General de Valencia y Granada. Para algunos aspectos generales referentes a la organización de los servicios contamos también con la información de: Lleida, Deusto, Extremadura, La Laguna, Murcia, Salamanca, Sevilla, Jaime I de Castellón, Burgos y Rey Juan Carlos.

Pese a todo, esta muestra refleja la situación de 148 estudiantes con algún grado de sordera, reúne las condiciones de pluralidad y homogeneidad precisas—según Bereday—y su tendencia permite realizar un estudio comparado completo. Las respuestas analizadas ofrecen una descripción global de la realidad del alumnado sordo, así como de los servicios ofrecidos: organización, estructura, funcionamiento y uso, así como de las tendencias y limitaciones.

Algunas Notas Características de los Servicios Actuales

Sin detenernos en analizar pormenorizadamente toda la información que aportan los cuestionarios, desearía destacar algunos rasgos estructurales de los Servicios Oficiales que las Universidades ofrecen en la actualidad para favorecer la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales y que ayudarán a comprender algunas repercusiones significativas en la práctica de tales Servicios. Son los siguientes:

Carácter específico del servicio.

Poco más de una cuarta parte de las Universidades (UPV de Valencia, Valladolid, Illes Balears, U. Autónoma de Barcelona y U. Politécnica Catalunya) disponen de un servicio específico de atención a estudiantes con discapacidad. En torno al 75 % integran estos programas de atención en el marco de otros servicios generales de atención al estudiante (Alicante, País Vasco, UVEG de Valencia, Granada, Lleida, Deusto, Extremadura, La Laguna, Murcia, Salamanca, Sevilla, Jaime I, Burgos y Rey Juan Carlos). El restante 20 % manifiestan encontrarse en proceso de desarrollar el Programa de Atención (Barcelona, Alcalá y Girona).

Antigüedad del servicio.

La mayoría de los servicios son de creación relativamente reciente, como señala la Tabla 1.

Tabla 1. *Antigüedad de los Servicios Universitarios de Inclusión*

Universidad	Año de Creación del Servicio	Total de Alumnado con Déficit Auditivo
Universidad de Alicante	1994	18
Universitat Autònoma de Barcelona	1992	7
Universidad de Granada	1992	42

Universitat de les Illes Balears	1999	3
Universitat Politècnica de Catalunya	2000	4
Universitat de Valencia. Estudi Generale	1996	32
Universidad del País Vasco	1997	5
Universidad Politècnica de Valencia	1996	26
Universidad de Valladolid	1997	12

Si recordamos las indicaciones que la Ley realizaba el año 1982, resulta difícil entender el retraso tan significativo para iniciar estos servicios en los estudios superiores. Con la excepción de Alicante, Granada y Universidad Autónoma de Barcelona, el 66,6 % restante de los servicios es posterior al propio Decreto de 1995.

Queremos hacer notar la correlación existente entre las Universidades cuyo servicio es más antiguo y el número de alumnos sordos matriculados. Es lógico pensar que la oferta de medidas de apoyo a la inclusión educativa hace aumentar las expectativas del alumnado y favorece su éxito académico. Eso explica el alto número de estudiantes sordos de la Universidad de Granada, que cuenta con un programa específico denominado “Programa de Intervención Social hacia estudiantes con Discapacidades Sensoriales Auditivas” conveniado con la Federación Andaluza de Asociaciones de Sordos (FAAS).

Incardinación del servicio.

La casi totalidad de los Servicios manifiestan haber sido creados a iniciativa del Rectorado, vistas las necesidades de los alumnos. Un 89 % de ellos se encuentran integrados en los respectivos Vicerrectorados de Estudiantes o de Extensión Universitaria; el resto mantiene convenios con Servicios Sociales de la Comunidad Autónoma (Junta de Castilla y León, en el caso de la Universidad de Valladolid), con alguna Fundación (CEDAT-SISPLD en el caso de la U. Politècnica de Valencia), o con alguna Asociación de personas con discapacidad (Granada). Tan sólo la Universidad de Valencia (Estudi Generale), Granada, Valladolid y Autónoma de Barcelona disponen de una normativa propia que regula el funcionamiento del servicio; el resto confiesa no tenerla o hallarse en proceso de elaboración, lo que pone de manifiesto la escasa consolidación de los mencionados servicios.

Personal, presupuestos y materiales.

Poco más de la mitad de las Universidades (un 55,5 %) cuentan con un presupuesto específico, que ronda entre los 6.000 y los 18.000 €.

En cuanto a los profesionales encargados de los servicios—recordamos que las cifras se refieren a la inclusión educativa, no sólo de los estudiantes sordos, sino de todo integrante de la comunidad universitaria que manifieste algún tipo de discapacidad—la dotación de recursos es tan escasa como ponen de manifiesto las Tablas 2 y 3. Incluso las cifras más elevadas (Alicante con 5 profesionales técnicos y 2 administrativos, y Baleares con 3 profesionales) precisan una matización, ya que, en el primer caso ese es el equipo encargado de la atención a todo el estudiantado y, en el segundo caso, tan sólo un profesional dispone de una dedicación de 30 horas semanales, siendo las dos profesionales restantes de dedicación no completa y en función de las necesidades. Es igualmente destacable que los 42 estudiantes con sordera de Granada sólo disponen de un profesional con 7 horas semanales de dedicación.

Tabla 2. *Número y Nivel de los Profesionales en los Servicios de Inclusión*

Total de Profesionales que Componen los Servicios	Nivel Técnico	Nivel Administrativo	Nº de Universidades	Porcentaje
1	1	0	2	2,2
2	2	0	3	33,3
3	3	0	1	11
4	4	0	2	22,2
7	5	2	1	11

Tabla 3. *Dedicación Horaria Semanal de los Profesionales*

Dedicación Horaria Semanal	Nº de Profesionales	Porcentaje
30 – 40 horas	19	73
20 – 30 horas	2	7,6
10 – 20 horas	1	3,8
1 – 10 horas	2	7,6
Según necesidades	2	7,6

En cuanto a la titulación de tales profesionales, un 75 % son licenciados—el 88 % de ellos en Psicopedagogía y el resto en Economía y Medicina—y el 25 % restante son diplomados en Magisterio o Arquitectura Técnica. Es destacable el caso de la Universidad de Baleares donde intervienen distintos profesionales como asesores en función de las necesidades educativas planteadas. Dadas las funciones que debe asumir el servicio (valoración psicopedagógica, coordinación con centros educativos de procedencia, asignación de recursos personales y materiales, orientación académica y profesional, seguimiento del proceso formativo) es obvia la necesidad de que el servicio esté articulado en torno a la gestión de profesionales de la Psicopedagogía con especialización en necesidades educativas especiales.

Objetivos de los Servicios

El carácter inicial de los Servicios Universitarios de inclusión queda de manifiesto igualmente en la presentación de los objetivos que plantean dichos Servicios, recogidos de manera sintética en la Tabla 4.

Tabla 4. *Objetivos generales de los Servicios de Atención al alumnado universitario con discapacidad*

Objetivos	Nº de Servicios que lo Ofrecen	Porcentaje
Conseguir las ayudas técnicas necesarias	7	77,7

Orientación psicopedagógica	7	77,7
Solicitar alumnado voluntario para tomar apuntes u otras tareas	6	66,6
Favorecer el servicio de intérpretes de lengua de signos	6	66,6
Sensibilizar a la comunidad universitaria sobre el alumnado con discapacidad	5	55,5
Asesorar al profesorado	5	55,5
Apoyo a la inserción laboral	4	44,4
Orientación en cuestiones de la vida universitaria	2	22,2
Establecer cauces de colaboración con otras instituciones en programas de integración	2	22,2

Sorprende que áreas fundamentales de actuación, que deberían ser ofrecidas en todas las Universidades, lo sean tan sólo en la mitad de ellas, incluso en porcentajes inferiores.

En cualquier caso, los Servicios Universitarios de Atención al estudiante discapacitado se planean de manera mayoritaria dos objetivos, que consideramos básicos: a) orientación psico-educativa, y b) ofrecer las ayudas técnicas adecuadas a cada discapacidad.

En un porcentaje ligeramente inferior (66,6 %) aparecen dos expresamente relacionados con la incomunicación que genera la sordera: a) alumnado voluntario para cubrir la toma de apuntes, b) servicio de intérpretes de lengua de signos.

Tan sólo la mitad de las Universidades ofrecen servicios tan fundamentales como el asesoramiento al profesorado o la sensibilización de la comunidad universitaria acerca de las necesidades de los alumnos con discapacidad. Un porcentaje inferior al 50 % se ocupa también de la inserción laboral, de la información sobre la vida universitaria en general o de la colaboración con otras instituciones.

Así pues, también desde el propio análisis de los objetivos queda de manifiesto el carácter inicial e incompleto de estos servicios.

Análisis de los Servicios Ofertados Realmente

He ordenado los diferentes servicios que ofrecen las Universidades en base a un estudio previo (Soto Torres y López Torrijo, pendiente de publicación), que recoge la totalidad de las acciones que tienen diseñadas en la actualidad los Servicios Universitarios de Inclusión. Ello da lugar a la siguiente clasificación.

Servicios personales.

Como se muestra en la Tabla 5, los servicios denominados personales se centran tan sólo en los aspectos de: orientación, psicológicos, acceso a la información de las clases y tutorías.

Tabla 5. *Servicios Personales Ofrecidos por las Universidades*

Universidades

Servicios Personales	Alicante	UVP Valencia	Valladolid	Baleares	UPC Cataluña	U.Aut. Barcelona	País Vasco	Granada	UVEG Valencia	Total	Porcentaje
Asesoramiento Psicopedagógico	*	*		*			*		*	5	55,5
Interprete de Lengua de Signos	*	*			*			*		4	44,4
Voluntario para tomar apuntes	*	*	*	*	*	*	*	*	*	9	100
Créditos de libre opción para tomar apuntes		*					*			2	22,2
Becarios para tomar apuntes		*						*		2	22,2
Tutor Docente	*		*		*						33,3
Tutor no-docente											0

En cuanto al asesoramiento psicopedagógico, absolutamente imprescindible en el caso de alumnos con necesidades educativas especiales, es ofrecido tan sólo por el 55,5 % de las Universidades, lo que imposibilita ya en su inicio una atención y seguimiento mínimo de estos alumnos.

El acceso a la información, consecuencia fundamental de la sordera, está atendido tan sólo en lo referente a los contenidos transmitidos por el profesor en las clases. Es aquí donde se centran los servicios universitarios de apoyo. La manera de compensar este déficit, en cuanto a ayudas personales, se limitan a facilitar la toma de apuntes de las explicaciones del profesor. Para ello el 100 % utiliza el alumnado voluntario; además otro 22,2 % completa estas ayudas con créditos de libre opción a los compañeros que lo realicen y otro 33,3 % ofrece también becas para asegurar dicho servicio. Sin embargo, quedan sin atender todas aquellas informaciones propias de la dinámica de la clase, más allá de los puros contenidos explicados por el profesor (organización de la docencia y del aprendizaje, dinámicas de grupos, actividades prácticas, actividades paralelas y optativas, criterios y técnicas de evaluación...). En realidad, ni siquiera la propia información de los contenidos de las clases está asegurada con el sistema del voluntariado, fórmula utilizada de forma mayoritaria, cuando no la única. Entendemos que estos servicios fundamentales sólo pueden garantizarse mediante la contratación explícita de profesionales que las realicen o, en su defecto, mediante la obligatoriedad que asegura la contraprestación de algunas compensaciones a los alumnos: becas, créditos de libre opción, ... Unas y otras siempre deben llevarse a cabo bajo la supervisión del Servicio de Apoyo a la Inclusión. En concreto, sería preciso asegurar una plantilla suficiente de compañeros—al menos 2 por alumno—de su mismo curso y grupo, con carácter obligatorio y con la capacitación adecuada para llevarla a cabo de manera adaptada a las necesidades y capacidades de sus compañeros discapacitados.

Por lo que se refiere a los apoyos referidos a los contenidos de las materias, pero realizados fuera del aula, tan sólo están ofrecidos en el 33,3 % de las Universidades analizadas, mediante la figura del tutor docente.

Sin embargo, la información que precisa el alumno con sordera se inicia incluso antes de realizar su matrícula y concluye cuando finalmente recoge su expediente. Quedan sin atender la

información referida al funcionamiento general de la Universidad, gestión de matrículas, organización de prácticas, actividades paralelas, actividades extraacadémicas,...

Para facilitar el acceso a toda esta información anteriormente citada a los estudiantes sordos que utilizan la lengua de signos la figura de los intérpretes adquiere una importancia vital. Sin embargo, tan sólo la Universidad de Granada ofrece este servicio, mediante un convenio de colaboración con la Asociación de Sordos de esta ciudad. Dada la situación de los intérpretes de lengua de signos en España, es preciso establecer una red suficiente de tales intérpretes, desarrollar el vocabulario de esta lengua en castellano para que pueda transmitir los contenidos de las distintas especialidades universitarias y capacitar a los intérpretes para desempeñar sus funciones en el nivel universitario. La creación de un Grado universitario específico dedicado a la interpretación en lengua de Signos o Señas sería un imperativo de la inclusión de los alumnos sordos en los estudios universitarios.

Tras el acceso a la información, las personas sordas padecen una segunda dificultad igualmente ligada a la discapacidad auditiva: la comprensión exacta y completa de tal información. Para compensarla de manera adecuada es preciso cualificar un apoyo profesional (profesor de plantilla, ayudante o estudiante de tercer ciclo) encargado de realizar las adaptaciones curriculares y los apoyos personales específicos. Estos profesores deberían asegurar el conocimiento por parte del alumno sordo de los conceptos fundamentales y secundarios de su especialidad, que permitan la comprensión de la información referida a la dinámica de las clases, trabajos, prácticas, exámenes,... y ello sin alterar el nivel de exigencia propio de cada asignatura.

En suma, asegurar el acceso a la información y la comprensión de la misma son dos objetivos básicos de la inclusión de los alumnos con déficit auditivo en la Universidad.

Tampoco debe olvidarse la continuación de los servicios de logopedia, ofrecida durante la enseñanza primaria y secundaria, habida cuenta de que algunos grados de sordera y algunos procesos madurativos en tales alumnos exigen un entrenamiento continuado. Dicho servicio de logopedia, ofrecido en el nivel universitario, es en algunos casos una necesidad imperiosa para el desarrollo educativo y profesional de algunos alumnos sordos.

Servicios materiales.

El uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación debe ser en un futuro inmediato un instrumento de gran alcance y efectividad para el desarrollo de todos los servicios mencionados.

Limitados, como hemos visto, los recursos personales, la mayoría de los Servicios de Apoyo iniciados han concentrado sus esfuerzos en garantizar servicios materiales, más económicos y rápidos de conseguir. La oferta técnica, sin embargo, no sobrepasa tres propuestas: papel autocopiativo para los voluntarios (ofrecido por el 66,6 % de las Universidades), emisoras de frecuencia modulada (un 77,7 %) y teléfonos de texto (un 44, 4 %) (ver Tabla 6).

Estas ayudas, tan insustituibles como insuficientes, precisan de una actualización al ritmo de los avances aportados por las nuevas tecnologías. Entradas de audio en la mesa del estudiante y conectadas a la megafonía de la clase, bucles magnéticos, programas de reconocimiento de voz, esteneotipistas, teleconferencias, circuito de televisión,... están siendo ofrecidos con asiduidad en países del entorno con óptimos resultados. A la vez, el uso de esta tecnología prueba día a día aquella máxima de la inclusión: “la inclusión educativa afecta, implica y beneficia a toda la comunidad educativa”.

Tabla 6. *Servicios Materiales Prestados por las Universidades al Alumnado con Déficit Auditivo*

Servicios Materiales	Universidades										Total	Porcentaje
	Alicante	UPV. Valencia a	Valladolid	Baleares	UPC Cataluña	U. Aut. Barcelona	País Vasco	Granada	UVEG Valencia			
Emisoras de FM	*	*	*	*			*	*	*		7	77,7
Papel autocopiativo	*	*	*			*		*	*		6	66,6
Circuito cerrado de TV												0
Subtitulación												0
Becas												0
Teléfono de texto	*	*	*						*		4	44,4

Actualmente asistimos a un cierto estancamiento en algunos de los Servicios de Apoyo, que se manifiesta en la simple consolidación de los recursos tecnológicos sin implementar las mejoras cualitativas que ofrece la tecnología.

Servicios organizativos.

En cuanto a las ayudas organizativas, en la Tabla 7 se muestran las aportaciones de las Universidades españolas. Tan sólo la reserva de un 3 % de las plazas de matrícula para alumnos con discapacidad—en general, no sólo sordera—se cumple en la totalidad de los centros. La elemental reserva de las primeras plazas de las aulas y la prolongación del tiempo necesario para realizar los exámenes—ya recogida en la Ley del 1092 y en el Decreto de 1985—es ofrecida por sólo un 77,7 % de las Universidades. El resto de las medidas (prolongación de la permanencia, aumento del número de convocatorias, priorización en la elección de horarios y optativas, gratuidad de las primeras matrículas, becas, o las ayudas personales para los exámenes) oscilan entre el 33 y el 22 %.

Si tenemos en cuenta la simplicidad de estas medidas y la obligación legal en ofertar alguna de ellas, habremos de concluir que su no aplicación sólo se explica por la escasa sensibilidad de los gestores universitarios hacia la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales.

Otras ayudas indirectas.

En este apartado se recogen tres medidas que considero fundamentales y fundamentadoras del éxito de la inclusión (ver Tabla 8). Su uso empieza a estar generalizado, en opinión de los propios Servicios de Orientación y Apoyo.

El 88 % de las Universidades manifiestan haber realizado diversas Campañas de Sensibilización y haber elaborado y ofrecido diferentes “Guías del Servicio” en papel impreso y mediante la red. Más de la mitad de las Universidades (un 55 %) dicen haber llevado a cabo alguna tarea de formación del profesorado y apoyar la integración laboral de sus estudiantes sordos en la etapa final de la formación o después de la titulación, aunque no ha sido posible medir la realización práctica de estas actividades y su alcance real.

Tabla 7. *Medidas Organizativas*

Medidas Organizativas	Universidades										Total	Porcentaje
	Alicante	UPV Valencia	Valladolid	Baleares	UPC Cataluña	U. Aut. Barcelona	País Vasco	Granada	UVEG Valencia			
Reserva de plazas	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	9	100
Prolongar la permanencia	*			*					*		3	33,3
Aumentar nº de convocatorias			*	*							2	22,2
Matrícula gratuita	*							*			2	22,2
Prioridad en la elección de horarios, optativas ...	*	*							*		3	33,3
Reserva de las primeras filas	*	*		*		*	*	*	*		7	77,7
Adaptaciones curriculares	*			*		*					3	33,3
Adaptaciones de exámenes: Tiempo	*	*	*	*		*		*	*		7	77,7
Adaptaciones de exámenes: Ayudas personales	*	*	*					*			4	44,4

Tabla 8. *Ayudas Indirectas*

Ayudas indirectas	Universidades										Total	Porcentaje
	Alicante	UPV Valencia	Valladolid	Baleares	UPC Cataluña	U. Aut. Barcelona	País Vasco	Granada	UVEG Valencia			
Plan de formación del profesorado	*	*				*	p ¹		*		4	54
Campañas de sensibilización	*	*	*	*		*	*	*	*		8	88
Elaboración de una guía del servicio	*	*				*		*	*		5	55

Nota. p¹ = En preparación.

Es lógico suponer que lo reciente de la existencia de estos servicios les haya hecho concentrar sus esfuerzos y recursos en la oferta de las medidas citadas en primer lugar. Es preciso, no obstante, señalar que la experiencia de la inclusión en las etapas de enseñanza primaria y secundaria aconseja asegurar igualmente la correcta realización de las medidas denominadas

adicionales, cuyo carácter fundamentador las convierte en imprescindibles para el éxito final de los recursos ya ofrecidos. Esta principalidad resulta especialmente evidente en el caso del Plan de Formación del Profesorado y de la sensibilización de la comunidad universitaria.

También tienen un interés especial y una clara influencia en la efectividad la colaboración y coordinación de estos servicios con otras instituciones. Tal coordinación se refiere especialmente a: centros de enseñanza previa a la universitaria, asociaciones de personas sordas y de familias de hijos sordos, servicios sociales, de educación, sanidad, autonómicos y municipales, y centros de voluntariado.

Propuestas de Futuro

La novedad en la andadura de los Servicios de Inclusión de personas con necesidades educativas especiales en la Universidad, la comparación con la experiencia en otras etapas educativas previas y el contraste con las políticas y prácticas en países del entorno cultural y social de España aconsejan respaldar esta trayectoria de inclusión, ya que sólo este enfoque permitirá culminar la plena igualdad en el derecho a la educación.

Sin embargo, la información anteriormente citada invita a señalar algunos aspectos cuya mejora debería confirmarse a fin de asegurar la debida cualificación profesional y la consiguiente participación social de los alumnos sordos. Entre los que considero más urgentes debo señalar los siguientes:

Primero, promulgar y aplicar unas legislaciones nacional y autonómicas eficaces y abiertas, así como una normativa universitaria, que contemplen todas las necesidades de estos estudiantes y que garanticen cuantas medidas y recursos puedan precisar estos estudiantes, a fin de alcanzar la plena igualdad de oportunidades para ellos. La promulgación de los Estatutos Universitarios y de los Reglamentos de Centros y Departamentos Universitarios—prevista en la Ley de Ordenación Universitaria—constituyen el momento y lugar adecuados para concretar dicha normativa universitaria, que garantice una inclusión de calidad y que esté realmente inspirada en los principios de no-discriminación, accesibilidad y equidad.

Segundo, institucionalizar y asegurar los recursos personales, cualificados y especializados precisos para el acceso a los derechos fundamentales a la educación, capacitación profesional y participación social. Dichos servicios deben incluir una plantilla suficiente de los siguientes profesionales:

Servicios psicopedagógicos.

Tomadores de apuntes.

Intérpretes de lengua de signos o señas.

Codificadores (orales, palabra complementada,... otros sistemas aumentativos y alternativos).

Tutores de las materias curriculares.

Tutores de las titulaciones.

Logopedas.

Profesionales encargados de la formación implementada mediante cursos específicos previos.

Tercero, institucionalizar y asegurar los recursos materiales adaptados precisos. Actualizar y garantizar las aportaciones permanentes de las nuevas tecnologías: bucles magnéticos, emisoras de frecuencia modulada, conexiones a la megafonía del aula, estenotipia, sistemas de reconocimiento de voz, información virtual, video conferencias, subtitulaciones, etc.

Cuarto, ofrecer y exigir la formación y actualización de los profesores que garantice una docencia adaptada a las necesidades educativas especiales de los alumnos sordos. En concreto, capacitar a los profesores para la programación y aplicación de las adaptaciones curriculares de los elementos del acceso al currículo precisos, a la vez que mejorar sus actitudes y capacidades para que puedan realizar una docencia colaborativa que contemple la atención a la diversidad.

No menos importante es sensibilizar a toda la comunidad universitaria de las capacidades, limitaciones, necesidades de los estudiantes sordos, así como de sus derechos a la igualdad de oportunidades.

Quinto, institucionalizar y generalizar cuantos recursos estructurales precise la equidad debida a estos alumnos para el logro de su derecho a la educación. Algunas medidas de inmediata aplicación deberían ser las siguientes:

Gratuidad de las primeras matrículas en cada materia.

Prioridad en las matrículas y selección de horarios, grupos, optativas y prácticas.

Adecuación del número de convocatorias de exámenes a las necesidades de los alumnos con discapacidad.

Reserva de los lugares que facilitan el acceso a la información.

Profundizar la coordinación institucional que permita sumar las sinergias de los restantes agentes sociales e instituciones: consejerías y concejalías de educación, sanidad y servicios sociales; asociaciones de sordos y familias; voluntariado social,...

Instaurar un mecanismo de seguimiento y evaluación del proceso de inclusión para rentabilizar y mejorar los recursos invertidos.

En suma, es perfectamente transferible a la etapa de la formación superior la experiencia ya contrastada en los niveles de las enseñanzas obligatoria y secundaria, en el sentido de que una inclusión educativa de calidad enriquecerá y mejorará la formación de los estudiantes universitarios, a la vez que lo hace con los alumnos con necesidades educativas especiales.

Pero la incorporación de los valores implícitos en la inclusión educativa va más allá de la estricta capacitación profesional, llegando a enriquecer aspectos de la personalidad no menos urgentes para la propia especialización y, en definitiva, para un mundo más justo y humano. Me refiero a valores como: la aceptación y el respeto a la diversidad, el compartir las diferencias y, sobre todo, la solidaridad.

La profundización en las necesidades de los alumnos sordos aporta a toda la comunidad universitaria una nueva dimensión de la comunicación y del lenguaje como manifestaciones de la autonomía individual y de la relación y solidaridad entre los humanos, aspectos de la formación no menos universitarios.

Referencias

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: thinking and learning about print*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Adrián, J. A., Alegría, J. & Morais, J. (1995). Metaphonological abilities of Spanish illiterate adults. *International Journal of Psychology*, 30, pp. 29-353.
- Alcantud, F. (1997). *Universidad y diversidad*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Alcantud, F., Ávila, V. & Asensi, C. (2000). *La integración con estudiantes con discapacidad en los estudios superiores*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Alegría, J. (1996). On the origin of phonological representations in deaf people. En M. Carreiras, I. García-Albea & N. Sebastián-Gallés (Eds.), *Language processing in Spanish* (pp. 119-143). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.

- Alegría, J. & Mousty, P. (1996). The development of spelling procedures in French-Speaking, Normal and Reading-Disabled Children: Effects of Frequency and Lexicality. *Journal of experimental child psychology*, 63, pp. 312-338.
- Anderson, M. (2003). Embodied cognition: a field guide. *Artificial Intelligence*, 149, pp. 91-130.
- Andreu, I. & Segura, C. (1999). *Panorama actual de la población universitaria con discapacidad en la Universidad Politécnica de Valencia*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Arnaiz, Pi. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Arnaiz, P. (2005). Fundamentos y principios de la Educación Inclusiva. En C. Alba, M. P. Sánchez & J. A. Rodríguez (Coords.), *Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa* (pp. 25-43). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/Universidad Complutense de Madrid.
- Arnaiz, P. (2000). Las adaptaciones en el currículum universitario. *Boletín del Real Patronato*, 47, pp. 151-168.
- Arnaiz, P. & Guirao, J. M. (2005) La escuela: eje fundamental en el proceso de la educación inclusiva. En M. Deaño (Ed.), *Inclusión social y educativa. Modelos para la inclusión social, educación escolar y aprendizaje escolar colaborativo* (pp. 37-86). XXXII Reunión Científica Anual de la Asociación Española de la Educación Especial, Vol. II. Ourense, AEDES.
- Asensio, M. (1989). *Los problemas de lectura en los deficientes auditivos*. Tesis doctoral no publicada. Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.
- Augusto, J. M. (2002). La lectura en los niños sordos: el papel de la codificación fonológica. *Anales de Psicología*, 18, pp. 183-196.
- Augusto, J. M., Adrián, J. A., Alegría, J. & Martínez de Antonana, R. (2002). Dificultades lectoras en niños con sordera. *Psicothema*, 14(4), pp. 746-753.
- Barton, L. (1997). Inclusive education: romantic, subversive or realist? *International Journal of Inclusive Education*, 1, pp. 231-242.
- Bastien-Toniazzo, M. (1991). Young deaf children learn a linguistic structure directly from print. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 11, pp. 107-126.
- Beer, Randall (2000). Dynamical approaches to cognitive science *Trends in Cognitive*, 4(3), pp. 91-99.
- Bereday, G. (1968). *El método comparativo en Pedagogía*. Barcelona: Herder.
- Boote, D. & Beile, P. (2005). Scholars before researchers: On the centrality of the dissertation literature review in research preparation. *Educational Researcher*, 34 (6), pp. 3-15.
- Booth, T. (1998). Challengin conception of integration. En L. Barton (Ed.), *The Politics of Special Educational Needs* (pp. 49-67). London: Falmer Press.
- Booth, T. (1999). Viewing inclusion from a distance: Gaining perspectives from comparative study. *Support for Learning*, 14 (4), pp. 164-168.
- Brigthon, H., Smith, K. & Kirby, S. (2003). Situated cognition and the role of multi-agent models in explaining language structure. En D. Kudenko, E. Alonso & D. Kazakov. (Eds.), *Adaptive agents and multi-agent systems: adaptation and multi-agent Learning* (pp. 88-109). New York: Springer.
- Carrilo, M. S. & Marín, J. (1994). Conocimiento metafonológico y aprendizaje de la lectura. En P. Guerrero & A. López (Eds.), *Aspectos de didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 139-146). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Carrillo, M. S. & Marín, J. (1996). *Desarrollo metafonológico y adquisición de la lectura: un programa de entrenamiento*. Madrid: MEC.
- Clemente, M. & Domínguez, A. B. (1999). *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid: Pirámide.
- Coates, F. (2002). Exploiting minimally embodied cognition. *Evolutionary systems*, (4), pp. 78-71.
- Conrad, R. (1979). *The Deaf School Child*. London: Harper & Row.

- Cuetos, F. (1989). Lectura y escritura de palabras a través de la ruta fonológica. *Infancia y aprendizaje*, 45, pp. 71-84.
- Cuetos, F. (2000). *Psicología de la lectura*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Cuetos, F., Rodríguez, B. & Ruano, E. (1996). *Prolec: batería de evaluación de procesos lectores de los niños de educación primaria*. Madrid: TEA.
- Domenech, J. L. & López, H. (1999). *III y IV Jornadas Interdisciplinares de Educación Especial*. Alcoy: Marfil.
- Dourish, P. (2001). *Where the action is: the Foundations of Embodied Interaction*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades en la inclusión. En M. A. Verdugo, *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (pp. 145-160). Salamanca: Amarú.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (1999). *Integración en Europa: disposiciones relativas a alumnos con necesidades educativas especiales. Tendencias en 14 países europeos*. Madrid: Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2003). *Necesidades educativas especiales. Informe de la Agencia*. Eurydice.
- Ferrer, F. (2002). *Educación Comparada actual*. Barcelona: Ariel.
- FIAPAS (2004). *Manual básico de Formación especializada sobre Discapacidad Auditiva*. Madrid: FIAPAS.
- García Garrido, J. L. (1991). *Fundamentos de Educación Comparada*. Madrid: Dykinson.
- Garrido, J. & Santana, R. (1993). *Adaptaciones curriculares*. Madrid: CEPE.
- Gastón, A. & Storch, J. G. (2004). *Historia de la educación de los sordos en España*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Goldin-Meadow, S. & Maybery, R. (2001). How do profoundly deaf children learn to read? *Learning Disabilities Research and Practice*, 16 (4), pp. 222-229.
- Goldin-Meadow, S., Nusbaum, H. & Wagner, S.. (2001) Explaining Math: Gesturing Lightens the Load. *Psychological Science*, 12, pp. 516-522.
- Gorospe, J. (1997). *Valoración de la deficiencia y la discapacidad en los trastornos del lenguaje, el habla y la voz*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Colección Rehabilitación.
- Grupo Temático 13 del Programa Europeo HELIOS II. (1997). *Ensenyament Superior i Estudiants disminuïts. Vers una política europea d'integració*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Harris, M. & Beech, J. (1995). Reading development in prelingually deaf children. En E. Keith & Z. Nelson Reger (Eds.), *Children's Language*, vol. 8, cap. 9 (pp. 181-203). Hillsdale, New York: LEA.
- Harris, M. & Beech, J. (1998). Implicit Phonological Awareness and Early Reading Development in Prelingually Deaf Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3(3), pp. 205-216.
- Jackendoff, R. (1990). *Semantic structures*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Jackendoff, R. (2002). *Foundations of language: brain, meaning, grammar, evolution*. Oxford: Oxford University Press.
- Jackendoff, R., Bloom, P. & Wynn, K. (1999). *Language, logia and concepts: essays in memory of John Macnamara*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Jiménez, J. & Muñetón, M. A. (2002). *Dificultades de aprendizaje de la lectura: aplicaciones de la psicolingüística y de las nuevas tecnologías*. Madrid: Editorial Trotta.
- Johnson, M. (1987). *The body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination and reason*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakorff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Ley 13 de Integración Social de los Minusválidos (30 de abril, 1982)

- Ley 51 de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (2 de diciembre, 2003).
- Ley 55 sobre Medidas Fiscales, Administrativas y del Orden Social, art. 14 (29 de diciembre, 1999)...
- Ley Orgánica 10 de Calidad de la Educación (23 de diciembre, 2002)
- Ley Orgánica 11 de Reforma Universitaria (25 de agosto, 1983).
- Ley Orgánica 2 de Educación (3 de mayo, 2006).
- Ley Orgánica 1 de Ordenación General del Sistema Educativo (3 de octubre, 1990).
- López, M. (1993). *La integración escolar. Análisis del desarrollo legislativo*. Valencia: Universitat de Valencia.
- López, M. (2005). *La educación de las personas con sordera. La escuela Oralista Española*. Valencia: Universitat de Valencia.
- López, M. & Soto, C. (2003). *La atención de los estudiantes con sordera en las Universidades Españolas: un reto del sistema educativo*. (Pendiente de publicación).
- Lillo-Martin, D. (1992). Deaf reader's comprehension of relative clause structures. *Applied Psycholinguistics*, 13, pp. 13-20.
- Madsen Myers, K. & Brent, W. (1999). Situated Cognition in Theoretical and Practical Context. En D. Jonassen & S. Land (Eds.), *Theoretical Foundations of Learning Environments* (pp. 57-88). Mahwah NJ: Erlbaum.
- Mitchel, D. (Ed). (2005). *Contextualizing Inclusive Education*. London: Routledge.
- Morais, J. (1998). *El arte de leer*. Madrid: Visor.
- Núñez, A. (1994). Enseñanza secundaria y Universidad para sordos, *FLAPAS*, 41, pp. 50-54.
- Oliver, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En L. Barton (Ed.), *Discapacidad y sociedad* (pp. 34-58). Madrid: Morata.
- Oteiza, A. (1997). Estudiantes sordos en la Universidad. Análisis de la realidad y aportaciones de los interesados. En F. Alcantud, *Universidad y diversidad* (pp. 217-220). Valencia: Universitat de Valencia.
- Patterson, C. (1995). Foreword. En R. A. Villa & J. S. Thousand (Eds.), *Creating an inclusive Schools* (pp. v-vi). Alexandria: ASCD.
- Pearpoint, J. & Forest, M. (1999). Prólogo. En S. Stainback & W. Stainback, *Aulas inclusivas* (pp. 15-18). Madrid: Morata.
- Pertusa, E. & Fernández-Viader, M. P. (1999). Representación fonológica, aprendizaje de la escritura en alumnos sordos. *Revista de Logopedia, foniatría y audiología*, 19, (1.2), pp. 2-10.
- Proyecto de Ley 121/000073 Por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas (7 de julio del 2007).
- Real Decreto 1005 por el que se regulan los procedimientos para el ingreso en los Centros Universitarios (14 de junio, 1991).
- Real Decreto 1060 por el que se modifica el R.D. 1005/1991 de 14 de junio sobre reserva de plazas universitarias para alumnos con minusvalías en determinadas condiciones (4 de septiembre de 1992).
- Real Decreto 2.630 de ordenación de la Educación Especial (15 de octubre, 1982).
- Real Decreto 69 por el que se regulan los procedimientos de selección para el ingreso en los centros universitarios de los estudiantes que reúnan los requisitos legales necesarios (21 de enero, 2000).
- Real Decreto 696 de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales (28 de abril, 1995).

- Real Decreto 704 por el que se regulan los procedimientos de selección para el ingreso en los centros de los alumnos que reúnan los requisitos necesarios para el acceso a la Universidad (30 de abril, 1999).
- Real Decreto de ordenación de la Educación Especial (6 de marzo de 1985).
- Rivas, F. & López, M. L. (1999). *Asesoramiento vocacional a estudiantes con minusvalías físicas y sensoriales*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Rodríguez, J. M., García, J. & Torres, S. (1997). Deaf reader's comprehension of relative clause structures. *Applied Psycholinguistics*, 13. pp. 13-20.
- Rodríguez, J. M., García, J. & Torres, S. (1997). El uso de estrategias sintácticas en sujetos sordos. *Revista de Psicología del Lenguaje*, 2, pp. 117-135.
- Santana, R. Torres, S. & García, J. (2003). The role of Cued Speech in the development of Spanish prepositions. *American Annals of the Deaf*, 148(4), pp. 323-332.
- Santana, R. & Torres, S. (2003). Desarrollo comunicativo-lingüístico en el niño sordo profundo. En M. Puyuelo, *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje. Aspectos evolutivos y patológicos en el niño y adulto* (pp. 205-235). Barcelona: Massón.
- Santana, R. & Torres, S. (2003). *Logopedia 10. Colección Manuales Docentes de Psicopedagogía*. Las Palmas de Gran Canaria: Vicerrectorado de Desarrollo Institucional/NN.TT. ULPGC.
- Soto Torres, C. (2001). *Análisis comparado de las experiencias de integración en la Universidad del alumnado con deficiencia auditiva*. Valencia. Trabajo de Investigación de la Universitat de Valencia.
- Torres, S. & Santana, R. (2005). Reading levels of Spanish deaf students. *American Annals of the Deaf*, 150, pp. 379-387.
- Villalba, A., Ferrer, A. & Asensi, C. (2005). *La lectura en los sordos prelocutivos*. Madrid: Enttha.
- Vlachou, A. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.

Acerca del autor: El Dr. **Manuel López Torrijo** es Profesor Titular de Teoría e Historia de la Educación en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universitat de Valencia. Su docencia e investigación se centra en los estudios históricos de la educación y, más recientemente, en las dimensiones históricas, políticas y comparadas de la inclusión educativa de personas con discapacidad. En todas ellas dedica una atención especial a las personas con sordera. Algunas publicaciones son: *La integración escolar. Análisis del desarrollo legislativo* (1993), *Textos para una historia de la educación especial* (1999), *La educación de las personas con sordera. La Escuela Oralista Española* (2005) y *La integración educativa y social* (2005). Es padre de una hija con sordera que acaba de obtener la licenciatura en Biología.

La correspondencia relacionada con este artículo dirigirla a Manuel López Torrijo. Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Valencia. Avda. Blasco Ibáñez, 30. 46010 Valencia. E-mail: lopezm@uv.es.

Archivos Analíticos de Políticas Educativas <http://epaa.asu.edu>

Editores

Gustavo E. Fischman Arizona State University

Pablo Gentili Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Asistentes editoriales: **Rafael O. Serrano (ASU) & Lucia Terra (UBC)**

Hugo Aboites

UAM-Xochimilco, México

Claudio Almonacid Avila

UMCE, Chile

Alejandra Birgin

FLACSO-UBA, Argentina

Mariano Fernández Enguita

Universidad de Salamanca. España

Roberto Leher

UFRJ, Brasil

Pia Lindquist Wong

CSUS, USA

Alma Maldonado

University of Arizona, USA

Imanol Ordorika

IIE-UNAM, México

Miguel A. Pereyra

Universidad de Granada, España

Romualdo Portella de Oliveira

Universidade de São Paulo, Brasil

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

José Gimeno Sacristán

Universidad de Valencia, España

Susan Street

CIESAS Occidente, México

Daniel Suárez

LPP-UBA, Argentina

Jurjo Torres Santomé

Universidad de la Coruña, España

Armando Alcántara Santuario

CESU, México

Dalila Andrade de Oliveira

UFMG, Brasil

Sigfredo Chiroque

IPP, Perú

Gaudêncio Frigotto

UERJ, Brasil

Nilma Lino Gomes

UFMG, Brasil

María Loreto Egaña

PIIE, Chile

José Felipe Martínez Fernández

UCLA, USA

Vanilda Paiva

UERJ, Brasil

Mónica Pini

UNSAM, Argentina

Paula Razquin

UNESCO, Francia

Diana Rhoten

SSRC, USA

Daniel Schugurensky

UT-OISE Canadá

Nelly P. Stromquist

USC, USA

Antonio Teodoro

Universidade Lusófona, Lisboa

Lílian do Valle

UERJ, Brasil

EDUCATION POLICY ANALYSIS ARCHIVES <http://epaa.asu.edu>

Editor: Sherman Dorn, University of South Florida

Production Assistant: Chris Murrell, Arizona State University

General questions about appropriateness of topics or particular articles may be addressed to the Editor, Sherman Dorn, epaa-editor@shermadorn.com.

Editorial Board

Noga Admon	Jessica Allen
Cheryl Aman	Michael W. Apple
David C. Berliner	Damian Betebenner
Robert Bickel	Robert Bifulco
Anne Black	Henry Braun
Nick Burbules	Marisa Cannata
Casey Cobb	Arnold Danzig
Linda Darling-Hammond	Chad d'Entremont
John Diamond	Amy Garrett Dikkers
Tara Donohue	Gunapala Edirisooriya
Camille Farrington	Gustavo Fischman
Chris Frey	Richard Garlikov
Misty Ginicola	Gene V Glass
Harvey Goldstein	Jake Gross
Hee Kyung Hong	Aimee Howley
Craig B. Howley	Jaekyung Lee
Benjamin Levin	Jennifer Lloyd
Sarah Lubienski	Susan Maller
Les McLean	Roslyn Arlin Mickelson
Heinrich Mintrop	Shereeza Mohammed
Michele Moses	Sharon L. Nichols
Sean Reardon	A.G. Rud
Lorrie Shepard	Ben Superfine
Cally Waite	John Weathers
Kevin Welner	Ed Wiley
Terrence G. Wiley	Kyo Yamashiro
Stuart Yeh	

EDUCATION POLICY ANALYSIS ARCHIVES <http://epaa.asu.edu>

**New Scholar Board
English Language Articles
2007-2009**

Wendy Chi	Corinna Crane
Jenny DeMonte	Craig Esposito
Timothy Ford	Samara Foster
Melissa L. Freeman	Kimberly Howard
Nils Kauffman	Felicia Sanders
Kenzo Sung	Tina Trujillo
Larisa Warhol	