

La Integración de Estudiantes con Discapacidad en los Estudios Superiores

Francisco Alcantud Marín

Vicenta Ávila Clemente

M^a Celeste Asensi Borrás



VNIVERSITAT ID VALÈNCIA



En el presente texto, se presentan los estudios realizados sobre la integración de estudiantes con discapacidad física y sensorial en el marco de los proyectos UNICHANCE y ACCESO25 financiados por la Iniciativa de Empleo Horizon de la Unión Europea.

La mayoría de la información se refiere a experiencias que se han realizado en la U.I. Acceso y la Asesoría de Estudiantes con Discapacidad de la Universitat de València Estudi General, incluyéndose referencias sobre experiencias realizadas en otras universidades tanto nacionales como del resto del mundo occidental, haciendo mención especial de aquellas universidades europeas que tienen más experiencia.

Los autores han vertido en estas páginas su experiencia en el tratamiento de la diversidad en los estudios superiores durante los últimos seis años, así como la acumulada por su participación en numerosos encuentros tanto nacionales como internacionales.





VNIVERSITAT D VALÈNCIA



La integración de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores

Autores:

Francisco Alcantud Marín
Vicenta Ávila Clemente
M^a Celeste Asensi Borrás

Documento resultado del proyecto:

Acceso 25: Promoción socio-laboral de personas con minusvalías físicas y/o sensoriales
a través del acceso a los estudios superiores.

Proyecto 98-H5211UAF/CVAH2 DE LA Iniciativa Empleo-Horizon del Fondo Social europeo

Título: La Integración de Estudiantes con Discapacidad en los Estudios Superiores.

Autores: Alcantud Marín, Francisco

Ávila Clemente, Vicenta

Asensi Borrás, M^a Celeste

Edita: Universitat de València Estudi General (Servei de Publicacions)

Diseño Portada: Estrella Merelo Montañana

ISBN: 84-370-3330-6

Depósito Legal: V-192-2000

Imprime: Artes Gráficas Soler S.L. La Olivereta, 28- 46018 Valencia

A todas aquellas personas anónimas que aparecen en este libro

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I:	I:
PRINCIPIOS BASICOS.....	3
Introducción	3
Algunos apuntes legislativos referentes a estudiantes con discapacidad.....	4
El principio de Igualdad de oportunidades	10
Factores de riesgo en el entorno universitario	13
Derivaciones prácticas.....	15
<i>Normativas surgidas en Universidades españolas.....</i>	<i>16</i>
ANEXO I: CARTA DE LUXEMBURGO.....	21
CAPITULO II:	
TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD EN LAS UNIVERSIDADES DE	
.NUESTRO ENTORNO.....	25
Introducción	25
Servicios de apoyo en las universidades europeas.....	25
Organizaciones específicas de atención a personas con discapacidad en las	
instituciones universitarias europeas	27
Características de los servicios de apoyo.....	29
<i>Servicios Generales.....</i>	<i>30</i>
<i>Servicios Específicos.....</i>	<i>32</i>
Apoyo a estudiantes con discapacidad en universidades norteamericanas.....	33
Los servicios de apoyo llevados a cabo en las universidades española.....	36
<i>Servicios llevados a cabo por Organizaciones No Gubernamentales.....</i>	<i>37</i>
<i>Programas dependientes de la estructura universitaria.....</i>	<i>38</i>
Organizaciones específicas de atención a personas con discapacidad en el	
estado español.....	42
ANEXO II: UNIVERSIDADES EUROPEAS CON SERVICIO DE APOYO ...	45
ANEXO III: UNIVERSIDADES NO EUROPEAS.....	48
ANEXO IV: UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS QUE CUENTAN CON	
SERVICIO DE APOYO.....	50
ANEXO V: OTRAS INSTITUCIONES DE INTERES.....	56

**CAPÍTULO III:
POBLACIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD.....59**

Introducción.....	59
Definición del concepto: implicaciones funcionales y sociales de la discapacidad	60
Características de los estudiantes con discapacidad	63
<i>Estudiantes con discapacidad visual</i>	63
<i>Estudiantes con discapacidad auditiva</i>	66
<i>Estudiantes con discapacidad motriz</i>	69
<i>Estudiantes con otros tipos de discapacidad</i>	72
Situación de los estudiantes universitarios con discapacidad	73
Determinación de la población de estudiantes universitarios con discapacidad ...	77
<i>Población de estudiantes con discapacidad en la UVEG</i>	79

**CAPÍTULO IV:
ADAPTACIONES CURRICULARES EN LOS ESTUDIOS SUPERIORES ..85**

Introducción.....	85
Adaptaciones curriculares.....	86
<i>Adaptaciones de acceso al currículum:</i>	88
<i>Adaptaciones propiamente curriculares</i>	92
Los planes de estudios universitarios.....	95
<i>Libertad de cátedra</i>	97
Realización de adaptaciones curriculares	98
Resumen y conclusiones.....	104

**CAPÍTULO V:
LAS TECNOLOGÍAS DE AYUDA PARA EL ACCESO A LOS ESTUDIOS SUPERIORES.....105**

Introducción.....	105
Tecnologías de ayuda para personas con déficit visual	107
<i>Control de entorno:</i>	108
<i>Acceso a la información escrita:</i>	108
Tecnologías de ayuda para personas con déficit auditivo.....	113
Tecnologías de ayuda para personas con déficit motriz.....	116
<i>Tecnologías para la manipulación y el control del entorno</i>	118
<i>La tecnología de acceso al ordenador</i>	120
<i>Sistemas de entrada de selección directa</i>	121
<i>Sistemas de entrada de selección por barrido</i>	125
La red como forma de tecnología de ayuda	125
Resumen y conclusiones.....	127

CAPÍTULO	VI:
A MODO DE EPÍLOGO: UN MODELO DE ACTUACIÓN	129
Introducción	129
Objetivos a cubrir	129
Un modelo de acción	131
Programas de actuación.....	134
<i>Programa de asesoramiento.....</i>	<i>134</i>
<i>Programa de préstamo de ayudas técnicas</i>	<i>136</i>
<i>Programa de voluntariado social.....</i>	<i>140</i>
<i>Programa de residencias adaptadas para estudiantes.....</i>	<i>141</i>
<i>Programa para la eliminación de barreras y obstáculos.....</i>	<i>142</i>
<i>Programa de sensibilización y concienciación</i>	<i>144</i>
<i>Relaciones con otras instituciones.....</i>	<i>144</i>
<i>Programa de post-grado y de inserción socio-laboral.....</i>	<i>145</i>
<i>Programa de desarrollo de sistemas de apoyo para la docencia.....</i>	<i>146</i>
Punto final	147
BIBLIOGRAFÍA	149

PRÓLOGO

Teniendo en cuenta los progresos observables en materia de gestión de apoyos destinados a los integrantes de la comunidad universitaria, en España, se iba haciendo ya necesaria la aparición de un volumen como *La integración de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores*.

Para tal menester, nadie mejor situado y más preparado que los componentes de un equipo entusiasta y polivalente que viene trabajando desde hace ya algún tiempo en torno al profesor Francisco Alcantud y que, con una rica y compleja experiencia de apoyo, consolida su actividad en la Asesoría Universitaria de atención al estudiante con discapacidad, dentro de la Universitat de València (Estudi General). La autoría del trabajo que nos ocupa corresponde además de al mencionado profesor Alcantud, a sus colaboradoras Vicenta Avila y Celeste Asensi.

El libro representa una referencia, a partir de ahora necesaria en este ámbito, y al mismo tiempo una apuesta arriesgada debido a los incesantes cambios que la gestión de apoyos para las personas con discapacidad (no sólo estudiantes, también profesores y personal que desempeña otras tareas) en el medio universitario viene experimentando y seguirá soportando en el futuro.

Se trata de una obra de referencia por cuanto que su estructura y contenidos constituye un modelo de acercamiento a estos problemas. El tratamiento de los asuntos normativos y la mención de las disposiciones vigentes, incluso con la transcripción literal de los preceptos directamente aplicables; la consideración de los principios que han de informar la acción oportuna y las consecuencias que tal consideración engendra; la presentación de experiencias (servicios gestores de apoyos) en las universidades españolas (aquí los anexos informativos desempeñan un papel de gran interés); la imprescindible alusión al papel de las entidades asociativas, representantes de los intereses de las personas con discapacidad, en el proceso gestor de apoyos; el novedoso abordaje de las adaptaciones curriculares en la enseñanza superior y las peculiaridades de la accesibilidad en esta materia; el repaso a las tecnologías de ayuda para el acceso a los estudios superiores, y, finalmente, la plasmación de un modelo de actuación, orientados y guía para entidades deseosas de establecer otros servicios. Todo ello constituye un panorama de obligada inclusión en un manual de estas características y sobre todo ello habrá que volver siempre que se trate de discapacidad y de estudios superiores.

Pero la obra representa también una apuesta arriesgada. ¿En qué sentido?. Ante todo, porque se trata de una obra pionera, adelantada, que no cuenta con precedentes similares en el sector de las publicaciones especializadas de la lengua española. El esfuerzo de los expertos de la Asesoría Universitaria de Estudi General valenciano se ha llevado a cabo casi en el vacío, sin red protectora, con el riesgo consiguiente de omisiones o de contenidos excesivos, un peligro sorteado con pericia y

dedicación puesto que el balance definitivo no puede ser más favorable. El otro riesgo de la obra era ya más previsible: lo mudable de la información que suministra exige una permanente atención de puesta al día, de actualización y de... compromiso. Sin estas cargas, la obra sigue mereciendo también la pena pero en muchas de sus partes (cuadros/anexos informativos, descripciones tecnológicas, tipologías de discapacidades, esquemas clasificatorios...) se pueden convertir en "flor de un día", de no mediar una atenta vigilancia sobre la aparición y la incorporación de los cambios y de las nuevas perspectivas que vayan apareciendo.

En resumen, se trata de un trabajo necesario, que estaba siendo esperado, y que en sus facetas básicas será objeto de consulta forzosa en el futuro; estoy seguro, por otra parte, de que sus autores son también conscientes de la obligación que contraen en punto a las necesarias revisiones a medida que se vayan modificando los diferentes cometidos del libro.

Manuel García Viso

Consejero Técnico

Real patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía

INTRODUCCIÓN

Durante los últimos seis años, la atención a la diversidad en los estudios superiores ha centrado nuestra atención investigadora. Las páginas que siguen forman parte de numerosos estudios, ponencias, comunicaciones y artículos presentados a otros tantos foros de discusión. Ello sólo es una muestra de la importancia y el interés que han mostrado tanto las autoridades académicas como los colegas que trabajan en nuestra área de conocimiento y otras afines sobre el proceso de normalización que vivimos en la actualidad.

En 1994 el Vicerrectorado de Estudiantes de la UVEG encargó a la Unidad de Investigación Acceso el desarrollo, dirección y coordinación de un servicio de apoyo para los estudiantes con discapacidad. La primera tarea acometida fue la realización de un estudio sobre cuál era el estado de la cuestión, a saber, el nivel de calidad de vida de los mismos. Como resultado de este primer estudio, se inició una línea de trabajo que desembocó en la presentación, aprobación y consiguiente desarrollo del proyecto UNICHANCE y el proyecto ACCESO25, ambos financiados por la iniciativa de Empleo Horizon de la Unión Europea. La participación de los miembros de la U.I. Acceso en diferentes encuentros nacionales e internacionales, tanto de corte científico-académico como reuniones con responsables institucionales de diferentes universidades ha colaborado en el desarrollo de una mayor concienciación sobre las demandas y necesidades de este colectivo.

A lo largo de los seis capítulos de este texto, pretendemos exponer la información recogida sobre la atención a la diversidad en los estudios superiores tanto en el ámbito nacional como en el ámbito europeo. En el primer capítulo, presentaremos algunas de las normas legales en las que deben basarse nuestra actuación. En el segundo capítulo, presentamos un análisis de las experiencias más interesantes en el ámbito nacional y europeo, en los anexos de este capítulo el lector podrá encontrar una lista de los centros de atención más interesante con los que hemos contactado y que en muchos casos han servido de ejemplo en el desarrollo del de la UVEG. El tercer capítulo lo dedicamos a acotar el concepto de población emergente atribuido a la población de estudiantes con discapacidad, su número y estructura así como algunas de las características más relevantes desde el punto de vista de su incorporación a la vida universitaria. El cuarto capítulo lo dedicamos a desarrollar uno de los puntos más conflictivos: las adaptaciones curriculares. En este capítulo hemos intentado dar una respuesta de tipo teórica sobre la posibilidad de realizarlas a la vez que presentamos algunos casos en los que tenemos documentación sobre los métodos utilizados y las adaptaciones realizadas. Uno de los temas más importantes en el tratamiento de la diversidad, es sin duda el referente a los sistemas de tecnología de ayuda. Este tema es desarrollado en el capítulo cinco, presentando algunas de las ayudas más habituales o aquellas otras que aun estando en fase experimental han presentado mejores resultados. Por último, en el capítulo sexto y

como epílogo de este libro presentaremos un modelo de actuación que aglutinaría en cierta medida todas las acciones descritas en capítulos anteriores.

El presente texto intenta dar respuesta a una demanda realizada a los autores por el colectivo de profesionales que atienden los servicios de apoyo en las universidades españolas y que han manifestado su apoyo a las directrices generales del mismo en reiteradas ocasiones. Esperamos haber sabido dar respuesta a su demanda.

Valencia, Noviembre de 1999

Francisco Alcantud Marín
Coordinador de la Unidad de Investigación Acceso
Director del Proyecto UNICHANCE
Director del Proyecto ACCESO25
Asesor del Vicerector de Estudiantes de la UVEG para la Integración de Estudiantes
con Discapacidad.

CAPÍTULO I: PRINCIPIOS BASICOS

REFLEXIÓN PREVIA

El objetivo integrador y normalizador que tiene el sistema educativo para la población en general y en relación con las personas con discapacidad en particular, se nos hace manifiesto y evidente en las propias normas. La Universidad, como núcleo del periodo educativo que se desarrolla en la edad adulta y al que los sujetos acceden de forma libre, hace suyo también ese doble propósito. Tal como se señala en la Ley de Reforma Universitaria, se otorga a la universidad un papel transmisor de la cultura, de valores y de los conocimientos científicos al que nosotros añadimos el papel rehabilitador/integrador, dado que, en este ámbito se inicia la preparación profesional especializada dentro de un contexto normalizado.

Desde hace ya algunos años, se están incorporando a las aulas de nuestras escuelas y facultades estudiantes con algún tipo de discapacidad. Las discapacidades que con mayor frecuencia se observan en estos estudiantes son las derivadas de deficiencias sensoriales auditivas, sensoriales visuales, físicas (manipulativas y/o de desplazamiento) y aquellas derivadas de enfermedades de larga duración y/o especial tratamiento. No existe ningún censo oficial por el que podamos guiarnos para precisar el volumen de esta población. Podemos, eso sí, deducir por nuestra labor diaria en tareas docentes y en servicios de atención universitaria que, gracias a los esfuerzos realizados en los niveles de enseñanza primaria y secundaria, se incrementa progresivamente su número. Por este motivo, calificamos a esta población como emergente, en el sentido de que existe sin conocimiento oficial y aflora sólo parcialmente. El miedo a ser objeto de discriminación, la falta de contraprestaciones reales, la inexistencia de servicios de ayuda o el tratamiento dado hasta la fecha, puede justificar el hecho de la no declaración de la condición de minusválido.

El afloramiento de esta población hace necesaria la planificación de actuaciones dirigidas a paliar los condicionantes y las barreras que la institución universitaria impone, a fin de garantizar el principio de igualdad de oportunidades, inherente a nuestro orden social. El conocimiento de la política, en materia de integración educativa en la Universidad, a través de la recopilación de la legislación existente; la delimitación del concepto de igualdad de oportunidades; y el estudio de los factores de riesgo en el entorno universitario, potenciales agentes de discriminación para quienes tienen alguna deficiencia son conceptos previos, que tendrán su derivación práctica en las acciones y servicios a llevar a cabo en las instituciones de educación superior. Todos estos aspectos serán tratados en éste y ulteriores capítulos.

ALGUNOS APUNTES LEGISLATIVOS REFERENTES A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

Los estados, en su papel de bienhechores sociales, desarrollan políticas tendentes a proteger a sus miembros más desfavorecidos. En este plano, los nuevos conocimientos, las nuevas tendencias filosóficas y de intervención en el plano social, unidas al referente que suponen las resoluciones, acuerdos o declaraciones de derechos realizadas en el seno de la comunidad internacional, han permitido que en nuestro país se pase de una política social centrada casi exclusivamente en los subsidios sociales, al desarrollo de una legislación que refleja el permanente cambio social, y que recoge los conceptos de igualdad legislativa y equiparación de oportunidades.

Para entender la actual situación de los estudiantes con discapacidad en los estudios superiores, es necesario realizar una revisión de la legislación española, ya que ha sufrido grandes cambios en las últimas décadas debido tanto a la democratización social como a los nuevos paradigmas científicos, y a las nuevas teorías psicológicas y sociales que están expuestos a los cambios sociales producidos en nuestro entorno. Nos encontramos, por tanto, con un marco jurídico muy joven, que está viviendo un período de verdadera expansión; dado el régimen autonómico vigente en España donde, cada día más, las competencias en materia social y educativa están dejando de estar centralizadas.

En estas páginas vamos a mostrar algunos de los principales desarrollos normativos surgidos en las dos últimas décadas. No intentamos dar una visión exhaustiva de toda la legislación existente, sino una revisión que ayude al lector lego en estas cuestiones, a conocer las principales normativas y a comprender el estado actual de la cuestión.

La Ley Orgánica de Reforma Universitaria, publicada en el BOE el 1 de Septiembre de 1983, supone la autonomía de gestión y administración de las Universidades Españolas, siendo sus órganos de gobierno los responsables de desarrollar los reglamentos, proponer planes de estudios, crear servicios, etc. El aspecto clave en el que incide esta ley, en su preámbulo, es la flexibilización de títulos resultado de la incorporación de España a la Comunidad Europea. Pero, a pesar de que su promulgación fue posterior a la publicación de la Ley de Integración Social del Minusválido (Ley 13/1982, de 7 de Abril), donde se marcan las orientaciones y líneas generales que ha de seguir la actuación de las administraciones públicas en las áreas de rehabilitación, prestaciones asistenciales, ayudas económicas, educación y empleo, no se realiza ningún apunte sobre el tratamiento a la diversidad.

En la revisión de la legislación española en referencia a las personas con discapacidad y la Universidad, hemos obviado la legislación Universitaria general (aquella que aparece en la Ley de Reforma Universitaria), puesto que no se hace ninguna referencia a este colectivo, y nos hemos centrado en aquellos desarrollos que tratan de promover medidas compensatorias a fin de conseguir la equiparación de oportunidades.

a) Ley de Integración Social de los Minusválidos de 7 de Abril de 1982 (BOE 30-4-82) artículos 23, 30 y 31.

Art. 23: El minusválido se integrará en el sistema ordinario de la educación general, recibiendo, en su caso, los programas de apoyo y recursos que la presente ley reconoce.

Art. 30: Los Minusválidos, en su etapa educativa, tendrán derecho a la gratuidad de la enseñanza, en las instituciones de carácter general, en las de atención particular y en los centros especiales, de acuerdo con lo que dispone la Constitución y las leyes que la desarrollan.

Art. 31: b) 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 que compense su dificultad. Sin mengua del nivel exigido, las pruebas se adaptarán, en su caso, a las características de la minusvalía que presente el interesado.

Pueden sorprender a muchos de los integrantes de la comunidad universitaria, algunas de las cuestiones introducidas en estos artículos. Los *programas de apoyo* a los que hace referencia el primero de ellos, salvando algunas acciones aisladas y programas precursores, han comenzado a aparecer en las universidades españolas en la década de los noventa y, pese al notable incremento producido en los últimos años, todavía no son un recurso común en nuestras instituciones pese a estar reconocidos en la mencionada Ley. Lo mismo ocurre con la ampliación del número de convocatorias a fin de compensar la dificultad que puedan encontrar los alumnos con discapacidad.

En lo referente a la *gratuidad de la enseñanza* en el ámbito universitario, existen antecedentes, como es el caso de las Universidades andaluzas, la UNED o la Universidad de Murcia que desde el curso académico 1991/92, ha establecido la matrícula gratuita a estudiantes con minusvalía, en la primera convocatoria de cada asignatura. Imponiendo como única limitación a tal derecho y como contrapartida a su concesión, el “aprovechamiento académico”.

Con posterioridad, han surgido algunos contenciosos administrativos entre estudiantes e instituciones universitarias por no conceder esta gratuidad, que se han resuelto de manera distinta, según la interpretación que de ellos se ha realizado. Nos parece especialmente relevante, y que debe llevarnos a la reflexión, contemplar como en los fundamentos jurídicos de una de estas sentencias se enuncia:

(...) Por consiguiente el derecho a tal gratuidad fuera de la enseñanza básica, no puede entenderse establecido por dichos preceptos constitucionales para los minusválidos (refiriéndose al art. 27 de la constitución), ni tampoco por el art. 30 de la Ley 13/82, que desarrollando este último precepto constitucional, establece el

derecho de estos últimos a la gratuidad en la enseñanza solamente “en su etapa educativa”, y no para realizar estudios universitarios.

Se restringe la “etapa educativa” al periodo de enseñanza primaria y preuniversitario, que no queda claramente delimitado ni en esta sentencia, ni en ninguna otra normativa revisada. No obstante, cabe preguntarse aquí por el sentido que el legislador quiso dar a este concepto de ‘etapa educativa’ cuando en España y por ley (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo) la enseñanza obligatoria (primaria y secundaria) es gratuita y universal. El asunto puede comenzar a aclararse, con la promulgación de la Ley 30/98 que aprueba los Presupuestos Generales del Estado para 1999; publicada en el BOE el 31 de diciembre de 1998, donde se establece en su artículo 17, referente a las Tasas por derechos de examen:

Se modifica el apartado cinco del artículo 18 de la Ley 66/1997, de 30 de diciembre, de Medidas Fiscales, Administrativas y del Orden Social, que quedará redactado en los siguientes términos:

Cinco. Estarán exentas de pago de la tasa:

a) Las personas con discapacidad igual o superior al 33 por 100. (...)

Aquí no se especifica, en ningún caso, que esa tasa corresponda a un periodo educativo concreto.

b) Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial de 6 de Marzo de 1985 (BOE 16-3-85) artículo 17.

Art. 17.1: Las adaptaciones del sistema pedagógico ordinario, que tendrán por objeto posibilitar o facilitar al alumno disminuido o inadaptado su proceso educativo, podrán concretarse en acomodar a las peculiaridades físicas, sensoriales o intelectuales de aquél 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 artículo 31.2 de la Ley 13/1982 de 7 de abril.

A pesar de este claro apunte, su difusión y puesta en práctica, no es tan extenso como se pudiera pensar.

c) Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 3 de Octubre de 1990 (BOE 4-10-90) artículos 36 y 37.

Art. 36.1: El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar dentro del mismo

sistema los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.

Art. 36.3: La atención al alumno con necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización y de integración escolar.

Art. 37.1: Para alcanzar los fines señalados en el artículo anterior, el sistema educativo deberá disponer de profesores de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales didácticos precisos para la participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje. Los centros deberán contar con la debida organización escolar y realizar las adaptaciones y diversificaciones curriculares necesarias para facilitar a los alumnos la consecución de los fines indicados. Se adecuarán las condiciones físicas y materiales de los centros a las necesidades de estos alumnos.

Art. 37.2: La atención a los alumnos con necesidades educativas especiales se iniciará desde el momento de su detección. A tal fin, existirán los servicios educativos precisos para estimular y favorecer el mejor desarrollo de estos alumnos y las Administraciones educativas competentes garantizarán su escolarización.

Pero todas estas adaptaciones parecen quedarse en las instituciones de educación no universitarias. Políticamente el “periodo educativo” semeja terminar con la salida de los institutos de los estudiantes.

d) Real Decreto 1005/1991, de 14 de junio, por el que se regulan los procedimientos para el ingreso en los Centros Universitarios.

En este Real Decreto se establecen las normas generales para el ingreso en Centros Universitarios. Se establecen reservas de plazas para alumnos extranjeros, titulados, y alumnos de Formación profesional (Art. 7). Así como el sistema de adjudicación de plazas (Art. 7.2) en el que se señala:

(...) En ningún caso, podrá adjudicarse una plaza a estudiantes cuya calificación sea inferior a la alcanzada como mínima para obtener plaza en el mismo Centro por el régimen ordinario.

e) Real Decreto 1060/1992 de 4 de Septiembre de 1992, que modifica el Real Decreto 1005/1991 (BOE del 22-9-92) por el que se reserva el 3% de las plazas universitarias a alumnos con minusvalía.

Art.7.1 : Las Universidades reservarán un 3 por 100 de las plazas de aquellos centros en los que se den las circunstancias aludidas en el artículo 2.2. para aquellos alumnos que tengan reconocido un grado de minusvalía igual o superior al 65 por ciento, o con menoscabo total del habla o pérdida total de audición que soliciten iniciar estudios en dichos centros (...).

f) **Real Decreto 696/1995 de 28 de Abril de 1995 (BOE de 2-6-95) de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.**

Art. 18. Estudios Universitarios.

1. Para garantizar el principio de igualdad de oportunidades, las Universidades públicas realizarán las adaptaciones que fuere menester con el fin de que los alumnos con necesidades educativas especiales permanentes puedan efectuar las pruebas de acceso a la Universidad. Así mismo, facilitará a estos alumnos el acceso a las instalaciones y a las enseñanzas con el fin de que puedan proseguir sus estudios.

2. Las universidades públicas reservarán hasta un 3 por 100 de plazas en cada uno de los centros docentes universitarios de acuerdo con lo establecido en el Real Decreto 1005/1991 de 14 de Junio, por el que se regulan los procedimientos para el ingreso en los centros universitarios, modificado por el Real Decreto 1060/1992, de 4 de septiembre, a los alumnos con necesidades educativas especiales permanentes asociadas a condiciones personales de discapacidad que, durante su escolarización anterior, hayan precisado recursos extraordinarios de acuerdo con el dictamen efectuado bien por los equipos de orientación educativa y psicopedagógica, bien por los profesores especialistas de psicología y pedagogía de los departamentos de orientación de los centros de educación secundaria en los que hubieran estado escolarizados. En todo caso, dichos alumnos deberán haber superado las pruebas de acceso a la universidad establecidas con carácter general para el conjunto del alumnado. Excepcionalmente las Juntas de Gobierno de las Universidades podrán ampliar dicho porcentaje de plazas.

Siguiendo un orden cronológico, en la legislación autonómica valenciana, encontramos el **Decreto 39/1998 del Gobierno Valenciano, de 31 de marzo, de Ordenación de la Educación para la Atención del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (DOGV 17-4-98).**

Art. 21: “La incorporación a la enseñanza post-obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales estará sujeta a la normativa establecida con carácter general sin perjuicio de lo dispuesto en este decreto”.

Art. 25.1: “De acuerdo con lo establecido en la Ley 131/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos, las universidades públicas realizarán las adaptaciones que sean necesarias con el fin de que los alumnos con necesidades educativas especiales permanentes, derivadas de discapacidad puedan efectuar las pruebas de acceso a las mismas. Así mismo facilitarán a este alumnado el acceso a las instalaciones y a las enseñanzas con el fin de que puedan proseguir estudios”.

Art. 25.2: “Las universidades públicas, de acuerdo con lo establecido en el Real Decreto 1005/1991, de 14 de junio, por el que se Regulan los Procedimientos de Ingreso en los Centros Universitarios, modificado por el Real Decreto 1060/1992, de 4 de septiembre, reservarán un 3% de plazas en cada uno de sus centros docentes para alumnos con necesidades educativas especiales permanentes, derivadas de condiciones de discapacidad, que hayan superado las pruebas de acceso. Excepcionalmente, las juntas de gobierno de las universidades podrán ampliar dicho porcentaje de plazas”:

g) REAL DECRETO 704/1999, de 30 de abril, por el que se regulan los procedimientos de selección para el ingreso en los centros universitarios de los alumnos que reúnan los requisitos legales necesarios para el acceso a la Universidad.

Este Decreto deroga los mencionados en los apartados d) y e), estableciendo en su Artículo 22. *Plazas reservadas a alumnos discapacitados.*

- 1. Se reservarán 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 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.*
- 2. El certificado, dictamen o procedimiento de valoración de las minusvalías será realizado por el órgano competente de cada Comunidad Autónoma.*

La Disposición adicional primera. *Pruebas de aptitud personal para determinadas enseñanzas.* Establece en su apartado c:

(...) Las Universidades podrán adaptar a las especiales condiciones de estudiantes con discapacidad las pruebas de evaluación de las aptitudes personales para la actividad física y el deporte, (...).

La innovación, más significativa que encontramos en este nuevo Real Decreto, está en el hecho de establecer la reserva de plaza para estudiantes con discapacidad,

cuando su porcentaje de minusvalía sea superior al 33%. Este cambio permite la inclusión del colectivo de personas sordas, cuyos certificados de minusvalía rara vez alcanzan el 65%, porcentaje que establecían los decretos anteriores. De igual manera pueden entrar en este apartado aquellas personas con minusvalía sobrevenida que no hayan necesitado adaptaciones en cursos anteriores.

EL PRINCIPIO DE IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

Una vez conocidos los principales puntos de nuestra legislación referentes a los estudiantes con discapacidad, surge una de las cuestiones centrales en el tratamiento a la diversidad: ¿se cumple el principio de igualdad de oportunidades, reconocido como un derecho fundamental en nuestra Constitución, y recogido en el resto de disposiciones que la desarrollan, en la población que aquí nos ocupa?. Entendemos un punto de capital importancia, acotar tanto el significado de este principio, que de forma casi dogmática se arguye en nuestros días, como conocer los instrumentos que, dentro de las instituciones universitarias, deben garantizar su cumplimiento.

El principio de Igualdad de Oportunidades, es un principio básico de Derecho que surge en los Estados de Derecho, vinculado al Derecho a la Educación en las principales declaraciones sobre derechos humanos (Sacristán, 1991, citado por Rivas, 1997). Este principio tiene en su base la idea de compensación, fundamentalmente económica, para paliar las desigualdades sociales y hacer efectivo el derecho a la educación a todos los ciudadanos; pero en la actualidad se ha extendido también a la equiparación de oportunidades para otros colectivos como es el caso de personas con discapacidad.

Se concreta, en el ámbito legislativo, en múltiples normativas; una de las más importantes es la promulgada por la Comunidad Internacional en 1994: las Normas Uniformes para la equiparación de la igualdad de oportunidades (aprobadas por Naciones Unidas), las cuales dedican un artículo (sexto) al campo de la educación. Este artículo proclama en su introducción:

“los Estados deben reconocer el principio de igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para los niños, los jóvenes y los adultos con discapacidad en entornos integrados, y deben velar por que la educación de las personas con discapacidad constituya una parte integrante del sistema de enseñanza”.

Como vemos, existen proclamaciones internacionales dirigidas a establecer políticas de “discriminación positiva”, asignando cuotas, exenciones y complementos no aplicables a otros colectivos. Pero estas medidas no son suficientes, ni cubren todas las necesidades del colectivo de personas que las necesitan. Peces Barba (1995) (citado en Rivas, 1997) encuentra en la discriminación positiva el restablecimiento de derechos: *“la igualdad como diferenciación, construyendo derechos sólo para*

los que necesitan el restablecimiento de la igualdad. El objetivo de esa organización de derechos específicos es restablecer o al menos acercarse a la equiparación de todos, superando esa desigualdad, con el trato desigual a los desfavorecidos”.

Estas discriminaciones legales, tienen su correlato en las actuaciones sociales; no hay que olvidar que el concepto de minusvalía no es más que un problema social que resulta de barreras físicas, de comunicación y actitudinales generadas por el ambiente. Por lo tanto, entendemos que deben ir dirigidas a paliar la discapacidad entendida como restricción o ausencia (debida a la deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para el ser humano.

La experiencia de algunos países de nuestro entorno, con una tradición democrática más larga que la nuestra, y un proceso de transformación social más consolidado (Alemania, Austria, Bélgica, Francia, Reino Unido, Suecia, Noruega), les ha llevado a contar desde hace ya algunas décadas con programas de atención a estudiantes universitarios con discapacidad; y lo que es más importante, con una política común, de equiparación de oportunidades dirigida a este colectivo.

Estas iniciativas son pioneras en la comunidad europea; pero, como ya puso de manifiesto el trabajo desarrollado por el grupo Handi, integrado en el “Forum Européen de l’Orientation Académique” (FEDORA), consistente en la realización de un inventario de todos los servicios disponibles para estudiantes con discapacidad en los centros de enseñanza superior de la Unión Europea (Van Acker, 1996), es necesario completar una legislación, tanto a escala comunitaria como nacional que garantice el acceso de los estudiantes con discapacidad a la enseñanza superior. En esta línea, el programa europeo HELIOS II “Integración en el ámbito educativo de personas con discapacidad” (1994-96), ha trabajado exclusivamente este tema. Mención especial dentro de este programa merece el Grupo XIII, que ha centrado su trabajo en el apoyo en la enseñanza superior. Como conclusión, ha publicado el documento “Enseñanza Superior y Estudiantes Disminuidos: hacia una Política Europea de integración” (1997), en el cual se recogen las características que deben cumplir los servicios de atención en las instituciones de educación superior.

Estas iniciativas han dado como resultado documentos como la Guía Europea de Buena Práctica (1996), para la igualdad de oportunidades de las personas discapacitadas; en ella se recoge la Carta de Luxemburgo (Ver Anexo I), aprobada en noviembre de 1996. Este documento articula principios, estrategias y propuestas fundamentales, que vamos a resumir, y que han de servir de base para el establecimiento de cualquier tipo de servicio de atención a personas con discapacidad en todo el ámbito de la Unión Europea.

Destacaríamos la nueva amplitud que se da al término escuela entendiéndola como: “*el centro que imparte enseñanza desde la niñez hasta la edad adulta*”. La escuela para todos implica la integración óptima de cada individuo, desde sus necesidades específicas, en la enseñanza ordinaria.

Basando sus *principios*, de obligada consideración a la hora de hablar de integración en la educación, en la igualdad de oportunidades y el derecho de la persona con discapacidad a participar en la vida social, se hace necesaria una escuela para todos,

sea cual sea el nivel de enseñanza y de formación, a lo largo de la vida. Debiendo ofrecer la garantía de una enseñanza de calidad y ser accesible para todos, adaptándose a la persona y no viceversa. En esta escuela, los padres juegan un papel fundamental, teniendo derecho a elegir el proceso educativo de sus hijos, cuyas necesidades serán atendidas. Hace hincapié en la atención precoz y en la evaluación permanente del individuo y del proceso educativo.

Las posibilidades y facilidades que brindan las tecnologías de la información y de la comunicación, así como la investigación científica, se aprovecharán en todos los niveles de enseñanza y formación y serán accesibles para todos.

El apartado de principios concluye señalando que: *“la legislación irá acompañada de cuantos servicios y recursos sean necesarios”*.

En cuanto a las *estrategias* a utilizar, se apunta un sistema de enseñanza flexible, atento a las NEE y respetuoso con la complejidad variable y evolutiva de las mismas. Destacando como estrategias a utilizar: la evaluación, la coordinación de servicios existentes, las nuevas estrategias de aprendizaje y las tecnologías de la información y la comunicación que contribuirán a eliminar las barreras, al facilitar el acceso a la individualización de la enseñanza y del aprendizaje.

Cómo *propuestas*, la Carta apunta el cambio de actitudes, la necesidad de asignar un profesional encargado de la coordinación de las ayudas destinadas a los alumnos con NEE, sobretodo a quienes se encuentran en un periodo de transición escolar; fomentar la movilidad de los alumnos y la cooperación internacional entre profesionales en el ámbito de la integración.

Para finalizar, la Carta propone que: *“Toda legislación futura de los Estados miembros relativa a la enseñanza y formación debería tener en cuenta los principios, las estrategias y las propuestas estipuladas en la presente carta”*.

Los apuntes reflejados en la Carta de Luxemburgo han propiciado la presentación de una cláusula de no-discriminación para ser introducida en el artículo 6 del Tratado, revisado, de la Unión Europea.

FACTORES DE RIESGO EN EL ENTORNO UNIVERSITARIO

El conocimiento del principio de igualdad de oportunidades y su desarrollo en la legislación existente, aunque son grandes hitos en el desarrollo social en aras de la integración de personas con discapacidad, no garantizan la inexistencia de factores de riesgo para su incumplimiento en el entorno universitario. Para poder afrontar con éxito estos condicionantes, la delimitación de los mismos se convierte en elemento indiscutible en la tarea que nos ocupa.

Las Universidades, consideradas como centros de generación y transmisión de conocimientos, no fueron concebidas o diseñadas para albergar en sus aulas, departamentos o bibliotecas, a personas con discapacidad. Es más, la competitividad y el individualismo que impregna, en muchos casos, la formación universitaria, tanto de forma consciente como inconsciente, genera un continuo de barreras y sistemas de filtro en los que no se tiene en cuenta la condición personal de discapacidad. Es necesario, para delimitar el problema, empezar con un análisis de los factores de riesgo o potencialmente discriminadores a fin de poder, posteriormente, actuar sobre ellos. En trabajos anteriores (Alcantud, 1994,1995a), realizamos un análisis de éstos cuyos resultados continúan hoy vigentes. En aquella ocasión se plantearon los siguientes factores potenciales de segregación: a) Aptitud física y aprovechamiento, b) Sanidad y seguridad; c) Relaciones sociales y d) Actitudes. Todos ellos son genéricos para todas las universidades, y en consecuencia se deberán añadir a éstos, los derivados de las características concretas de la Universidad de la que se trate, de su entorno físico, su historia, su entorno cultural, etc. Por el interés de estos factores para los objetivos de este texto hacemos aquí una breve síntesis de los mismos.

a) Aptitud física y aprovechamiento.

El aspecto físico de las personas con discapacidad es, sin duda, una de las primeras características que llama la atención al resto de estudiantes. Muchos de ellos, debido al sistema de educación segregada o a las normas sociales establecidas, han tenido contacto con personas con discapacidad en raras ocasiones y, por tanto, no han tenido oportunidad de interactuar con ellos. Este hecho ha perpetuado la falsa creencia sobre los menores niveles de rendimiento de una persona con un déficit físico o sensorial.

Los aspectos que delimitan este factor, son los siguientes:

- ☐ Los estudiantes discapacitados no pueden siempre utilizar los medios normales, o no los utilizan de manera satisfactoria.*
- ☐ Algunos de ellos pueden necesitar dispositivos especiales.*
- ☐ En ocasiones necesitan transporte adaptado.*
- ☐ Los estudiantes con discapacidad pueden no seguir el mismo ritmo de aprendizaje.*

- Ante clases dinámicas no son lo suficientemente móviles ni adaptables.*
- Su rendimiento puede ser insuficiente en tiempo y forma, o no ser posible una adaptación curricular a su deficiencia.*
- Pueden, debido a su discapacidad, necesitar más tiempo en la ejecución de una tarea, bien se trate de examen o de tarea de aprendizaje.*
- Suelen ausentarse con frecuencia de clase por motivos de salud, y consecuentemente, el seguimiento de la clase es discontinuo.*

b) Sanidad y seguridad.

Las condiciones físicas de las personas con discapacidad han sido tradicionalmente olvidadas en los aspectos relativos a la higiene, sanidad, seguridad y accesibilidad de los centros universitarios; por ello, pueden suponer graves barreras. Los puntos enumerados en este factor se concretan en los siguientes:

- El entorno puede resultar peligroso para las personas con discapacidad y podría agravar su minusvalía.*
- En caso de incendio o estado de emergencia, debe de contemplarse su presencia en el plan de evacuación del centro, tanto en lo que hace referencia a su localización como a la utilización de diferentes tipos de señales de emergencia.*
- Algunos, pueden presentar algún tipo de episodio grave o necesitar para su desplazamiento o utilización de cualquier servicio la ayuda de una persona, por lo que se hace necesaria la presencia de un monitor o acompañante, con cierto nivel de preparación.*
- Los edificios en los que están ubicadas facultades y escuelas suelen ser, debido a la época en la que se construyeron, ejemplos claros de inaccesibilidad.*
- La distribución de las aulas universitarias en forma de anfiteatro dificulta o impide el acceso a personas con movilidad disminuida.*
- El rápido crecimiento experimentado en las universidades españolas desde finales de la década de los sesenta hasta la actualidad, ha obligado a una adaptación de los edificios y locales no planificado. El resultado de este crecimiento anárquico son las barreras existentes y cuya eliminación obliga el uso de un elevado volumen de recursos. Estas barreras, suelen además coincidir con las zonas destinadas a los departamentos universitarios, o zonas de aulas de expansión por lo que la simple consulta a un profesor en el tiempo de atención a estudiantes puede ser un calvario, para un estudiante con discapacidad a la hora del desplazamiento.*

c) Relaciones sociales.

Algunos trabajos señalan que los estudiantes con discapacidad, pueden mostrar lagunas en esta área (Ammerman, 1986; Gottfredson, 1986). De la misma manera, debemos añadir el desconocimiento y la falta de habilidad social que puede mostrar el resto de la comunidad universitaria hacia esta población. Así, los aspectos que comprende este factor son los siguientes:

- Los profesores suelen sentirse incómodos cuando tienen que tratar con estudiantes discapacitados, provocando posibles casos de discriminación positiva y negativa.*
- Los profesores pueden percibir que la presencia en el aula de un estudiante discapacitado conlleva una carga de trabajo adicional negativa para él y para el resto de estudiantes.*
- Los estudiantes con discapacidad pueden presentar episodios de irritabilidad asociados a su discapacidad.*
- Los estudiantes con discapacidad pueden tener problemas de comunicación con el resto de compañeros o con el personal de administración y servicios.*

d) Actitudes.

Por último, y tratándolo de forma separada a los aspectos sociales por su importancia, estarían las actitudes de todos los miembros de la comunidad universitaria. Con frecuencia, las actitudes no declaradas son las que determinan las posibilidades de integración de las personas con discapacidad.

DERIVACIONES PRÁCTICAS

Todos los aspectos trabajados en los apartados anteriores, nos llevan a iniciar el camino que enunciamos al principio del capítulo, siendo el marco de referencia, y el punto de partida, para establecer un plan general de actuación dirigido a la población de estudiantes universitarios con discapacidad. Las *derivaciones* que de los principios tratados se suceden, las vamos a englobar en dos grandes grupos: normativas surgidas en universidades españolas y planteamiento de un modelo de actuación que trataremos a modo de epílogo en este texto.

NORMATIVAS SURGIDAS EN UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

Las universidades, después de la Ley de Reforma Universitaria, adquieren autonomía de gestión y administración. Son sus órganos de gobierno los responsables de desarrollar los reglamentos, proponer planes de estudios, crear servicios, etc. En este sentido, la comunidad universitaria para ser fiel a sus fines, y siguiendo las directrices emanadas de las recomendaciones de organismos nacionales e internacionales, debería evitar cualquier tipo de discriminación y garantizar que el éxito o fracaso de los estudiantes con discapacidad, sea debido única y exclusivamente a su propia capacidad intelectual. Este principio debería estar recogido en el ámbito de los estatutos de la propia universidad.

Basado en este objetivo, en la “Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales” celebrada en Salamanca en 1994, surgió la *Declaración de Salamanca* donde se recomienda en el párrafo 48 lo siguiente:

“A las Universidades corresponde un importante papel consultivo en la elaboración de prestaciones educativas especiales, en particular en relación con la investigación, la evaluación, la preparación de formadores de profesores y la elaboración de programas y materiales pedagógicos. Deberá fomentarse el establecimiento de redes entre universidades y centros de enseñanza superior en los países desarrollados y en desarrollo. También es muy importante la activa participación de personas con discapacidades en la investigación y formación para garantizar que se tengan en cuenta sus puntos de vista”.

Es la *Universitat Jaume I de Castellón*, la pionera en España, que nosotros sepamos, en introducir y recoger en sus estatutos el establecimiento de acciones dirigidas a garantizar la equiparación de oportunidades de los alumnos con necesidades educativas especiales. Estos estatutos fueron aprobados en 1997, y en el Título IV, sobre los derechos y deberes del estudiantado, establecen la siguiente disposición:

“Art. 110.- d) Disponer de unas instalaciones y servicios adecuados que permitan el normal desarrollo de los estudios. La Universitat Jaume I, facilitará al estudiantado con limitaciones físicas, psíquicas y sensoriales, las condiciones de estudio y las adaptaciones curriculares adecuadas para su correcta formación académica”.

Otro de los aspectos, en los que hemos encontrado adaptaciones, son los relativos a las **normativas de permanencia**, que como hemos visto quedaba recogido en el artículo 17 del Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial de 1985. En este sentido, cada universidad ha optado por introducir, en el ámbito general y como consecuencia de la implantación de los nuevos planes de estudio, un tiempo de

permanencia diferente, aunque oscilan siempre entre los cinco y los diez años. A nuestro entender, donde más diferencias existen es en las normas de excepción, yendo desde universidades en las que no se contempla ninguna, hasta aquellas que desarrollan toda una normativa.

Así, por ejemplo, la *Universidad de Alcalá de Henares* opta por condicionar el número de años de permanencia al volumen de créditos, oscilando entre cuatro y siete para los estudios de primer ciclo y hasta doce las titulaciones de segundo ciclo. Las prórrogas excepcionales necesitan un informe favorable de la Junta de Centro. Cada año cuenta como medio curso en el caso de que sobre el alumno recaiga algún motivo que impida su normal desarrollo, como por ejemplo, el cumplimiento del servicio militar o PSS, la compatibilización con trabajo remunerado debidamente acreditado, la enfermedad grave personal o de algún familiar muy próximo que conviva con el estudiante, etc. En este punto se debería incluir la minusvalía del estudiante.

En esta misma línea la *Universidad Complutense de Madrid*, en sus estatutos, establece que será el Consejo Social, previo informe y a propuesta de la Junta de Gobierno, quien señalará las normas que regulen la permanencia en la Universidad de los estudiantes que no superen las pruebas correspondientes en los plazos que se determinen, de acuerdo con las características de los estudios. Esta normativa, sin hacer referencia al grupo de estudiantes con discapacidad, resulta de gran interés para este colectivo, aunque supedita la permanencia en la institución a la evaluación de la situación por distintos órganos de gobierno universitarios.

La *Universidad de Barcelona* ha desarrollado la normativa de permanencia más completa y flexible, a nuestro entender, de las revisadas, y tal vez de las más integradoras, puesto que no se realiza mención especial al grupo de estudiantes con discapacidad, sino que se trata en igualdad de condiciones a todos los alumnos, condicionando el número total de años al propio rendimiento introduciendo un factor de corrección, en función de la repetición de asignaturas, y una serie de disposiciones de régimen especial.

A diferencia de las iniciativas anteriores, en la *Universidad de Valencia*, sí existe una normativa general de tratamiento a la diversidad, que fue aprobada en la junta de gobierno de la UVEG de fecha 30 de abril de 1998. Estas medidas tratan de englobar todos los aspectos tratados con anterioridad. A continuación se describe cada una de ellas:

Principio General: A introducir en la Carta de Derechos y Deberes de los Estudiantes de la UVEG.

La Universitat de Valencia (Estudi General) pondrá los medios que tenga a su alcance para disponer de las

instalaciones y servicios necesarios para que todos los estudiantes con minusvalías físicas o sensoriales puedan cursar sus estudios adecuadamente y obtener una correcta formación académica.

Servicio de Atención:

La UVEG crea la 'Asesoría para Estudiantes Universitarios con Discapacidad', y en este servicio se evaluarán los alumnos con necesidades educativas especiales para determinar las recomendaciones sobre adaptaciones curriculares necesarias, las adaptaciones en la ejecución de los exámenes y el uso de recursos extraordinarios.

Los recursos extraordinarios podrán ser propios o acordados por convenio con otras organizaciones públicas o privadas, y consistirán, fundamentalmente, en el suministro de documentación en Braille para los alumnos ciegos, infraestructura de traducción de lenguaje de signos para los alumnos sordos, acompañantes para estudiantes con graves problemas de movilidad, y todas aquellas que en cada caso se consideren necesarias.

Reserva de plaza:

En cumplimiento del Real Decreto 696/1995 de 28 de Abril (BOE 2 de Junio de 1995), del Real Decreto 1005/1991, de 14 de junio, y del Real Decreto 1060/1992, de 4 de septiembre, la Universitat de València reserva hasta el 3% de plazas de cada título para alumnos con discapacidad, en el grado previsto en el decreto antes nombrado, y extiende esta reserva a las plazas de las residencias o colegios mayores, propios o adscritos.

Adaptaciones curriculares:

Ante la demanda de un estudiante con discapacidad o de un profesor, la Asesoría para Estudiantes Universitarios con Discapacidad, emitirá un informe y una propuesta, si es necesario, de adaptación curricular, que deberá tener el informe favorable del departamento universitario que tenga bajo su responsabilidad el área de conocimientos de la materia de que se trate. En todo caso, estas

adaptaciones respetarán, en aquello que es esencial, los objetivos fijados en los planes de estudio de cada materia.

Las adaptaciones curriculares podrán ser:

Adaptaciones de examen:

“En cumplimiento del Real Decreto 696/1995, de 28 de abril (BOE 2 de junio de 1995), y del artículo 31b de la LISMI, para garantizar el principio de igualdad de oportunidades, la Universidad hará las adaptaciones necesarias a fin de que los alumnos con necesidades educativas especiales permanentes asociadas a condiciones de discapacidad puedan efectuar las pruebas de acceso y también todas las pruebas de evaluación que a lo largo de su formación sean necesarias”.

Años de permanencia:

“La Junta de Gobierno acuerda pedir al Consejo Social la modificación de la normativa vigente en el sentido de aumentar los años de permanencia de los estudiantes con discapacidad”.

Prioridad de Matrícula:

“La Universitat de València facilitará que los estudiantes con discapacidad puedan matricularse confeccionándose horarios en condiciones acordes con su discapacidad”.

Para terminar este apartado y por la importancia que supone, a nuestro entender, este tipo de iniciativas, queremos subrayar que en nuestro país y desde el año 1996, gracias a la iniciativa del Real Patronato de Atención y Prevención de Minusvalías, se llevan a cabo reuniones de los servicios de apoyo para personas con discapacidad en la Universidad. En estos encuentros, los responsables de los servicios de apoyo intercambian las experiencias que, hasta ahora y de manera individualizada en cada institución, se están poniendo en práctica. Esperamos y deseamos que estos contactos sirvan para crear una potente red de atención a estudiantes con discapacidad en las universidades españolas.

ANEXO I: CARTA DE LUXEMBURGO

INTRODUCCIÓN.

Con la presente carta se pretende ofrecer una síntesis de los principales resultados de las visitas de estudio, sesiones de trabajo y seminarios organizados en torno a la integración en el ámbito educativo en el marco del programa de acción comunitaria HELIOS (febrero 1993 a diciembre de 1996).

Las ideas y prácticas fundamentales han sido comparadas y completadas con documentos clave referente a la enseñanza a escala europea e internacional.

El programa HELIOS muestra ejemplos de buena práctica atentos a los valores y preceptos filosóficos de la integración. Estas muestras de buena práctica han permitido determinar, entre otras cosas, las modalidades de una cooperación eficaz entre la enseñanza ordinaria y la enseñanza especializada, ante la perspectiva de la creación de una Escuela para Todos.

El término *escuela* debe entenderse en su sentido más amplio: el de centro que imparte enseñanza desde la niñez hasta la edad adulta.

La escuela para todos implica la integración óptima de cada individuo, desde sus necesidades específicas, en la enseñanza ordinaria.

La presente carta se articula en torno a tres partes: principios, estrategias y propuestas.

Por *principios* entendemos los principios de obligada consideración a la hora de hablar de integración en la educación.

Las *estrategias* remiten a las prácticas de obligada consideración en la aplicación de los principios generales.

Las *propuestas* constituyen perspectivas de cambio concreto de cara al futuro.

PRINCIPIOS.

La igualdad de oportunidades y el derecho de la persona con discapacidad a participar en la vida social, hacen necesaria una *escuela para todos, sea cual sea el nivel de enseñanza y de formación*, a lo largo de la vida.

**

La enseñanza impartida en un entorno ordinario es uno de los principios fundamentales de la escuela para todos.

**

La escuela para todos deberá ofrecer la garantía de una enseñanza de calidad y ser accesible para todos, a lo largo de la vida.

**

La escuela para todos deberá adaptarse a la persona, y no lo contrario. Le dará protagonismo en cualquier proyecto educativo y reconocerá el potencial y las necesidades especiales de cada cual.

**

Los padres, en cuanto primeros educadores, serán los socios clave en el proceso educativo de sus hijos. Tendrán derecho a elegir el proceso educativo que mejor les convenga, en virtud de los derechos del individuo.

**

La intervención precoz deberá favorecer la reeducación, la autonomía, el bienestar y la integración social y escolar del niño con necesidades especiales desde los primeros años de vida.

**

Será preciso atender las necesidades de la familia.

**

Se llevará a cabo una evaluación precisa y permanente de la persona y del proceso educativo.

**

Las posibilidades y facilidades que brindan las tecnologías de la información y las comunicaciones, así como la investigación científica, se aprovecharán en todos los niveles de enseñanza y formación y serán accesibles para todos.

**

La escuela para todos requerirá la coordinación del proceso de integración y un proceso de concertación entre el conjunto de agentes interesados.

**

Todos los agentes implicados en el proceso de integración se beneficiarán de una formación permanente y adecuada y contarán con las herramientas y ayudas necesarias para el cumplimiento de su tarea.

**

Los programas de enseñanza y formación concurrirán a una vida autónoma e independiente en la actividad social y profesional, a lo largo de la vida de cada persona.

**

Los Estados miembros deberán adoptar una legislación por la que se garantice a todos los niños en edad escolar y a todos los adultos, el acceso a un sistema ordinario de enseñanza y de formación.

La legislación irá acompañada de cuantos servicios y recursos sean necesarios.

ESTRATEGIAS.

La materialización de la escuela para todos trae consigo un sistema de enseñanza flexible, atento a las necesidades educativas especiales y respetuoso con la complejidad variable y evolutiva de las mismas.

**

Una enseñanza de calidad supone recurrir a un enfoque educativo holístico, positivo y sustentado en las capacidades de cada individuo, máxime en el caso de personas con necesidades especiales. Conviene no fijar límites de signo meramente médico.

**

Un enfoque educativo centrado en la persona respetará sus necesidades, intereses, aspiraciones y autonomía.

**

Elegir con conocimiento de causa implica que los padres tengan acceso a toda la información necesaria y disfruten del apoyo de profesionales y de grupos de padres.

**

Se impone a todos los niveles una evaluación precisa y permanente: avances de la persona, trabajo en clase y proceso pedagógico global.

**

Las tecnologías de la información y las comunicaciones contribuirán a eliminar las barreras al facilitar el acceso a la individualización de la enseñanza y del aprendizaje, y al impulsar la motivación de cada individuo.

A la enseñanza tradicional podrán sumarse nuevas estrategias de aprendizaje desarrolladas a través de la telemática y la enseñanza a distancia.

**

La cooperación entre todas las personas que atienden a las necesidades de la persona con necesidades especiales respetará su papel, el de los padres/tutores, el del cuerpo docente y el de otros profesionales.

Partiendo de una terminología común, los agentes tendrán entre sus manos el éxito de dicha cooperación.

**

Las redes profesionales y/o equipos multidisciplinares existentes mantendrán y afinarán las competencias específicas necesarias para garantizar una integración de calidad.

Resulta imprescindible coordinar la utilización de los servicios existentes.

Los centros y servicios de recursos constituyen un modelo de coordinación y cooperación en materia de integración.

**

El éxito de la enseñanza integrada presupone una formación inicial y permanente de calidad del conjunto del cuerpo docente, conducente a la obtención de cualificaciones reconocidas.

**

La persona con necesidades especiales será, previa consulta a los padres/tutores, el agente determinante de la toma de decisiones que afecten a su proyecto educativo y de vida.

**

Las autoridades competentes deberán con absoluta claridad definir, mejorar, financiar y aplicar las leyes encaminadas a la integración.

PROPUESTAS.

A pesar de lo logrado ya en materia de integración, al hacer hincapié en la asunción de los susodichos principios y la aplicación de estrategias, y al atenerse a un código de buena práctica, es importante subrayar una serie de propuestas que constituyen otros tantos objetivos.

Cambiar mentalidades es un tema de máxima prioridad. Reviste especial importancia sensibilizar aún más a la opinión pública sobre las personas con necesidades especiales.

Es preciso designar a un profesional encargado de la coordinación de las ayudas destinadas a los alumnos con necesidades especiales, sobre todo a quienes se encuentran en un período de transición escolar.

**

Los centros de enseñanza y formación deberán fomentar la movilidad de los alumnos con necesidades especiales en el marco de programas nacionales y europeos. A este respecto, es preciso garantizar el suministro de una información precisa en las distintas instituciones.

**

La cooperación internacional entre profesionales en el ámbito de la integración constituye un requisito previo para ayudar a los centros de enseñanza y formación a adentrarse en la vía de la integración.

**

Toda legislación futura de los Estados miembros relativa a la enseñanza y formación debería tener en cuenta los principios, las estrategias y las propuestas estipuladas en la presente carta.

CAPITULO II: TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD EN LAS UNIVERSIDADES DE NUESTRO ENTORNO

INTRODUCCIÓN

Cuando en 1994 el equipo de gobierno de la UVEG nos encargó la elaboración de un proyecto para desarrollar un servicio de atención a estudiantes con discapacidad, dirigimos nuestra mirada hacia otras universidades donde existían servicios semejantes. Aunque nuestra participación en el programa HELIOS II fue breve y frustrada, por problemas de índole administrativo y personal, nos permitió entrar en contacto con las universidades europeas pioneras en este tipo de servicio. Desde aquí, nuestro agradecimiento a M. Van Acker de la Universidad de Lovaina, a A. Girona de la Universidad de Tolouse y en general a todo el grupo XIII del programa HELIOS II, a la estructura de apoyo del mismo programa y a los miembros del grupo HANDI de FEDORA por la colaboración prestada. Sin ella, hubiera sido imposible recopilar la información base con la que hemos elaborado este capítulo.

SERVICIOS DE APOYO EN LAS UNIVERSIDADES EUROPEAS

Como hemos comentado en el capítulo introductorio, la Unión Europea ha optado por la integración de las personas con discapacidad, en todos los niveles y aspectos de la vida social.

La forma de poner en práctica este principio de igualdad de oportunidades en las universidades europeas, varía considerablemente de unos países a otros. Las formas más comunes de ponerlo en práctica son las siguientes:

➤ *Edición de guías sobre los servicios de apoyo disponibles en las universidades del país.* Son muy pocos los que disponen de ellas, tan sólo Francia, Reino Unido, Alemania y Holanda. Las diferencias entre unos países y otros son considerables: mientras que en Francia la guía ha sido elaborada por el Ministerio de Educación, en los otros tres países son distintas asociaciones de apoyo a los estudiantes universitarios con discapacidad quienes se encargan de su elaboración: la Oficina Nacional para Estudiantes con Discapacidad (SKILL) en Reino Unido, la Asociación Nacional Alemana para los Asuntos de los Estudiantes (DSW), y la Asociación Handicap en Studie en Holanda.

- *Coordinador para estudiantes con discapacidad.* Países como Suecia, Alemania, Francia y Austria, cuentan ya con esta figura, establecida desde las instituciones administrativas. El pionero en la creación de esta coordinación nacional fue Alemania que desde 1986 cuenta con un representante en cada Universidad que se encarga de los asuntos que conciernen a las personas con discapacidad. En Francia se produce la creación de esta figura en 1990; posteriormente Suecia en 1993 y Austria en 1997 es el de más reciente creación.
- *Dotar de financiación específica a las universidades que cuentan con estudiantes con discapacidad.* Otra forma de atender a las necesidades de los estudiantes con discapacidad en las universidades,, desde la administración central, es la adoptada por países como Suecia y Bélgica. En ellos, el gobierno nacional dota de financiación específica a aquellas universidades que cuentan con estudiantes con discapacidad, a fin de sustentar el coste que supone la atención específica que éstos requieren. En Suecia, el gobierno asigna una partida presupuestaria especial para aquellas universidades que cuentan con estudiantes con discapacidad, que supone un 0,15% del presupuesto general de la Universidad. En Bélgica, dada su división administrativa, son las distintas regiones las que se encargan de financiar parte del material específico que se pone a disposición de los estudiantes, así como los gastos que genera el asesoramiento pedagógico.
- *Establecimiento de una legislación específica sobre la integración de personas con discapacidad.* Una de las actuaciones más importantes en el tema que nos ocupa, como se ha puesto de manifiesto en el capítulo introductorio, es el establecimiento de políticas de discriminación positiva. En este sentido se ha de reconocer, que la generación de los servicios de apoyo, no es algo gratuito que surge con fuerza en los años noventa. Los países donde se iniciaron estas actuaciones, son también aquellos que cuentan con una legislación más completa, y más antigua, en el ámbito de la integración de personas con discapacidad. Así, países como Alemania, Francia, Austria o Reino Unido mantienen desde hace tiempo este tipo de medidas.

En Alemania, pionera en este campo, desde 1976 se incluye en la Ley de Alemania Federal para la Educación Superior, la necesidad de adecuar las condiciones de estudios para estudiantes con discapacidad. A partir de entonces han seguido estableciéndose recomendaciones y apuntes legislativos de esta índole, regulándose, por ejemplo, el apoyo financiero a estudiantes con discapacidad en la Ley sobre Asistencia en la Educación Federal, que trata de cubrir los gastos adicionales que puede generar la discapacidad (entre otros, en la compra de ayudas técnicas o la necesidad de apoyo en la realización de las actividades de la vida diaria). Por su parte, Francia, cuenta desde 1973 con una circular que determina las condiciones de organización de exámenes públicos para estudiantes discapacitados físicos y sensoriales, y con posteriores decretos nacionales para la integración de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores. Austria cuenta con la normativa más

reciente. En el año 1997 se ha introducido un apartado en la constitución de este país que establece la no discriminación de personas con discapacidad, incluyendo una parte dedicada a los estudiantes.

Por último, señalar que en Reino Unido, a pesar de que ya desde 1972 se inició la política universitaria dirigida a estudiantes con discapacidad, las características de su sistema educativo, han hecho que tradicionalmente sean pocos los estudiantes con estas características que llegan a la Universidad. Por ello, en este país, la preocupación y el trabajo de las instituciones encargadas de la atención a estudiantes con discapacidad, especialmente de la asociación Skill, ha sido lograr el establecimiento de medidas legislativas en la línea de establecer la no-discriminación de los estudiantes con discapacidad; Y es, a partir de la última década, cuando han surgido leyes en esta línea (Further and Higher Education Act, de 1992 y la Ley contra la Discriminación de personas con Discapacidad de 1995). Es, tras la aprobación de la 'Further and Higher Educational Act' de 1992, cuando se da responsabilidad a cada uno de los países que forman parte del Reino Unido; quienes tienen una partida asignada para la atención a los estudiantes con discapacidad que realizan estudios universitarios.

ORGANIZACIONES ESPECÍFICAS DE ATENCIÓN A PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN LAS INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS EUROPEAS

En las medidas antes enumeradas, tienen un peso específico distintas organizaciones estatales de atención a los estudiantes con discapacidad. Sin ellas no hubiera sido posible la edición de guías de servicios de apoyo o el establecimiento de algunas medidas legislativas.

Este importante papel, queda puesto de manifiesto en el estudio llevado a cabo por HANDI, grupo de trabajo de FEDORA (Forum Europeo de la Orientación Académica), quien señala que aquellos países que cuentan con una organización en el ámbito nacional que coordina y/o apoya a los servicios de atención de los estudiantes universitarios con discapacidad, muestran una mayor calidad en los servicios ofertados que aquellos que no cuentan con este tipo de organizaciones (Van Esbroeck et al. , 1996).

La *Oficina Nacional para Estudiantes Discapacitados (SKILL)*, en Reino Unido, es sin duda una de las instituciones que más ha influido en el tratamiento a la diversidad en su país. Se trata de una asociación que intenta desarrollar oportunidades para el aprendizaje y la formación de personas con discapacidad y dificultades de aprendizaje, en educación media, superior y educación de adultos. Esta asociación, entre otras acciones, lleva a cabo la publicación de guías dirigidas a los estudiantes discapacitados y aporta programas de ayuda económica para sufragar

los gastos de los estudios. El papel de esta institución, en la atención a estudiantes con discapacidad, ha permitido que haya estado representada en la comisión encargada de elaborar la ley de Educación Superior de 1992.

Otras entidades como la organización alemana de Estudiantes *Deutsches Studentenwerk* (*Asociación Nacional Alemana para los Asuntos de los Estudiantes*), son quienes ponen en marcha los centros de atención a estudiantes discapacitados. Sus líneas generales de actuación tienen como base la mejora de la situación de los estudiantes discapacitados, promoviendo la igualdad de oportunidades, tratando los problemas individuales, la insensibilidad de la estructura, y los escasos medios del sistema educacional, y de ayuda en las tareas de la vida diaria. Klaus (1994) resume los problemas de los estudiantes con discapacidad en las universidades alemanas diciendo que “no se puede hablar realmente de igualdad de oportunidades mientras que todos estos factores no mejoren”.

Tal vez la organización pionera en los servicios de apoyo es la organización holandesa *Handicap & Study*, con al menos 50 años de tradición. Esta entidad, de ámbito nacional, viene ofreciendo soporte individual a los estudiantes con discapacidad física o sensorial con el fin de que puedan continuar con su educación, realizando servicios de asesoramiento individual tanto en el área de información sobre beneficios sociales que ofrece la comunidad, como en el apoyo en el estudio, dotación de transporte especial, apoyo físico y psicológico; y llevando a cabo asesoramiento vocacional a los estudiantes antes de entrar en la Universidad.

Otras iniciativas más recientes son las surgidas en Francia, en los años ochenta, tanto en la Universidad de París VI y en la Universidad de París VII, conocidas como “*Relais Handicap*”; como algunos servicios interuniversitarios en Lyon: el FIDEV (Formación Informática para Deficientes Visuales). La asociación interuniversitaria *Handisup Ile-De-France* formada por las universidades de Ile de France en 1993, nacida de la dinámica de intercambio entre los responsables de los servicios de acogida de los estudiantes universitarios en las distintas universidades de la región y cuyo principal objetivo es mejorar las condiciones de vida de las personas discapacitadas en los establecimientos de enseñanza superior de la región; es la última de las entidades nacidas en este país.

En los países nórdicos, encontramos en Suecia una agencia gubernamental formada por organizaciones de personas con discapacidad y en ella tienen representación tanto las organizaciones de discapacitados como la Federación de Ciudades y la Asociación Sueca de Autoridades Sociales. Se trata de *The National Council for the Disabled*. Sus principales funciones se pueden resumir en las siguientes: coordinación del trabajo a realizar con personas discapacitadas, proponiendo mejoras; información a través de la publicación de revistas, guías, periódicos y otras informaciones sobre discapacidad; elaboración de informes y propuestas de legislación; investigación; colaboración con los consejos comarcales y municipales

para discapacitados; y dinamización del movimiento asociativo de las personas discapacitadas.

En este mismo país, el Instituto Sueco para los Discapacitados (*HANDIKAPP INSTITUTET*) es el organismo gubernamental que se encarga de la coordinación en Suecia para la Provisión de ayudas técnicas. Por último, encontramos en la Universidad de Linköping (Suecia), la asociación *LINE*, creada por los estudiantes con discapacidad. Este grupo realiza encuentros entre los estudiantes y contribuye a sensibilizar a la comunidad universitaria del tipo de ayuda que necesitan los estudiantes con estas características.

De forma específica, distintas instituciones se encargan en los países de la comunidad europea, del apoyo de personas con un tipo concreto de minusvalía. Así, algunas instituciones como los Institutos Nacionales para la ceguera (*R.N.I.B, Royal National Institute for the Blind*), o para las personas sordas (*R.N.I.D, The Royal National Institute for Deaf People*), en Reino Unido, que ofrecen, entre otros, servicios de información, apoyo o cursos de búsqueda de empleo, a sus asociados.

CARACTERÍSTICAS DE LOS SERVICIOS DE APOYO

La mayoría de las universidades europeas consideran entre las categorías de discapacidad: minusvalías físicas, déficits sensoriales (auditivos y visuales), enfermos crónicos y en algunos países personas con dislexia. Categoría esta última que en España no se reconoce como discapacidad; las personas con dislexia no poseen certificado de minusvalía.

Por países, en Suecia destaca el número de alumnos con discapacidad auditiva; según datos del curso 1994/95; un 45% de estudiantes universitarios sufrían este tipo de discapacidad; y en Alemania destaca el número de estudiantes que sufren una enfermedad crónica que suponen el 10% del total de estudiantes con discapacidad.

Los servicios prestados a estos estudiantes se estructuran en dos grandes grupos: por una parte Universidades con servicios generales dirigidos a todos los estudiantes con discapacidad de la Universidad y, Universidades especializadas en la atención a alumnos con un determinado déficit.

SERVICIOS GENERALES

Los servicios que hemos denominado “*generales*” tratan de cubrir las necesidades de todos los estudiantes con discapacidad consiguiendo, con las acciones dirigidas a este grupo, mejorar las condiciones de los servicios prestados a todos los universitarios. Por ejemplo, las mejoras en infraestructura (mejorar la calidad de las fotocopias entregadas a los estudiantes, iluminar de forma correcta los paneles informativos o colocar esos paneles informativos de forma accesible), son acciones que van a incrementar la calidad del servicio prestado a todos los usuarios.

Estos servicios prestan apoyo en el ámbito asistencial, en el proceso de aprendizaje y de evaluación. A continuación vamos a describir las principales líneas de actuación en cada uno de estos apartados:

➤ ***Apoyo asistencial:***

Uno de los puntos comunes entre los distintos servicios, es la ayuda prestada para contrarrestar las limitaciones que impone la discapacidad en la realización de actividades de la vida diaria. Los servicios de acompañamiento, el transporte, el alojamiento y en general el apoyo en la realización de actividades de la vida diaria, son las actividades llevadas a cabo. Este tipo de ayuda se dirige especialmente a estudiantes con minusvalías físicas o con enfermedades crónicas. En algunas universidades, este trabajo lo realizan alumnos voluntarios, mientras en otras son servicios sanitarios especializados; como puede ser el caso de universidades donde se lleva a cabo la integración de personas con grandes minusvalías físicas (p. ej. North East Wales Institute of Higher Education).

Las necesidades, en término de acceso físico, de transporte, de alojamiento y de asistencia personal,; siguen siendo los obstáculos tradicionales que básicamente tratan de paliar los servicios de apoyo. Este tipo de servicio es, también, el más demandado por los estudiantes (Van Acker, 1996).

➤ ***Proceso de aprendizaje:***

Se presta apoyo para que los estudiantes puedan seguir las clases y puedan tener acceso a toda la información necesaria para conseguir un rendimiento óptimo; sea cual sea su discapacidad. Encontramos el apoyo de intérpretes de lengua de signos para personas sordas (especialmente en Suecia), la adaptación de textos para estudiantes con discapacidad visual mediante la transcripción de documentos a braille, la ampliación de caracteres o la grabación en cintas magnéticas, y la ayuda para tomar apuntes en el caso de estudiantes con discapacidad manipulativa. Otras acciones llevadas a cabo en este ámbito son el apoyo en la búsqueda de información en bibliotecas o el apoyo a la hora de hablar con profesores.

Las principales adaptaciones van en la línea de tomar medidas especiales en la admisión, el acceso físico a la universidad, el soporte económico, la utilización de ayudas técnicas y la adaptación de las pruebas de evaluación. Así en países como Dinamarca y Reino Unido, las instituciones de educación superior tienen la capacidad de llevar a cabo medidas especiales en la admisión, el proceso de aprendizaje y el proceso de evaluación de los estudiantes con discapacidad.

➤ ***Evaluación:***

Todas las Universidades de la Unión Europea consultadas, que cuentan con un servicio de apoyo para estudiantes discapacitados, realizan adaptaciones en el sistema de evaluación bien en la línea de adaptar los materiales (ej. transcribir exámenes a Braille), bien en la posibilidad de ampliar el tiempo de examen o cualquier otro tipo de adaptación (ej. emplear ayudas técnicas para realizar el examen, realizarlo en una habitación distinta a la del examen ordinario, etc.).

Como hemos señalado en el punto anterior, algunos países cuentan con estas recomendaciones, sobre la adaptación de exámenes, en su legislación nacional (Alemania, Austria o Francia); y en otros países como Dinamarca y Reino Unido, las instituciones de educación superior tienen la capacidad de tomar las medidas necesarias para adaptar el proceso de evaluación. Aunque ninguna establece la realización de adaptaciones curriculares en los contenidos a evaluar.

Algo común en todas las universidades consultadas es el eco que los servicios realizan respecto a la introducción de las *tecnologías de ayuda en el proceso de aprendizaje*. La adaptación de ayudas técnicas, es una de las actividades que las universidades aplican dentro de sus programas de apoyo generales.

Dada su evolución en los últimos años, se han producido grandes avances en el campo de la tecnología de ayuda (Cook y Hussey, 1995); y en la actualidad son un apoyo fundamental para que las personas con discapacidad puedan acceder a la información. En este sentido, las nuevas tecnologías proveen a los estudiantes con discapacidad de herramientas fundamentales tanto para su formación académica como para su desarrollo profesional y en muchos casos personal.

En las aulas universitarias, las nuevas herramientas juegan su papel tanto en la provisión de materiales para el aprendizaje (impresoras braille, líneas braille de acceso al ordenador, ...), como en la modificación de los sistemas tradicionales de examen. En la actualidad, un alumno con discapacidad visual puede realizar su examen con su unidad de disco (más conocido como Braille & Speak o Pc hablado), que además de servirle para tomar sus apuntes en clase, le permite realizar su examen conjuntamente con el resto de sus compañeros pudiendo posteriormente imprimir sus respuestas para que el profesor le pueda evaluar.

No siempre es la universidad quien provee de esos materiales. Instituciones locales en algunos países (Dinamarca), o instituciones nacionales como el Instituto sueco de Discapacidad (The Swedish Handicap Institute), se encargan de este cometido. Un ejemplo es el desarrollado por la *Fundación Flemish* en Bélgica, que subvenciona el coste de los materiales para estudiantes con discapacidad y financia un centro de documentación sobre ayudas de alta tecnología para personas con distintos tipos de discapacidad.

Además de las ayudas técnicas, otro elemento compartido por todas las Universidades es la existencia de un *servicio de atención directa*; este tipo de programas tratan de llevar a cabo el asesoramiento en los procesos de cambio, el apoyo educativo (con programas de tutoría y/o intervención pedagógica), la provisión de material para el aprendizaje y la modificación de los sistemas de evaluación.

Algunos rasgos estructurales de la enseñanza universitaria constituyen bastantes problemas para los estudiantes y pueden suponer un factor de segregación para los alumnos con discapacidad. Por ello, los programas de atención directa asesoran ante la complejidad del sistema administrativo; y ofrecen un apoyo psicopedagógico ante las presiones para conseguir el éxito a las que el estudiante se enfrenta e intentan paliar la tradicional falta de atención individual dentro de una gran institución.

SERVICIOS ESPECÍFICOS

Los “servicios específicos” los encontramos en universidades que se han especializado en prestar ayuda a estudiantes con un tipo concreto de discapacidad. En la mayoría de los casos, atienden, también, a estudiantes con otras discapacidades; pero se han especializado en la atención a un grupo concreto. Algunas instituciones han llegado a esta especialización, después de años de experiencia, como por ejemplo Bristol, con su trabajo en el campo de la discapacidad auditiva; mientras otras han obtenido esta especialización por una división entre las distintas universidades de un distrito como ocurre en las universidades de Rhone-Alps en Francia. En todos los casos, las universidades especializadas llevan a cabo un proceso de investigación en el campo específico de la discapacidad, que supone un gran aporte al avance científico. Como ejemplo podemos poner la Universidad de Lyon, que ha creado un lenguaje especial denominado TeX que permite la conversión de símbolos matemáticos a sistema braille; y el desarrollo de software y hardware específico para el colectivo de estudiantes ciegos en otras universidades (como por ejemplo en las Universidades de Nottingham y Linz).

En el área de estudiantes con déficit auditivo, existe un grupo de trabajo apoyado por la Fundación Erasmus, cuya finalidad es la de definir las necesidades de los estudiantes sordos (Marco, 1992). Este grupo se creó a raíz de la conferencia organizada por la Universidad de Mons, Bélgica, en 1986. En ella se habló de la importancia de crear este grupo de trabajo y de la idea de estudiar la posibilidad de crear una Universidad para estudiantes con necesidades especiales dentro de la Comunidad Europea. Hasta el momento esta institución no ha sido creada, pero se sigue trabajando sobre la necesidad y viabilidad de la misma.

Las Universidades europeas que llevan a cabo programas específicos para estudiantes ciegos o deficientes visuales se centran fundamentalmente en el apoyo técnico, tratando de proveer a las universidades de los equipamientos necesarios. Encontramos institutos de investigación (como por ejemplo el grupo FORTEC de la Universidad de Viena) dirigidos al tema específico de tecnología y deficiencia visual.

En el Anexo I, se muestran algunas de las Universidades Europeas que cuentan con servicio de atención a estudiantes con discapacidad, el tipo de servicio prestado, la/s persona/s o servicio de contacto en cada una de estas universidades, así como el año en que se inició ese servicio.

APOYO A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN UNIVERSIDADES NORTEAMERICANAS

El apoyo a estudiantes con discapacidad en Educación Superior en Estados Unidos tienen una larga tradición, iniciada con los programas dirigidos a proveer servicios para militares veteranos, puestos en marcha tras la Segunda Guerra Mundial. Estos servicios nacieron bajo un modelo médico y con una condición de programas multidisciplinarios en el que participaban distintos especialistas y servicios (médicos, terapeutas, servicios de transporte y personal de asistencia; entre otros).

Este tipo de enfoque terapéutico fue dando paso a una aproximación multidisciplinaria en la provisión de servicios basada en una filosofía que parte de un modelo de vida independiente (Independent Living) que pone el énfasis en la autonomía y desarrollo individual. Desde este enfoque, la tecnología de apoyo, y el conocimiento de hardware y software apropiados a cada discapacidad, es uno de los principales pilares en los que se basa, actualmente, el apoyo a estudiantes con discapacidad.

En la actualidad, existen tanto en Canadá como en Estados Unidos, los servicios de ayuda y soporte al estudiante con discapacidad (“Disabled Students Services”). Su principal función consiste en proveer una estructura de apoyo, coordinar los servicios prestados a los estudiantes y velar por sus derechos.

Mientras que hay similitudes entre los sistemas educativos de Canadá y Estados Unidos en lo que respecta a los primeros doce años de escolaridad, las diferencias son más marcadas a nivel post-secundario, en cuanto al apoyo administrativo y gubernamental.

En Estados Unidos el empuje inicial parece ser la promulgación de la Sección 504 del Acta de Rehabilitación de 1973, en la cuál se incluía a las personas con discapacidad en educación post-secundaria. Varias leyes y regulaciones mediante, finalmente el ADA -American with Disabilities Act-, extendieron la integración. Recursos financieros en el ámbito estatal y federal aseguran y facilitan la disponibilidad de servicios a nivel post-secundario, así como la investigación y entrenamiento de personal.

En Canadá, la adopción de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, abrió el camino para las primeras leyes del anti-discriminación provinciales y la promulgación de la Ley de los Derechos Humanos en 1960, también llamada la Carta Constitucional de Derechos y Libertades. En los años sucesivos se crearon comisiones que trataron de velar para que estos principios se cumplieran. Con posterioridad se promulgó El Acta de Rehabilitación Vocacional (1976/77) que

define como *'persona con discapacidad, aquella que, a causa de una discapacidad o minusvalía física o mental, es incapaz de dedicarse o ejercer con regularidad una tarea o empleo con remuneración adecuada.'*

Si bien se dedican fondos para los trabajos de defensa de los derechos del individuo y para la función asesora de las comisiones, son limitados los recursos económicos federales para iniciativas que promuevan una infraestructura favorable a la integración. La disponibilidad de presupuesto asignado para la provisión de servicios de apoyo en educación universitaria difiere notablemente de una jurisdicción a otra, incluso de una institución educacional a otra en la misma ciudad o provincia.

A pesar de ello, la actitud y filosofía de los responsables de servicios de apoyo, son similares en ambos países, y existe una red de colaboración e intercambio de ideas.

Como entidades pioneras en el establecimiento de estos servicios de apoyo, podemos citar la Universidad de Wisconsin que implantó un programa para proveer de servicios a los estudiantes discapacitados durante el año académico 1970-71, y el Baruch College CUNY (Ciudad Universitaria de Nueva York) que dispone de servicio de apoyo desde 1977. Ambas instituciones centran su apoyo en el uso de la tecnología de la información y la tecnología de ayuda, partiendo de la base de que la formación y uso en estas áreas es más efectiva, como ya hemos puesto de relieve, si se parte de una aproximación multidisciplinaria. En la misma línea, encontramos el Instituto Tecnológico de Rochester (Nueva York), donde en 1955 se abrió la primera clase para estudiantes sordos.

Un caso especial, lo constituye la Universidad de Gallaudet, que inició su trabajo hace ya 30 años como College, y que, además de su especialización en el apoyo a personas sordas, ha llegado a constituirse en la única universidad existente específica para sordos, que acogía a 2300 estudiantes en 1987. En ella se imparten las asignaturas en lengua de signos y la mayoría de los docentes son personas sordas. Además, la existencia de asociaciones de implantación nacional como AHEAD (Association of Higher Education And Disability) ayudan al desarrollo de la investigación en el área de la tecnología de ayuda, y garantizan la coordinación nacional de los distintos servicios de ayuda; editan guías sobre las instituciones de educación superior con servicios de apoyo y las características de ellos. Incluso esta asociación se encarga de dar un pequeño curso de formación a personas nuevas en el campo de los servicios a estudiantes con discapacidad, centrandos estos cursos introductorios en: La descripción de discapacidades, el conocimiento de los test de acomodación, los recursos nacionales, el código ético y profesional de la propia asociación, y el conocimiento de las políticas nacionales y de su estado.

En conferencias anuales se intercambian las experiencias llevadas a cabo en las distintas universidades que componen AHEAD, donde se realizan mesas de trabajo en las que se pone de manifiesto las líneas básicas de trabajo a seguir y cada una de las entidades presenta las últimas investigaciones realizadas en el campo de las personas con discapacidad en educación superior (AHEAD, Conference Abstracts, 1998).

Los tipos de discapacidad que se atienden en las instituciones de educación superior Estadounidenses y Canadienses son: las discapacidades físicas, visuales, auditivas,

cognitivas, enfermedades crónicas y dificultades de aprendizaje (dislexia y discalculia). Centra sus servicios basándose en las necesidades individuales de cada estudiante. Para ello, universidades como la de Concordia en Quebec (Canadá) que cuenta con unos 250 estudiantes, dispone de un especialista encargado de la atención del grupo de estudiantes que presentan un tipo de discapacidad concreto, llevando a cabo actuaciones en las siguientes líneas: soporte académico individual, transcripción de apuntes, servicio de voluntarios que leen apuntes, tomadores de apuntes, servicios de tutoría, intérpretes de signos para estudiantes con discapacidad auditiva, ayuda en la accesibilidad a clase (reserva de espacios) y adaptación de exámenes.

La Universidad de Yukon College, contaba el curso 1997/98 con un total de 243 estudiantes con discapacidad lo que supone el 63% de estudiantes sobre el total de la población universitaria de dicha institución. De este grupo, el 50%, presentan algún tipo de plurideficiencia, (p. ej. Dislexia unida a depresión). Sus servicios se basan en tres grandes áreas: evaluación individual del estudiante; trabajo en el desarrollo de habilidades (individuales y grupales), donde se introduce la tecnología de ayuda; y el soporte o apoyo, donde se realizan actividades de concienciación continua a la institución y a la comunidad, y se llevan a cabo tareas basadas en el acceso (p. ej. recomendaciones para la accesibilidad de edificios) y acomodación (como el acceso a equipamiento y software) (Colacci,1999).

Al margen de los servicios que se prestan a los alumnos, en la actualidad, la adaptación y apoyo a aquellas personas con discapacidad que realizan estudios técnicos o en los que se imparten conocimientos científicos, parece que despierta especial interés, el cual se plasma en los trabajos que muchas instituciones aportan a los encuentros de AHEAD, donde destacan aquellos centrados en la accesibilidad a internet, otros como el mejorar los conocimientos matemáticos en los que muchos de estos estudiantes pueden tener problemas, debido a una deficiente preparación en etapas escolares anteriores o por una metodología incorrecta, o la utilización de un equipamiento de laboratorio, de química o física, controlado por ordenador para diseñar experimentos accesibles a estudiantes con discapacidad motora o visual. Del mismo modo se han publicado libros como “Working Chemist with Disabilities” por la American Chemical Society, que suponen una guía de gran ayuda para los docentes.

El interés en este área se ha visto plasmado en la puesta en marcha de un curso a través de la Red, organizado por el instituto EASI (Equal Acces to Software and Information) cuyo objetivo es conocer y trabajar en la eliminación de las barreras que encuentran los individuos con discapacidad a la hora de realizar o trabajar en áreas técnicas (ciencia, ingeniería y matemáticas). En este curso participan profesionales de los servicios de atención a estudiantes universitarios y técnicos de distintas universidades norteamericanas, fundamentalmente.

LOS SERVICIOS DE APOYO LLEVADOS A CABO EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

En trabajos previos (Alcantud, 1995b; Ávila, 1998) realizamos encuestas sobre el tipo de servicios de apoyo que se llevan a cabo en las universidades españolas; los resultados que aquí presentamos son un resumen de aquellos estudios. Hay que destacar en primer lugar el origen diverso de los servicios de apoyo, que se resumen en: los integrados en la estructura universitaria y aquellos que prestan las ONG (asociaciones de voluntarios, de afectados y/o fundaciones).

SERVICIOS LLEVADOS A CABO POR ORGANIZACIONES NO GUBERNAMENTALES

Las organizaciones no gubernamentales participan en los servicios de apoyo a estudiantes con discapacidad desde varias vertientes, bien desarrollando programas conjuntamente con servicios integrados en la estructura universitaria, bien como único recurso de prestación de servicios a estos alumnos. No hay que olvidar que la prestación de apoyo a estudiantes universitarios con discapacidad, es una más de las tareas que estas organizaciones realizan; y que ha surgido, en la mayor parte de los casos, por la imperiosa necesidad de dar rápida respuesta a un colectivo de estudiantes con unas características concretas, centrándose en sus primeras actuaciones en el acompañamiento a personas con movilidad reducida.

Organizaciones de voluntarios

Los pioneros en este tipo de servicio en la Universidad son la Organización de Voluntarios "Solidarios para el Desarrollo", que entre otros programas lleva a cabo el Programa de Ayuda a Estudiantes Discapacitados (PAED). Su principal apoyo consiste en el acompañamiento físico, a través de voluntarios, de estudiantes con discapacidad física desde casa hasta el centro de estudios, ayudando en los estudios y las relaciones con profesores y compañeros. Este programa comenzó el curso 1991/92 en la Universidad Complutense de Madrid y en la actualidad se presta también en otras Universidades españolas (Cádiz, Zaragoza y La Coruña, entre otras).

Posteriormente nuevas organizaciones de voluntarios creadas por los propios estudiantes de la Universidad, han iniciado programas de apoyo a sus compañeros discapacitados. La Plataforma para la Promoción del Voluntariado Social: Proyecto Charlie de la Universidad Carlos III, inició sus trabajos en el curso 1996/97, y desde entonces lleva a cabo el Programa de Ayuda a Estudiantes Discapacitados.

También hemos encontrado una Asociación de padres: Asociación de Padres y Amigos de Discapacitados de la Universidad Autónoma de Madrid, cuyas actividades se centran en apoyo en el traslado dentro del campus.

Por otra parte existen asociaciones de afectados como AUPACE (Asociación de Alumnos con Parálisis Cerebral) formada, como su nombre indica, por alumnos universitarios con parálisis cerebral. Esta asociación ha llevado a cabo estudios sobre las necesidades de los estudiantes con estas características que iniciaron, durante el curso (1997/98), el trabajo de prestar asesoramiento a sus compañeros con discapacidad en la Universidad Complutense de Madrid.

En definitiva, y básicamente, estas organizaciones llevan a cabo tareas de acompañamiento, aunque cada vez sus servicios se van ampliando y van integrándose en ellos técnicos especialistas que se encargan de servicios de atención directa; en algunos casos dependen del servicio de voluntariado de la Universidad (como es el caso de la Universidad de La Coruña o de la Universidad Carlos III), y en otros, su vinculación con la Universidad se debe a cuestiones un tanto azarosas, como el hecho de contar con un local dentro del recinto universitario gracias al apoyo de algún miembro de la Universidad (caso de la Universidad Autónoma de Madrid).

Fundaciones

Encontramos algunas fundaciones que realizan apoyo a estudiantes discapacitados en las Universidades españolas, es el caso de la “Fundación de la Universidad de Alcalá de Henares” y de la “Fundación CEDAT” en la Universidad Politécnica de Valencia.

En el primer caso, el único apoyo que llevan a cabo es el acompañamiento a estudiantes que van en silla de ruedas por parte de Objetores de Conciencia dentro de su programa de Prestación Social Sustitutoria.

En el caso de la Universidad Politécnica de Valencia, la Fundación CEDAT lleva a cabo el apoyo a todos los estudiantes discapacitados de esta Universidad. Y entre otras tareas realiza apoyo y acompañamiento a través de Objetores de Conciencia.

PROGRAMAS DEPENDIENTES DE LA ESTRUCTURA UNIVERSITARIA

Los programas encontrados se enmarcan todos dentro de otros servicios de la Universidad, la mayoría de ellos dependen de los Servicios Sociales de atención al alumno (centros de información y atención social que atienden simultáneamente a

otros grupos de universitarios), y prácticamente la totalidad dependen del Vicerrectorado de Estudiantes/Estudios.

Todos los programas consultados tienen como objetivo fundamental: “la normalización de la vida universitaria de los alumnos con discapacidad”, cumpliendo objetivos más amplios que los servicios que prestan las organizaciones de voluntarios. Podemos decir que, en la medida de sus posibilidades, cumplen con los principios de integración y equiparación de oportunidades. Muchos de ellos utilizan los servicios de objetores de conciencia y/o voluntarios, implicando a los compañeros en la integración de los alumnos con discapacidad.

Encontramos algo común entre todos estos programas: su relación/colaboración con las asociaciones de afectados y/o con la Administración Pública, con el fin de tomar las medidas necesarias para normalizar la vida universitaria de los estudiantes con discapacidad a través de convenios de colaboración amplios y/o específicos.

Dos universidades han iniciado el programa de apoyo al estudiante con discapacidad a través de convenios de colaboración con la administración competente en sus comunidades autónomas: la Universidad de Valladolid con la Consejería de Bienestar Social de la Junta de Castilla y León, y la Universidad de Extremadura con la Consejería de Bienestar Social de la Junta de Extremadura. Se implica así a la administración autonómica en cubrir una parcela más en la prestación de servicios a los ciudadanos.

Pero a pesar de todas las diferencias de origen, estructura y operacionalización de los servicios, las líneas de actuación en todos ellos parecen ser bastante comunes. Van en las siguientes líneas:

➤ ***La realización de estudios sobre barreras arquitectónicas en los campus y edificios de la Universidad, o la toma de medidas para eliminar o mejorar la accesibilidad.***

A través de la realización de estudios y/o eliminación de barreras arquitectónicas, bien sea con el concurso de entidades exteriores (como en la Universidad de Valladolid), bien utilizando las oficinas técnicas con que cuenta la propia Universidad.

➤ ***La facilitación de la Movilidad y el transporte.***

Las ayudas se realizan a través del acompañamiento a estudiantes en silla de ruedas, o a ciegos en algún caso, así como en la colaboración en el transporte desde casa al centro de estudio y por el campus. Esta tarea, es una de las principales llevadas a cabo por las entidades de voluntarios y por las personas que realizan apoyo a través de la Prestación Social Sustitutiva. Se ponen, a disposición de los estudiantes con discapacidad, transportes adaptados, bien con la adquisición de vehículos propios (como en el caso de la Universidad Autónoma de Barcelona), bien mediante el convenio con otras entidades (por ejemplo el caso de la Universidad de Granada, a través de la Cruz Roja conseguía el transporte).

➤ ***La elaboración de un censo.***

Un paso muy importante en todos los programas es conocer los estudiantes con discapacidad que hay en la Universidad y sus necesidades.

La recogida de datos para la elaboración del censo, es tan variada como servicios encontramos. La autodeclaración, a la hora de realizar la matrícula, parece ser el sistema más empleado, aunque algunos programas recogen los datos directamente de las facultades donde se han matriculado los alumnos, o conocen solamente a aquellos alumnos que voluntariamente acuden al servicio a solicitar algún tipo de ayuda.

➤ ***El Apoyo en el estudio.***

En este aspecto encontramos actividades muy variadas, donde juegan un papel muy importante los voluntarios; las principales se señalan a continuación:

Apoyo a la comunicación: A través de la incorporación de intérpretes de lenguaje de signos en las distintas actividades de la vida universitaria (Granada, Almería), o mediante la dotación de emisoras para alumnos sordos (Valencia, Valladolid, UPV); así como la realización de tutorías o clases de apoyo con estos alumnos (Granada, Valladolid).

Otras tareas que se desarrollan consisten en la toma de apuntes en el caso de estudiantes con discapacidad física o auditiva, la realización de grabaciones en el caso de alumnos ciegos, el apoyo en la búsqueda de información en biblioteca, etc.

➤ ***La Realización de Labores de sensibilización dirigidas a la comunidad universitaria.***

Prácticamente todos los programas realizan acciones de sensibilización hacia la comunidad universitaria; las formas de plantearlo son variadas: campañas con itinerarios por el campus, grupos de ocio entre estudiantes discapacitados y no discapacitados, carteles, etc. Estas campañas van dirigidas tanto a estudiantes como a personal de administración y profesores, y su objetivo es dar a conocer a la comunidad universitaria las dificultades que pueden tener algunos de sus miembros.

➤ ***El Apoyo técnico.***

Pocas son las Universidades que realizan apoyo a los estudiantes a través de las ayudas técnicas. Algunas realizan este apoyo a través del préstamo de emisoras de FM para sordos, ayudas tiflotécnicas para estudiantes ciegos o deficientes visuales como son las universidades de Santiago y Valencia. Estas consisten, fundamentalmente, en: realización de transcripciones al Braille tanto de apuntes como de exámenes; puesta a disposición de los estudiantes de programas de ampliación de caracteres, etc. Mientras que el resto de universidades, que realizan

apoyo a estos alumnos, se centran básicamente en la grabación de textos en cintas magnéticas.

En el caso de estudiantes con discapacidad visual, el asesoramiento y apoyo en esta línea se deja en manos de la ONCE actuando más en la línea de promover grabaciones y/o acompañamientos a estos estudiantes por el campus o a la búsqueda de materiales en biblioteca; y en algunos casos a través del convenio con la ONCE la adaptación de material. Las principales actuaciones en esta línea han sido las de la Universidad de Santiago, quien ha alquilado una serie de equipos a la ONCE, para ponerlos a disposición de los alumnos universitarios con discapacidad visual. La disposición de un escáner parlante en la biblioteca del campus de la Universidad Autónoma de Barcelona, (U.A.B) y la formación de un aula tiflotécnica en la UVEG, son otros ejemplos.

➤ ***La realización de Otros servicios.***

El alojamiento, establecimiento de plazas en residencias universitarias; becas para convivir en casa de estudiantes discapacitados, etc. Todas estas medidas van en la línea de facilitar las condiciones que rodean la estancia de los estudiantes en el ámbito universitario.

En todos los casos se actúa a demanda de los propios estudiantes a través de los servicios de atención directa, ocupados normalmente por profesionales del ámbito del trabajo social y/o psicólogos con experiencia en el ámbito de las discapacidades, pertenecientes a servicios que tienen adscrito el programa dirigido a estudiantes con discapacidad.

Como resumen apuntar, que los servicios más demandados son aquellos que solicitan los estudiantes con discapacidad física, basados en el acompañamiento y el transporte; debido fundamentalmente al mayor número de incidencia de este tipo de discapacidad entre los estudiantes universitarios, y en la población general.

En segundo lugar, la existencia de programas dirigidos a eliminar las barreras de comunicación, a través de actividades dirigidas a estudiantes sordos. Señalar que la Universidad de Granada es ya veterana en este aspecto, y tiene un programa específico dirigido a este tipo de estudiantes desde el curso 1992/93.

ORGANIZACIONES ESPECÍFICAS DE ATENCIÓN A PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EL ESTADO ESPAÑOL

Las distintas instituciones de personas con discapacidad que existen en nuestro país, tienen entre sus principales objetivos mejorar la calidad de vida de sus asociados. La formación de las personas con discapacidad es una de las variables determinantes de su facilidad para alcanzar niveles de integración social y económica. Pero, si nos centramos en la llegada a la universidad, encontramos que todavía son pocas las personas con estas características que alcanzan estudios superiores, por lo cual los

servicios dirigidos a este colectivo por parte de sus organizaciones son mínimos. De todas formas, cada vez son mayores los programas de colaboración con los servicios universitarios por parte de estas entidades para mejorar el apoyo ofrecido a sus afiliados.

A continuación enumeramos algunas de las instituciones específicas más representativas de atención a personas con discapacidad y en el Anexo V se reflejan las direcciones de contacto de los mismos.

C.N.S.E. (Confederación Nacional de Sordos de España).

Esta institución está formada por las propias personas sordas. Fue fundada en 1936, y entonces se llamó “Federación Nacional de Sociedades de Sordomudos de España”. Es una Organización No Gubernamental declarada de utilidad pública, que representa y defiende los intereses de las personas sordas. En ella están afiliadas Federaciones Regionales y Asociaciones, y colabora con otras asociaciones de sordos en el ámbito internacional; Federación Mundial de Sordos y Unión Europea de Sordos, y con instituciones nacionales en el ámbito estatal como el Consejo Estatal de Representantes de Minusválidos. Su principal objetivo es dar a conocer y eliminar las Barreras de Comunicación, tratando de enseñar la lengua de signos española.

Sus distintas Federaciones y asociaciones mantienen convenios con distintas universidades, para realizar el apoyo a estudiantes con déficit auditivo. Entre otros, podemos destacar los llevados a cabo en la Universidad de Valencia, dirigidos entre otras cosas a iniciar en el LSE a compañeros de estudiantes con estas características.

FIAPAS (Federación Iberoamericana de Asociaciones de Padres y Amigos del Sordo).

Es la representante de las asociaciones de padres de hijos con discapacidad auditiva. Está constituida por asociaciones sin afán de lucro repartidas por todo el territorio del estado español.

Su principal objetivo es buscar soluciones a las necesidades de las personas con déficit auditivo. Entre sus actividades cuenta con la gestión de un voluntariado social mediante el cual dan apoyo y acompañamiento a estudiantes sordos. Una segunda actividad que a nuestro modo de ver tiene una especial relevancia, es la participación de las personas sordas oralizadas como modelos para las nuevas generaciones.

ONCE (Organización Nacional de Ciegos Españoles).

Institución creada en 1938, que se ha ocupado de la educación de las personas ciegas hasta la llegada de la integración a nuestro país; desde entonces funciona prestando apoyo a todos los estudiantes ciegos. Es uno de los recursos más valorados y utilizados en nuestro país debido al prestigio social que esta institución ha obtenido a lo largo del tiempo. Tiene convenios con distintas universidades españolas

dirigidos tanto a la investigación en el ámbito de la discapacidad visual, como a la atención de estudiantes.

PREDIF (Plataforma Representativa Estatal de Discapitados Físicos).

Sus trabajos se encaminan a conseguir y mejorar la integración social de las personas con deficiencias físicas, participando como representantes en organismos e instituciones superiores. Publica asiduamente la revista PLATAFORMA, y participa en la atención a estudiantes universitarios con discapacidad mediante la firma de convenios con distintas universidades. En la UVEG, estas acciones se concretan en el ámbito de la formación, investigación e integración.

FECOM (Federación de Entidades Colaboradoras con el Minusválido).

La Federación ECOM es una organización no gubernamental sin ánimo de lucro, de carácter federativo que aglutina a más de 100 entidades de y pro personas con discapacidad física en España. Sus funciones y objetivos se desarrollan en el marco de la mejora de la atención y en la promoción de las personas con discapacidad física.

Realizan apoyo en el traslado a los campus de algún estudiante con discapacidad. Además participan en programas europeos como Sócrates, con el programa SECOND CHANCE, tratando de conocer la situación de los estudiantes universitarios con discapacidad en España, la elaboración y difusión de propuestas para una mayor y mejor utilización de las nuevas técnicas de comunicación e información.

REAL PATRONATO DE PREVENCIÓN Y DE ATENCIÓN A PERSONAS CON MINUSVALÍA.

Se regula como tal en 1986. Las áreas de trabajo son: la prevención, la rehabilitación, la equiparación de oportunidades y el intercambio de documentación. Promueve reuniones de expertos con el fin de propulsar cambios legislativos, promover intercambio de información, etc. Entre estas actividades se encuentran las reuniones nacionales entre servicios universitarios de apoyo a estudiantes con discapacidad.

CEAPAT (Centro Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas).

Es un centro de Servicios del Ministerio de Asuntos Sociales dedicado a potenciar la autonomía personal de las personas con discapacidad mediante el fomento de la supresión de barreras arquitectónicas y de comunicación, el desarrollo de la tecnología necesaria para realizar las actividades diarias con la mayor independencia posible, entre otras.

ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD.

Son muchas las asociaciones que realizan apoyo a las personas con discapacidad, pero nos parece especialmente relevante señalar el nacimiento de asociaciones de estudiantes afectados por algún tipo de minusvalías, que están surgiendo, en nuestras universidades. Esperamos que este tipo de instituciones tengan, cada día más, el papel de representatividad que les corresponde en el ámbito universitario.

ANEXO II: UNIVERSIDADES EUROPEAS CON SERVICIO DE APOYO

UNIVERSIDAD	CONTACTO	TIPO DE SERVICIO	Año de Inicio
Universidad de Mons (BÉLGICA).	Claude Marco, M. F. Dauchort, J. M. De Corte, F. Liénard, C. Yernaux. Université de L'État de Mons. MONS.	Especialización en déficit auditivo.	1965
Universidad Católica de Lovaina (BÉLGICA).	Michel Ledent. Chargé de Missions. Association des Services d'Aide. Université Catholique de Louvain. Rue des Wallons 10. B. 1348 LOUVAIN-LA-NEUVE. Tel.: 10/473394. E-Mail: ledent@asal.ucl.ac.be.	Servicio general.	1973
Universidad de Bristol (REINO UNIDO).	Benci Woll Ph. D. Director. Acces for deaf students initiative. 22, Berkeley Square. BRISTOL BS8 1HP. Tel.: 44 272 303030.	Especialización en déficit auditivo.	1978
Universidad de Dublín (IRLANDA).	Carmel O'Sullivan. University College Sublin. Dean of Women Students. Room J009, Arts Building. BELLFIELD DUBLIN 4. Tel.: 353 1 2693244	Servicio general.	1989
Universidad Tecnológica de Viena (AUSTRIA).	Ruth Hammerschmid (coordinadora). Behindertenbeauftragte der TU Wien. Resselgasse 4. 1040 VIENA. Tfno.: 43-1-58801-5997. http://info.tuwien.ac.at/uniability E-mail: rhammerschmid@ud.tuwien.ac.at	Servicio general.	1991
Universidad "Johannes Kepler" de Linz (AUSTRIA).	Klaus Miesenberger. Computer Sscience for the Blind. University of Linz. Department for Computer Science. Altenbergerstrasse 69. 4040 LINZ. E-mail: klaus@mvblind.uni-linz.ac.at http://www.mvblind.uni-linz.ac.at	Especialización en déficit visual.	1991

FRANCIA: Región de Rhone-Alps			
Especialización en cada una de las Universidades de la Región.			
Universidad de Lyon: LYON III: estudios jurídicos y lingüísticos. LYON II: Ciencias humanas. LYON I: Ciencias y estudios de medicina.	Claude Decoret, Laurent De Berti. Université Claude Bernard Lyon 1, Bât. 305.	Especialización en déficit visual. FIDEV (Formación Informática para Deficientes Visuales).	1991
Universidades de Grenoble (I, II, III): S.A.U.H. Servicio de Acogimiento Universitario de los Discapacitados (Servicio Interuniversitario).	43 Bd du 11 Novembre 1918. 69622 VILLEURBANNE CEDEX. Tel.: 33 72 44 82 79. E-mail: decoret@chitheol.univ-lyon1.fr E-mail: deberti@chitheol.univ-lyon1.fr	Especialización en déficit motórico.	1991
Universidad de Savoya.		Especialización en déficit auditivo.	1991
FRANCIA (Región de Ille-de-France). Asociación Interuniversitaria HANDISUP.			
Universidad Paris XI: Gran dispersión Geográfica. Repartida en 5 localidades y 3 departamentos. Pluridisciplinaria	Khalili Mihoubi. Universite Paris XI. Rue Georges Clémenceau. 91405ORSAY CEDEX. Tel.: 33 69 41 70 24. Chantal Poutier. Handisup.	Servicio general.	1991
Campus Jussieu: Paris VI. Paris VII.	Place Jussieu 4, Boîte 146. 75252 PARIS CEDEX 05. Tel.: 33 1 44 27 46 31.	Servicio general.	1993
Universidad de Leeds (REINO UNIDO).	Terry Moreton. University of Leeds.	Servicio general.	1992
Universidad de Comenius (ESLOVAQUIA).	Ludmila Moravcikova. Support Centre for Visually Impaired Students. Faculty of Mathematics and Physics. Comenius University. BRATISLAVA.	Especialización en déficit visual.	1992
Universidad de Estocolmo (SUECIA).	Majken Wahlström. University of Stockholm. Centrala Studievägledning. 106 91 STOCKHOLM. Tel.: 46 8 16 21 73.	Servicio general.	1993
Universidad de Atenas (GRECIA).	Despina Sidiropulou. Thermopylon, 18. 166 74 ANO GLYFADA. Tel.: 30 1 9650839.	Servicio general.	1993

Handicap & Study (HOLANDA)	Willem Temmink. Willem Barentzstraat, 5. 3572 PA UTRECHT. Tel.: 31 30 71 80 21.	Especialización en déficit físico.	1993
Universidad de Karlsruhe (ALEMANIA).	Joachim Klaus. Universität Karlsruhe. Studienzentrum für Sehgeschädigte. Engesserstr. 4. D-76128 KARLSRUHE. Tel.: 49 721 608 2760	Especialización en déficit visual.	1993
Universidad de Copenhagen (DINAMARCA).	Jacob Lange. University of Copenhagen.	Servicio general.	1994
Universidad de Glasgow (REINO UNIDO).	Gisela Dimigen, Archie Roy. Resource Centre for the Visually Impaired. 105 Salusbury Road. LONDON. NW6 6RH. Tel.: 071 624 8844.	Especialización en déficit visual.	1994
Universidad de Linköping (SUECIA).	Anna Bergman (Study Counsellor). Läkarutbildningens Kansli. 58185 LINKÖPING. Tel.: 013/ 223737. E-mail: anna.bergman@huk.liu.se	Servicio general.	Desconocido
Universidad de Nottingham (REINO UNIDO).	Blind Mobility Research Unit. Department of Psychology. University of Nottingham. University Park. NOTTINGHAM NG7 2RD	Especialización en déficit visual.	Desconocido
Universidad Central de Lancashire (REINO UNIDO).	Alan Hurst. Department of Public Policy. PRESTON PR1 2HE. Tel.: 44 772 89 30 94.	Servicio general.	Desconocido
Universidad de Westminster (REINO UNIDO).	Dave Laycock MBE. Head of CCPD. Computer Centre for People with Disabilities. University of Westminster. 72 Great Portland Street. LONDON W1N 5* http://www.wmin.ac.uk/ccpd/ . E-mail: d.b.laycock@westminster.ac.uk	Servicio general.	Desconocido
North East Wales Institute of Higher Education (REINO UNIDO).	Geoff Jenkins (Coordinator). NEWI Plas Coch, Mold Road, Wrexham, North Wales, LL11 2AW. Tel.: 01978/290666. E-mail: enquiries@newi.ac.uk. http://io.newi.ac.uk .	Especialización en déficit físico.	Desconocido

ANEXO III: UNIVERSIDADES NO EUROPEAS

UNIVERSIDAD	CONTACTO
Universidad de Wisconsin.	John D. Truesdale and Connie Wiersma. University of Wisconsin-Whitewater.
CUNY (Ciudad Universitaria de Nueva York).	Desconocido.
University of Southern Maine, Portland.	Software Support Services. Joyce Kennedy. Adaptive Technology Specialist. E-mail: Joycek@usm.maine.edu.
Tidewater Community College Learning Disabilities Services (TCCLDS), Virginia.	Sue R.Rice, Christy Peter. TCCLDS. E-mail: TCRICES@TC.CC.VA.US.
Yukon College, Canadá.	Catalina Colacci. Coordinador Learning Assistance Centre & Support Services to Students with Disabilities. http://www.yukoncollege.yk.ca . E-mail: ccolaci@yukoncollege.yk.ca.
Universidad del Estado de Columbia.	Williams Aracelis. Disability coordinator. Columbus State University. Georgia. E-Mail: Williams.Aracelis@colstate.edu.
Tidewater Community College, Virginia.	Thomas W. Moss. Tidewater Community College. Norfolk, Virginia 23510. E-mail: tcchans@tc.cc.va.us. http://www.tc.cc.va.us/faculty/tcchans .
Concordia University, Quebec, Canadá	Maria Teresa Zenteno. Student Case Worker. Concordia University. Services for Disabled Students. E-mail: mzenten@vax2.concordia.ca. http://relish.concordia.ca/AdvocacySupportServices/SDS.html .
State University of New York	Randall Borst State University of New York at Buffalo 25 Capen Hall, Box 601632 Buffalo, NY 14260-1632
California Community Colleges	Catherine Campisi California Community Colleges DSPS Coordinator Chancellor's Office 1107 9 th St.

	Sacramento, CA 95814
Ohio State University	Warren King The Ohio State University 150 Pomerene Hall 1760 Neil Ave. Columbus, OH 43210
University of Arizona	Beverly Sandock The University of Arizona SALT Center 127 Old Main Tucson, AZ 85721 E-Mail: Sandock@ccit.arizona.edu
West Virginia University	Richard J. Strasburger. West Virginia University Disability Services Office E-Mail: rstrasbu@wvu.edu
University of North Carolina	David R. Parker University of North Carolina-Chapel Hill Learning Disabilities Services E-Mail: davidpar@email.unc.edu
University of North Carolina	Theresa Laurie-Maitland University of North Carolina-Chapel Hill Learning Disabilities Services 315 Wilson Library, CB #3447 Chapel Hill, NC 27599-3447
Harvard University	Louise Russell Harvard University Director Student Disability Resource Center 20 Garden ST. Cambridge, MA 02138
University of Maine	Lynn Gitlow University of Maine Center for Community Inclusion E-Mail: lynngitlow@umit.maine.edu
Auburn University-Montgomery	Gerri Wolfe Auburn University-Montgomery Center for Special Services E-Mail: Gwolfe@mickey.aum.edu
Gonzaga University	Amy Lopes Gonzaga University Disabilities Support Services E-Mail: wasson@gu.gonzaga.edu
Texas A&M University	David S. Sweeney Texas A&M University, College Station Services for Students with Disabilities E-Mail: david@ats.tamu.edu

ANEXO IV: UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS QUE CUENTAN CON SERVICIO DE APOYO

Universidad.	Año de inicio	Entidad que ofrece el servicio.
ANDALUCIA		
Universidad de Almería.	1995/96	Vicerrectorado de Estudiantes. Centro de Información y Documentación Universitaria (CIDU). Centro de Atención al Estudiante Cañada de San Urbano s/n. 04120 ALMERÍA. Tel.: 950/ 215005, Fax: 950/ 215280. E-mail: cidu@ualm.es http://www.ualm.es/Universidad/salumnos/cidu/cidu.htm#do nde
Universidad de Cádiz.	Desconocido	Solidarios para el Desarrollo. Programa de Ayuda a Estudiantes Discapacitados (PAED). Secretaría del Vicerrectorado de Estudiantes. C/ Ancha nº 16 11006 Cádiz Tel.: 956/ 226301 Fax.: 956/225401
Universidad de Granada.	1992/93	Vicerrectorado de Estudiantes y Docencia. Secretariado de Bienestar Social, Gabinete de Atención al Estudiante. Edif. Comedores Universitarios. C/ Severo Ochoa, s/n. 18071 GRANADA. Tel.: 958/ 244026, Fax: 958/ 244026. E-mail: Atenes@Azahar.ugr.es
Universidad de Málaga.	1991/92	Dirección General de Alumnos y Servicios a la Comunidad Universitaria.. Servicio de Atención Social. Plaza. El Eguido, s/n. Edif. Rectorado. 29071 MÁLAGA. Tel.: 952/ 132516.
Universidad de Sevilla.	1995/96	Servicio de Asistencia a la Comunidad Universitaria (SACU). Área de Asesoramiento Psicológico y Social. Pabellón de Uruguay. Avda. de Chile, s/n. 41013 SEVILLA. Tel.: 95/ 4486010-6011 Fax: 95/ 4486020. E-mail: SacuConta@pop.us.es

ARAGÓN		
Universidad de Zaragoza.	Desconocido	Unidad de Protección y Prevención de riesgos. Servicio de Ergonomía. Pedro cernuna 12 59009 Zaragoza Tel.- 976/761354 Fax.- 976/761355 E-mail.- jldolz@posta.unizar.es
ASTURIAS		
Universidad de Oviedo.	1994/95	Oficina de Acción Social. Prestación Social Sustitutoria. C/ Argüelles, 39 pral. 330033 OVIEDO. Tel.: 98/ 5104091.
BALEARES		
Universitat de les Illes Balears.	1993/94	Apoyo en Selectividad. Dpto. de Ciencias de la Educación. Universitat de les Illes Balears. Edif. Guillen Cifre de Colgna. Ctra. de Valldemossa, Km. 7,5. 07120 PALMA DE MALLORCA. Tel.: 971/ 173391 E-mail: dcedffo@ps.uib.es
CANTABRIA		
Universidad de Cantabria	199/199	I.C.P. Dpto. de Educación Ed. Interfacultativo Avda. de los Castros s/n 39005 Santander Tel.: 942/ 201289 E-mail: susinos@accaix3.unican.es
CASTILLA-LEÓN		
Universidad de León.	1992/93	Secretariado de Asuntos Sociales. Programa para la Prestación Social Sustitutoria. Responsable del programa para la PSS. Universidad de León. Avda. Facultad de Veterinaria, 25. 24071 LEÓN. Tel.: 987/ 291615.
Universidad de Salamanca.	1995/96	Edificio Jurídico Social. Servicio Asuntos Sociales. Facultad de Derecho, 1ª Planta. Campus Unamuno 37007 Salamanca Tel.- 987/294750

	E-Mail: sou@gugu.usal.es
--	--

CASTILLA-LEÓN (Continuación)		
Universidad de Valladolid.	1996/97	Servicio de Atención Social (SAS). Secretariado de Asuntos Sociales. Casa del Estudiante. Calle Real de Burgos, s/n. 47011 VALLADOLID. Tel.: 983/423000 ext. 4099 423682 E-mail: sasu@uva.es
CATALUÑA		
Universitat Autònoma de Barcelona.	1991/92	Oficina d' Afers Socials. Programa de Integración de los Universitarios con Necesidades Especiales (PIUNE). Edifici del rectorat 08193 Bellaterra (BARCELONA). Tel.: 93/ 5812485 Fax.:93/5811612 E-mail: oas@cc.uab.es http://www.uab.es "Serveis""PIUNE"
Universitat de Barcelona.	Desconocido	Servei d' Atenció a la Comunitat Universitaria. Oficina de Integració Universitaria i Social. Melcior, 140 08014 Barcelona Tel.- 93/4035415-5916-5426 E-mail.- oius@sacu.ub.es
Universitat de Girona.	Desconocido	Oficina de la Prestación Social Sustitutoria. Universitat de Girona. Edif. Les Aliges. Plaza San Domenec, 3. 17071 GIRONA. Tel.: 972/ 418006.
Universitat de Lleida.	Desconocido	Servicio Extensión Universitaria Prestación Social Sustitutoria. Universitat de Lleida. Plaza de Victor Siurana, 1. 25003 LLEIDA. Tel.: 973/ 702000 Ext..3121
Universitat Pompeu Fabra.	1996/97	Servicio de Atención a la Comunidad Universitaria (SACU). Prestación Social Sustitutoria Paseo de Colá, 17. 08002 BARCELONA

EXTREMADURA		
Universidad de Extremadura.	1996/97	Programa "Universidad-Diversidad". Servicio de Atención a Universitarios con Discapacidad. Dpto. de Psicología y Sociología de la Educación. Campus Universitario UEX. Avda. de Elvas, s/n. 06071 BADAJOZ. Tel.: 924/ 289482. E-mail: fvicente@ba.unex.es
GALICIA		
Universidad da Coruña	Desconocido	Servicio de Asesoramiento e Promoción do Estudiante SADE Casa Do Francés Campus da Zapateira, S/N 15192 A Coruña Tel. : 981/167000 Fax.: 981/167075
Universidade da Coruña.	1995/96	Oficina de Acción Solidaria. Convenio de colaboración con Solidarios para el Desarrollo. Facultad de Filoloxía. Campus de Elviña, s/n. 15071 A CORUÑA. Tel.: 981/ 167000 ext. 1740 E-mail: oas@ares.six.udc.es
Universidade de Santiago de Compostela.	1995/96	Vicerrectorado de Estudiantes. Casa da Balconada. Rua Nova, 6. 15705 SANTIAGO. Tel.: 981/ 573906/563100 Ext.:11289 Fax: 981/ 577530.
MADRID		
Universidad de Alcalá de Henares.	Desconocido	Fundación General de la Universidad de Alcalá. Prestación Social Sustitutoria. Gestión Cultural de la Fundación General de la Universidad de Alcalá. Palacio-Hotel Laredo. Paseo de la Estación, 10. 28807 Alcalá de Henares. MADRID. Tel.: 91/ 8802823-883 25 50 Fax.: 91/8802783

MADRID (Continuación)		
Universidad Autónoma de Madrid.	1996/97	Asociación de Padres y Amigos de Discapacitados de la Universidad Autónoma de Madrid. (APADUAM). Univ. Autónoma de Madrid. Ctra. de Colmenar Viejo, Km. 15. Edificio de Rectorado, 1ª Entreplanta. MADRID. Tel.: 91/ 3973921.
Universidad Carlos III de Madrid.	1995/96	Plataforma para la Promoción del Voluntariado Social: Proyecto Charlie. Programa de Ayuda a Estudiantes Discapacitados (PAED). C/ Madrid, 126, Despacho 214. Getafe. 28903 MADRID. Tel.: 91/ 6249606.
Universidad Complutense de Madrid.	1989/90	UNYDAD (Universidad y Discapacidad) Despacho 1616. Dpto. de Psicología Social. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología 28002 MADRID Campus de Somosaguas E-mail: soaulz@sis.ucm.es
Universidad Complutense de Madrid.	1991/92	Solidarios para el Desarrollo. Programa de Ayuda al Estudiante con Discapacidad (PAED). Edificio Cantarranas UCM. 28040 MADRID. Tel.: 91/ 3946425, Fax: 91/ 3946434. http://www.ocm.es/otros/solidarios/index.html
Universidad Politécnica de Madrid.	Desconocido	ETSI AGRONOMOS PZA. CARDENAL CISNEROS, 3 CIUDAD UNIVERSITARIA - 28040 MADRID TEL: 336.56.17
MURCIA		
Universidad de Murcia.	Desconocido	Servicio Universitario de Voluntarios (SUV). Universidad de Murcia. Campus de espinardo Edificio D C/ Granero, 4, 2º. 30001 MURCIA. Tel.: 968/ 363353 - 363359.

PAÍS VASCO		
Universidad de Deusto.	1995/96	Vicerrectorado de Alumnos. Servicio Universitario de Trabajo Social. Avda. de las Universidades, 24. Aptado 1. 48080 BILBAO./48007 Bilbao Tel.: 94/ 4139000 Ext. 2657, Fax: 94/ 413910.
COMUNIDAD VALENCIANA		
Universitat d'Alacant.	1996/97	Vicerrectorado de Alumnado. Secretariado de Asuntos Sociales. Edificio de Ciencias sociales Planta Baja 03080 ALICANTE. Tel: 96/5903672 E-mail: s.associals@ua.es
Universitat Jaume I de Castellò.	1991/92	Servei d'Orientació Acadèmica y Profesional. Universitat Jaume I. Campus del.Riu Sec E-12071 CASTELLÓN DE LA PLANA. Tel.: 964/ 728891 Fax: 964/ 728838 E-mail: orienta@uji.es
Universidad Politécnica de Valencia.	1995/96	Centro de Estudios para el Desarrollo de Ayudas Técnicas y Sistemas de Integración Socio-Laboral para Personas Discapacitadas (Fundación CEDAT-SISLPD). UPV. Camino de Vera, s/n. 46071 VALENCIA. Tel.: 96/ 3877036. Ext. 7036 Fax: 96/ 3877917
Universitat de València (Estudi General).	1995/96	Asesoría Universitaria de atención al estudiante con discapacidad C/ Artes Gráficas, 13. 46010 VALENCIA. Tel.: 96/ 3983426 Fax: 96/ 3983427 E-mail: celeste.asensi@uv.es http://www.acceso.uv.es/Centro
UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia)		
UNED	1995/96	Centro de Investigación y Desarrollo para Alumnos con Discapacidad (CIDAD). Proyecto FOTEUMIDIS. Ciudad Universitaria, s/n. 28040 MADRID. Tel.: 91/ 3986257. E-mail: edelcampo@cu.uned.es

ANEXO V: OTRAS INSTITUCIONES DE INTERES

ORGANIZACIÓN	CONTACTO
REAL PATRONATO	Serrano 140 28006 Madrid España Tel: 91/441 55 00-561 6240 Fax:91/411 55 02-564 62 44 Correo Electrónico: rp@futurnet.es URL: http://www.rppapm.es
CONFEDERACIÓN NACIONAL DE SORDOS DE ESPAÑA	C/ Alcalá 160-1ºF 28028 Madrid Tel: 91/356 58 32- 356 57 76 Fax: 91/355 43 36 Correo Electrónico: cse@cse.es
FIAPAS	C/ Nuñez de Balboa, 3-1º Int 28001 Madrid Tel: 91/576 51 49 Fax: 91/576 57 46
FUNDACIÓN ONCE	C/. Sebastián Herrera, 15 28012 Madrid Tel: 91/506 88 88 Fax: 91/539 34 87 URL: http://www.once.es
PREDIF	C/ Orense 8, Oficinas 1ª 28020 Madrid Tel: 91/514 94 04 Fax: 91/514 94 64 CorreoElectrónico: predif@mad.servicom.es
FEDERACIÓN ECOM. ATENCIÓN A PERSONAS CON MINUSVALÍA FÍSICA.	Gran Vía de les Corts Catalanes, 562, pral, 2ª. 08011 BARCELONA Tel: 93/451 55 50 Fax: 93 4516904
CEAPAT	C/ Estambreda, 40-1º-D 26006 Logroño Tel: 41500278-41448113 Fax: 41449015

ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD	
(Asociación universitaria de alumnos con Parálisis Cerebral) AUPACE (Universidad Complutense de Madrid)	Responsable: José María Fernández Villalta C/. Pez, nº 27, 1ª planta, oficina 7. MADRID Aupace@redar.net
Associació pro-disminuïts de la UAB (ADUAB)	Edifici d'estudiants. Plaça civica, 08193 Bellaterra Cerdanyola del Valles Barcelona. Tel.: 93 5813270 Fax: 935813099
Asociación de Universitarios con Discapacidad y Minusvalía de la Universidad de Valencia (ACTIVA)	Responsable: Ana Fernández Pérez Doctor Barberá 16 Alacuas Valencia Tel: 96/151 44 33
Asociación de Sordos sin Fronteras (Bonaventura C.V)	Responsable: Ana Fernández Pérez C/. Portal de La Valldigna, 5-2 46003 Valencia Tel: 96/392 59 48 Fax: 96/392 31 26
Junta Local Universitaria de la Coordinadora de Disminuidos Físicos (Universidad de Valencia)	Responsable: Daniel Peñarrocha Ferrer C/ Gorgos 18 -10 46021 Valencia Tel: 96/369 09 87
Universidad Sin Barreras (USB) Universidad de Valencia	Responsable: Ana Andreu Bueno C/ Menendez y Pelayo s/n Aulario III 46010 Valencia Tel: 96/3984796

CAPÍTULO III:

POBLACIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

INTRODUCCIÓN

Los cambios en la concepción de los procesos de enseñanza/aprendizaje, durante las últimas décadas, han contribuido a prestar atención a la diversidad educativa de personas con características que no responden a la norma general. Batanaz (1996) señala que las numerosas clasificaciones de los tipos de deficiencias han sido realizadas desde diferentes criterios y han hecho llegar finalmente a la conclusión de que ninguna es convincente, ya que todas ellas se realizan en función de criterios sociales cambiantes diacrónicamente para cuya explicación se recurre a diferentes modelos o paradigmas.

Los diversos modelos propuestos para explicar y clasificar las minusvalías pueden expresarse como una dialéctica entre "modelo médico" versus "modelo social". El modelo médico tradicionalmente ha analizado el fenómeno de la discapacidad como un problema "personal", directamente ocasionado por alguna enfermedad, por trauma o por las condiciones de salud, que requieren atención médica en forma de tratamiento individual. El modelo social, por su parte, analiza el fenómeno principalmente como un problema social, desde el punto de vista de la integración de personas con discapacidad en la sociedad. La discapacidad, desde este planteamiento, no se considera como un atributo de una persona, sino como un conjunto complejo de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el propio ambiente social.

Por otro lado, en el ámbito educativo, no hay un consenso a la hora de denominar a estas personas, como lo pone de manifiesto el continuo cambio de denominaciones en el tiempo. De hecho, la última denominación vigente entre nosotros: "estudiantes con necesidades educativas especiales" ya comienza a ser considerada como inadecuada a causa de su vaguedad, imprecisión y ambigüedad, así como por el riesgo que conlleva catalogar a las personas a quienes se aplica.

Con el fin de ser fieles a los objetivos de nuestro trabajo, vamos a partir de la clasificación propuesta en 1980 por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1980). Esta clasificación proporciona una estructura conceptual que cubre cualquier perturbación desde el punto de vista de los cambios funcionales asociados con condiciones de salud en el ámbito corporal, personal y social. Aporta una síntesis coherente de las dimensiones del fenómeno, desde un enfoque biológico, psicológico y social que sirve de punto de referencia a la hora de caracterizar el tipo y nivel de intervención apropiados a las necesidades de cada persona.

DEFINICIÓN DEL CONCEPTO: IMPLICACIONES FUNCIONALES Y SOCIALES DE LA DISCAPACIDAD

En 1.980, la OMS publica, como complemento al ICD (Clasificación Internacional de Enfermedades), el ICIDH (Clasificación Internacional de la Deficiencia, Discapacidad y Minusvalía). En este documento se establece una distinción entre tres conceptos diferentes: deficiencia (impairment), discapacidad (disability) y minusvalía (handicap):

1. La deficiencia es definida como toda pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica. Representa la exteriorización de un estado patológico y refleja perturbaciones a nivel de órgano.
2. La discapacidad se define como toda restricción o ausencia (debida a la deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano. En este sentido, la discapacidad se caracteriza por excesos o insuficiencias en el desempeño y comportamiento en una actividad rutinaria normal, los cuales pueden ser temporales o permanentes, reversibles o irreversibles y progresivos o regresivos. Las discapacidades pueden surgir como consecuencia directa de la deficiencia o como una respuesta del propio individuo a deficiencias físicas, sensoriales o de otro tipo. La discapacidad representa, por tanto, la objetivación de una deficiencia y, en cuanto tal, refleja alteraciones a nivel individual.
3. La minusvalía es definida como cualquier situación de desventaja para un individuo determinado, como consecuencia de una deficiencia o de una discapacidad, que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en su caso, en función de la edad, sexo, así como de otros factores sociales y culturales. La minusvalía está en relación con el valor atribuido a la situación o experiencia de un individuo cuando se aparta de la norma. Se caracteriza por la discordancia entre el rendimiento o estatus y las expectativas del individuo o del grupo al que pertenece. La minusvalía representa, pues, la socialización de una deficiencia o discapacidad, y, como tal, refleja las consecuencias culturales, sociales, económicas y ambientales que para el individuo se derivan de la presencia de la deficiencia y/o discapacidad. La traducción del IMSERSO en España ha sido criticada (Casado, 1990) por introducir el término handicap como minusvalía, dada la acepción negativa del término en otros campos, como la economía.

Esta conceptualización nos es útil para distinguir entre los términos como conceptos separados, pero no proporciona información adecuada sobre la relación entre los mismos. Aunque el texto original afirme que la situación es más compleja que una

progresión lineal simple, la vinculación se puede interpretar de modo causal, unidireccional y como un indicio de cambio a través del tiempo. Además, este modelo no refleja adecuadamente el papel del ambiente social y físico en el proceso. A la vista de la multidimensionalidad del proceso relacionado con la discapacidad y de la necesidad de modelos múltiples para el estudio de estos fenómenos como un proceso interactivo y evolutivo, en 1993, se decidió comenzar un proceso de enmienda del ICIDH. La redacción de una nueva versión del documento, el ICIDH-2, se encuentra actualmente en fase provisional y estará sujeta a ensayo hasta finales de 1999. No obstante, consideramos relevante incluir el nuevo modelo propuesto, caracterizado por la orientación social del mismo, así como la nueva categoría de conceptos, que se distinguen por la búsqueda de una terminología neutra y operativa de las definiciones. El modelo representa las tres dimensiones funcionales (deficiencia, actividad y participación) como resultado de la interacción entre el estado de salud y los factores contextuales. Observamos cómo el concepto de "discapacidad" se sustituye por el de "actividad" y el de "minusvalía" o "handicap" por el de "participación". La interacción se plantea de modo dinámico y bidireccional (Gráfico 3.1), evitando cualquier posible interpretación causal entre los componentes. Asimismo, se consideran dos tipos de factores contextuales: los de tipo ambiental (físicos y sociales) y los factores de índole personal. El efecto de esta interacción es el que produce consecuencias positivas o negativas de funcionalidad en los tres niveles: corporal, personal y social.

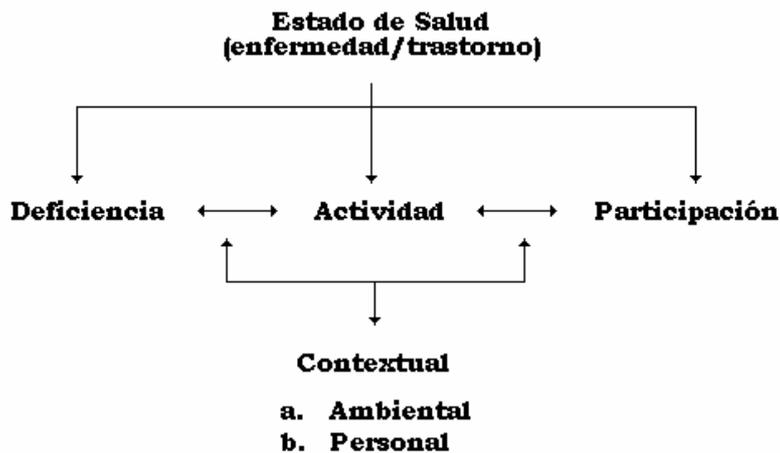


Gráfico 3.1. Dimensiones funcionales de la discapacidad como producto de la interacción entre el estado de salud y los factores contextuales (OMS, 1998).

La clasificación propuesta por la Organización Mundial de la Salud constituye una herramienta importante de cara a plantear la intervención en personas con discapacidad en el área educativa. Desde este marco de referencia la actuación se dirige hacia la equiparación de oportunidades.

En España, el reconocimiento de la condición de persona con discapacidad se realiza a través del certificado de minusvalía emitido por el organismo responsable. Para su concesión es necesario someterse a una valoración, realizada por las instituciones competentes en Servicios Sociales en cada una de las Comunidades Autónomas, en la que se tiene en cuenta tanto la limitación funcional que el déficit impone como las condiciones sociales de la persona afectada. La posesión de este certificado implica la concesión de determinadas ayudas sociales como pensiones, matrículas gratis en centros de educación, obtener el certificado de familia numerosa, en definitiva, la posibilidad de beneficiarse de medidas de discriminación positiva.

A la hora de delimitar la población de estudiantes con discapacidad, el criterio de poseer dicho certificado, es uno de los pocos puntos comunes, por no decir el único, que se mantiene en las universidades españolas para beneficiar a un estudiante de algunas de las medidas legales descritas en el capítulo I de este texto. Así, a diferencia de otras universidades de países occidentales, no tenemos conocimiento de que tengan esta consideración aquellas personas que presentan dificultades de aprendizaje como la dislexia o la dislalia. No obstante, creemos que la condición de discapacidad o desventaja en los estudios superiores no se centra exclusivamente en aquellas necesarias para poder obtener el certificado de minusvalía. De esta forma, los tipos de discapacidades que presentan los estudiantes que se matriculan en nuestras universidades pueden englobarse en las siguientes categorías:

Estudiantes con Déficit Visual.

Son personas con discapacidad visual, ya sea total o parcial, lo que implica una pérdida de visión funcional. Su deficiencia conlleva, entre otras necesidades, adaptaciones para poder acceder a la información de los textos normalizados escritos a tinta, o a la de conocer de forma guiada las instalaciones educativas.

Estudiantes con Déficit Auditivo.

Personas con déficit total o parcial en su percepción auditiva. Esta discapacidad afecta fundamentalmente a la comunicación. Dependiendo del momento en el cual se produjera la discapacidad, y en función de la adecuación del proceso educativo y/o rehabilitador, encontramos estudiantes que realizan lectura labiofacial y que se comunican oralmente y otros que se comunican a través del lenguaje de signos.

Estudiantes con Déficit Motriz.

Son aquellos estudiantes que sufren alguna minusvalía, en sus miembros superiores y/o inferiores, lo que generalmente implica problemas de desplazamiento y/o de manipulación. Así pues encontramos personas que padecen paraplejía, tetraplejía, parálisis cerebral, distrofias musculares, esclerosis lateral o múltiple, hemiplejías parciales, etc.

Estudiantes con Otros Déficits.

En este apartado se agrupan personas, que disponiendo del certificado de minusvalía, no se pueden clasificar en ninguno de los otros grupos. Son estudiantes con enfermedades de larga duración y/o especial tratamiento (diabetes, insuficiencias renales, cardiopatías severas, epilepsias,...); en general enfermedades que requieren unos cuidados médicos especiales.

Queremos mencionar aquí, la presencia de minusvalías de carácter psíquico, de escaso número en la universidad, y muchas veces no detectadas ni valoradas, pero no por ello menos importantes sobre todo por la potencial alteración de la convivencia diaria que una crisis pudiera acarrear.

CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

Una de las características que más diferencia al grupo de personas con discapacidad, es su gran heterogeneidad. Si además tenemos en cuenta el tipo de discapacidad, esta situación se agrava, pero a pesar de esta división, sí podemos encontrar algunas coincidencias en las necesidades de cada uno de los subgrupos que componen esta población. En este apartado vamos a delimitar las principales características de cada uno de ellos.

ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL

El déficit visual, supone la pérdida de uno de los principales sistemas perceptivos, y, por tanto, de acceso a la información del entorno. No debemos olvidar que a través de la vista recogemos el 80% de la información del medio exterior. Su pérdida, total o parcial, implica unas connotaciones y adaptaciones por parte del individuo que le van a llevar a la utilización, y optimización, de otras vías sensoriales. Dada la amplitud de patologías, y situaciones visuales, no podemos hablar de características comunes entre los individuos que sufren algún tipo de déficit visual; pero si encontramos ciertas similitudes en la manera de relacionarse con el medio, utilización de sistemas perceptivos, y acceso a la información escrita.

No vamos a entrar en estas páginas, a repetir la importancia que el momento de aparición del déficit, la reacción emocional de la familia, o la necesidad de la detección precoz, tienen para el óptimo desarrollo de la persona con discapacidad visual; para ello remitimos al lector a trabajos anteriores (Ávila, 1998). Sí nos interesa destacar las peculiaridades que el déficit visual impone en la relación con el medio, y el acceso a la información. La utilización de vías sensoriales alternativas a la visión (tacto, oído, olfato...), conlleva aspectos diferenciales en la percepción del mundo exterior y en el desarrollo cognitivo, que se concretan en aspectos como los retrasos importantes en el período piagetiano de las operaciones concretas y en el conocimiento espacial (Ochaíta, 1993). Tales retrasos se superan definitivamente en

la adolescencia con el acceso al pensamiento verbal o hipotético-deductivo. Estos se atribuyen a la utilización del tacto (secuencial, analítico), que es mucho más lento que la visión en las tareas de acceso a la información, y plantean la existencia de progresos evolutivos a los 17 ó 18 años (como se comprueba, por ejemplo en el aumento de la velocidad en la lectura braille hasta esa edad). Pero, estas características diferenciadoras, no implican un retraso educativo.

Circunstancias muy diferentes acompañan al desarrollo, cuando la pérdida visual se produce en la adolescencia o la edad adulta. Entonces el individuo tiene un conocimiento previo de las características del mundo exterior, por lo que los programas de rehabilitación centrados en el adiestramiento sensorial son la base del trabajo a realizar. Estos programas tienden a maximizar y optimizar el uso de la visión residual. Barraga (1970) demostró que el resto visual, no solamente podía usarse sin precipitar su deterioro, sino que era susceptible de ser mejorado mediante entrenamientos específicos. En definitiva, y según palabras de esta autora: “la visión es un proceso inteligente y como tal puede ser entrenado”. Además de la utilización y aprovechamiento de resto visual, si existe, estos programas trabajan también la adquisición de nuevas habilidades que permitan adaptarse a la nueva situación perceptiva. La pérdida visual sobrevenida puede influir negativamente en el desarrollo educativo del estudiante; la incorporación de nuevos aprendizajes y técnicas de trabajo (braille, programas de orientación y movilidad, utilización de instrumentos tiflotécnicos y/o ayudas ópticas...), si bien, está dirigida a proveerle de los recursos necesarios para continuar realizando sus estudios, inicialmente puede provocar algunas dificultades de ajuste.

La existencia de un resto visual, por pequeño que sea, resulta muy útil, pues, en función del grado de visión que conserve, el individuo puede distinguir los colores, detectar focos de luz o claridad, desplazarse de forma independiente o incluso acceder a la lectura en tinta, aunque para algunos individuos, sea necesaria la presentación de los textos en formato ampliado o la utilización de ayudas ópticas (distintos tipos de lupas, tele-lupa, etc.). Algunos deficientes visuales que leen letra de tamaño regular tienen un campo visual reducido, lo que puede provocar que su velocidad de lectura sea más lenta que la del promedio (McBroom, Shindell, y Elston, 1997). Esta menor velocidad en la lectura debe ser tenida en cuenta en los procesos de instrucción, especialmente en aquellas tareas, como las evaluaciones, en las que el tiempo de ejecución es una variable relevante.

La carencia de visión implica el desarrollo de estrategias diferentes para acceder a la información escrita, desplazarse u ocuparse de los aspectos relacionados con la vida diaria (orientación y movilidad, aseo, actividades en el hogar, etc). En el caso del acceso a la información, las estrategias según Pérez (1999) se pueden dividir en tres diferentes, que pueden ser desarrolladas por un mismo individuo en función de sus necesidades concretas: la utilización del sistema de lecto-escritura Braille, el uso de grabaciones y la utilización de ayudas técnicas.

- La utilización del sistema de lecto-escritura Braille, ideado por Louis Braille el siglo pasado y estandarizado, en la actualidad, es el sistema impreso más utilizado por personas ciegas en todo el mundo. Sin embargo, como muestran Rosa y Huertas (1988), la lectura en braille presenta algunos inconvenientes: es más lenta, su perfeccionamiento (aumento de la velocidad de lectura, disminución del número de errores, etc.) continúa hasta después de finalizar la enseñanza obligatoria, y un texto en braille ocupa mucho más espacio que el mismo en tinta. Además, según datos facilitados por la ONCE, sólo un 20% de los ciegos de nuestro país lo utiliza.
- El uso de grabaciones. La utilización de este recurso, permite mediante una codificación auditiva, una mayor velocidad en el acceso a la información. Algunos estudios demuestran que las personas ciegas pueden “leer escuchando” textos a alta velocidad sin que sufra su comprensión (Pérez, 1995). Muchos estudiantes utilizan este método, especialmente cuando se trata de textos de contenidos básicamente verbales. No obstante Pérez (1999) señala que dada la mayor comprensión de los textos presentados en braille, la utilización de grabaciones no es aconsejable hasta la enseñanza secundaria, puesto que su utilización exige a los estudiantes un mayor esfuerzo, dado que las posibilidades de distracción son mayores en esta situación.
- Utilización de las nuevas tecnologías. Actualmente, la utilización de periféricos de acceso y salida del ordenador (síntesis de voz, líneas braille, impresoras braille), el software especializado (acceso a windows para ciegos, ampliación de caracteres, sistemas de reconocimiento óptico de caracteres), y los instrumentos portátiles para uso de personas ciegas (anotadores parlantes), han contribuido a mejorar considerablemente el acceso a la información de este colectivo. Como es obvio, este hecho aumenta sus posibilidades educativas y laborales, si bien tales técnicas aún necesitan un mayor perfeccionamiento, ya que existen algunas variables de su utilización, como la fatiga y el tiempo empleado en su uso, que no se deben desestimar. Así por ejemplo, ante un escrito en tinta, una persona vidente únicamente tiene que leerlo; el individuo ciego, por el contrario, se verá forzado a realizar un mayor número de pasos: deberá utilizar el lector óptico y el OCR, para después, mediante las adaptaciones (síntesis de voz, línea braille, etc.) poder leerlo en su ordenador; si finalmente está interesado en su conservación en braille, el proceso continuará con la utilización de un programa conversor del texto en caracteres braille y su impresión utilizando una impresora braille. Para un mejor conocimiento de estos instrumentos dirigimos al lector al capítulo V de este texto.

ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

Cuando decimos que una persona presenta una pérdida auditiva, estamos haciendo referencia a un continuo que va desde una pérdida auditiva (hipoacusia) hasta la

pérdida total de audición o cofosis. Diferenciaremos, “sordo” es aquella persona cuya audición no es funcional para los propósitos comunes de la vida, e “hipoacúsico” sería aquella persona deficiente auditiva cuya audición, aunque alterada, es funcional con audífonos o sin ellos.

Al hablar de hipoacusia o de sordera nos referimos a las deficiencias auditivas bilaterales que comprometen a los dos oídos. Las sorderas unilaterales, de un solo oído, permiten una audición normal y no acarrear ningún trastorno del habla o del lenguaje. Pueden ocasionar leves inconvenientes de tipo social, de orientación y localización de la fuente sonora y motivar, incluso, alguna postura física concreta en la persona que la padece, pero en ningún caso llegan a ocasionar un trastorno del lenguaje o del habla que requiera intervención logopédica.

Sabemos que a través del oído activamos procesos tan importantes como la atención y el lenguaje. Por tanto, la privación completa o parcial del sentido del oído repercutirá en el aprendizaje y desarrollo del ser humano, especialmente en el desarrollo lingüístico.

Algunas de las variables principales que afectan de forma directa el desarrollo lingüístico de la persona sorda son sin duda el grado y tipo de déficit auditivo. A medida que el déficit sea más grave o profundo, y además éste sea congénito o adquirido en la etapa prelocutiva, las repercusiones serán más graves en el desarrollo comunicativo y lingüístico. Por ello, consideramos de interés, añadir a los conceptos previos expuestos, la clasificación de las pérdidas auditivas en función de tres variables, dependiendo del lugar de la lesión, de la edad de aparición, y del grado de pérdida:

Las pérdidas auditivas, según sea el lugar de la lesión, se clasifican en:

- Sordera de transmisión, sordera de conducción o sordera obstructiva. La lesión se sitúa en el oído externo o medio. Generalmente tienen tratamiento quirúrgico y ocasionan pérdidas de audición transitorias leves o moderadas. Aparecen como consecuencia de una obstrucción del conducto auditivo, de un tapón de cerumen, de una otitis, de una rotura de tímpano o de un problema mecánico en la transmisión del sonido por el oído medio.
- Sordera neurosensorial o de percepción. Son irreversibles y se producen como consecuencia de lesiones en el oído interno: las lesiones pueden encontrarse en el laberinto, en cuyo caso se acompañan de trastornos del equilibrio, en las fibras nerviosas que conducen el mensaje acústico (VII par craneal), o en lesiones de la cóclea.
- Sordera mixta. Es una combinación de las dos anteriores.
- Sordera central. Ocurre como consecuencia de una lesión en los mecanismos de recepción y de integración del mensaje auditivo debidos a una lesión cerebral.

Generalmente, esta sordera se acompaña de otros síntomas dentro de un síndrome neurológico complejo.

La edad en la que aparece la sordera es un dato fundamental para entender a la persona con déficit auditivo. En este sentido podemos encontrar:

- Sorderas prelocutivas. Son aquellas que se producen antes de aprender a hablar.
- Sorderas postlocutivas. Son las sorderas que se presentan después de haber aprendido a hablar.

Si nos centramos en el grado de pérdida auditiva, encontramos una clasificación, que junto con las anteriores, nos va a permitir obtener los parámetros necesarios para establecer las necesidades funcionales, según Fernández y Villalba (1996), que es necesario cubrir en este grupo de alumnos.

- Audición sensiblemente normal (0-20 dB). No se encuentra ningún problema funcional.
- Deficiencia auditiva ligera (20-40 dB). Suele tratarse de hipoacusia del oído medio. Muchas de ellas son reversibles. No todas, son de oído medio ni son reversibles. La voz débil o lejana no siempre es oída. No todos los sonidos de la conversación son igualmente percibidos. Tiene dificultades, en ocasiones, en la exploración de los segundos planos. Son considerados como estudiantes poco atentos. Solicitan que se les repita lo que se les dice. No son frecuentes, aunque pueden aparecer, dificultades en la articulación, y pueden beneficiarse del uso de audífonos.
- Deficiencia auditiva media (40-70 dB). No percibirán la voz lejana, ni la conversación normal, y percibirán mal el ruido ambiente. Cuentan con problemas de atención. Reaccionan ante lo primero que les llega. Precisan realizar visualmente la exploración de campo. Se presenta un retraso en la aparición del lenguaje. Aparecen frecuentes dislalias, especialmente en las consonantes más agudas. Al acercarnos a pérdidas de 70 dB, es usual encontrar bastantes lagunas en su vocabulario y problemas leves en estructuración del lenguaje. Pueden aparecer dificultades sociales. Miedo a los grupos y a la conversación rápida, es previsible encontrar también sensación de aislamiento y falta de conexión con su medio.
Es muy importante asegurar el buen uso de audífonos. La corrección de sus problemas de articulación debe realizarse con la ayuda de su audición en base a aproximaciones sucesivas. El adulto afecto con este tipo de pérdida suele decir: “no soy sordo; oigo bien pero no lo entiendo todo”.
- Deficiencias auditivas severas (70-90 dB). Sólo oírán ruidos y voces fuertes y, al acercarnos a pérdidas de 90 dB, habrá sonidos consonánticos que no percibirá (dependiendo de las frecuencias conservadas). El aprendizaje del lenguaje

tendrá que realizarse con ayuda parcial o total de personal especializado. Pueden presentar serios problemas de vocabulario o ausencia de él si la pérdida se aproxima a los 90 dB. El tono de su voz suele ser monótono, con dislalias, carencia de ritmo y falta de claridad; además, podrán presentarse problemas en la estructuración de su lenguaje. Los audífonos y los sistemas de amplificación sonora serán de gran importancia en estos alumnos.

- Deficiencias auditivas profundas (más de 90 dB). Tan sólo percibirán ruidos muy intensos y algunos de ellos sólo percibirán vibraciones. Todos los problemas del grupo anterior se presentan aquí aumentados: aislamiento, dificultades de atención, problemática social, carencia de lenguaje y adquisición artificial. Este grado de sordera, que no permite percibir prácticamente nada, afecta a una persona de cada 1.000 nacidas y otra más lo adquiere durante su vida.

Los déficits de audición, como hemos señalado, implican la necesidad de utilizar sistemas de comunicación aumentativos o alternativos para acceder a la información verbal, sin olvidar las implicaciones que sufre la comprensión lectora de estos estudiantes. Centrándonos en el acceso a la información verbal, las estrategias a utilizar se pueden dividir en tres diferentes, que pueden ser utilizadas por un individuo en función de sus necesidades concretas: la utilización de la lectura labiofacial, el uso de ayudas técnicas y la lengua de signos.

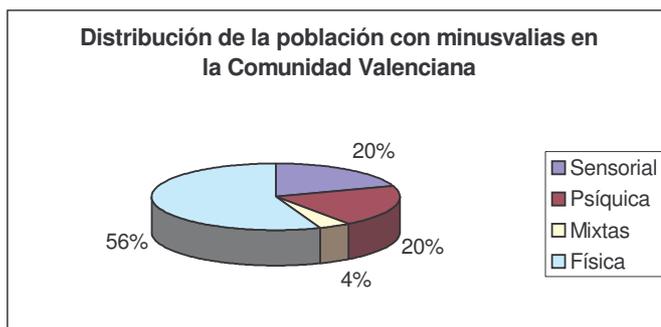
- La lectura labiofacial. Según Gómez (1994) el aprendizaje de la lectura labial es costoso y su comprensión nunca es total pues se supone que la persona sorda reconoce aproximadamente el 25% de la información leída en los labios, el 50% se infiere por el contexto y el 25 % restante va a depender de la buena suerte. Además para la buena comprensión del lenguaje oral por medio de la lectura labiofacial es necesaria; una buena iluminación, una orientación del interlocutor determinada (de frente a la persona sorda) y una vocalización óptima. Si tenemos en cuenta la situación que se produce en el aula, con una iluminación inadecuada, el profesor paseando por la clase y el estudiante sentado en cualquier parte de la misma, podemos entender las dificultades con las que el estudiante se enfrenta para poder obtener la información que se da en el aula.
- Un rasgo muy importante en los estudiantes con sordera es el efecto denominado atención dividida, que se produce cuando el individuo tiene que estar pendiente de dos tareas, con elementos comunicativos, al mismo tiempo. El ejemplo más claro se manifiesta, cuando el estudiante pretende leer los labios al profesor y tomar apuntes sobre sus explicaciones.
- Además de tener en cuenta todas estas variables que hemos citado anteriormente, como es el grado y tipo de déficit, debemos tener presente que el desarrollo lingüístico de la persona sorda se va a ver afectado por otras variables, a saber: el tipo de modalidad comunicativa que haya recibido (oral,

signada, palabra complementada, bimodal,...), la edad de inicio en la estimulación lingüística, el nivel de participación de su entorno social, el tipo de programa que se aplicó en su estimulación, el nivel sociocultural de su entorno familiar, etc.. Por todo ello, entendemos que a cada estudiante universitario con déficit auditivo o sordera le rodean unas características distintas, por tanto sus necesidades serán también diferentes. Su común denominador será su limitación para acceder a la misma información que sus compañeros. Una de las líneas que a nuestro entender puede equiparar las condiciones y oportunidades de los alumnos con discapacidad auditiva, dentro de la clase, es la dotación de los elementos tecnológicos de ayuda necesarios. Alcantud y Asensi (1997).

- Utilización de tecnología de ayuda a la comunicación. Las limitaciones en el uso de tecnologías para este grupo vienen dadas por su incapacidad para recibir la información sonora que éstas proporcionan. Así, será posible utilizar algún sistema de ayuda que aumente la señal sensorial, cuando la pérdida perceptiva lo permita, utilizando elementos como audífonos, emisoras de FM, implantes cocleares o la inclusión de videos subtítulados; sin embargo, estas ayudas no serán efectivas cuando no exista, o no sea funcional, el resto sensorial que el individuo posee, siendo entonces necesaria la utilización de otros procedimientos como la utilización del lenguaje de signos.
- La Lengua de Signos. Es una alternativa totalmente visual que facilita la comunicación de forma no oral. Los lenguajes de signos son lenguajes naturales, de carácter icónico, desarrollados independientemente al lenguaje hablado en cada país. Tienen sus propias estructuras sintácticas y organizativas, ello hace que el uso simultáneo del lenguaje oral con el de signos resulte un ejercicio complicado para las personas cuya forma de expresión natural es la gestual. Si la mayoría de alumnos con déficit auditivo tienen dificultades para recibir la información y tomar sus apuntes, aquellos con sordera profunda que se comunican por medio de la lengua de signos les es imposible seguir las clases, a no ser que la reciban a través de ella.

ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD MOTRIZ

De forma continua encontramos que los términos discapacidad física y discapacidad motriz se utilizan como sinónimos, y se da por supuesto que una persona con una discapacidad física presenta al mismo tiempo un déficit motriz. Esta errónea concepción está amparada por factores sociales como el aumento de accidentes de tráfico que provocan muchas discapacidades físicas, o el hecho conceptual de que una englobe a la otra. Para aclarar este concepto, nada mejor que revisar algunas estadísticas.



Gráfica 3.2. Distribución de la población con minusvalías en la Comunidad Valenciana (Fundación ONCE, 1996)

La gráfica 3.2 nos muestra que la población afectada por discapacidades físicas es la más numerosa y tal como se puede observar en la tabla 3.1, las deficiencias de orden físico más frecuentes son las relacionadas con amputaciones o lesiones en los miembros superiores y/o inferiores seguida por lesiones en el tronco, sistema nervioso central y parálisis cerebral.

Del mismo modo, las causas que provocan una alteración motriz son de muy distinta naturaleza, desde accidentes sobrevenidos a causas congénitas o genéticas que pueden afectar al sistema oseo-articular, muscular o al sistema nervioso central. No es objetivo de este texto entrar en la descripción de cada una de estas afecciones no obstante, el cuadro 3.1 podrá servir de ejemplo de cómo siendo el tipo de discapacidad más frecuente, es también el más diverso.

Concurrencia de deficiencia según autodeclaración	
Lesiones en el tronco	11,4%
Miembros superiores	22%
Miembros inferiores	29,5%
Parálisis Cerebral	8,3%
Lesiones en la médula	7,7%
Endocrino-metabólicas	2,6%
Del sistema nervioso	11,8%
Del aparato digestivo	2,5%
Del aparato circulatorio	2,4%
Del aparato respiratorio	1,8%

Tabla 3.1. Distribución de la población de personas con discapacidades

Por todo lo expuesto anteriormente utilizamos el término trastornos o déficits motóricos para referimos a personas que presentan problemas en la ejecución de sus movimientos, en su motricidad en general, independientemente de la causa desencadenante.

Cuadro 3.1. Clasificación de discapacidades motrices. Tomado de Ferrer y Alcantud , 1999

<p>1. Origen Cerebral</p> <ul style="list-style-type: none">a) Parálisis Cerebralb) Traumatismos Craneoencefálicosc) Tumores <p>2. Origen Espinal</p> <ul style="list-style-type: none">a) Poliomielitis anterior agudab) Espina bífidac) Lesiones medulares degenerativas: enfermedad de Werdnig-Hoffman, síndrome de Wohlfardt-Kugelberg-Welander, esclerosis lateral amiotrófica, ataxia de Friedreich, traumatismos medulares... <p>3. Origen muscular</p> <p>Miopatías (Distrofia muscular de Duchenne, distrofia de Landouzy-Dejerine...)</p> <p>4. Origen oseó-articular</p> <ul style="list-style-type: none">a) Malformaciones congénitas: amputaciones congénitas, luxación congénita de caderas, artrogriposis ...b) Distróficas: condodistrofia, osteogénesis imperfecta...c) Microbianas: osteomielitis aguda, tuberculosis óseo-articular...d) Reumatismos de la infancia: reumatismo articular agudo, reumatismo crónicoe) Lesiones osteoarticulares por desviaciones de la columna: cifosis, lordosis, escoliosis.
--

Estas necesidades hacen imprescindible la puesta en práctica de determinadas actuaciones para conseguir que las limitaciones que las provocan, no se conviertan en barreras que impidan el desarrollo personal y la inclusión de este colectivo. Vamos a centrar nuestra descripción en tres aspectos fundamentales: la eliminación de barreras arquitectónicas, las necesidades que para el trabajo *académico* se pueden presentar, derivadas de los problemas de motricidad; y las derivadas de posibles alteraciones en la comunicación.

La eliminación de barreras arquitectónicas, y la adaptación de entornos son los primeros elementos necesarios para esa inclusión. Así, la sustitución de escalones por rampas, la colocación de barandas, cuidar la anchura de puertas, la necesidad de ascensores, la adaptación del cuarto de baño; y en definitiva, el cumplimiento de las normas de accesibilidad que la ley señala, en aspectos urbanísticos y de construcción de edificios, son requisitos imprescindibles para nuestro propósito.

Motricidad. La consideración del control motor, determinará el grado de independencia del individuo, la forma en que va a trabajar no sólo en lo que se refiere a su postura y al mobiliario que precise, sino en cuanto a cómo va a acceder a las actividades ordinarias; indicando la necesidad de dispositivos especiales para ello. Un mayor desarrollo de este aspecto se encuentra en (Alcantud y Ferrer, 1999).

Comunicación. Los problemas motrices pueden llevar a dificultades en el área de la comunicación, tanto en sus aspectos receptivos como expresivos, conllevando en algunos casos la ausencia de desarrollo lingüístico, fundamentalmente en su vertiente expresiva, necesitando en algunos casos de sistemas alternativos o aumentativos de comunicación. Para conocer con más detalle algunos de estos sistemas así como los dispositivos señalados en el párrafo anterior, remitimos al lector al capítulo V.

ESTUDIANTES CON OTROS TIPOS DE DISCAPACIDAD

Existen distintas discapacidades físicas que no pueden considerarse como déficits motrices, como es el caso de las enfermedades cardíacas o renales. Si la heterogeneidad es grande en cualquiera de los grupos anteriores, en este la individualidad de cada caso es absolutamente necesaria, y por tanto las necesidades también. La casuística que podemos encontrar es muy diversa, personas que acuden diariamente a sesiones de diálisis, alumnos con ataques epilépticos imprevistos, enfermos cardíacos u oncológicos, etc.. Esta gran heterogeneidad nos lleva a no poder establecer unas mínimas características comunes en este grupo, tal vez el único nexo de unión venga delimitado por la imposibilidad de acudir de una forma regular a las sesiones de clase, a la falta de un ritmo de estudio similar al del resto de estudiantes y a la necesidad de flexibilizar los momentos de evaluación. Todas estas cuestiones pueden solventarse con las adaptaciones de acceso al currículo necesarias, una de ellas la flexibilización del número de convocatorias. Remitimos al lector al capítulo IV de este mismo texto para mayor profundización.

SITUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CON DISCAPACIDAD

Existen numerosas experiencias y publicaciones sobre la presencia de estudiantes con discapacidades físicas y sensoriales en los estudios de primaria y secundaria; no obstante, prácticamente no existe ninguna referencia a su presencia en la Universidad. Una consecuencia de la falta de trabajos es, entre otras cosas, el desconocimiento del número de estos estudiantes en las aulas universitarias.

En nuestro entorno, en el estudio sobre condiciones de vida y necesidades de los estudiantes autodeclarados con minusvalías en la Universitat de València (Alcantud, 1995b), los estudiantes con discapacidad señalan como principales problemas encontrados en la universidad los factores relacionados con la aptitud física:

- Relativos a la falta en el campus de infraestructura adecuada a su discapacidad: falta de mayor número de aparcamientos reservados, bibliotecas adaptadas o aulas que presentan barreras arquitectónicas y acústicas.
- Relacionados con la organización educativa: implican la necesidad de desplazarse entre clases, la falta de autonomía para realizar exámenes o la necesidad de acompañamiento o ayuda para realizar trámites administrativos.
- En el caso de alumnos ciegos o deficientes visuales, los menores niveles de autonomía a la hora de enfrentarse con documentación impresa en tinta, la dedicación horaria complementaria en la elaboración del material para el posterior estudio o la falta de normativa para la realización de exámenes, son algunos de los aspectos más sobresalientes.

En el caso específico de estudiantes con discapacidad visual, los datos más relevantes obtenidos en el trabajo de Ávila (1998), fueron los siguientes:

- El colectivo de personas con discapacidad visual se aglutina en torno a una institución, la ONCE, prestadora de servicios específicos, ofrece becas y ayudas técnicas entre otras posibilidades, e incluso se vislumbra como institución donde desarrollar la vida profesional. La mayoría de estudiantes son afiliados a ella y poseen un certificado de minusvalía de más del 65%. Éste es el colectivo que presenta, en líneas generales, un mayor grado de minusvalía. Otros colectivos, como las personas sordas, presentan grados de minusvalía inferiores al 65%.
- Las matemáticas, como se ha puesto de relieve, se ha erigido como la asignatura “más odiada” por las personas ciegas. Se constata la dificultad de las personas con discapacidad visual para trabajar en áreas que conlleven cálculos matemáticos. Las asignaturas que requieren la interpretación de

gráficos o la utilización de conceptos matemáticos son las más difíciles de aprobar. En todas ellas se impone la necesidad de realizar adaptaciones curriculares.

Las principales **barreras** encontradas en el ámbito universitario, siguen siendo las tradicionales:

- Barreras arquitectónicas y de infraestructura: Barreras de infraestructura vial sin resolver. Una de ellas es la carencia de semáforos adaptados, que dificulta la movilidad entre edificios. La falta de adaptación de ascensores y paneles, la poca señalización de puertas y escalones o la mala iluminación son otras barreras arquitectónicas que dificultan la movilidad dentro de los edificios a las personas con discapacidad visual.
- Organización escolar: La aglomeración y el exceso de número de horas de clase que imponen los nuevos planes de estudio es el punto más relevante.
- Material académico: La entrega de material fotocopiado, por parte de los profesores, es una práctica habitual en los centros universitarios. Los alumnos con discapacidad visual plantean que éstas suelen ser de muy mala calidad, lo que les impide una buena lectura o la obtención de copias en soporte magnético o braille mediante su escaneado. En esta misma línea se considera que el plazo para disponer de los libros de a biblioteca es demasiado corto, puesto que realizar transcripciones o grabaciones conlleva mucho tiempo.

Se ha de destacar el gran número de horas que los estudiantes con discapacidad visual emplean en la adaptación de materiales, transcribiéndolos a braille, realizando ampliaciones o pasándolos a ordenador. Empleando una media de 3 horas diarias únicamente en esta labor. Las nuevas tecnologías deben servir para que la institución universitaria permita reducir al mínimo el tiempo dedicado a dicha adaptación. Por ejemplo, mediante la entrega, por parte del profesor, de apuntes en soporte informático.

- Metodología en el aula: La dificultad en las asignaturas con matemáticas, ya comentada, unida a la utilización cada vez mayor de técnicas audiovisuales, como transparencias o videos, son las más señaladas.
- Actitudes de los compañeros y profesores: Los alumnos apuntan que la actitud de sus compañeros en general es buena. Les prestan ayuda si la necesitan, les dejan apuntes, les acompañan a realizar trámites o a hablar con algún profesor. Los profesores no les ponen demasiadas trabas a la hora de adaptar los exámenes, haciéndolo según lo que ellos les comentan, que es básicamente, realizando exámenes orales. Aunque

también se señala que el desconocimiento que algunos alumnos y profesores muestran hacia las personas con discapacidad les dificulta la realización de determinadas tareas. Por ejemplo, en algún examen ha habido personas que se han quejado del ruido que produce el Braille'n Speak o los profesores señalan reticencias a que se graben sus clases.

En cuanto a las barreras que se perciben en el mundo laboral, los aspectos referentes a la actitud ante la discapacidad visual de los empresarios y la dificultad para encontrar trabajo una vez terminada la carrera no son considerados una barrera a la hora de entrar en el mercado laboral. Por el contrario, piensan que encontrarán las mismas dificultades que el resto de compañeros y que si se les ofrece una oportunidad se podrá mostrar la valía en el puesto de trabajo. La adaptación de los puestos de trabajo tampoco es vista como una barrera.

Podemos decir que los estudiantes entrevistados están más preocupados por las barreras que encuentran dentro de la Universidad que por las posibles barreras del mercado laboral. Piensan, así mismo, que la principal dificultad para encontrar trabajo es la situación del mercado laboral, más que la discapacidad que sufren.

Sobre la población sorda de estudiantes españoles (Oteiza, 1997), señala que este grupo considera como problema más importante para desarrollar sus estudios de manera óptima la relación con los profesores, la cual es vista en su mayoría como negativa o inexistente. Las barreras de comunicación más nombradas son:

- Falta de información visual.
- Falta de sensibilización por parte de profesores y en algunos casos de los alumnos.
- Falta de apoyos técnicos y humanos.

Entre los apoyos técnicos que este grupo de estudiantes consideran más importantes están:

- Presencia de intérpretes de lengua de signos.
- *Emisoras de FM.*
- *Disponer de apuntes elaborados o esquemas de los temas a tratar en el aula.*
- *Tomadores de apuntes.*
- *Profesores de apoyo.*

Por último, y no por menos importante, encontramos en un trabajo descriptivo sobre los estudiantes con Parálisis Cerebral (Varela, 1997), que las principales dificultades y necesidades de este colectivo se encuentran en las siguientes líneas:

- *Apuntes:* Escribir, interpretar otros apuntes, esfuerzo y tiempo añadido.
- *Evaluación:* Dependencia de la actitud del profesor.

- *Traslados del domicilio al centro.*
- *Adaptaciones funcionales: Mobiliario, aulas...*
- *Accesibilidad al centro: Traslados entre aulas...*
- *Ayuda de tercera personas para otras necesidades: Ir al baño, beber, comer...*
- *Dificultades subjetivas como:*
 - ✓ Temor a defraudar a los demás.
 - ✓ Temor a proponer soluciones que se consideran imposibles por ser demasiado atrevidas o innovadoras.
 - ✓ Soportar la incertidumbre acerca de las medidas que adoptarán los profesores.
 - ✓ Ser un problema y no un alumno.

En una investigación sobre el uso de Tecnología de la Información y de la Comunicación como apoyo a los estudios, realizado por la Fundación ECOM bajo el Proyecto Second Chance, en el marco del programa europeo SOCRATES, se obtuvieron los siguientes resultados (Memoria ***).

	Déficit Auditivo	D. Visual	D. Física
Comunicación	- La mayoría no perciben dificultades en su comunicación. - Le siguen aquellos alumnos que manifiestan tener dificultades en comprensión. - Le sigue dificultades en comprensión y expresión	- El sistema más utilizado es el braille, le sigue la utilización de síntesis de voz.	- No presentan problemas de comprensión. - Sin embargo, y dependiendo del déficit manifiestan dificultades en expresión escrita, y algunos casos incluso expresión oral.
Movilidad	- No presentan dificultades en la movilidad.	- Ninguno tiene problemas para desplazarse dentro del recinto universitario, ni para llegar a casa.	- Se consideran muy autónomos en desplazamientos dentro del recinto universitario. - Aunque el grupo de usuarios de silla de ruedas, apunta la falta de adaptaciones en el mismo.
Asistencia a clase	- Necesitan ayuda de compañeros. - Utilizan fundamentalmente fotocopias y bibliografía complementaria.	- Utilizan ayudas para grabar las clases, la más señalada es la grabadora. - En segundo lugar plantean la necesidad de ser ayudados por compañeros para poder seguir las clases.	- Manifiestan dificultades para seguir las clases. - Las ayudas más utilizadas: compañeros que recogen apuntes, utilización de fotocopias y grabaciones.

Documentación adicional y bibliografía		<ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos ciegos señalan la falta de documentación braille o grabaciones, como la principal barrera. - Las personas con discapacidad visual, hablan de la existencia de escasas herramientas para ampliar textos. - Algunas personas utilizan la biblioteca de la ONCE para poder acceder al material. 	<ul style="list-style-type: none"> - Las barreras arquitectónicas y el mobiliario inadecuado son las dos barreras señaladas.
Dificultades en exámenes, prácticas y trabajo en grupo	<ul style="list-style-type: none"> - La principal dificultad la encuentran en el seguimiento de las prácticas. - La segunda sugerencia planteada es la necesidad de tener más tiempo en el examen. - Gran parte de ellos prefieren trabajar de forma individual a trabajar con compañeros dadas las dificultades de comprensión. 	<ul style="list-style-type: none"> - Necesitan adaptación examen (incremento de tiempo, transcritos a braille...) - Los problemas en prácticas vienen de la falta de adaptaciones en estas sesiones. - Manifiestan muy pocas dificultades para trabajar en grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Necesitan adaptación en examen (más tiempo, formato del examen oral...) - Las dificultades en las prácticas son debidas a la falta de accesibilidad - Las dificultades para trabajar en grupo vienen de la inaccesibilidad de los espacios.

Tabla 3.2. Resultados del estudio de la Fundación ECOM.

Como vemos, siguen siendo las condiciones físicas, en primer lugar, las que más preocupan a los estudiantes con discapacidad en las universidades españolas. Aunque cada vez más cobra fuerza la visión subjetiva que estos estudiantes comienzan a tener del ámbito universitario, como son las actitudes de la comunidad universitaria.

DETERMINACIÓN DE LA POBLACIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CON DISCAPACIDAD

Con anterioridad a 1995 no hemos encontrado datos estadísticos acerca de la presencia de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores. Sólo se conoce la existencia de algunos estudiantes, no pasando de la decena el total de casos los que conocemos dentro de nuestra universidad, y en la mayoría de los casos por la experiencia docente. Se trata de una población emergente, como ya hemos señalado, que podemos comenzar a cuantificar a partir de una recogida de datos en el momento de realizar la matrícula. En la UVEG, esta tarea comienza en el año 1994 mediante la inclusión en el formulario de matrícula de una pregunta sobre la condición de discapacidad. La información obtenida mediante este recurso contiene

muchos errores entre los que destacamos: la no autodeclaración, por miedo a ser objeto de algún tipo de discriminación o por no existir ninguna contraprestación, y la autodeclaración indiscriminada, bien por error bien por creer que este hecho puede provocar alguna ventaja.

Univer sidad	Nº de Alumnos según censo	Nº de Alumnos atendidos
A Coruña	No existe	20
Almería	85	4
Baleares	No existe	5
Castellón	41	7
Deusto	44	No disponible
Girona	No existe	4
Granada	109	25
León	No existe	5
Málaga	No existe	40
Murcia	350	
Oviedo	No existe	10
Pompeu Fabra	No existe	1
Salamanca	149	47
Sevilla	119	35
U.A.Barcelona	No disponible	42
U.A.Madrid	No existe	10
U.C.Madrid	No existe	42
U.P.Madrid	No existe	1
U.P.Valencia	42	No disponible
UNED	113	12
Valladolid	No existe	5
U.València (E.G)	141	79

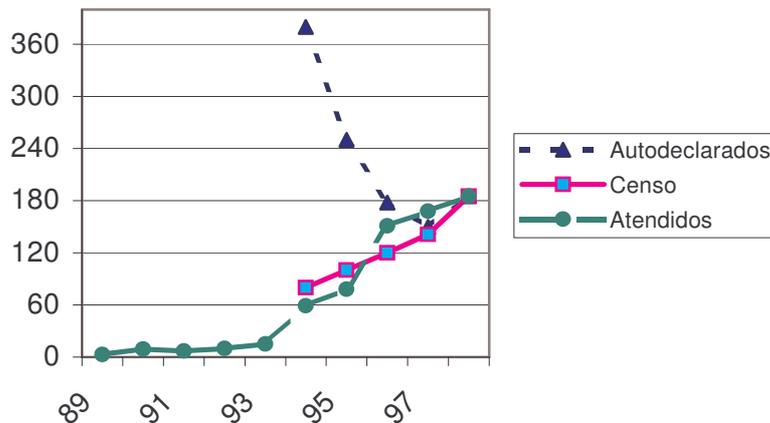
Tabla 3.3. Número de estudiantes con discapacidad en las Universidades Españolas /Datos tomados de Avila (1998)

La metodología empleada para realizar un censo fiable de los estudiantes con discapacidad que se encuentran en la Universidad, va a influir de una manera clave en la obtención, o no, de datos reales. Los Servicios Universitarios de Apoyo han tomado como una de las tareas iniciales la confección de un censo sobre el que poder planificar las acciones más necesarias y urgentes. En un estudio anterior (Avila, 1998) recogimos los datos relativos al número de estudiantes censados y atendidos por los diferentes Servicios de Apoyo de las universidades españolas que disponían de ellos. Los datos son sólo aproximaciones, dado que las condiciones o beneficios que se obtienen son muy diversos. Así, las universidades de Murcia, la UNED o las universidades andaluzas conceden exención de tasas a todos los estudiantes que presentan el certificado de minusvalía, independientemente de su grado. En consecuencia, el número de estudiantes con discapacidad puede ser no comparable de unas universidades a otras. Por otra parte, aportamos también el número de casos atendidos por los servicios de apoyo; en este sentido también debemos apuntar que la condición por la que son atendidos en las universidades tiene diferentes criterios, desde aquella que considera solo las reclamaciones oficiales hasta la que considera hasta las diferentes acciones que sobre una misma

persona se puedan realizar. Sin obviar estas limitaciones, nos parece interesante incluir aquí los datos recogidos en la tabla anterior (tabla 3.3) y que expresan, en cierta medida, el estado de la cuestión.

POBLACIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA UVEG

Nuestra experiencia nos muestra que el número de personas que se autodeclaran y las atendidas tiende a aumentar a medida que los servicios de apoyo normalizan su atención. Hemos recogido datos de las personas que han sido atendidas por los diferentes equipos de atención directa en diferentes etapas de la vida de la Asesoría de Estudiantes con Discapacidad en la UVEG, pero nos consta que son muchos más los estudiantes que se han beneficiado de las medidas aportadas que las que realmente en un principio se autodeclaran. Si se observa la gráfica siguiente, se podrá determinar como la sustitución de la pregunta en el impreso general de matrícula por un impreso independiente en el mismo sobre de matrícula, ha permitido ajustar el número de autodeclaraciones al de casos atendidos. Por otra parte, obsérvese que el censo del que se partió en 1994 fue el de casos atendidos más algún caso conocido. Desde nuestro punto de vista, y dada la heterogeneidad de la población a la que nos dirigimos, creemos que es de suma importancia disponer de un censo real, pero dado que la finalidad del censo es poder planificar las actividades del servicio de apoyo, no es suficiente con la información recogida en los sobres de matrícula, se impone una primera entrevista personalizada en la que con la privacidad oportuna se recojan todos los datos necesarios para poder llevar a cabo nuestra labor con expectativa de éxito.



Gráfica 3.3. Evolución del número de estudiantes con discapacidad en la UVEG, en función del curso académico, según número de autodeclaraciones, censo y casos atendidos. Se ha tomado como año de inicio el de la creación del Vicerectorado de Estudiantes, obviando algunos datos previos

Para poder valorar la importancia de la población debemos tener en cuenta, no sólo el número de estudiantes sino también el tipo de discapacidad y el grado de la misma. En la tabla 3.4. se muestra la distribución del número de estudiantes en la UVEG en el curso académico 1997/98, según el tipo de discapacidad y grado de la misma.

En nuestra opinión y debido a la falta de una contraprestación económica en la matrícula, la mayoría de los casos censados (autodeclarados y atendidos) tienen un grado de minusvalía reconocido de más del 33%. En particular el 54.2% de los casos censados tienen un grado de minusvalía superior al 65%, centrándose estos en casos de déficits motrices y visuales.

Grado de minusvalía	Déficit motor	Déficit visual	Déficit auditivo	Otros déficits	Pluri deficientes	Por determinar	Total	Porcentaje
- 33 %	0		2				2	1,08 %
33 - 65 %	34	12	28	13			87	47,02 %
+ 65 %	52	26	1	7	2		88	47,56 %
Sin certificado						8	8	4,32 %
Total	86	38	31	20		8	185	100 %

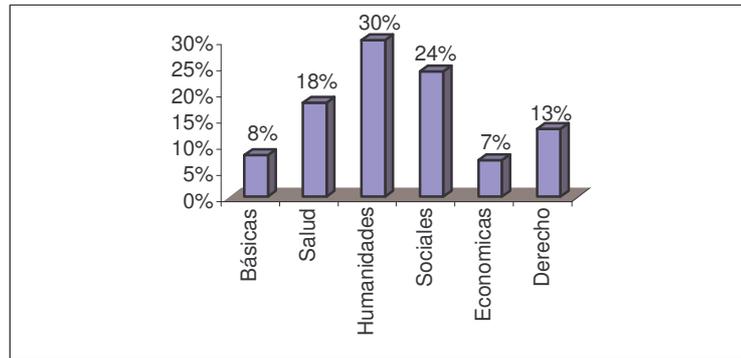
Tabla 3.4. Distribución de la población atendida por la Asesoría de Estudiantes con discapacidad de la UVEG durante el curso 1997/98.

Mediante el sistema expuesto, las autodeclaraciones son de estudiantes que realmente necesitan apoyo. Otro dato de interés es que la mayoría de los casos con déficits auditivo tienen grados inferiores al 65% incluso, cuando se tratan de sorderas profundas bilaterales. Por último, comentar que a la universidad todavía llegan personas con deficiencias sin valorar, es decir, sin tener el certificado de minusvalía correspondiente.

Si estudiamos con más detalle la distribución de los alumnos por área de conocimiento, encontramos que se da una distribución desigual (gráfica 3.4), entre las áreas elegidas. Este dato no sería relevante si tenemos en cuenta, que la distribución de alumnos de la Universidad de Valencia E.G. no es equitativa en todas las áreas; pero nos hace plantearnos que sí existe una restricción a la hora de decidirse por unos estudios universitarios u otros, cuando comparamos el grupo de estudiantes con discapacidad con el total de estudiantes universitarios matriculados en la UVEG.

En la gráfica 3.4 se muestra la distribución en porcentajes de ambos grupos, con los datos finales del curso 1996/97. Esta distribución nos muestra que son las áreas de Humanidades y Sociales las que mayor porcentaje de alumnos con discapacidad aglutinan, en detrimento de las áreas de básicas, económicas y derecho. Si volvemos a la gráfica, podemos ver que esta situación no ha mejorado, sino que se ha

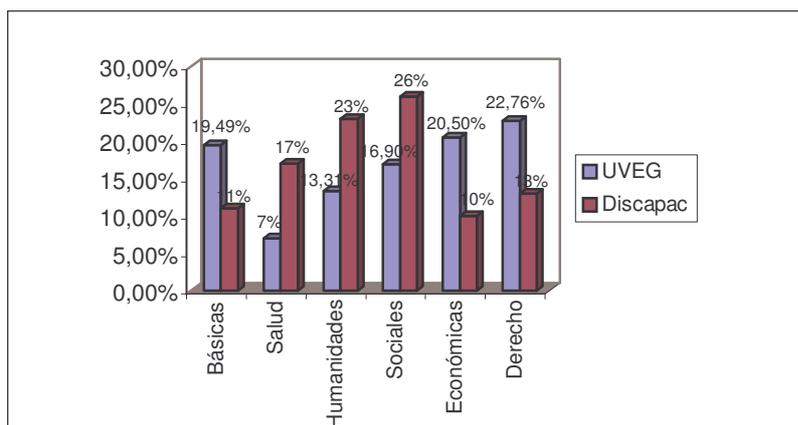
mantenido en los últimos cursos. Entendemos que esta tendencia es debida a la restricción que los propios estudiantes con discapacidad se imponen a la hora de la elección, debido a distintos factores, entre los que destaca la falta de modelos en áreas no tradicionales para estudiantes con discapacidad. El ejemplo más palpable sobre la existencia de áreas tradicionales de desarrollo profesional para personas con discapacidad, lo encontramos en la existencia de la Escuela Universitaria de Fisioterapia de la ONCE, creada en 1984 y dependiente de la Universidad Complutense de Madrid, donde cursan sus estudios estudiantes ciegos o deficientes visuales.



Gráfica 3.4. Distribución de estudiantes con discapacidad por áreas (curso 1998-99) de la UVEG

Si el análisis realizado en párrafos anteriores lo llevamos a cabo en cada grupo de estudiantes según tipo de discapacidad, encontramos por ejemplo, que el mayor número de estudiantes con discapacidad motórica se encuentran en la Facultad de Historia, mientras que ningún alumno con estas características realiza estudios de enfermería. Estos datos corroboran los sugeridos en el trabajo de Varela (1997), donde se constata que los estudiantes con parálisis cerebral eligen estudios en el área psicosocial, señalando que tienden a convertir la experiencia vital en un valor añadido para la profesión.

En el grupo de estudiantes con discapacidad visual, un mayor porcentaje se concentran en la facultad de Derecho, mientras que ninguno realiza carreras como Biológicas, Química, Farmacia, Enfermería o Económicas; por último, el colectivo de estudiantes con déficit auditivo se concentra en la carrera de Magisterio, sin encontrar alumnos en Filología o Matemáticas. Encontramos, que en trabajos como el de Oteiza (1997), se constata este mismo resultado. En aquel caso un 35% de los participantes, todos ellos alumnos con déficit auditivo, se encontraban matriculados en carreras relacionadas con la educación.



Gráfica 3.5. Distribución de la población total de estudiantes de la UVEG, y del grupo de estudiantes con discapacidad (curso 1996/97). Tomado de Ávila (1998)

Esperamos que los programas de asesoramiento hagan cambiar esta tendencia, dando oportunidad a los estudiantes con discapacidad de trabajar en áreas no tradicionales para personas con discapacidad.

Facultad o Escuela Universitaria	Deficie n. Motiz	Deficie n. Visual	Deficie n. Auditivas	Otras Deficie n.	Plurid ef.	Por Deter mi.
Ciencias Biológicas	3	0	1	0	0	0
Ciencias Matemáticas.	3	1	0	0	0	0
Derecho	6	6	2	3	0	0
Ciencias Físicas	1	1	1	0	0	0
Económicas y empresariales	2	0	2	0	0	0
Medicina y Odontología.	5	1	2	1	0	0
Psicología	6	5	2	3	0	0
Filología	5	3	0	2	1	0
Filosofía y C. Educación	3	2	2	1	0	0
Geografía e Historia	10	5	2	2	0	2
Farmacia	3	0	2	0	0	0
Químicas	1	0	0	0	0	0
Comunicación Audiovisual	0	1	0	1	0	0
Enfermería, E.U.	0	0	1	0	0	0
Empresariales, E.U.	4	1	1	0	0	1
Magisterio, E.U.	8	0	5	1	0	0
Fisioterapia, E.U.	2	4	1	2	0	0
Relaciones Laborales, E.U	1	0	3	0	0	0
Trabajo Social, E.U.	3	1	2	0	0	0
Institut de Criminología	1	0	0	0	0	0
Otras	19	7	2	3	1	5
TOTAL	86	38	31	20	2	8

Tabla 3.5. Distribución total de estudiantes con discapacidad por carreras durante el curso 1997/98. Tomado de la memoria de la Asesoría Universitaria de Estudiantes con discapacidad de la UVEG.

En resumen, y para concluir este capítulo, creemos de especial interés poder disponer de censos actualizados; ahora bien, el objetivo de estos censos es poder planificar los servicios. Por otra parte, el seguir profundizando sobre el estudio del nivel de éxito de los estudiantes con discapacidad en las diferentes carreras y sobre todo, la transmisión de esta información a los niveles anteriores del sistema educativo, permitirá en el futuro una orientación académica más adecuada ajustando las expectativas de cada estudiante.

CAPÍTULO IV: ADAPTACIONES CURRICULARES EN LOS ESTUDIOS SUPERIORES

INTRODUCCIÓN

En las etapas de la enseñanza obligatoria, el paso previo a la realización de una adaptación curricular es una evaluación psicopedagógica al estudiante que presenta la discapacidad o una dificultad de aprendizaje. En esa evaluación se recoge toda la información necesaria sobre el estudiante y su discapacidad, evolución, adaptaciones previas, contexto familiar y social, tal que permita conocer cuales son sus necesidades y tomar decisiones para ajustar la respuesta educativa o académica a las mismas.

La atención al estudiante con discapacidad en los estudios superiores debería seguir las mismas pautas y tener una dimensión institucional e implicar a todos los miembros con competencia de la comunidad universitaria. La atención al estudiante con discapacidad debe formar parte de la planificación general de la Universidad, evitando planteamientos de integración excesivamente centrado en el 'individuo' y en su discapacidad, ofreciendo un contexto lo más armónico y diverso.

En la actualidad, cuando un estudiante se ausenta de clase durante periodos prolongados de tiempo, bien sea por motivos académicos (una beca en otra universidad), por motivos personales (trabajo remunerado) o bien por motivos de salud o minusvalía, se suele dirigir al profesor para exponerle su problema y solicitar de él algún tipo de “adaptación” que le permita continuar con la actividad implícita en la materia de la que se trate. Centrémonos en el caso de los estudiantes con discapacidad; en este caso, el profesor, habitualmente desconocedor de las circunstancias, características, posibilidades y potencialidades del estudiante con discapacidad, puede tomar dos posturas. La primera consiste en fijar los objetivos de su disciplina de forma que al estudiante le es prácticamente imposible superarlo (huida hacia adelante, es decir, se quita el problema pasándoselo a otro compañero) o por el contrario, realiza una discriminación excesivamente positiva, y se elimina la materia o tarea donde el estudiante plantea problemas aprobándolo sin que, quizás, lo merezca.

A modo de ejemplo, podemos señalar algunos de los casos atendidos en la Asesoría de Estudiantes con Discapacidad de la UVEG¹:

¹ Hemos alterado ligeramente los datos de los casos que aquí se presentan con la finalidad de defender la privacidad de los mismos.

El primero es el de una estudiante de 1º de Historia afectada de Retinitis Pigmentaria, que en la materia de prácticas en el laboratorio es aprobada sin necesidad de acudir a clase (discriminación positiva). Sus problemas de visión le impedían poder analizar exhaustivamente los materiales que allí se presentaban. La segunda posición, queda ejemplificada con el caso de estudiantes ciegos de Psicología, que ante la imposibilidad de poder acceder al programa informático, en entorno Windows, se les suspende sistemáticamente sin buscar alternativa alguna (discriminación negativa).

Curiosamente, se denuncian ante las autoridades académicas los últimos casos por discriminación, de los que podríamos enumerar algunos más, pero no los primeros, de los que apenas tenemos conocimiento dado que los propios estudiantes los ocultan. Consecuentemente se incrementan las posturas de discriminación positiva. En el caso de los estudiantes con discapacidad, éstos deben acudir al despacho del profesor y, en la privacidad del mismo, solicitar el apoyo o la adaptación necesaria. La falta de norma convierte la respuesta a la solicitud del estudiante en graciable, en función de los conocimientos del profesor, sus actitudes, sus recursos, etc. En muchas ocasiones, el deambular de los estudiantes por los despachos solicitando ayuda y la ambigua y en ocasiones contradictoria respuesta institucional, puede resultar muy perjudicial e incluso en algunos casos calificable de “denigrante y vejatoria”, sobre todo, si lo solicitado es justo.

En este capítulo trataremos algunas de las medidas de actuación sobre el acceso a los contenidos en los estudios superiores. Para ello abordaremos, en primer lugar, el definir de forma operativa qué es una adaptación curricular y después nos centraremos en la problemática de los contenidos y planes de estudios de la enseñanza superior.

ADAPTACIONES CURRICULARES

Cuando un profesor se enfrenta con la tarea de preparar un proceso de Enseñanza/aprendizaje 'arranca de los fines de la educación señalados en el currículo oficial y son resultado de la actuación y confrontación de los diferentes agentes socioculturales' (Rivas, F. (1997) pag. 51). Las variables o factores que inciden en la construcción del currículo oficial, son múltiples y diversas. Entre ellas cabe señalar:

- a) *Necesidades Socio-culturales*: Con el currículo se pretende cubrir unas necesidades sociales presentes o futuras. En este sentido la sociedad confía en la Universidad la formación de los profesionales titulados del futuro, de tal forma que puedan cubrir las demandas de investigación y desarrollo, formación, laborales, producción, pensamiento, etc. En la Universidad se forman la mayoría de los cuadros dirigentes de la sociedad.
- b) *Sistema educativo*: El propio sistema asigna a sus diferentes niveles fines concretos (Primaria, Secundaria, Universidad). Así, con los niveles obligatorios,

se pretende que todos los ciudadanos tengan un nivel mínimo de formación.

- c) *Comunidad educativa*: Los profesores, asociaciones de estudiantes, órganos de control y gestión, por medio de los órganos de participación, procurarán que en los currícula se recojan las expectativas y demandas del colectivo.
- d) *Política y administración escolar*: Según sea el régimen y organización de la sociedad, sus responsables políticos utilizarán la educación como medio para producir un tipo de sociedad u otro.
- e) *Paradigma científico*: La ciencia legitima posiciones y exigencias que se expresan mediante la aceptación de fines y contenidos desde determinados paradigmas científicos. Los paradigmas científicos dominantes actúan sobre el sistema educativo, ponderando fines, métodos y contenidos del currícula.
- f) *Necesidades psicológicas*: El desarrollo psicológico, emocional, social e intelectual del estudiante es otro filtro curricular que incide en la explicación y formulación de los propios currículas.

Todos estos filtros curriculares actúan, de una forma implícita o explícita, determinando el currículum oficial; éste cuando llega a las manos del profesor es interpretado y determina el contenido final de cada área, materia o disciplina.

Las adaptaciones curriculares forman parte de esta interpretación e intentan dar una respuesta a las necesidades especiales de determinados colectivos. En 1998 realizamos una encuesta (Avila, 1998) con la finalidad de conocer cuál era el estado de opinión de los profesores de la UVEG sobre la realización de adaptaciones curriculares. En total se enviaron por el correo interno de la UVEG un total de mil encuestas distribuidas aleatoriamente entre todo el profesorado respetando proporcionalmente los departamentos, áreas de conocimiento, centros y condiciones de profesorado (funcionarios, no funcionarios, etc.). Aunque la muestra obtenida fue tan sólo de 135 profesores, y el método de recogida de información (encuesta postal) presenta ciertas limitaciones, al tratarse de una encuesta de opinión creemos que algunos de sus resultados pueden ser relevantes para el tema que aquí nos ocupa.

¿Qué tipo de adaptación curricular podría realizarse en la materia impartida?

	N	%
Ad. Acceso al Currículo	83	62
Ad. Curricular No significativa	55	41
Ad. Curricular Significativa	12	9
Ninguna	7	5
N/C	15	11

Un dato que nos ha llamado la atención en este aspecto es que ningún ayudante o profesor asociado, señala la posibilidad de realizar Adaptaciones Curriculares Significativas en las asignaturas que imparten; concentrándose la respuesta en las categorías de profesor titular y catedrático.

De las aportaciones que realizan los profesores en los apartados relativos a las sugerencias de realización de adaptaciones, hemos recogido como más importantes las siguientes:

- Necesidad que muestran los profesores de recibir asesoramiento sobre las características de estos estudiantes y tipo de adaptación a realizar.
- Reconocimiento de la diversidad del grupo de personas con discapacidad y la atención y adaptación personalizada que cada caso requiere. En este sentido algunos profesores han subrayado las tutorías como mejor herramienta para realizar la adaptación.
- Falta de conocimiento de la existencia en clase de estudiantes con discapacidad.

ADAPTACIONES DE ACCESO AL CURRÍCULUM:

Se definirían como las modificaciones o provisión de *recursos especiales, materiales o de comunicación* que facilitarán que el alumno con discapacidad pueda llevar a cabo el acceso al currículum ordinario. Son actuaciones por lo general, previas a la adecuación de los elementos curriculares propiamente dichos y pueden evitar tener que realizar modificaciones significativas del mismo. Algunos ejemplos de estas adaptaciones son las siguientes:

1. Ubicación del estudiante en el lugar más adecuado:

Y.C.C. es estudiante de Trabajo Social en la UVEG; inició sus estudios durante el curso académico 1997/98. Sufre degeneración de la retina. Este déficit implica la utilización de un sistema mixto de lecto-escritura y una mayor capacidad de visión cuando la luz es artificial. Necesita ubicarse en el aula en un lugar con mejor iluminación, en el que no se produzcan reflejos, con un adecuado ángulo visual que le facilite el acceso al campo de visión, lo que ha requerido nuestra intervención para realizar adaptaciones en la iluminación del aula y localizar cuál era su mejor ubicación y reservar este lugar personalizándolo.

J.B.R. es estudiante de Derecho de la UVEG. Presenta una hipoacusia bilateral que le impide seguir las clases con normalidad. Necesita estar situado en la primera fila de clase para poder realizar lectura labiofacial.

D.P.F. estudiante de Historia de la UVEG. Presenta una distrofia muscular por lo que es usuario de silla de ruedas. En la misma silla de ruedas se le adapta un atril en el cual mediante un sistema de sujeción coloca los útiles de escritura (papel y lápiz) para tomar apuntes. Dada la arquitectura interna de las aulas universitarias (con bancos corridos), necesita una ubicación especial para poder desplegar sus ayudas y poder participar desde su silla.

2. Adaptación de mobiliario o espacios, proporcionar equipamientos y recursos específicos

A.P.A., estudiante de Psicología de la UVEG de 23 años ciega total debido a un proceso infeccioso (toxoplasmosis), sufrido durante el embarazo por su madre. Su orientación y movilidad son buenas. Se desplaza sola, con ayuda del bastón. En este aspecto juega un papel muy importante su carácter. Es capaz de llegar, por sus propios medios, a cualquier sitio con un mínimo de información. Este rasgo unido a su carácter independiente, le permite enfrentarse con bastante soltura a todos los inconvenientes que le plantea su vida en la universidad; buscando todas las soluciones posibles. Entre estas soluciones, y de forma habitual, tiene un lugar reservado en el aula. Se le ha facilitado un PC-Hablado para tomar apuntes. Los profesores, por medio del servicio de la Asesoría de la UVEG, transcriben a Braille sus apuntes, libros y exámenes.

A.N.S. es estudiante de Filología Inglesa en la UVEG. Presenta una cardiopatía por lo que necesita, para desplazarse por el edificio de la facultad, utilizar los ascensores que están reservados para el personal docente.

M.D.G.V. es estudiante de Derecho de la UVEG. presenta una tetraplejía a consecuencia de un traumatismo y es usuario de silla de ruedas. No puede utilizar los ordenadores de las bibliotecas ni de las aulas informáticas por no estar a la altura de la silla de ruedas.

3. Incorporar ayudas específicas para que el alumno pueda utilizar el material del aula.

R.M.R., estudiante de 22 años que presenta ceguera por distrofia retiniana de etiología perinatal. Inicia estudios en la Facultad de Historia de la UVEG en el curso académico 1997/98. Ha sido necesario dotar al aula informática de un escáner de lectura automática para transcribir sus apuntes o los exámenes.

R.B.V., estudiante de 25 años de Trabajo Social de la UVEG presenta una parálisis cerebral infantil a consecuencia de la cual padece una tetraparesia espástica. Es usuaria de silla de ruedas y no tiene habla. Se comunica mediante un tablero silábico. Ha sido necesario dar a conocer a los profesores el uso del tablero para mejorar su comunicación. En la actualidad se trabaja en la confección de un programa de ordenador con síntesis de voz que pueda funcionar en un mini-ordenador portátil para mejorar su comunicación en todos los entornos.

A.B.A.B., es estudiante de 19 años de Psicología de la UVEG sufre una hipoacusia severa. Mantiene un muy buen nivel de lectura labiofacial. Se le ha dotado de emisora de FM para seguir las clases.

4. *Adaptar materiales escritos de uso común, facilitar el acceso a la información que se imparte en el aula.*

I.G.C., Estudiante de 21 años que presenta ceguera debida a lesiones en la Nívia, producidas durante el embarazo. Inició estudios de Psicología el curso 1993-94. La escolarización primaria la realizó en el colegio específico para ciegos que existía en Valencia. Posteriormente el BUP lo cursó en régimen de integración. Su orientación y movilidad es buena, para orientarse utiliza el pequeño resto visual que le queda. Mediante el programa de voluntariado social, se crean libros hablados donde se transcriben los apuntes y textos de sus materias. Es necesario buscar textos alternativos cuando el profesor o el contenido de la materia hace necesario el uso de gráficas o material audio-visual.

L.M.P., estudiante de 31 años de Historia de la UVEG, padece déficit visual por lo que necesita que los apuntes se entreguen en formato electrónico y/o ampliados los caracteres. Para utilizar los fondos de la biblioteca es necesario dotar ésta de una telelupa.

P.A.R., estudiante de 24 años de Magisterio de la UVEG, presenta una pérdida auditiva importante. Debido a carencias en su escolarización previa, tiene dificultades en la comprensión de textos complejos a los que se pueden incorporar gráficos, esquemas o dibujos que ayuden a su comprensión, modificar las estructuras gramaticales y el vocabulario reemplazando algunos términos por sinónimos, explicando el significado entre paréntesis o en notas a pie de página.

5. *Disponer de recursos personales*

R.B.V., es estudiante de 25 años de Trabajo Social de la UVEG, presenta una parálisis cerebral infantil a consecuencia de la cual padece una tetraparesia espástica. Es usuario de silla de ruedas y no tiene habla. Requiere el apoyo y acompañamiento de voluntarios debidamente formados en el uso de su sistema de comunicación que le sirvan de intérprete con terceras personas. Así mismo, necesita el apoyo personas para manipular objetos, ir a la cafetería, a los servicios, etc.

P.C.S. es estudiante de Administración y Dirección de Empresas, padece una distrofia muscular progresiva (Wernig-Hoffman) con grave déficit motor, insuficiencia respiratoria y complicaciones broncopulmonares. La situación le obliga a utilizar permanentemente silla de ruedas y apoyo para la respiración con mascarilla de oxígeno. Aproximadamente cada dos horas es necesario realizar ejercicios de respiración, cambios posturales y otras necesidades fisiológicas. Se ha contratado un cuidador profesional para realizar estas tareas.

M.D.S. estudiante de 28 años de la Escuela de Fisioterapia de la UVEG, padece sordera bilateral profunda, tiene un buen nivel de lectura labiofacial pero durante las clases prácticas no puede tener una atención dividida, entre las explicaciones

del profesor y la manipulación, por lo que se ha introducido un intérprete de signos que le transmite las explicaciones del profesor a posteriori.

En el apartado referente a las **Adaptaciones de Acceso al Currículo**, los resultados del estudio citado con anterioridad (Avila, o.c), en el caso de los alumnos con discapacidad visual, el 55% de las respuestas apuntan a la transcripción a Braille de los materiales como adaptación, le sigue la alternativa referente a la grabación de materiales con un 35% de respuesta.

Adaptación de Acceso al currículum (Alumnos con Discapacidad visual).

	N	%
Transcripción de materiales a Braille.	73	55
Mejorar la calidad de los materiales fotocopiados.	16	12
Grabación de materiales en cintas de cassette.	46	35
Otras.	14	11
NC	34	26

En la categoría otras, se encuentran respuestas relativas a que las alternativas apuntadas no serían las apropiadas, dadas las características de la asignatura impartida, aunque no se sabe cuál sería la forma de realizar esa adaptación. Sobretodo, se muestra el desconcierto en las asignaturas de laboratorio, en las que no se sabe como actuar ante el colectivo de personas, elemento señalado por Alcantud (1994) como factor de segregación (sanidad-seguridad). Otras sugerencias se refieren a la necesidad de mejorar la utilización de la informática en este colectivo. Otro dato a destacar es que los docentes pertenecientes a la categoría de profesores asociados no contemplan la posibilidad de mejorar la calidad de fotocopias, como una posible adaptación para estudiantes con discapacidad visual. Ambos aspectos creemos que pueden ser debidos a la falta de experiencia con los alumnos con discapacidad visual y por lo general, cuando se habla de personas con discapacidad visual se tiende a pensar en personas ciegas y no siempre es así, como ya ha quedado claro a lo largo de este trabajo; aunque, al igual que las personas sordas, pueden pasar inadvertidos puesto que no se les distingue como ocurre con personas ciegas o con usuarios de silla de ruedas.

En el caso de Alumnos con déficit auditivo las respuestas no se concentran de forma significativa en ninguna alternativa concreta, aunque destaca la utilización de un lenguaje adecuado al nivel de comprensión del estudiante con un 32% de respuesta, seguido por la utilización de emisoras FM con un 26%, y la necesidad de intérpretes de lengua de signos con un 14% de las respuestas.

Adaptación de acceso al currículum (Déficit auditivo)

	N	%
Utilización de emisoras de FM.	35	26
Adaptar los materiales con frases cortas y comprensibles.	42	32
Utilización de intérprete de signos.	18	14
Otras.	16	12
NC	44	33

Las principales sugerencias que realizan los docentes en la alternativa otras, van en las siguientes líneas:

- Facilitar esquemas-guiones organizadores del contenido de la clase. Adaptar la metodología de exposición en el aula dándole una estructura más lineal y organizada.
- Trabajar mucho sobre los materiales escritos (bibliografía, apuntes editados...).
- Utilización de medios audiovisuales adaptados: diapositivas, transparencias, videos y la pizarra como medios de comunicación.

En el caso de *Alumnos con discapacidad motora*, la utilización de algún tipo de ayuda técnica es la opción más elegida, con un porcentaje del 66% de respuestas. Las sugerencias realizadas por los profesores en el apartado otros se concentran en la necesidad de adaptación del mobiliario e infraestructura en las aulas, para mejorar las posibilidades de acceder al currículum de estos alumnos.

ADAPTACIONES PROPIAMENTE CURRICULARES

Se definen como *las modificaciones que se hacen en los objetivos, contenidos, criterios y procedimientos de evaluación, y en las actividades y metodología para atender a las diferencias individuales de los alumnos.*

Adaptaciones No significativas:

Modificaciones que se hacen en el agrupamiento de los alumnos, los métodos, técnicas, estrategias de enseñanza/aprendizaje, evaluación y en las actividades programadas.

Casos atendidos por la Asesoría Universitaria de Estudiantes con discapacidad UVEG:

D.P.F., es estudiante de Historia de 35 años, presenta una distrofia muscular por lo que su capacidad manipulativa es reducida, es usuario de silla de ruedas. Accedió a los estudios superiores por el examen de mayores de 25 años. Por su deficiencia tiene que estar periodos de tiempo sin asistir a clase por lo que no puede llevar el mismo ritmo que sus compañeros. Es necesario modificar la normativa de permanencia en los estudios superiores.

Este mismo estudiante, durante las clases prácticas de paleontología o cualquier otra materia que implique la manipulación de objetos, debe de sustituir su actividad por otra equivalente que pueda realizar. Por ejemplo, la tarea consiste en la descripción de una pieza de cerámica, para ello la tiene que coger y observarla desde distintos planos. Se puede sustituir esta tarea por la misma pero virtual, es decir en un programa de 3D.

A.P.G., estudiante de Derecho, presenta un déficit visual por lo que necesita grabar los textos en libros hablados. Estas tareas de preparación son lentas y en ocasiones no se terminan con la suficiente antelación a los exámenes. Por este motivo es necesaria una modificación en la normativa de convocatorias.

A.P.A., estudiante de Psicología de la UVEG de 23 años, ciega utiliza habitualmente para escribir el PC-Hablado en consecuencia, en los exámenes, debe permitírsele su uso. Ahora bien, como esta Ayuda Técnica se basa en un ordenador y dispone de sistemas de almacenamiento de información, debería suministrársele un equipo 'limpio' para realizar las pruebas.

E.F.D., estudiante de Química con tetraparesia espástica en las prácticas de laboratorio es un riesgo que manipule los tubos de ensayo por lo que se pueden sustituir estas experiencias reales por experiencias virtuales.

Adaptaciones curriculares significativas:

Modificaciones que se hacen en la programación y que implican la eliminación de algunas enseñanzas básicas del Currículum Oficial: objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

M.P.C., estudiante de Magisterio, presenta una amputación del brazo derecho, en la asignatura de música, debe demostrar su nivel de conocimiento musical ejecutando una pieza utilizando la flauta dulce. Este instrumento se interpreta con las dos manos. Se cambia el sistema de evaluación dado que el objetivo de la materia es el conocimiento musical, por otro instrumento que se puede interpretar con una sola mano.

A.P.A., estudiante de psicología es ciega y en la asignatura de psicometría, debe mostrar su nivel de conocimiento desarrollando un análisis estadístico en el examen. Este tipo de desarrollo es inviable para ella (ya hemos comentado la dificultad para representar los conceptos matemáticos) durante el momento del examen, además en el desarrollo profesional ningún psicólogo realiza este tipo de tarea a mano. El objetivo de la asignatura no es saber desarrollar de forma manual este tipo de análisis, sino saber interpretar los resultados de los mismos. Se cambia el sistema de evaluación, cambiando las preguntas del examen por otras en que el objetivo de la asignatura quede cubierto.

En el estudio referenciado (Avila, o.c), la respuesta en este apartado fue menor que en los dos anteriores, produciéndose un porcentaje de 'no contesta' alrededor del 45% en todos los casos. Las preguntas se formularon teniendo en cuenta los siguientes aspectos: la importancia del conocimiento de los contenidos para aprobar la materia, la importancia de los contenidos para el desarrollo profesional y la

necesidad de adecuar objetivos para el desarrollo profesional en función de las características del alumno.

Para estudiantes con discapacidad visual, las adaptaciones significativas se basarían sobretodo en adecuar los objetivos para el desarrollo profesional, con un 27% de respuesta, aunque la eliminación de contenidos cuya carga visual no sea fundamental para poder aprobar la asignatura, obtiene un 24% de respuesta.

El no sabe/no contesta es la respuesta más común, viéndose las otras tres alternativas equilibradas en términos de porcentaje.

Adaptaciones curriculares significativas para Def. Visual.

	N	%
- Eliminar contenidos cuya carga visual no sea fundamental para poder aprobar la asignatura	32	24
-Eliminar los contenidos cuya carga visual no sea fundamental para el desempeño profesional.	28	21
-Adecuar los objetivos fundamentales para el desarrollo profesional a las características visuales del alumno.	36	27
NC	61	46

Para los estudiantes con déficit auditivo la opción de ‘adecuar los contenidos en función del nivel de comprensión lectora del estudiante’ es la más elegida con un 38% de las respuestas.

Adaptaciones curriculares significativas para Def. Auditivo.

	N	%
Adecuar los contenidos al nivel de comprensión lectora del alumno mediante frases sencillas, correctas y cortas	50	38
Eliminar los contenidos cuya carga auditiva no sea fundamental para aprobar la asignatura	29	22
Eliminar los contenidos cuya carga auditiva no sea fundamental para el desempeño profesional.	27	20
NC	53	40

En las adaptaciones a realizar para estudiantes con déficit motor, se repiten los resultados obtenidos en el grupo de ‘deficientes visuales’. Un 28% señalan la necesidad de adecuar los objetivos para el desarrollo profesional, y un 22% se refieren a la eliminación de contenidos cuya carga manipulativa no sea fundamental para aprobar la asignatura.

Adaptaciones curriculares significativas para Def. Motor.

	N	%
Eliminar contenidos cuya carga manipulativa No sea fundamental para poder aprobar la asignatura	29	22
Eliminar los contenidos cuya carga manipulativa no sea fundamental para el desempeño profesional.	27	20
Adecuar los objetivos fundamentales para el desarrollo profesional a las características manipulativas del alumno.	37	28
NC	62	47

Es importante resaltar, que en todos los casos existe aproximadamente un 60% de las personas encuestadas que piensan que en su materias seria factible una adecuación de los contenidos, eliminando o adecuando los objetivos en función del tipo de discapacidad.

LOS PLANES DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

A diferencia de los niveles primarios donde los contenidos se establecen a mínimos (nivel que todo estudiante debe alcanzar), en la enseñanza superior los contenidos no están delimitados operativamente. Así el Real Decreto 1497/1987, de 27 de Noviembre, modificado por el Real decreto 1267/1994, de 10 de Junio, por el cual se establecen Directrices Generales comunes de los Planes de Estudio de los Títulos, en su Artículo 7 establece que los contenidos de los planes de estudio, se ordenarán distinguiendo en:

- a) *Materias troncales: las de obligatoria inclusión en todos los planes de estudio que conduzcan a un mismo título oficial. (un mínimo de 30% de la carga lectiva total del plan de estudios).*
- b) *Materias determinadas discrecionalmente por las Universidades en sus planes de estudio. A su vez se distinguen en:*
 1. *Materias obligatorias: Librementemente establecidas por cada Universidad, que las incluirá dentro del correspondiente plan de estudios como obligatorias para el alumno.*
 2. *Materias optativas: Librementemente establecidas por cada Universidad, que las incluirá en el correspondiente plan de estudios para que el alumno escoja entre las mismas.*
- c) *Materias de libre elección por el estudiante en orden a la flexible configuración de su currículum (mínimo 10% de la carga lectiva total del plan de estudios).*

En lo referente a la carga lectiva, el Real Decreto señala que oscilará entre veinte y treinta horas semanales, incluidas las enseñanzas prácticas. En ningún caso la carga lectiva de la enseñanza teórica superará las quince horas semanales.

Los contenidos de cada materia se intentan describir en el plan de estudios de cada título, que cumplirán siempre el marco general anterior. Como ejemplo de un plan de estudios presentaremos aquí el de la licenciatura de Psicología de la UVEG.

El plan de estudios de la licenciatura de Psicología de la UVEG se desarrolla en el decreto publicado en el BOE núm. 174 de fecha 22 de Julio de 1994. En él puede observarse como la descripción de los contenidos se realiza sólo con unos descriptores, por ejemplo:

Ciclo	Denominación	Asignaturas	Créditos	Descripción
1	Psicología del Desarrollo	Psicología del Desarrollo I (Teoría) Gerontopsicología (Teoría) Psicología del Desarrollo II (Teoría)	3 2 2	Contextos, mecanismos, aspectos y etapas del desarrollo. Desarrollo de los diferentes procesos psicológicos. Cambios cognitivos y de socialización en el envejecimiento. Cambios evolutivos y no normativos en la vejez

Como se puede observar en el plan de estudios de psicología, el profesor debe hacer una interpretación curricular que plasmará en forma de programa de cada materia, debiendo ser aprobado este programa por la Junta del Departamento que tenga la responsabilidad docente de este área de contenido.

Otro caso diferente es el plan de estudios de Arte Dramático, asimilado a los estudios superiores aunque en la actualidad en la Comunidad Valenciana sin adscripción universitaria a ninguna universidad. Publicado en el DOGV núm 2034 de 28 de Mayo de 1993, desarrolla sus contenidos utilizando objetivos, tal como se muestra seguidamente:

Artículo quinto:

1 Las enseñanzas de Arte Dramático correspondientes a la especialidad de Interpretación contribuirán al desarrollo de las capacidades siguientes:

- a) Utilizar las diferentes técnicas interpretativas para analizar, crear el personaje e integrarlo en el espectáculo.*
- b) Dominar la concentración, la memoria sensorial y los reflejos mediante el uso de técnicas específicas.*
- c) Aplicar las técnicas que permitan ampliar las posibilidades tímbricas y utilizar una emisión correcta de la voz.*
- d) Etc*

En el Decreto que desarrolla este plan de estudios, en su disposición adicional tercera, se puede leer:

La Consellería de Cultura, Educación y Ciencia adoptará las medidas oportunas para la adaptación del currículo a las necesidades del alumnado afectado de una minusvalía. En todo caso, dichas adaptaciones respetarán en lo esencial los objetivos fijados en el presente decreto.

A nuestro entender, es aquí precisamente donde debe hacerse un esfuerzo por normativizar las posibles adaptaciones curriculares, abriendo incluso la posibilidad de flexibilizar los planes de estudios conduciendo, como en otros países, a titulaciones universitarias genéricas.

Las diferencias legislativas y de concepto del contenido de los estudios universitarios en los diferentes países europeos, hace nacer en este aspecto profundas diferencias de un estado a otro, y en algunos, como ocurre en nuestro país, incluso de una universidad a otra. El nivel de flexibilidad curricular, como se recoge en el apunte legislativo referido anteriormente, la libertad de interpretar el currículum o la libertad de cada universidad para modificar sus propios planes de estudios son otras tantas herramientas para desarrollar medidas de adaptación.

Los contenidos marcan, en cierta medida, la actividad que debe desempeñar el estudiante, por tanto en función de las actividades podremos determinar el nivel de éxito que un alumno con discapacidad puede alcanzar.

Se supone que los contenidos a transmitir deben ser lo más novedosos posible. Una de las formas de estar al día es investigar y se supone que todo aquello que se investiga se traduce inmediatamente en los contenidos de la materia que se imparte. Este cambio continuo hace que los contenidos de la enseñanza superior sean interpretados por el profesor para ajustarlos a sus nuevos conocimientos o simplemente al nivel de conocimiento actual de cada profesor. Esta situación provoca en la realidad grandes desfases y diferencias entre las interpretaciones de unos y de otros. Solución que se ampara bajo el principio de la libertad de cátedra. Pero, es necesario delimitar este concepto y saber cómo es entendido y cuáles son sus límites. No olvidemos que, en muchos casos, se arguye casi de forma dogmática por parte de algunos profesores para no realizar algún tipo de adaptación curricular.

LIBERTAD DE CATEDRA

En la libertad de cátedra se funden dos tipos de libertad: Libertad-autonomía: libertad como ausencia de constricciones y como sentimiento de independencia y libertad-participación: principio de organización social y poder para exigir una intervención positiva del Estado (Salguero, 1997).

La primera vertiente consiste en “la libre expresión y difusión de pensamientos, ideas y opiniones a través de la enseñanza, ejercida como saber organizado por profesores y en relación con alguna disciplina académica” (Salguero, oc.).

Esta estructura de la libertad trata de una libertad jurídico-política. Es una parcela de la libertad política que se desenvuelve en el ámbito de las libertades públicas. El sustrato originario queda constituido por la idea de autonomía y por la desvinculación de la ciencia oficial. Históricamente se configuró como libertad frente al monopolio que el poder del Gobierno ejercía sobre la institución educativa, y se afirmó, como un ámbito de autonomía de los profesores que desempeñaban cátedras, frente a esas interferencias. Este ámbito de autonomía en el ejercicio de la docencia se concebía como garantía de libertad en sus diferentes aspectos: investigación, elección del método, exposición y transmisión del saber. Desde esta concepción, la libertad de cátedra conlleva una obligación negativa dirigida al Estado, en el sentido de que no intervenga en la orientación científica de la enseñanza impartida (López Medel, 1995).

Desde la perspectiva del derecho público subjetivo (Gerber, en Salguero, 1997), se reconoce la posibilidad de unos derechos públicos concedidos a los individuos, pero no de un modo originario y autónomo, sino derivados de la pertenencia del individuo al Estado. Esta perspectiva se asienta en la idea de la personalidad jurídica del estado y en el concepto de potestad otorgado por una norma. Se desprende que *la libertad de cátedra se debe concebir como una institución y no como una libertad individual* “en la medida en que viene garantizada directamente en virtud de un interés colectivo y no en virtud de un interés individual” (Martín Sánchez, 1986). Salguero (o.c) apunta que no existe una libertad privada de cátedra para cada profesor, sino una institucionalización de la misma que la hace regular, permanente y eficaz para todos los profesores, alumnos y el conjunto de toda la sociedad.

En el contexto de la Constitución de 1978, se distinguen dos momentos conexos en la libertad de cátedra. Tal como resume Salguero (1997), uno es “expresión fundamental personal de libertad” que consiste en poder “manifestar sin trabas” el propio pensamiento. El otro momento consiste en la “implicación social de la libertad de cátedra”: esta libertad “equidista tanto de la sumisión burocrática de los docentes y científicos como del desconsiderado ataque por aquéllos de los fundamentos de convivencia o de los derechos de los demás”.

Por tanto creemos que *la libertad de cátedra debe respetar el derecho a la educación de todos los estudiantes universitarios; y por tanto subsumirse a las reglamentaciones que sobre adaptaciones específicas se puedan realizar en el futuro.*

REALIZACIÓN DE ADAPTACIONES CURRICULARES

La puesta en práctica de las adaptaciones curriculares es un punto problemático, puesto que en la mayoría de los casos, una modificación de esta naturaleza puede tener consecuencias sobre la validez y homologación del título profesional, sobre

todo las de contenido significativo y si ello significa o puede interpretarse como una supresión curricular.

En la encuesta citada con anterioridad (Avila, o.c.), las respuestas han ido en dos líneas muy concretas: deben realizarse a petición del alumno (53% de respuesta) y se ha de contar con un informe individualizado de la Asesoría de Estudiantes con Discapacidad o un órgano competente equivalente (48%).

Procedimiento para realizar adaptaciones curriculares.

	N	%
- A demanda del alumno.	70	53
- A demanda del profesor.	8	6
- A demanda del departamento	6	5
- Por medio de un informe del Centro Competente	64	48
- Informe del profesor.	9	7
- Informe del departamento.	5	4
- Otros.	3	2
- NC	23	17

De las sugerencias aportadas por los profesores, destacan las siguientes:

“Cualquiera de los apuntados es un procedimiento válido para realizar la adaptación, pero cuando se presenta el problema puede que lo de menos sea quién tenga que solicitarlo o cómo. Lo importante será que el profesor tenga conciencia de ello y de que se regule una fórmula sencilla para que la adaptación sea aceptada por el Departamento”

“Debería existir una comisión de la universidad con profesionales especializados que aconsejaran sobre qué debe hacerse y cómo, y en cada disciplina”.

“Con el número elevado de estudiantes a los que hay que atender, es imposible disponer del tiempo necesario para llevar a cabo todo este tipo de adaptaciones; a título personal, sería necesario contar con personal de la universidad que se dedicara a estos fines”

“Para realizar adaptaciones deberían participar el estudiante, el centro universitario de asesoramiento a estudiantes con discapacidad, el profesor y el Departamento; y debería ponerse a consideración de la Junta de Facultad”.

A diferencia de los niveles de educación anterior, no existe ningún tipo de reglamentación que señale en qué circunstancias deben realizarse las adaptaciones, y lo que es más importante: cómo desarrollarlas e implementarlas.

En todos los colectivos se acepta la realización de adaptaciones no significativas y de acceso al currículum, que tradicionalmente se han llevado a cabo. El problema surge cuando hablamos de adaptaciones curriculares significativas, disminuyendo el porcentaje de respuesta de una manera considerable. Punto en el que los docentes universitarios encuestados creen imprescindible la existencia de regulación. Pero

habría que plantearse qué significa una adaptación curricular significativa en la Universidad. Quizá un segundo paso en esta línea de investigación sería conocer qué significa una Adaptación Curricular Significativa en el ámbito universitario, tal vez la definición empleada en primaria y secundaria no tenga sentido en el periodo universitario. Pero esto llevaría a la revisión del concepto de NEE en la Universidad, aunque algunos autores como García Viso (1997) hablan ya de Necesidades Especiales de Formación. Todo ello debería ser un paso previo para la regulación de las Adaptaciones curriculares en nuestro sistema universitario.

En las conclusiones del Grupo XIII del programa Helios de la U.E, se habla de la equiparación de oportunidades en la educación superior, de un sistema educativo flexible que se adapte a las necesidades de los alumnos, de la importancia de las nuevas tecnologías en ese proceso de equiparación; pero en ningún punto operacionaliza las denominadas, en nuestro país, adaptaciones curriculares significativas o adecuación de contenidos. Del mismo modo, las normativas surgidas en distintas universidades españolas, (Ver capítulo I), tampoco garantizan la puesta en práctica de estas adaptaciones. No existen desarrollos posteriores en la línea de operacionalizar cómo deben realizarse esas adaptaciones ni describiendo qué se entiende por adaptación curricular significativa.

Quizás sea en la UVEG, donde tras la aprobación en Junta de Gobierno, en abril de 1998, las medidas relativas a garantizar la equiparación de oportunidades, donde más claro quede la realización de este tipo de adaptaciones, tanto de acceso al currículum como significativas, incluyendo, la creación de servicios de atención específica donde se desarrollen las medidas conducentes a garantizar la igualdad de oportunidades y el *apoyo en la realización de adaptaciones curriculares*.

En la actualidad, como se ha puesto de relieve a lo largo de este trabajo, no existe una normativa sobre las adaptaciones curriculares que se pueden desarrollar en la Universidad o en general en los estudios superiores. La opinión de los profesores parece apoyar que las adaptaciones de acceso al currículum y las no significativas pueden desarrollarse sin ningún problema, siempre y cuando se disponga de la información necesaria sobre las características del estudiante, pero respecto a las adaptaciones significativas la opinión más generalizada es la necesidad de una posible legislación estatal o norma europea. Cada estudiante con discapacidad, como ya hemos comentado, tiene unas necesidades específicas y posiblemente las adaptaciones necesarias sean diferentes en cada caso. La opinión mostrada por los profesores va en la línea de que éstas se realicen tras la presentación de un informe del centro universitario con competencia, lo que vendría a apoyar la propuesta aprobada en nuestra universidad:

Ante la demanda de un estudiante con discapacidad o de un profesor, la Asesoría Universitaria de Estudiantes con Discapacidad, emitirá un informe y una propuesta, si es necesario, de adaptación curricular, que deberá tener el informe

favorable del departamento universitario que tenga bajo su responsabilidad el área de conocimientos de la materia de que se trate. En todo caso, estas adaptaciones respetarán, en aquello que es esencial, los objetivos fijados en los planes de estudio de cada materia.

Para ejemplificar un procedimiento, introduciremos aquí algunos casos recogidos de la experiencia de la Asesoría de Estudiantes con Discapacidad de la UVEG:

M.P.O.G. es estudiante de Psicología en la UVEG durante el curso 1998/99. Presenta una discapacidad visual y auditiva. En particular, según su certificado de minusvalía:

- Enfermedad del sistema endocrino-metabólico por diabetes mellitus tipo I.
- Limitación funcional de la columna por escoliosis de etiología idiopática.
- Pérdida de la agudeza visual binocular grave por trastorno de la vía óptica de etiología idiopática.
- Hipoacusia en el oído izquierdo de un 44,3% y de un 20,9 en el oído derecho. Bilateral de 23 dB.

Según el dictamen del centro base se le reconoce una minusvalía del 83%. Habitualmente la estudiante utiliza para sus tareas de estudio un audífono en el oído derecho y gafas correctoras con lupa para la lectura de caracteres escritos.

Solicita a la Universidad una adaptación generalizada en los tiempos de ejecución de exámenes, entrega de trabajos, etc. Ante su solicitud, presentada al decano de la facultad en la que cursa estudios, se solicita el informe de la Asesoría y ésta evalúa las capacidades de la estudiante en tareas de lectura y escritura (es de destacar que la solicitud y la evaluación se realizaron durante el mes de septiembre, es decir, antes de iniciarse el curso académico). Los resultados son los siguientes:

Resultados de un texto de 100 palabras	Resultados de M.P.O.G.	Grupo de referencia $\bar{X} + 1.96\sigma$
Lectura silenciosa	157.88 seg	44.38 seg
Lectura voz alta	87.64 seg	41.14 seg
Escritura	601.24 seg	348.04 seg

Tabla 4.1.: Resultados obtenidos por la estudiante que solicita la adaptación curricular, y el grupo de referencia.

El grupo de referencia está constituido por un total de cien estudiantes de los primeros cursos que cursan estudios en diferentes carreras. Hemos utilizado como criterio de comparación o punto de corte para determinar el tiempo adicional necesario, el valor resultante de sumar a la media del grupo de referencia el valor de $1,96 \sigma$, lo que quiere decir que la estudiante se encuentra en el 5% superior de la curva de la distribución de la muestra estudiada. El nivel de ejecución de la estudiante es significativamente más lento que el resto de estudiantes debido a su condición. En consecuencia y para equiparar sus oportunidades y que pueda expresar sus conocimientos debería incrementarse el tiempo de los exámenes proporcionalmente.

A.B.N.L es estudiante de Filología en la UVEG durante el curso 1998/99. Presenta una discapacidad global de un 61%. En particular según su certificado de minusvalía:

- Enfermedad del aparato circulatorio por tetralogía de Fallot de etiología congénita.
- Alteración alineación columna vertebral con limitación funcional por esclerosis de etiología idiopática.
- Discapacidad expresiva por enfermedad del S.N.C. de etiología idiopática.

Ante los problemas planteados en la asignatura Lengua Inglesa II y a petición del profesor de la misma, se solicita el informe de la Asesoría y ésta evalúa las capacidades de la estudiante. Se evalúa su producción oral en castellano e inglés, para lo que se solicitó la lectura de un texto en castellano y un texto en inglés que fue registrado en soporte de audio. La grabación resultado de esta prueba fue expuesta a 3 jueces con conocimientos de lengua inglesa y su producción en español a otros 3 profesores de esta Universidad.

Desde la asesoría se realiza un informe detallado resaltando que la alumna presenta, debido a su trastorno en el sistema nervioso central, problemas en el control motor que afectan a los procesos responsables de la producción oral-verbal-lingüística, lo que se concreta en una disartria que implica alteraciones fonoarticulatorias que inciden de modo ligero sobre los aspectos expresivos de su lenguaje oral, aunque su inteligibilidad no queda impedida.

Como consecuencia de este trastorno existen alteraciones fonológicas en el plano expresivo, quedando especialmente afectados como se puede apreciar en el texto leído en español los fonemas /k/, /θ/ y /d/. Dicha alteración es independiente de la lengua empleada, por lo que su calidad articulatoria en inglés queda igualmente afectada.

El resultado de este proceso fue que el profesor de la asignatura tomara en cuenta su producción y modificara los criterios de evaluación.

S.S.Q. es estudiante de la Facultad de Ciencias de la Educación Física y del Deporte UVEG durante el curso 1998/99. Presenta una:

- Polineuropatía distal motora y sensitiva tipo II autosómica recesiva.

A consecuencia de su déficit deambula en silla de ruedas por la gran atrofia muscular que posee en antebrazos, manos, piernas y pies.

La primera adaptación que se le realizó fueron las pruebas de acceso. Todos sabemos lo duras que son dichas pruebas, por ello, sin la adaptación correspondiente para una persona que se desplaza en silla de ruedas es imposible el poder optar a estos estudios.

La segunda adaptación fueron la eliminación de barreras arquitectónicas debido a que el centro se encuentra provisionalmente ubicado en locales ajenos a los de la UVEG, antigua Universidad Laboral de Cheste.

Una vez el estudiante inició las clases se le han tenido que realizar numerosas adaptaciones y de distinta índole.

Cada profesor en función de la materia que imparte ha realizado las adaptaciones según los criterios siguientes:

- En las materias de naturaleza teórica no ha habido ningún tipo de adaptaciones.
- Los de naturaleza práctica (deportes) se han realizado adaptaciones a las características del estudiante, por ejemplo:
 - Balonmano. Se le adapta la actividad para que pueda hacerla desde la silla de ruedas.
 - Natación. Se adapta la actividad a las condiciones físicas del estudiante.
 - Atletismo. Las actividades de saltos han sido sustituidas por tareas de tipo teórico o ejercicios físicos adaptados a sus condiciones.
 - Gimnasia Rítmica. Se adapta la actividad a las condiciones físicas del estudiante.

Este es un caso en el que es indispensable abrir nuestra mentalidad. Parece un tanto contradictorio que una persona con discapacidad física acceda a estudios de la actividad física y del deporte. Esta contradicción surge al imaginarnos que este estudiante deberá competir con estudiantes promedio sin limitaciones físicas en deportes o ejercicios físicos pensados para y por personas sin discapacidad. Sin embargo, pensamos que existen actividades deportivas alternativas (deporte adaptado) en cuyas competiciones, todas ellas federadas y reglamentadas, existen las

mismas condiciones que en las competiciones de deporte no adaptado. En este sentido, creemos que una buena dirección de la adaptación puede consistir en plantear las pruebas y los deportes paralelos existentes en el deporte adaptado. Es un reto para los profesionales de estos estudios poder dar una respuesta acorde y razonable a este estudiante y asumir que muchos de sus licenciados en el futuro pueden encontrar como salida profesional la actividad física adaptada para personas con discapacidad y en consecuencia, este estudiante puede ejercer profesionalmente como otro cualquiera.

Existen otros muchos casos dignos de mención, algunos de nuestra propia universidad, otros que hemos tenido noticias por la prensa o en los encuentros de servicios de apoyo organizados por el Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalías. El denominador común de todos ellos es la implantación de nuevos sistemas de formación, cambio de objetivos que no implican cambios de exigencia sino de dirección, nuevos sistemas de evaluación, etc. que plantean un reto a los profesionales de la universidad. A este reto sólo podemos darle respuesta mediante un trabajo de investigación y desarrollo cuyos beneficiarios no serán únicamente los estudiantes con discapacidad sino que al redundar en una mejora de la calidad de la docencia serán beneficiarios todos los estudiantes de la universidad y en consecuencia toda la sociedad.

RESUMEN Y CONCLUSIONES

La legislación actual no establece explícitamente la forma de realizar adaptaciones curriculares pero tampoco lo prohíbe. Ante esta ausencia, es el profesor el que interpreta el currículum y ante las características del estudiante realiza o no la adaptación. Este hecho, al no existir legislación ni normativa, se realiza de forma graciable y en la intimidad de la relación entre el profesor y el estudiante siendo proclive a situaciones de discriminación positiva o negativa.

En consecuencia, y desde nuestra experiencia, es necesario hacer público el proceso de adaptación considerándolo como un derecho (legislación LISMI, Real Decreto 1005/1991, R.D. 1060/1992, R.D. 696/1995, Decreto 39/1998 del Gobierno Valenciano) de forma que se evite el tratamiento privado del tema con el consiguiente riesgo de “trato inadecuado” que en algunos casos se puede dar.

Por otra parte, la responsabilidad de la adaptación no debe recaer exclusivamente en el profesor responsable de la materia, que en muchos casos no tiene formación específica sobre las características de la discapacidad del estudiante, sus posibilidades, ni conocimientos de otras experiencias tanto a nivel nacional como a nivel internacional.

En consecuencia debe ser el departamento con responsabilidad docente en el área de conocimiento que se trate, el que corporativamente avale la adaptación necesaria, contando para ello con la colaboración del personal experto de apoyo de los correspondientes servicios de apoyo de la Universidad.

CAPÍTULO V: LAS TECNOLOGÍAS DE AYUDA PARA EL ACCESO A LOS ESTUDIOS SUPERIORES

INTRODUCCIÓN

Normalmente, los alumnos con discapacidad que llegan a la Universidad han adquirido a lo largo de su proceso educativo anterior alguna habilidad en el uso de algún sistema de tecnología de ayuda. El término **tecnología de ayuda** lo utilizamos como traducción del término inglés 'Assistive Technology'² y se refiere a todos aquellos elementos tecnológicos que tienen como objetivo incrementar las capacidades de las personas que, por cualquier circunstancia, no alcanzan los niveles medios de ejecución que por su edad y sexo le corresponderían en la población general. Es decir, cualquier artículo, equipo global o parcial, o cualquier sistema adquirido comercialmente, o adaptado a una persona que se usa para aumentar o mejorar capacidades funcionales de individuos con discapacidades o para modificar o instaurar conductas (Cook y Hussey; 1995).

Las tecnologías de ayuda cubren un gran espectro de útiles, herramientas o sistemas, algunos diseñados como tales ayudas técnicas y otros diseñados con otros fines pero que por su funcionalidad son susceptibles de ser utilizados como ayudas técnicas. Si además, consideramos la dimensión que va desde el sistema 'ad hoc' hasta el comercializado será fácil de entender lo complejo de presentar una clasificación de un mercado tan singular. No obstante, existen diferentes formas de clasificar las tecnologías de ayuda, aquí presentamos una de tipo funcional y que consta de las siguientes áreas de trabajo:

Sistemas de entrenamiento: Englobamos en este epígrafe todos los sistemas utilizados para el aprendizaje y entrenamiento de habilidades básicas. Entrenamiento de la continencia, entrenamiento motriz, software educativo con diferentes usos incluyendo el de contenido curricular, etc.

Sistemas alternativos y aumentativos de acceso a la información del entorno: Se incluyen en este epígrafe las ayudas para personas con discapacidad visual y/o auditiva.

Tecnologías de acceso al ordenador (Adaptative Technology): Aquí todos los sistemas (hardware y software) que permiten a personas con discapacidad física o sensorial utilizar los sistemas informáticos convencionales.

² Invitamos al lector a otra publicación para la justificación de este concepto como traducción de Assistive Technology (Alcantud, F. & Ferrer, A. (1998))

Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación: Sistemas pensados para las personas que por su discapacidad no pueden utilizar la expresión oral como medio de comunicación.

Tecnologías para la movilidad personal: Se incluyen todos los sistemas para la movilidad personal, sillas de ruedas (manuales y autopropulsadas), bastones, adaptaciones para vehículos de motor, etc.

Tecnologías para la manipulación y el control del entorno: Los sistemas electromecánicos que permiten la manipulación de objetos a personas con discapacidades físicas o sensoriales. Incluyen robots, dispositivos de apoyo para la manipulación, sistemas de electrónicos para el control del entorno, etc.

Tecnologías de la rehabilitación: Todos los sistemas y ayudas técnicas utilizadas en el proceso de rehabilitación. Prótesis y ortesis, así como el material de fisioterapia adecuado.

Tecnologías Asistenciales: Aquellos sistemas y ayudas técnicas utilizados para mantener aspectos vitales de la persona con discapacidad, como por ejemplo, respiradores, sistemas de alimentación, cojines y/o colchones anti-escaras, etc.

Estas categorías de clasificación son complementarias, por ejemplo, un sistema de acceso al ordenador puede ser utilizado junto con un ordenador y un programa, como comunicador y todos ellos en conjunto formar un sistema alternativo de comunicación.

La respuesta tecnológica no sólo compete a los desarrollos técnicos descritos. A nuestro entender también compete la filosofía general de diseño, tal como intenta explicar la figura 5.1.

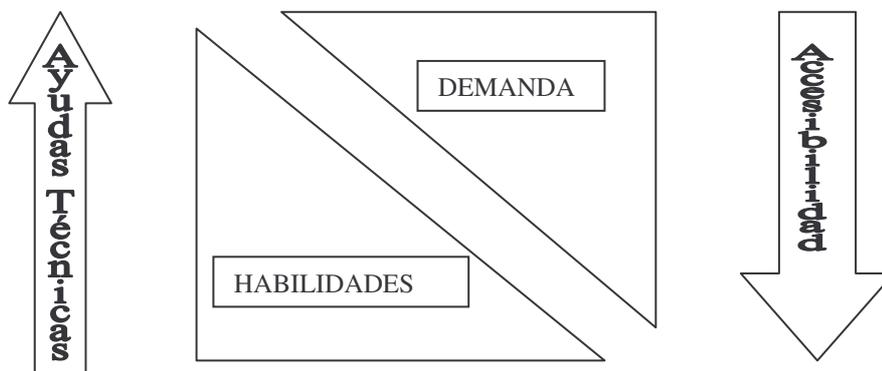


Figura 5.1. Modelo de relación demanda social habilidad del usuario (Zato, J.G. & Sánchez, M. (1997)

Tal como describe Zato y Sánchez (1997), de la relación entre la demanda de competencias impuesta socialmente en ciertas actividades y las habilidades, destrezas o competencias del usuario para llevarlas a término, se desprende una disfunción mayor o menor que generalmente se agrava en el caso de usuarios con discapacidad. Esta disfunción puede atenuarse o bien por medias de accesibilidad, aproximando las competencias necesarias para el desarrollo de una actividad o bien potenciando las habilidades del usuario mediante el uso de Ayudas Técnicas. La accesibilidad intenta acercar o adaptar el entorno al individuo. Las ayudas técnicas intentan por el contrario potenciar las habilidades del usuario. Sin embargo en nuestra opinión, ayudas técnicas y accesibilidad son dos caras de una misma moneda: el diseño para todos. Por poner un ejemplo, cuando diseñamos un curso de Química y prevemos una actividad práctica en el laboratorio, un planteamiento de 'diseño para todos' nos obliga a pensar que entre nuestros estudiantes puede encontrarse un usuario de silla de ruedas (ayuda técnica), que nos obligará a disponer en el entorno de instrucción de un banco de laboratorio a una altura y sin obstáculos para que esta persona pueda realizar la mencionada práctica. Otro caso similar sería cuando diseñamos el uso de un aula informática, o una clase donde hemos pensado utilizar medios audiovisuales, si no pensamos en el momento del diseño la posibilidad de que entre nuestros estudiantes se encuentre una persona invidente, estaremos introduciendo involuntariamente barreras de acceso. Deberíamos prever cual o cuales son los sistemas alternativos o aumentativos que debemos incorporar en nuestra aula para evitarlo. En este capítulo presentaremos algunos de los sistemas de ayuda más convencionales para cada uno de los grupos de usuarios más importantes en los estudios superiores.

TECNOLOGÍAS DE AYUDA PARA PERSONAS CON DÉFICIT VISUAL

Cuando se diseñan o aplican ayudas técnicas para déficits sensoriales, el nivel de la discapacidad es un dato crítico puesto que si existen residuos sensoriales el sistema de ayuda sensorial intentará aumentar la señal sensorial de forma compensatoria al déficit. Una persona con baja visión puede beneficiarse de un amplificador de imágenes para poder leer textos en tinta. Por el contrario, cuando la discapacidad sensorial es total se utiliza un sistema alternativo como es el sistema braille de lecto/escritura para personas ciegas.

Para la visión parcial, las limitaciones serían de varios tipos y las adaptaciones son tan variadas como las patologías que encontramos. Ante problemas de agudeza visual, donde el tamaño de los signos u objetos percibidos como input son demasiado pequeño para que se vean, las lentes correctoras son en la mayoría de los casos una ayuda muy utilizada para este problema. Pero en las patologías visuales, los trastornos de agudeza suelen asociarse a otro tipo de alteraciones como reducción de campo o limitación de longitud de onda. Para la entrada visual se manifiesta en la insuficiencia para discriminar los colores o el contraste entre figura

y fondo, y podemos trabajar este problema con filtros, variación de contraste, mejorando la iluminación... Sin olvidar que para cada caso concreto habrá que estudiar la adaptación más adecuada.

Los campos en los que la tecnología permite mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad visual y fomentar su autonomía, son, principalmente, el control del entorno y el acceso a la información escrita.

CONTROL DE ENTORNO:

Entre la tecnología de ayuda que mejora el control del entorno figuran los aparatos que utilizan ultrasonido, láser, rayos infrarrojos, vídeo, etc., para detectar las formas de los objetos transformándolas en sonido o percepciones táctiles. Son muchos los proyectos que han abordado el tema, y muy pocos, los que hasta ahora han salido de los laboratorios. El coste es muy elevado, lo que ha convertido al bastón blanco como la ayuda técnica por excelencia en este ámbito.

ACCESO A LA INFORMACIÓN ESCRITA:

La tiflotecnología, definida como la utilización de ayudas técnicas de acceso a la información para personas con discapacidad visual, tiene en este ámbito uno de los campos de desarrollo más prometedores. El acceso a los sistemas informáticos va a permitir al individuo el acceder a un mundo de comunicaciones, facilitando su integración escolar, laboral y social.

Cuando se habla de adaptaciones tiflotecnológicas, nos referimos a la adecuación mecánica, electrónica o informática de todas las herramientas utilizadas en el proceso de formación y/o proceso laboral de las personas con discapacidad visual. La mayoría de dispositivos que se fabrican para personas con discapacidad visual, están diseñados para un sólo usuario y para ser utilizados bajo el sistema operativo MS-DOS, aunque esta tendencia tiende a ir cambiando a medida que avanza la investigación, los rápidos cambios que experimenta la tecnología dificultan la actualización y compatibilidad de estos equipos ya que su ritmo de desarrollo y fabricación es muy inferior al comercial. En el acceso a la información escrita, desde este punto de vista, hay que distinguir entre la lectura de una pantalla o en papel.

Lectura de una pantalla:

La aparición del PC permitió a partir de los años 80 pasar de la realización de instrumentos específicos para ciegos o deficientes visuales, a realizar adaptaciones para ordenadores existentes en el mercado.

- *Programas de ampliación en la pantalla del ordenador:* Estos sistemas permiten ampliar los caracteres de la pantalla del ordenador, contrastar el fondo, etc..

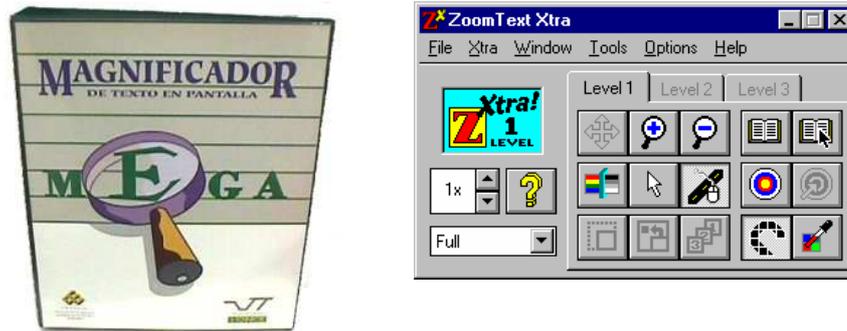


Figura 5.2 Programas de ampliación de caracteres para ordenador (<http://acceso.uv.es/ayteca>)

- *Síntesis de Voz*: Son aparatos que convierten a voz el texto que sale por la pantalla de un ordenador, permitiendo al usuario explorar dicha pantalla. El más utilizado en la actualidad es la Síntesis de Voz CIBER 232. Se trata de un sintetizador de voz externo que accede a la información de la pantalla a través de un puerto serie y que no necesita más instalación.



Figura 5.3. Síntesis de voz externa CIBER 232 (<http://accesp.uv.es/ayteca>)

- *Línea Braille*: Dispositivo que conectado al PC permite a la persona ciega la lectura de la información que ofrece la pantalla del ordenador a través de una línea con células braille donde se transfiere el contenido de la pantalla, línea a línea. Por medio de unos cursores el usuario puede explorar toda la pantalla de ordenador. Consta de una tarjeta de control y una línea de lectura braille de 80 celdas más 4 celdas de datos donde se muestra la posición del cursor. Posee además un teclado de funciones desde donde se pueden controlar sus funciones. La limitación del braille de 6 puntos a 64 símbolos frente a los 256 del código

ASCII (reconocido habitualmente por los ordenadores), ha conducido a la utilización del braille de 8 puntos (o computerizado) que asegura una correspondencia exacta con la información que aparece en la pantalla. (existen líneas braille con 40 celdas adaptables a ordenadores portátiles).



Figura 5.4. Líneas Braille de 80 y 40 celdas (<http://acceso.uv.es/ayteca>)

Además de las adaptaciones para PC, existen otros instrumentos, más limitados pero autosuficientes que están orientadas hacia funciones muy concretas y que destacan por su tamaño reducido.

- *Braille hablado (Braille & Speak)*: Aparato portátil con teclado braille y voz sintética que realiza diversas funciones: creación de archivos, calculadora, agenda electrónica. Posee puerto serie, que hace posible su conexión al ordenador, o a una impresora tinta o braille. Tiene una autonomía de utilización de doce horas y lleva incorporado unas baterías recargables. El equipo se completa con una unidad de disco que permite almacenar en discos de 3 ½ la información y un programa lector que permite el acceso a la pantalla del ordenador. Actualmente versiones nuevas de este mismo sistema ya incorporan la unidad de disco en el mismo aparato (PC2000).



Figura 5.5 Pc-Hablado con tarjeta PCMCIA y usuaria siguiendo una clase tomando sus apuntes (<http://acceso.uv.es/ayteca>).

- *Libro hablado*: magnetófono-reproductor adaptado para el uso de personas ciegas. Se caracteriza por poder efectuar grabaciones a cuatro pistas y a dos velocidades, posibilitando prolongar por cuatro veces la duración de una cinta.



Figura 5.6. Magnetofon adaptado por la UTT para conseguir multiplicar por cuatro la duración de una cinta. (<http://acceso.uv.es/ayteca>).

- *Calculadora científica:* Calculadora parlante con posibilidad de realizar operaciones científicas.



Figura 5.7. Calculadora con teclas con signos braille y respuesta por voz (<http://acceso.uv.es/ayteca>).

- *Acceso a entorno Windows:* En la actualidad los nuevos entornos gráficos, suponen el nacimiento de nuevos instrumentos que permitan a las personas con discapacidad visual el acceso a ellos, el más conocido es TifloWin.



Figura 5.8 Programas para la navegación por entornos gráficos (lectores de pantallas) (<http://acceso.uv.es/ayteca>)

Lectura sobre papel:

La informática permite dos aplicaciones muy importantes:

- *Transcripción al sistema braille:* A través de las impresoras braille y la incorporación de escáner y programas de reconocimiento óptico de caracteres en los equipos de transcripción.



Figura 5.9 Impresora Braille Porta-Thiel en versión sobremesa e industrial (<http://acceso.uv.es/ayteca>)

- *Lectura directa de documentos:* Mediante los programas de reconocimiento óptico de caracteres (OCR) para ordenador personal y las telulupas y radiolupas que permiten a las personas con baja visión el acceso al texto. Las características de los instrumentos que realizan estas funciones son los siguientes:
 - *Reconocimiento Óptico de Caracteres (OCR):* Sistema de reconocimiento de caracteres basado en la captura de un texto impreso

sobre papel para pasarlo al ordenador. Puede ser, por lo tanto, una herramienta de lectura muy importante, al poder acceder a la información impresa. Para capturar el texto se utiliza un ecáner. En la actualidad se comercializan escaners que realizan esta función con autonomía al ordenador. De hecho, llevan un procesador y el programa de OCR incluidos, haciendo el acceso al material impreso más fácil.

- *Lupas televisión:* Sistema de ampliación de imágenes a través de un monitor. Se trata de un equipo óptico que permite al deficiente visual ampliar hasta por 16 el texto que desea leer, así como cualquier objeto que se desee observar o trabajar.



Figura 5.10 Telelupa (<http://acceso.uv.es/ayteca>).

TECNOLOGÍAS DE AYUDA PARA PERSONAS CON DÉFICIT AUDITIVO

Como indicamos en el apartado anterior, en el caso de déficits sensoriales, el nivel de la discapacidad es un dato crítico puesto que si existen residuos sensoriales el sistema de ayuda intentará aumentar la señal sensorial de forma compensatoria al déficit. Una persona con hipoacusia puede beneficiarse de un audífono para poder seguir las clases aunque tenemos que tener en cuenta que le sirve de apoyo pero no siempre es suficiente éste para subsanar su déficit, por lo cual tendremos que buscar otros recursos. Entre los inconvenientes que siguen teniendo los audífonos en el ámbito educativo destaca el ruido ambiente constante que interfiere en la captación y discriminación de la conversación. Además se sabe que el máximo rendimiento del audífono se consigue si el interlocutor no está más allá de los dos o tres metros aproximadamente. A partir de esta distancia la eficacia del audífono disminuye rápidamente.



Figura 5.11 Audífonos; imagen de la izquierda (retroauricular) y derecha (intracanal con control remoto).

Otro factor a tener en cuenta es que las aulas universitarias suelen ser bastante grandes y el profesor se suele mover continuamente, por tanto, se sale con frecuencia de la posición idónea para que el estudiante con audífono le pueda escuchar bien o hacer uso de la lectura labiofacial.

Las emisoras FM, utilizadas complementariamente a los audífonos, son un sistema que transmite la señal sonora mediante ondas de alta frecuencia que permite:

- Evitar interferencias.
- Reducir el ruido ambiente.
- La movilidad de los interlocutores.
- Eliminar el problema de la distancia.

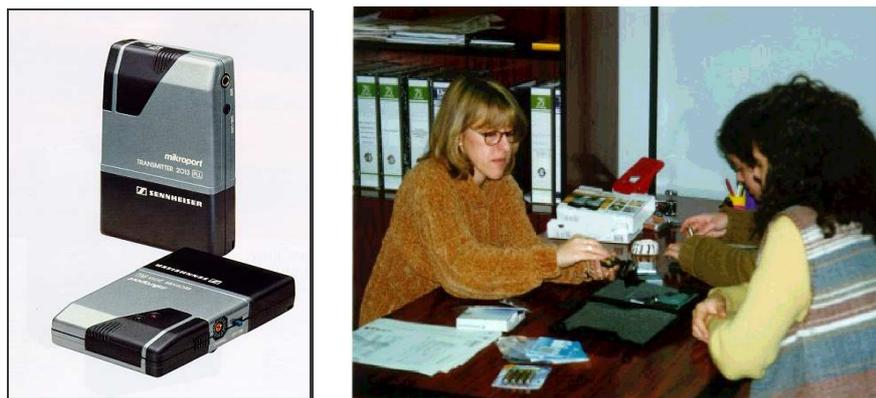


Figura 5.12 Emisor y receptor FM usado como media de apoyo a los usuarios de audífonos. La implantación de esta ayuda técnica requiere una evaluación, entrenamiento y apoyo psicológico especial con la finalidad de no provocar rechazo.

El equipo de radio F.M. consiste fundamentalmente de dos componentes: transmisor y receptor.³ Conviene tener en cuenta que el equipo de FM no sustituye al audífono, es tan eficaz para quien lo usa como eficaces sean sus propios audífonos, la calidad de los audífonos condiciona el rendimiento del equipo de FM, la distancia ideal de uso esta entre los 5 y 8 metros. De esta forma la persona con déficit auditivo puede ayudarse también de la lectura labiofacial. El alcance de un equipo de FM puede llegar a los 20 metros aproximadamente.

La emisora FM parece ser la ayuda técnica más adecuada en entornos educativos como la universidad, según los estudiantes y profesores, pues gracias a ella el propio alumno puede tomar sus apuntes, permite paliar el problema de la atención dividida y la distancia. (Alcantud y Asensi (1997)).

No obstante, la introducción de una emisora debe ser complementada con otras estrategias. Así, en el caso de clases prácticas en laboratorio o sesiones de discusión, debemos organizar la clase y advertir al profesor (portador del emisor), para que repita las participaciones del resto de estudiantes. En otro caso el estudiante usuario de la emisora, sólo percibiría las respuestas del profesor. Un buen sistema de megafonía puede ser la mejor ayuda técnica para estos estudiantes, desgraciadamente no todas las clases universitarias están dotadas con estos sistemas y cuando lo están no siempre tienen un nivel óptimo de funcionamiento.



Figura 5.13 En el aula se pueden utilizar medios audiovisuales complementarios, en la figura se observa como el profesor utiliza un cañón de luz para proyectar sus diapositivas mientras que un circuito cerrado de TV muestra un primer plano para que los estudiantes con sordera puedan realizar mejor la lectura labiofacial.

³ Invitamos al lector a otra publicación para más información sobre las emisoras F.M. (Alcantud, F. y Asensi, M.C. (1997))

Los campos en los que la tecnología permite mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad auditiva y fomentar su autonomía, son, principalmente, el control del entorno y el acceso a la información escrita.

Por el contrario, cuando la discapacidad sensorial es total debemos utilizar un sistema alternativo como es la lengua de signos. En la Universidad son escasos los estudiantes que acceden con la condición de sordos prelocutivos, y sus problemas más importantes aparecen sobre todo en el seguimiento de la clase oral y generalmente, debido a su bajo nivel de dominio lingüístico oral y el acceso a la comprensión de los textos escritos usuales.

En el caso de la discapacidad auditiva existen medidas relativamente simples que facilitarían las tareas académicas de nuestros estudiantes. Poder disponer de tomas de audio del sistema de megafonía del aula en los mismos pupitres nos permitirían conectar las emisoras FM directamente sin la necesidad de tener que entregar a cada profesor el emisor y que éste en ocasiones pueda sentirse molesto al tener que utilizar simultáneamente dos micrófonos.

Cuando no se dispone de estos sistemas de ayuda los estudiantes con sordera se encuentran en una situación de inferioridad dado que les obligamos a mantener una atención dividida, por una parte tienen que mirar al profesor para hacer lectura labial y por otra deben mirar a su cuaderno para tomar notas. Una medida de apoyo es el uso de tomadores de apuntes voluntarios que describiremos en el capítulo siguiente de este texto.

Los sistemas informáticos pueden depararnos en un futuro más o menos inmediato soluciones para este colectivo. En particular, los sistemas de reconocimiento de voz funcionan muy adecuadamente en espacios cerrados libres de ruido y con un entrenamiento adecuado del emisor. Aunque hemos hecho pruebas en el aula, las dificultades del ruido ambiente, la necesidad de entrenar la voz cada profesor, y lo aparatoso del sistema (no existen versiones de buena calidad en ordenadores portátiles) hacen hoy por hoy inviable usar este sistema.

TECNOLOGÍAS DE AYUDA PARA PERSONAS CON DÉFICIT MOTRIZ

La movilidad personal es una actividad fundamental para cualquier individuo, su calidad de vida su autonomía e independencia dependen de tener un buen nivel de desempeño en las funciones de movilidad. Las restricciones en la movilidad son consecuencia de muy diversas deficiencias, tomando formas y grados también muy diversos.

Dados los objetivos de este texto nos centraremos más en las limitaciones funcionales de un individuo que en los diagnósticos específicos de la deficiencia que los producen. La actividad de deambulación puede aumentarse con la ayuda de bastones, andadores o muletas, o ser reemplazada por sillas de ruedas de diversos tipos, incluyendo soluciones de alto nivel tecnológico.



Figura 5.13 Algunas ayudas técnicas para la deambulaci3n.



Figura 5.14 La presencia de usuarios de sillas de ruedas nos obliga a plantearnos los accesos f3sicos a nuestros edificios y el dise1o del mobiliario del aula, laboratorios y dem1s recintos universitarios.

Hoy en d3a, la incorporaci3n de la electr3nica para el control y ayuda a la navegaci3n o los sistemas de seguridad para salvar obst1culos ha hecho proliferar un gran n1mero de tipos, modelos y caracter3sticas de las sillas de ruedas. Es importante tener en cuenta que la presencia de estudiantes usuarios de sillas de ruedas en nuestras aulas, nos obliga a realizar un dise1o de las mismas adapt1ndolas a ellos. Mobiliario adecuado sin obst1culos para la silla, suficiente espacio en los pasillos, laboratorios con bancos de diferentes alturas, bibliotecas con mesas de trabajo que cumplan las mismas condiciones, etc.



Figura 5.15 Las servoescaleras se han convertido en una solución muy adecuada para salvar obstáculos en edificios que por su naturaleza es imposible realizar reformas o introducir rampas.



Figura 5.16. La presencia de usuarios de sillas de ruedas nos obliga a plantear un diseño de los espacios y mobiliarios de los campus universitarios que atiendan esta condición. En la fotografía se puede observar teléfonos públicos a diferentes alturas (Campus dels Taronges, UVEG)

TECNOLOGÍAS PARA LA MANIPULACIÓN Y EL CONTROL DEL ENTORNO

Como en un amplio rango de actividades humanas (de autocuidado, de alimentación, de ocio...) para el aprendizaje, la manipulación de objetos es esencial. Piénsese en las habilidades requeridas en clases prácticas, o en el simple uso de un libro para

consultar información. Generalmente utilizamos el concepto manipulación cuando nos referimos a las actividades que realizamos normalmente con los miembros superiores, en particular cuando utilizamos las manos y los dedos.

Como en el resto de áreas de las tecnologías de ayuda, la manipulación puede ser aumentada o asistida o bien puede sustituirse, es decir buscar un sistema alternativo (un método diferente de hacer la misma tarea). En el caso de la manipulación, también podemos distinguir entre dispositivos de propósito específico o propósito general. Los dispositivos de propósito específicos se diseñan para una única tarea, y los dispositivos de propósito general sirven para dos o más actividades. Por ejemplo, una cuchara con mango ampliado y con curva es una ayuda de propósito específico para comer. Un brazo mecánico articulado y controlado por algún dispositivo electromecánico puede ser un método alternativo de propósito general. Puede usarse para comer, pero también puede utilizarse para trabajar, para leer, para jugar, etc.

Un ejemplo de ayuda relacionada con el proceso de aprendizaje es el pasa-páginas de la figura 5.17. Este sistema permite acceder a la información escrita sin necesidad de manipular el libro. El texto se deposita sobre la superficie del pasa-páginas y un sistema electromagnético controlado por un joystick o por un sistema de pulsadores, permite pasar las páginas sin necesidad de tocar el libro.



Figura 5.17. Pasador de páginas automático. (<http://acceso.uv.es/ayteca>).



Figura 5.18. En las imágenes dos personas con una lesión medular a nivel C3-C4 realizan tareas utilizando diferentes dispositivos de acceso.

El número de ayudas técnicas para la manipulación es enorme, generalmente se clasifican según su finalidad, tenemos por ejemplo las ayudas para la manipulación de alimentos: cuchillos, tenedores y vasos adaptados; ayudas para el autocuidado: Peines, cepillos de dientes...; ayudas para las tareas domésticas, para el ocio y tiempo libre, para el control de entorno, la seguridad con sistemas de tele-asistencia... Ante un estudiante con discapacidades físicas en los miembros superiores, es aconsejable una evaluación detallada de sus capacidades funcionales así como de sus actividades habituales, determinando de esta forma, cuál o cuáles pueden ser las adaptaciones o sistemas más adecuados para él.

LA TECNOLOGÍA DE ACCESO AL ORDENADOR

Tal vez sea el ordenador el instrumento tecnológico que con mayor profusión se utiliza hoy día y que al mismo tiempo más barreras impone para su acceso. Su estructura y configuración promedio exigen la concurrencia de la mayoría de las capacidades humanas. Las capacidades visuales son necesarias para tener acceso a la pantalla, las auditivas para tener acceso a las señales acústicas que cada día tienen mayor importancia, las manipulativas para manejar un teclado u otros periféricos que comportan gran precisión motriz como el ratón, las cognitivas para asimilar el sinfín de comandos, menús, ventanas, iconos, directorios, etc. Pero al mismo tiempo, el ordenador, una vez establecidas las vías de acceso que seguidamente expondremos, puede constituirse en el puente “tecnológico” que acerque las posibilidades reales de integración social a las personas con discapacidad. Varios son los criterios que se pueden adoptar a la hora de determinar los distintos sistemas de acceso al ordenador (Debuque, 1987; Hagen, 1984).

Sistemas de acceso

Entendemos como sistemas alternativos de acceso, aquellos que posibilitan la introducción de información y órdenes al ordenador mediante procedimientos distintos al teclado o al ratón convencional.

Como sabemos, aquellas personas con limitaciones en su motricidad manual, en su visión o en su capacidad cognitiva presentan importantes dificultades e incluso

imposibilidad para manejar un teclado convencional como sistema de acceso al ordenador; bien sea por la complejidad que representa el teclado desde el punto de vista motor o bien por la complejidad de comprensión y asimilación de las operaciones a que su uso da lugar.

Por otro lado, el manejo del teclado convencional supone un proceso continuo de selección de opciones, por lo que cualquier método alternativo ha de tener como fin primordial que la persona con discapacidad pueda realizar procesos similares de selección. Los distintos sistemas de entrada pueden, en función del tipo de selección utilizada, clasificarse a su vez como sistemas de selección directa y selección por barrido.

SISTEMAS DE ENTRADA DE SELECCIÓN DIRECTA

La selección directa permite a la persona activar una función de la forma más rápida posible. Requiere de la capacidad de discriminar un elemento de entre un conjunto de ellos y que el operador sea capaz de situarse rápidamente en cualquier lugar de todas las posibles elecciones. Simultáneamente debe darse la suficiente precisión que permita la fiabilidad absoluta en la elección realizada.

El teclado convencional sería el exponente máximo de la selección directa. El individuo debe ser capaz de discriminar los distintos elementos que componen el campo de todas las posibles acciones (el conjunto de teclas) y exige una importante precisión visomotora en el momento de realizar la selección. Los sistemas alternativos de selección directa alteran algunas de las características de este tipo de selección. La modificación más elemental es la introducida por los propios sistemas operativos que permiten variar los tiempos de respuesta de los elementos físicos del teclado convencional o el ratón. En entornos gráficos existe desde las primeras versiones del sistema Windows, el programa ACCESS PACK que modifica estos aspectos. En las versiones de Windows 95/98 han sido recogidas sus funciones en las denominadas opciones de accesibilidad del panel de control. Determinadas carcasas o protectores de teclado pueden acoplarse sobre el teclado convencional, reduciendo también el número de pulsaciones erróneas o el número de opciones posibles.

Las dificultades generalmente derivadas del tamaño y disposición de las teclas del teclado convencional han hecho surgir teclados alternativos. Los más habituales con teclados planos, sensibles al tacto que permiten configurar mediante el uso de un software de control, diferentes configuraciones de teclados.

El teclado Intellikey de IntelliTools Inc es un ejemplo de este tipo de teclado de última generación. Tiene la ventaja sobre otros que las láminas tienen una banda magnética donde contienen la configuración de forma que el sistema permite su reconocimiento automático.

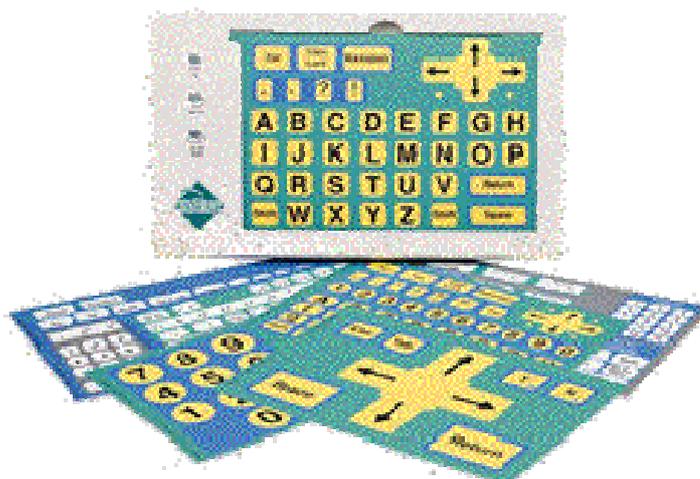


Figura 5.19. Teclado plano con diferentes láminas (Intellikey de IntelliTools <http://www.Intellitools.com>)

Emuladores de ratón

Entre los dispositivos que sustituyen al ratón convencional destacan diversos modelos de joysticks que exigen menor precisión motriz o de presión que la requerida por aquel. Un caso especial de solución similar es el 'Headmaster' nombre comercial de un dispositivo emulador de ratón que se utiliza con la cabeza mediante la coordinación del movimiento gracias a un sistema emisor de ultrasonidos situado encima del monitor y un receptor dispuesto en una especie de diadema colocada en la cabeza del usuario que capta las señales enviadas por aquel determinando a través de su posición la ubicación del cursor en una determinada posición. Este sistema tiene el inconveniente de utilizar para las acciones de selección conmutadores de soplido o de presión que dificultan esta tarea. Recientemente han aparecido sistemas que dan la misma funcionalidad eliminando la dificultad de utilizar conmutadores para la selección (Irddata 2000 <http://www.irdata.com>). En estos sistemas la acción del clic del ratón se realiza automáticamente situando el ratón encima de un elemento de la pantalla durante un determinado tiempo. Otros sistemas, aún en vías de desarrollo, dan la posibilidad de, mediante el movimiento de los globos oculares, captado por una cámara situada sobre el monitor y conectada a la unidad central, realizar las selecciones necesarias para controlar el ordenador (Quick Glances System).



Figura 5.20. Headmaster (Izquierda) y emulador de ratón por joystick (derecha). Tomado de la Base de datos Ayteca (<http://acceso.uv.es>)

Teclados virtuales (On-Screen Keyboard)

Los teclados virtuales o emuladores de teclados por software son programas que presentan en el display del ordenador una representación del teclado convencional de forma que accionando cada una de las teclas, mediante algún sistema de selección directa o por barrido, puede emular las funciones del teclado convencional.

Existe en el mercado un gran número de estos sistemas. De todos ellos distinguimos según sus características al menos a) teclados virtuales cerrados y b) sistemas de autor para el desarrollo de teclados virtuales. De entre los primeros, también podemos clasificarlos si contienen funciones de ratón, si contienen sistemas de predicción de palabras y si sólo funcionan con selección directa o acepta también el barrido.

De entre los sistemas abiertos o lenguajes de autor destacamos el Discover Switch de Don Johnston Inc. (<http://www.donjohnston.com>) y el SAW (Switch Access to Windows de Ace Center (<http://www.rmplc.co.uk/eduweb/sites/acecent>). Ambos son lenguajes de autor que permiten desarrollar paneles mediante los cuales navegar, escribir y, en definitiva, interactuar con el ordenador. Permite trazar perfiles de usuario definiendo las características propias del mismo. Los dispositivos de acceso pueden ser indistintamente emuladores de ratón (selección directa) o conmutadores (sistema de barrido).

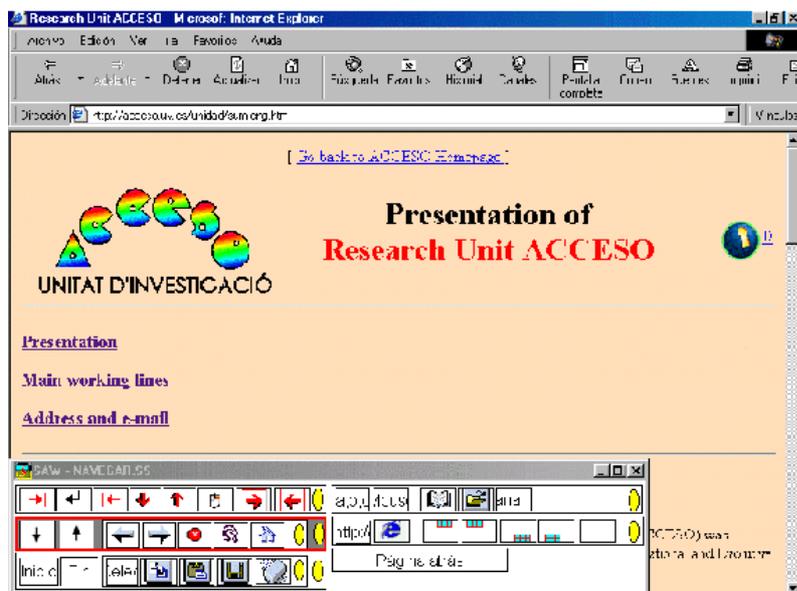


Figura 5.21 Ejemplo de pantalla de SAW para uso con Explorer

Los teclados virtuales cerrados son muy numerosos y resulta prácticamente imposible realizar una enumeración exhaustiva.

Sistemas de acceso por voz

Mención aparte merecen los sistemas de entrada de voz, dada la amplitud de posibilidades que abre en todos los órdenes y en especial en el de la discapacidad. Con el control por reconocimiento de voz pueden ser activados sistemas o dispositivos electrónicos mediante instrucciones verbales, resolviendo en consecuencia las limitaciones de entrada impuestas por las discapacidades motoras en brazos y manos, y por las visuales.

En un sistema de reconocimiento de voz, una palabra o un grupo de ellas son vocalizadas ante un micrófono y posteriormente filtradas para darles una forma digital. En la actualidad existen dos sistemas, el de habla discreta, y el de habla continua. El primero, más lento, obliga al usuario a introducir micropausas entre palabras, permitiendo el modo “dictado de texto” y el modo “navegación”, mediante el que se pueden dictar comandos e ir, como su nombre indica, navegando a través del entorno windows. El segundo sistema, más moderno, no requiere las micropausas pero en contraposición permite opciones limitadas de navegación. Nuestro equipo ha llevado a cabo experiencias de utilización del primer sistema en alumnos con disartrias moderadas alcanzando niveles aceptables de reconocimiento, especialmente al compararlos con las velocidades que alcanzan estas personas digitando directamente sobre el teclado convencional del ordenador o el medio alternativo que en cada caso utilizará previo al uso de la voz.

Como ventaja cuentan con la posibilidad de programar grupos de secuencias de acciones (“macros”) para que se activen cuando se da la señal verbal apropiada, permitiendo a la persona una mayor libertad creativa y un uso más ágil y flexible de los sistemas que utilizan. Sin embargo, todavía existen importantes limitaciones en los sistemas de reconocimiento de voz que seguramente se mejorarán en un futuro próximo.

SISTEMAS DE ENTRADA DE SELECCIÓN POR BARRIDO

La selección por barrido es un método de selección que reduce al mínimo la necesidad de precisión por parte del operador aunque esto se consigue en detrimento del tiempo. Un ejemplo cotidiano de selección por barrido es el que realizamos cuando tratamos de ajustar la hora y la fecha de nuestro reloj digital. El sistema de entrada actúa como un simple conmutador de activado-desactivado. La persona activa el proceso de exposición sucesiva de diversas opciones y lo detiene cuando aparece la opción deseada. Generalmente la velocidad de exposición o barrido se puede adaptar a la velocidad de respuesta del individuo. La selección por barrido implica el desarrollo de programas específicos o aplicaciones en las que se desarrollan menús siguiendo este sistema.

Existen varios modos de realizar el barrido para proceder a la selección. Contamos con el barrido lineal que se utiliza con listas de funciones relativamente pequeñas. En éste el usuario debe recorrer todas las opciones hasta alcanzar la función deseada. Es utilizado generalmente con sistemas de entrada de uno o dos conmutadores con el inconveniente de que a medida que las listas de funciones se hacen más largas el barrido se vuelve lento e incómodo.

LA RED COMO FORMA DE TECNOLOGÍA DE AYUDA

Internet o en general la red y más concretamente la World Wide Web, presenta un gran abanico de posibilidades como medio para la equiparación de oportunidades de estudiantes con discapacidad. Sin embargo, para que estas posibilidades puedan ser una realidad para todos los usuarios, el material desarrollado debe cumplir ciertos criterios de accesibilidad. De otra forma estaremos limitando el acceso al contenido de los cursos desarrollados a muchos grupos de usuarios⁴. La emergencia de la red Internet, especialmente con el servicio de páginas de hipertexto o World Wide Web, ha hecho posible la interacción entre individuos con ordenador y su acceso a la información de una forma que nunca antes había sido posible. Para las personas con discapacidad, la Red significa una posibilidad de dejar atrás muchas de las barreras de acceso a la información que aun siguen existiendo. Pero, al igual que con

⁴ Se recomienda complementar este capítulo con una revisión del documento *Guía de Accesibilidad: Autoría de Páginas* de la W3C-WAI (Web Accessibility Initiative del World Wide Web Consortium) que es la referencia más relevante en el ámbito mundial en el campo de Accesibilidad a la Red. Este documento se ha traducido al castellano y constituye una guía fundamental para el desarrollo de páginas web accesibles. Existe una versión online que puede consultarse en la siguiente dirección de internet: <http://acceso.uv.es/accesibilidad/estudio/PAGEAUTH.htm>.

cualquier nuevo desarrollo tecnológico, pueden aparecer otras barreras que dificulten la explotación de estas nuevas posibilidades.

La mayoría de las universidades están realizando un gran esfuerzo por ofrecer servicios mediante el uso de la red. En la actualidad, ya son muchas las universidades que facilitan la matrícula por la red, facilitan cuentas de correo electrónico para sus estudiantes y los profesores y departamentos abren su información académica a la red. De esta forma muchas gestiones que obligaban a los estudiantes a desplazarse hasta el centro de estudios, hoy ya lo pueden hacer desde su domicilio si cuentan con acceso a la red. Entre los servicios que puede prestar la red destacamos, para nuestros intereses los siguientes (Mataix y col (1999)):

- **Terminal Virtual**, que permite acceder de forma remota a equipos informáticos tal y como si se estuviera trabajando directamente sobre él.
- **Transferencia de Ficheros**, sirve para transferir documentos de un sistema a otro aunque los sistemas que se están comunicando sean totalmente diferentes, bien su sistema operativo, su procesador, su arquitectura, etc..
- **Correo Electrónico**, herramienta derivada de la transferencia de ficheros, que de transferir documentos pasó a utilizarse para intercambio de mensajes personales; por tanto, se puede decir que se trata de una transferencia de ficheros pero especializada para el uso entre personas y no entre procesos de ordenador.
- **Otros Servicios Telemáticos**, que se basan en todas las herramientas ya desarrolladas y que en el caso de Intercambio Electrónico de Datos sirve para facilitar los intercambios comerciales, Teleconferencia para realizar comunicaciones completas entre interlocutores integrando audio y vídeo.



Figura 5.22 Página de la Biblioteca Virtual construida durante el proyecto UNICHANCE financiado por la Iniciativa Horizon (1995-97) para la Asesoría del Estudiante con Discapacidad de la UVEG.

La posibilidad de disponer de los apuntes o textos de las clases en formato electrónico y consultarlos en remoto, facilita el acceso a la información a los estudiantes con discapacidad motriz, dado que evita su desplazamiento. Por otra parte, los estudiantes con discapacidad visual pueden también beneficiarse de esta documentación dado que pueden convertirla, si disponen de la tecnología adecuada en formato voz o impresos en Braille.

RESUMEN Y CONCLUSIONES

Como queda evidenciado en las páginas anteriores, el arsenal de herramientas y aparatos que nuestros estudiantes pueden utilizar es muy numeroso. No obstante su número, el uso que se hace de ellos es relativamente escaso. Las razones por las que no se utilizan debemos centrarlas en:

- a) Muchos estudiantes y profesores no conocen la existencia de esta tecnología.
- b) La formación del profesorado no incluye formación en el uso de estas herramientas.
- c) El coste económico de las mismas es muy elevado, permitiendo el acceso a ellas tan sólo a un reducido número de estudiantes, dado que no existen programas públicos para su financiación.

En una investigación sobre el uso de Tecnología de la Información y de la Comunicación como apoyo a los estudios, realizado por la Fundación ECOM bajo el Proyecto Second Chance, en el marco del programa europeo SOCRATES. La conclusión más importante es que el 25% de los encuestados nunca habían utilizado un ordenador y el 65% no tenían ninguna experiencia en el uso de internet. Si estos datos los comparamos con el uso actual de la red y el uso que se espera de ella en los años próximos, entenderemos que se hace necesaria una acción específica para desarrollar servicios adaptados a estudiantes y personas con discapacidad en general. En la Tercer Conferencia Internacional sobre Ordenadores para Personas con Discapacidad (Scherer, 1992), se puso de relieve la necesidad de usar un modelo de prestación de servicios que asumiera la relación entre el uso de tecnología de ayuda, el asesoramiento educacional y ocupacional. Partiendo de este principio la atención prestada a través del programa de apoyo se debe centrar en dos líneas:

- 1) La línea de Información y Asesoramiento Psicopedagógico dirigida tanto a estudiantes como a profesores. El estudiante con discapacidad puede solicitar asesoramiento sobre tecnología de ayuda, así como el préstamo de ayudas técnicas. Los profesores, que tienen algún estudiante con discapacidad en sus clases, reciben asesoramiento tras su demanda.
- 2) Aulas Informáticas Adaptadas: Se hace necesaria una intervención explícita de las autoridades académicas para que las aulas informáticas de uso general y de uso docente dispongan de algunos elementos de acceso para que los estudiantes con discapacidad puedan acceder a ellos.

En general, disponemos de herramientas y aparatos para hacer más accesible nuestra universidad aunque es necesario programar acciones que implementen estas ayudas de forma habitual tal y como expondremos en el capítulo seis de este texto.

CAPÍTULO VI: A MODO DE EPÍLOGO: UN MODELO DE ACTUACIÓN

INTRODUCCIÓN

En este último capítulo pretendemos exponer el modelo de actuación de un servicio de apoyo ideal. Algunas de las ideas que aquí se expresan han sido probadas en la UVEG, otras las hemos tomado como una buena práctica de otras universidades tanto españolas como europeas. Hemos intentado cubrir todas las necesidades que los estudiantes con discapacidad puedan plantear en su tránsito por la Universidad.

El primer problema, en el área organizativa, de un servicio de apoyo es que las actividades que ahora describimos se enmarcan en las competencias de diferentes vicerrectorados: los de Estudios, Estudiantes, Infraestructuras y Obras, Extensión Universitaria, Asuntos Sociales, etc., dependiendo de la organización interna de cada universidad. El papel de coordinación es en consecuencia uno de los primeros objetivos de todo servicio de apoyo. Dada esta situación hemos obviado la estructura universitaria y presentamos las actuaciones del modelo siguiendo una organización por programas de acción.

OBJETIVOS A CUBRIR.

Las dificultades que se presentan a los estudiantes con discapacidad una vez llegan a la universidad son muy diversas en función de sus características personales. Las barreras relativas a los aspectos físicos, arquitectónicas y de comunicación, son las que tradicionalmente son reivindicadas por estos estudiantes en las instituciones de educación superior, dentro y fuera de nuestras fronteras, como señalan distintos estudios (McBroom, 1994; Alcantud, 1995b; VanAcker, 1996; Varela, 1997; Oteiza, 1997).

En el ámbito académico, la falta de información sobre la presencia de estudiantes con discapacidad en el aula hace que algún profesor pueda discriminarlos involuntariamente, impidiendo, por ejemplo la lectura labiofacial en estudiantes con sordera, debido a su continua movilidad a través del aula. Este hecho se agrava considerablemente en las clases prácticas, así como cuando se hace uso de medios audiovisuales (fundamentalmente videos). Esta situación se puede generalizar al caso de los estudiantes con deficiencias visuales o ciegos totales. En cuanto a los estudiantes con discapacidades físicas, nos encontramos con problemas de infraestructuras; por ejemplo, las mesas de los laboratorios no están adaptadas a usuarios de sillas de ruedas o las prácticas no están adaptadas o no existen alternativas para aquellos estudiantes con problemas de manipulación.

Ante tales inquietudes el Servicio de Apoyo se debe crear con el fin de coordinar las acciones que hasta la fecha se hacen desde diferentes servicios, tanto respecto a los medios materiales y personales como en el ámbito académico. Su principal objetivo debe ser: *garantizar la igualdad de condiciones y la plena integración de los estudiantes universitarios con algún tipo de déficit, en la vida académica universitaria.*

Este servicio debe estar atendido por psicólogos, pedagogos y técnicos, que además de atender, orientar e informar a los estudiantes, a los profesores y a los responsables académicos, desarrolle una labor de seguimiento y evaluación de los mismos a lo largo de toda su trayectoria universitaria.

Hay que perseguir que el apoyo ofrecido a los estudiantes, y a cada estudiante en particular, con unas necesidades concretas, constituya un proceso bien estructurado, con respuesta para todas las necesidades específicas que la diversidad presenta, teniendo siempre presente su evolución y progreso; sin olvidar ninguna de las parcelas que, dentro de la Universidad, puedan suponer factores de discriminación frente al resto de sus compañeros. Además de los factores enumerados en el primer capítulo de este texto, es necesario contar con los propios afectados de manera que sean ellos los que especifiquen cuales son sus necesidades en cada institución de educación superior, de lo contrario puede ocurrir que la buena voluntad, en algún caso, lleve a resolver problemas equivocados.

No debemos olvidar las recomendaciones del Grupo XIII, del programa HELIOS II (Guía europea de buena práctica, 1996): “En la elaboración y aplicación de estos programas (globales) deben participar todos los actores universitarios en sus diferentes ámbitos: los mismos estudiantes, sus asociaciones, los profesionales que trabajan en la Universidad y los sindicatos en los que se encuadran, los profesores y los colaboradores de todo tipo”. Precizando: “el programa (global) debe elaborarse necesariamente, en un principio, por el propio servicio de apoyo y acogida, pero su aprobación ha de estar respaldada por toda la Universidad en su conjunto, por acuerdo de sus órganos de gobierno, y su aplicación ha de llevarse a cabo de forma paralela y continuada”.

Huelga subrayar, por otro lado, el derecho de todos los ciudadanos a participar en los servicios e instituciones de la comunidad. En este sentido la integración debe satisfacer las necesidades, aportando medidas lo suficientemente diversas, para eliminar las barreras que estos estudiantes encuentren para llegar, durante su estancia en la Universidad y para su incorporación al mundo del trabajo (en aquellos aspectos que sean responsabilidad del periodo universitario). Subrayando el principio de solidaridad, y de responsabilidad social en el proceso integrador-normalizador.

Por último, la igualdad de oportunidades se erige en el principio normalizador e integrador por excelencia. Y los programas universitarios han de tender a la eliminación de toda discriminación derivada del entorno académico que, por lo mismo, ha de ser completamente accesible.

En este aspecto el Grupo XIII recomienda que “todos los centros de enseñanza superior deben disponer de estructuras de acogida, de información y de apoyo para

los estudiantes con necesidades especiales, estructuras que afectan a los tres ámbitos del itinerario académico del estudiante: el de la transición de la enseñanza secundaria a la superior, el de la propia etapa de los estudios superiores, y el de la fase de la incorporación a la vida social y/o profesional". El camino a recorrer para alcanzar estos objetivos es todavía largo; el grupo Handi Fedora, en su estudio de 1994, observó diferencias considerables de calidad en los servicios ofrecidos en los distintos países de la Unión Europea, concluyendo que las acciones bien realizadas se manifestaban allí donde existen redes nacionales de apoyo que permitan el intercambio de información y la puesta en práctica de programas comunes.

UN MODELO DE ACCIÓN

Desde hace tiempo, hemos venido manteniendo un modelo para la realización de programas de equiparación de oportunidades dirigido a los estudiantes universitarios con discapacidad (Alcantud, 1995a). Este modelo trata de englobar todos los agentes que, desde la Universidad, participan en el programa de equiparación de oportunidades. Sobre todos ellos se ha de llevar a cabo la intervención y, gravitando todos sobre el estudiante con discapacidad, tienen la misma corresponsabilidad en que el proceso de inclusión en el ámbito educativo se produzca de manera efectiva. En este escenario (Fig. 6.1), el estudiante discapacitado ocuparía el lugar central o punto de cruce de dos ejes. El eje horizontal estaría arropado, por un lado por los profesores y la organización universitaria, y por el otro por el grupo de compañeros. En el eje vertical se contemplarían los contenidos objeto de estudio y la tecnología de ayuda a emplear.

Debe entenderse que los elementos mencionados en el párrafo anterior no se relacionan únicamente, y de forma individual, con el estudiante, sino que también hay establecidas interrelaciones entre todos ellos. El papel del coordinador del servicio de atención debe cubrir las acciones en todas las direcciones de relación, y no sólo en las establecidas directamente con el estudiante. Así, debe realizar una labor de orientación tanto de cara al profesorado, que normalmente no tiene formación específica en discapacidad, como de cara a los miembros de la organización académico-administrativa, que tampoco la tienen.

Entendemos que sobre la base de este modelo, la Universidad debe desarrollar los servicios en tres áreas:

1. *Individual*: Estableciendo programas individualizados de asesoramiento dirigidos a facilitar a los individuos el tránsito por la educación superior. Centrados tanto en los ámbitos académicos y vocacional como en el psicopedagógico en general.
2. *Área técnica*: Planificando la adquisición y disponibilidad del equipamiento específico para alumnos con discapacidad, como herramienta fundamental para acceder al currículum y apoyo en la elaboración de materiales adaptados.

3. *Formación en el campo de la discapacidad*: Incidiendo en que la comunidad universitaria conozca las necesidades y características de los individuos con discapacidad, a fin de conseguir un doble objetivo: por un lado permitirá cambiar concepciones erróneas sobre él y, por otro, se conseguirá mejorar la calidad de la ayuda que se presta a estos alumnos.

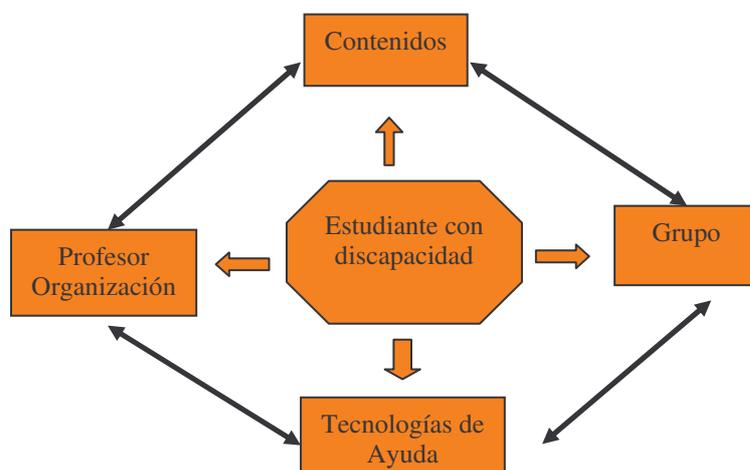


Fig. 6.1: Esquema de relaciones entre acciones del programa de actuación (Alcantud, 1995a).

Debemos contemplar esta plataforma de actuación de forma dinámica y cambiante a lo largo del período formativo del estudiante con discapacidad (Fig. 6.2). Partiendo de los niveles de educación anteriores el alumno va completando ciclos y transiciones, todos ellos relacionados e influenciados por y con el mundo laboral, al cual puede incorporarse en cualquier momento y a la inversa. Los servicios de apoyo deben desarrollar una labor de asesoramiento en todos los momentos de este proceso. Es necesario el conocimiento exhaustivo, tanto de las características del grupo de estudiantes al que se dirige el servicio, como de las fases críticas de transición por las que pasará un estudiante universitario según Siperstein (1988), que si bien, son importantes para cualquier actividad y para cualquier grupo de personas, en el caso de los estudiantes con discapacidad tienen un significado especial. Con el conocimiento, tanto de los elementos que deben involucrarse en los programas a seguir, como de las características de los estudiantes y, de las distintas fases de transición a las que el estudiante se enfrenta; podemos concluir que los programas de apoyo deben centrarse en los aspectos subrayados en los párrafos siguientes.

En lo que afecta a la *fase de transición entre enseñanza secundaria y enseñanza superior*, resultan decisivas cuestiones como las referidas a: las responsabilidades

administrativas compartidas; la difusión de información; el asesoramiento vocacional; la adecuada preparación en cuanto a accesibilidad de todos los estudiantes, creando las condiciones indispensables para la eliminación de barreras suplementarias (como son la organización de exámenes, la comunicación de requisitos previos de matrícula o el conocimiento de las medidas de discriminación positiva de las que los estudiantes pueden beneficiarse en ese momento). Distintos programas dirigidos a preparar el acceso de estudiantes con discapacidad a los estudios superiores avalan estas cuestiones (Granham, 1985; McBroom y otros, 1994).

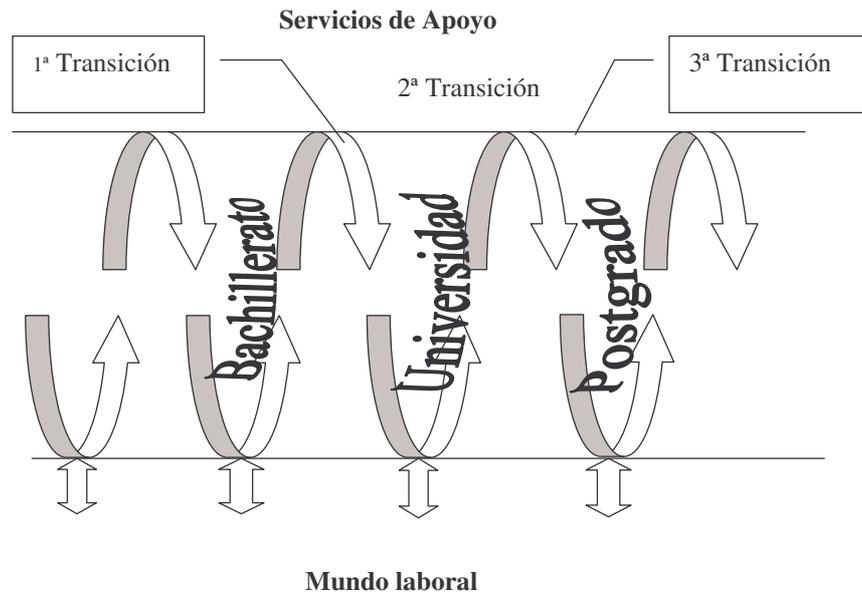


Fig. 6.2.: Momentos de intervención (Ávila, 1998)

Entre curso y curso, mientras duran los *estudios superiores*, tomando las palabras de García Viso (1997) diremos que “la integración de los estudiantes con discapacidad es asunto de todos: los poderes públicos, los centros universitarios, los ciudadanos, los compañeros, las asociaciones; cada cual a su nivel. Esta acción conjunta requiere de una permanente labor de sensibilización. Exigiendo, también, un trabajo a favor de la accesibilidad: de locales, del transporte, de los lugares de alojamiento y de mantenimiento (residencia, ocio y participación en la vida social). Este trabajo debe tener el apoyo y corresponsabilidad de las asociaciones representativas de personas con discapacidad”.

En este momento, durante la realización de estudios universitarios, debe tenerse en cuenta el apoyo en aspectos relativos a la adaptación de programas y de contenidos

(comprendiendo opciones disponibles y módulos alternativos, utilización de tecnología de ayuda...); los procesos de formación y actualización del profesorado y del resto del personal de los centros universitarios (en este sentido, parece conveniente contratar personal competente con discapacidades); y finalmente la adaptación de exámenes y el control de conocimientos adquiridos (es decir la adaptación de pruebas y la flexibilización de los exámenes).

La última transición en la que deben participar los servicios de apoyo es la que corresponde a la *incorporación socioprofesional*. Aquí juegan un papel fundamental la preparación continuada del estudiante para su posterior inserción en el mundo del trabajo fomentando los contactos con el mundo empresarial, y estableciendo acuerdos y colaboraciones que faciliten la equiparación de oportunidades. Diversos programas llevados a cabo para facilitar esta transición subrayan la importancia de estos aspectos (Archie, 1990; Bennet, 1994).

Las tareas desarrolladas por los Servicios de Apoyo se aglutinarán en consecuencia a lo largo de los diferentes programas de acción. En los siguientes apartados expondremos algunos de los más obvios y en los que desde la Asesoría de Estudiantes con Discapacidad de la UVEG hemos tenido experiencias, algunas de ellas ya son realidades consolidadas otras aún son experiencias piloto o proyecto de futuro.

PROGRAMAS DE ACTUACIÓN

El modelo de actuación propuesto tiene su fundamento en servir de base para los distintos programas que se han de elicitar a fin de que la atención a los estudiantes, día a día y dentro del entorno universitario, sea real y tenga todas las garantías de calidad que esta exige.

Estos programas se encardinan en las tres áreas señaladas (individual, técnica y de formación), por supuesto en todos y cada uno de los elementos de la institución universitaria que forman parte del proceso de integración, y a lo largo del proceso al que se enfrenta un estudiante universitario, con las transiciones críticas que debe afrontar (entrada en la universidad, estancia e inserción laboral).

PROGRAMA DE ASESORAMIENTO

La actividad más importante de un servicio de apoyo universitario para estudiantes con discapacidad es sin duda, la que le da nombre. Los estudiantes con discapacidad necesitan apoyo y asesoramiento académico. El apoyo lo reciben a través del resto de programas, el asesoramiento académico se basa fundamentalmente en la planificación de sus estudios, desarrollo de técnicas de estudio adaptadas, desarrollo de materiales adaptados, adaptaciones curriculares y en algunos casos orientación vocacional.

Dentro de las actividades de diferentes servicios de la UVEG se mantiene un *contacto estrecho con los niveles previos de formación*. El objetivo es doble; por una parte, conocer a priori cual o cuales son los estudiantes con discapacidad que tienen la intención de acceder a la universidad, ofreciendo información para un correcto

asesoramiento vocacional y por otra, ofrecer información sobre los servicios que se prestan en la universidad con la finalidad de eliminar barreras pero también para que el asesoramiento realizado por los servicios de orientación sea lo más eficaz posible. Para llevar a cabo estos dos objetivos se puede contar con diferentes medios. En la UVEG a lo largo del mes de Mayo de cada año, se realizan unas jornadas de puertas abiertas donde la universidad recibe la visita de los estudiantes de COU y BAT de los Institutos de Enseñanzas Medias adscritos. Durante estas jornadas se informa a todos los profesionales de los servicios de orientación sobre la existencia del servicio de apoyo así como de los recursos disponibles. Por otra parte, creemos de gran interés que los servicios de apoyo se encuentren relacionados directa o indirectamente con los profesionales de la universidad que tienen responsabilidad docente y de investigación en áreas relacionadas, así en la UVEG la U.I. Acceso, mantiene un Convenio de Asesoramiento con la 'Consellería de Cultura Educació i Ciència' para el uso de Nuevas Tecnologías en alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Gracias a él, los profesionales de la U.I. Acceso tienen contacto con todos los centros educativos de la Comunidad Valenciana mediante el cual pueden conocer con exactitud el estado de la cuestión y transmitir a su vez las experiencias del servicio de apoyo.



Figura 6.3 Alumnos de primaria y secundaria que han sido asesorados por miembros de la U.I. Acceso en el uso de Tecnologías de Ayuda para el aprendizaje.

Uno de los sistemas de *acceso a la universidad* es el examen *de mayores de 25 años*. En este sentido, la U.I. Acceso está desarrollando en la actualidad un proyecto financiado por la Iniciativa de Empleo Horizon, denominado ACCESO25. Se trata en lo básico de una acción de formación dirigida a aquellas personas con discapacidad con más de veinticinco años que por diferentes motivos no terminaron sus estudios primarios. Dentro de esta acción, el servicio de apoyo de la UVEG desarrolla una labor de difusión y asesoramiento en colaboración con los investigadores de la U.I. Acceso.



Figura 6.4 Estudiante con déficit auditivo siguiendo un programa de entrenamiento en comprensión lectora desarrollado por la U.I Acceso bajo el proyecto ACCESO25.

La labor de *asesoramiento académico* en el desarrollo de adaptaciones curriculares, de apoyo en el uso de tecnología de ayuda y canalización de las demandas de los estudiantes, creemos que ha sido tratado con amplitud en los capítulos precedentes de este texto.

PROGRAMA DE PRÉSTAMO DE AYUDAS TÉCNICAS

Una de las líneas que a nuestro entender equipara las condiciones de seguimiento de los estudiantes con discapacidad es la dotación de los elementos tecnológicos de ayuda necesarios. La Asesoría mantiene un programa de *préstamo de ayudas técnicas* en el que una vez al año, los estudiantes solicitan la ayuda que necesita. Los técnicos del servicio de apoyo evalúan las características del usuario y hacen una recomendación que, junto con los datos del currículum académico y de ingresos económicos, son utilizados para otorgarlas por una comisión presidida por el Vicerrector de Estudiantes y en la que se cuenta con un representante de los estudiantes.

El servicio de apoyo, en función de su presupuesto debe realizar las tareas de: (1) evaluación de las necesidades y habilidades a cubrir o desarrollar con tecnologías de ayuda; (2) adquisición de las ayudas técnicas, (3) selección, diseño, adaptación, reparación, y fabricación de sistemas de ayuda, (4) coordinación con los diversos terapeutas implicados; y (5) entrenamiento a las personas con discapacidad en el funcionamiento de las ayudas técnicas para un uso eficiente. Esta conceptualización de las distintas funciones profesionales demuestra el amplio espectro inherente en el desarrollo de los servicios de apoyo, y los caracteriza como un área multidisciplinar.

Al margen de las ayudas individuales se deben seguir acciones tendentes a conseguir *soluciones estructurales*, por ejemplo intentando que todas las aulas tengan unas condiciones óptimas para su uso por parte de cualquier estudiante. Esta solución, técnicamente posible, sin embargo, es difícilmente accesible por la economía de

muchas universidades. Queremos recordar aquí, como caso concreto, que la UVEG tiene en la actualidad, cerca de los sesenta mil estudiantes y aproximadamente siete mil empleados entre personal docente y de servicios. Algunas de sus aulas no tienen ningún sistema de megafonía, otras dispone de sistemas de amplificación con micrófonos de cable y las más modernas disponen de sistemas de megafonía con micrófonos inalámbricos. En la actualidad se encuentra inmersa en un proceso de reestructuración interna en función de áreas de conocimiento y nuevas titulaciones, aprovechando esta reestructuración se están acometiendo importantes obras de mejora de los medios y de las aulas.



Figura 6.5 Etiqueta de reserva de plaza

Una consecuencia de esta situación es el programa de reserva de plaza. Se trata de garantizar el lugar idóneo en el aula entregando a los estudiantes con deficiencias auditivas y/o visuales pegatinas con esta inscripción con la finalidad de que la adhirieran en los bancos de las primeras filas del aula (Figura 6.5). Esta acción tiene dos objetivos; el que resulta del cumplimiento de su mandato, es decir, la reserva de plaza y la segunda, la sensibilización tanto de profesores como del resto de alumnos del aula sobre la problemática de estos estudiantes. En el futuro se ha propuesto que mediante un programa de implantación progresiva, se intente que todas las aulas que disponen de sistemas de megafonía tengan reserva de plaza y en estas mismas plazas se disponga de un conector que, mediante un jack convencional, permita al estudiante sordo o con dificultades de audición acceder a la señal del equipo de megafonía desde su lugar en el aula, bien mediante auriculares convencionales, bien a través de su emisora de FM. De la misma forma, se ha contemplado la posibilidad de que en las aulas de nueva creación se diseñen espacios sin pupitres para que los usuarios de sillas de ruedas puedan integrarse entre sus compañeros sin dificultad.

Otra de las acciones y dentro del programa de préstamo de ayudas técnicas, la UVEG facilita a todos los estudiantes cuenta de *correo electrónico* y se facilita

como una ayuda más a aquellos que no tienen recursos económicos *el acceso de módem* para conectar el PC doméstico del estudiante a la red internet, con la finalidad de facilitar un sistema de tutoría electrónica y la consulta de la biblioteca virtual.

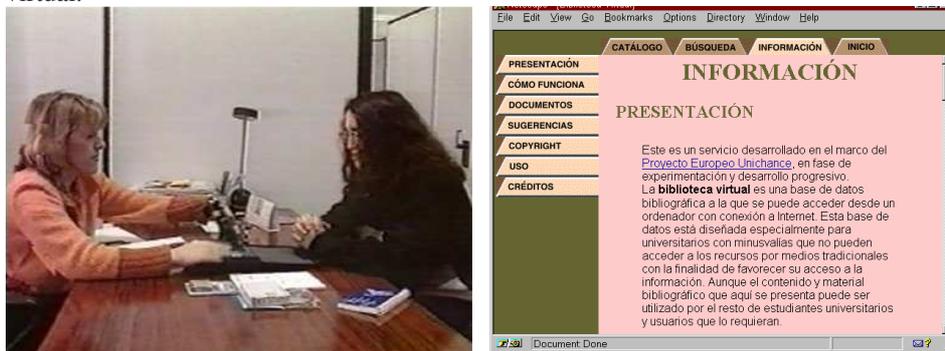


Figura 6.6. Se puede observar la entrega de módem y la página web donde se puede encontrar la biblioteca virtual (<http://acceso.uv.es>)

Otra de las actividades a realizar se basa en la existencia de algunos estudiantes sordos profundos que aunque tienen lectura labial y cierto nivel de oralización requieren y solicitan *apoyo de lenguaje de signos*. Esta es una cuestión crítica y compleja. Durante el periodo 1995/97 se introdujeron en algunas clases y de forma experimental intérpretes de signos con el único objetivo de que el estudiante recibiera las explicaciones del profesor de forma inteligible para él. Para esta acción se firmó un convenio de colaboración con FESORD (Federación de Sordos de la Comunidad Valenciana). Somos conscientes de las limitaciones que el lenguaje de signos tiene a la hora de expresar muchos conceptos o términos utilizados habitualmente en el aula universitaria, no obstante pensamos que una forma de paliar estas deficiencias es precisamente su utilización. Por otra parte, existen personas que difícilmente podrán acceder de otra forma a la información. Así también, a la hora de tomar estas decisiones, nos hemos basado en la experiencia de otras universidades en particular las universidades suecas, concretamente la Universidad de Estocolmo y también la Universidad de Bristol.⁵

El programa de préstamo de ayudas técnicas para los estudiantes invidentes ha sido innecesario dado que la ONCE, les proporciona todas las ayudas necesarias (grabadoras, Braille hablado, etc). No obstante, se ha puesto a disposición de todos los estudiantes dos puestos de trabajo (uno con línea Braille y síntesis de voz y el otro con pantalla de 17" y ampliador de caracteres) en el aula informática adaptada de la Asesoría Universitaria de Estudiantes con Discapacidad de la UVEG. De la misma forma, se ha dotado a una de las bibliotecas de campus, de una telulupa para que los estudiantes con discapacidad visual puedan acceder a la documentación impresa en tinta.

⁵ Para más información sobre la experiencia del intérprete de lengua de signos en la U.V.E.G. le remitimos a la publicación Alcantud y Asensi (1997)

Otra experiencia que estamos llevando a cabo es la *evaluación de diferentes ayudas técnicas* con el fin de ir introduciendo aquellas que consideremos más adecuadas. En este sentido, se han evaluado los sistemas de reconocimiento de voz y dado su nivel de eficacia, hemos dotado a dos estudiantes con graves deficiencias motoras de este tipo de programas con la finalidad de que pudieran dictar sus apuntes y trabajos sin necesidad de teclear en el ordenador.



Figura 6.7. Obsérvese, el puesto de trabajo adaptado para personas ciegas del aula informática adaptada de la Asesoría Universitaria de Estudiantes con Discapacidad. En la fotografía de la derecha, uno de los técnicos transcribe a Braille un examen.

En estos momentos desde la Unidad de Investigación Acceso estamos en contacto con la Universidad de Bristol con la finalidad de incorporar un sistema de 'tomador de apuntes' (note-taking) basado en el uso de dos ordenadores interconectados, uno sobre el que el tomador de apuntes escribe y el otro donde el estudiante sordo lee lo escrito, y con la Universidad de Nueva Escocia donde se están desarrollando experiencias para introducir en el aula sistemas de reconocimiento de voz que transcriban a texto la voz del profesor para personas sordas.



Figura 6.8. En las fotografías se observa como un estudiante con discapacidad física puede transcribir sus apuntes y trabajos utilizando sistemas de reconocimiento de voz facilitados dentro del programa de préstamo de ayudas técnicas.

Estas experiencias y expectativas de futuro afirman nuestra opinión de que los Servicios de Apoyo cuenten con el respaldo y colaboración de Unidades de Investigación, Departamentos e investigadores en general, siendo ésta una forma de sensibilizar al personal docente y de investigación.

PROGRAMA DE VOLUNTARIADO SOCIAL

El apoyo de voluntarios es una de las acciones tradicionales, dirigidas a estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación superior, tanto dentro como fuera de nuestras fronteras, como se ha puesto de manifiesto en el capítulo I de este texto.

En nuestra Universidad este tipo de acción, el desarrollo de actividades del voluntariado social, ha generado muchas esperanzas. La UVEG ha suscribió un convenio con la Fundación BANCAJA para el desarrollo de cursos de formación de voluntarios. Este convenio se firmó en 1994 y permite la formación de cincuenta voluntarios cada año. De ellos un número muy importante se inscribe en la bolsa de voluntariado de la Asesoría Universitaria de Estudiantes con Discapacidad. Algunas veces los estudiantes con discapacidad de forma autónoma y dinámica, buscan apoyo y ayuda en sus compañeros de aula y otras veces los técnicos de la asesoría entran en sus aulas para captar voluntarios con la finalidad de que les faciliten apuntes diarios, explicaciones complementarias, etc. El deseo de los miembros de la Asesoría es potenciar estas relaciones facilitando medios materiales como es el caso, para la toma de apuntes de blocs de hojas auto-copiativas, organizando los relevos en los itinerarios de acompañamiento u organizando el trabajo en la generación de libros hablados. Dentro de las acciones formativas dirigidas a los estudiantes voluntarios está la formación en lengua de signos. En colaboración con FESORD se desarrollan cursos básicos de lenguaje de signos con la finalidad de dotar a los estudiantes oyentes de recursos con los que comunicarse con los estudiantes no oyentes y también sensibilizarlos sobre su problemática.



Figura 6.9. Curso de lenguaje de signos con estudiantes voluntarios

De la misma forma y siguiendo una metodología paralela, se han desarrollado medidas para los estudiantes con deficiencias visuales o ciegos totales y para estudiantes con discapacidades de desplazamiento y/o manipulación, creando un programa de Voluntariado de Acompañamiento. Otra acción emprendida desde el programa de voluntariado es la de confeccionar libros hablados. Los voluntarios actúan como locutores y preparan cintas de audio que contienen apuntes o textos dictados. En el curso 1998/99, el total de voluntarios activos en el servicio de apoyo de la UVEG ha sido de 56.

Programa	Número de voluntarios
Creación de libros hablados	19
Acompañamiento	33
Otros servicios	4
TOTAL	56

Tabla 6.1. Número de voluntarios activos en el programa de Voluntariado Social de la Asesoría Universitaria de Estudiantes con Discapacidad de la UVEG según acciones.

PROGRAMA DE RESIDENCIAS ADAPTADAS PARA ESTUDIANTES

Uno de los problemas más importantes que muchos estudiantes manifiestan es el de la residencia, este problema tradicional en las universidades españolas ha sido afrontado de muy distintas maneras por distintas instituciones⁶. A la UVEG, como a tantas otras universidades se desplazan numerosos estudiantes desde su domicilio, en ocasiones desde cientos de kilómetros. Muchos de ellos optan por el piso de alquiler compartido como opción. El CADE (Centro de Asesoramiento y Dinamización del Estudiante) de la UVEG, mantiene un programa de información con una bolsa de pisos de alquiler para estudiantes. Entre esta oferta, se incluye un número muy escaso de pisos adaptados. Las residencias y colegios mayores adscritos a la universidad mantienen una oferta importante de plazas, constituyéndose en la segunda opción seleccionada. El problema radica en que los edificios donde se ubican estas residencias, aunque accesibles no tienen todos sus servicios adaptados. Queremos hacer una mención especial a la experiencia del Colegio Mayor 'La Coma'. En su programa social, los estudiantes reciben becas de estancia como contraprestación a sus servicios sociales a la comunidad del barrio de acción preferente 'La Coma', donde se encuentra ubicada la residencia, a este dato se debe añadir el hecho de ser de las pocas residencias universitarias que tienen instalaciones totalmente adaptadas y haber incluido entre sus residentes a un estudiante tetrapléjico, que depende del apoyo voluntario de sus compañeros. Experiencias como esta nos animan a continuar trabajando.

⁶ Una amplia revisión de estos servicios en nuestro país, puede encontrarse en Alcantud (Ed.) (1997).



Figura 6.10 Estudiante tetrapléjico trabajando en su habitación del Colegio Mayor 'La Coma', con los medios técnicos adaptados por personal investigador de la U.I. Acceso de la UVEG.

En la actualidad, y por acuerdo de la Junta de Gobierno de la UVEG todas las residencias y Colegios Mayores de la UVEG o adscritos a la misma tienen la obligación de reservar el 3% de sus plazas a estudiantes con discapacidad. Por otra parte, dentro de las plazas ofertadas por la UVEG en su Colegio Mayor Luis Vives, existen unas con beca para estudiantes con discapacidad.

PROGRAMA PARA LA ELIMINACIÓN DE BARRERAS Y OBSTACULOS.

De acuerdo con la legislación actual todos los edificios públicos deben ser accesibles para personas con movilidad reducida (Real Decreto 556/1989), estableciendo una normativa de las condiciones físicas que deben tener los accesos de los mismos. La problemática de los edificios universitarios es muy variada, así desde los edificios de los nuevos campus que cumplen la norma hasta aquellos otros edificios que están llenos de historia y de obstáculos y barreras.



Figura 6.11. Acceso al claustro del edificio de la calle de la Nave y el acceso a la antigua Facultad de Ciencias del Campus de Blasco Ibañez.

La problemática de las barreras de acceso y obstáculos para personas con discapacidad es muy variada, reivindicación tradicional de los estudiantes con discapacidad, y obliga a las autoridades académicas a mantener un compromiso. En muchas ocasiones la inclusión o sustitución de una rampa puede significar la eliminación de una barrera para el colectivo de usuarios de sillas de ruedas, pero si no esta bien diseñado, puede introducir un obstáculo a los usuarios de bastones. De la misma forma, el mobiliario utilizado en las clases universitarias puede condicionar el tránsito de personas invidentes si este no se encuentra debidamente anclado al suelo y se cambia constantemente su posición. En muchas ocasiones, el establecimiento de normas de conducta puede ser suficiente como en el caso del abuso de publicidad en las puertas de acceso a los edificios que dificultan la visión o eliminan el contraste necesario impidiendo a los estudiantes con deficiencias visuales poder detectar donde está la puerta. Otro caso, es el referente a la movilización del mobiliario de las aulas y laboratorios, donde el profesor puede pedir a todos los estudiantes que dejen ordenada la clase con la finalidad de no introducir obstáculos en el tránsito.

La complejidad es tal que obliga a los servicios de apoyo a atender las demandas que en este sentido presentan los estudiantes. Entre las herramientas disponibles, en la UVEG se experimentó durante el proyecto UNICHANCE un sistema de catalogación de los espacios con la finalidad de dotar a los administradores de los edificios de una base de datos sobre la que poder trabajar adecuadamente. Este sistema, junto con un programa anual de inversiones en la eliminación de aquellas barreras y obstáculos que se puedan ir detectando, es a nuestro entender el medio más eficaz de afrontar esta problemática, acompañado de una campaña de sensibilización y concienciación.



Figura 6.12. Algunas modificaciones y sistemas de acceso alternativo introducidas durante la década de los años ochenta en edificios del campus de Blasco Ibañez de la UVEG.

Por último, las medidas de accesibilidad a los edificios han de estar acompañadas de dotaciones complementarias para el mobiliario adaptado tanto en las aulas, laboratorios, bibliotecas como en el resto de servicios de acceso público.

PROGRAMA DE SENSIBILIZACIÓN Y CONCIENCIACIÓN

Como ha quedado manifiesto en el epígrafe anterior muchas barreras y obstáculos son puestos por nosotros mismos de una forma involuntaria o por una conducta un tanto inconsciente. Toda campaña de eliminación de barreras debe ir acompañada de un programa de sensibilización y concienciación sobre el buen uso de las instalaciones. Este tipo de campañas han sido acciones llevadas a cabo en muchas de las universidades españolas que disponen de servicios de apoyo (Alcantud, 1997).

De nada sirve que pongamos rampas en las aceras si los coches aparcan indebidamente delante de ellas impidiendo el paso a los usuarios de sillas de ruedas o si colocamos obstáculos para que no aparquen, también son obstáculos para el tránsito de personas con déficits visual.



Figura 6.13. Folleto distribuido dentro de la Campaña de Libre Acceso llevada a cabo en el programa UNICHANCE.

Estas campañas deben ir dirigidas a los estudiantes, al personal de administración y servicios y al personal docente y de investigación utilizando diversos canales. En

unos casos pueden ser octavillas y carteles, en otros conferencias, charlas y cursos de formación.

RELACIONES CON OTRAS INSTITUCIONES

Los campus de muchas universidades como la UVEG, están ubicados en zonas urbanas de forma que se hace indispensable una coordinación con los diferentes municipios con competencias. Desde la Asesoría Universitaria al Estudiante con Discapacidad de la UVEG se ha participado en el desarrollo de escritos, comunicaciones y demandas realizadas a través de los Vicerrectorados competentes con el fin de conseguir semáforos adaptados en todos los campus, más plazas de parking reservadas o conseguir un flujo suficiente de autobuses de plataforma baja que circulen por los campus universitarios.



Figura 6.13. Uso de recursos de la comunidad como autobuses de plataforma baja.

Existen universidades que su campus se encuentra en el extrarradio urbano y sus edificios forman en su conjunto un nuevo núcleo urbano como pueden ser las Universidades Autónoma de Barcelona y Madrid, en ambos casos los servicios de apoyo han desarrollado servicios de transporte propios (Alcantud, 1997).

Otras acciones se han dirigido a coordinarse con asociaciones como la ONCE, FESOR, PREDIF (Plataforma de Representantes de Discapacitados Físicos), etc. con la finalidad de compartir recursos y no duplicar esfuerzos.

PROGRAMA DE POST-GRADO Y DE INSERCIÓN SOCIO-LABORAL

El programa post-universitario consiste fundamentalmente en acciones de formación de post-grado y en acciones de inserción laboral. La Fundación ADEIT (Universidad Empresa) de la UVEG desarrolla una acción de inserción laboral consistente en la creación de una bolsa de trabajo ofertando a los estudiantes estancias en prácticas en las empresas. Un alto porcentaje de estudiantes que realizan estas prácticas terminan siendo contratados definitivamente. Por otra parte, la Fundación Servicio Valenciano de Empleo suscribió un convenio con la UVEG en 1997 con la finalidad de gestionar una bolsa de trabajo de licenciados y graduados universitarios donde se hace una especial incidencia en el colectivo de estudiantes con discapacidad. Creemos que los servicios de apoyo deben mantener una relación directa con estas entidades a fin de ofrecer información y asesoramiento a los estudiantes con discapacidad que están finalizando sus estudios e intentar facilitar su tránsito hacia un puesto de trabajo, tal y como ha quedado reflejado en la presentación del modelo de actuación.



Figura 6.14. En la fotografía se puede observar un estudiante con discapacidad en un curso de post-grado organizado por la Fundación ADEIT de la UVEG desarrollando sus tareas en su domicilio dentro de una acción de autoempleo y teletrabajo desarrollado bajo el proyecto UNICHANCE.

PROGRAMA DE DESARROLLO DE SISTEMAS DE APOYO PARA LA DOCENCIA.

Este último programa, es tal vez el más innovador y el que requiere un mayor esfuerzo de desarrollo y también el que justifica que los servicios de apoyo cuenten con la colaboración de los departamentos universitarios implicados. En apartados anteriores, ya hemos comentado que a los estudiantes invidentes se les puede facilitar la documentación impresa en tinta, transcrita en braille o en los

denominados libros hablados (grabaciones en audio). De la misma forma, sería conveniente trabajar directamente con el profesor implicado con la finalidad de poder confeccionar material didáctico adaptado para cada tipo de discapacidad. A los estudiantes con discapacidad auditiva se les puede facilitar con antelación los esquemas, transparencias y apuntes de clase a fin de mejorar su comprensión y seguimiento de las mismas. De tal forma, si el profesor utiliza algún vídeo, se requeriría que éste estuviera subtulado para los estudiantes con déficit auditivo y descritos en voz para los estudiantes con déficit visual. Estas tareas son competencia del profesor pero dada la carga de trabajo que habitualmente soporta, consideramos importante que cuente con el apoyo técnico y de personal auxiliar para realizar estas tareas facilitado por los servicios de apoyo. Por otra parte, y siguiendo las recomendaciones del Grupo XIII de Helios, si los servicios de apoyo se encuentran coordinados, puede resultar más fácil encontrar en otras universidades, o en otros recursos, material ya adaptado para aminorar así los costes.

PUNTO FINAL

No queremos terminar estas páginas sin llevar al lector a una reflexión. Una universidad que contemple entre sus servicios a *los servicios de apoyo*, que faciliten la integración de estudiantes con discapacidad, es simplemente una mejor universidad. Los beneficiarios de éstos son directamente los estudiantes con discapacidad pero indirectamente toda la comunidad universitaria. Por poner un ejemplo, si para un estudiante con discapacidad manipulativa que está estudiando química se desarrolla un software de simulación para las actividades prácticas se consigue evitar que pueda perjudicarse accidentalmente al manipular ácidos u otras sustancias. El resto de estudiantes también pueden utilizar el mismo software beneficiándose del uso de un nuevo sistema de aprendizaje y al mismo tiempo, la universidad puede ahorrarse en su presupuesto la cantidad destinada a la compra de estos productos y todos nos podemos aprovechar, al no contaminar el ambiente con los residuos de las mismas prácticas y ahorrarnos el costo de su reciclaje.

En definitiva, la presencia de estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias puede significar un revulsivo que haga evolucionar nuestro sistema educativo hacia cotas de mayor calidad. Esperamos que la lectura de estas páginas puedan iniciar un debate profundo sobre el tratamiento dado en la Universidad a los estudiantes con algún tipo de discapacidad. Probablemente en un futuro inmediato, se desarrollen medidas legislativas que estructuren el tratamiento a la diversidad ampliando incluso el colectivo a otros, como el colectivo de inmigrantes, también necesitado de un tratamiento especial.

BIBLIOGRAFÍA

- AHEAD (1998): *Conference Abstracts. Coming of Age: Rights, Responsibilities & Resources*. Association on Higher Education And Disability. Columbus.
- ALCANTUD, F. (1994): Analysis of the needs for the integration of disabled people in college. *FEDORA Newsletter*, January.
- ALCANTUD, F. (1995a): Estudiantes con discapacidades integrados en los estudios universitarios: notas para su orientación. En RIVAS (Ed.): *Manual de asesoramiento y orientación vocacional*. Ed. Síntesis. Madrid.
- ALCANTUD, F. (1995b): Condiciones de vida y necesidades de los estudiantes autodeclarados como minusválidos en la Universitat de València (Estudi General) durante el curso 1994/95. *Informe de investigación*. Por encargo del Vicerrectorado de Estudiantes.
- ALCANTUD, F. (Ed.) (1997): *Universidad y diversidad*. Universitat de València (Estudi General). Valencia.
- ALCANTUD, F.; y ASENSI, M^a.C. (1997): Evaluación de las ayudas técnicas ofrecidas a los estudiantes con déficit auditivo o sordos de la Universitat de València E.G.. En ALCANTUD, F. (Ed.) *Universidad y diversidad*. Universitat de València (Estudi General). Valencia.
- ALCANTUD, F; y FERRER, A. M. (1999): Ayudas técnicas para estudiantes con discapacidades físicas y sensoriales: Las tecnologías de ayuda. En RIVAS Y LÓPEZ (Eds.): *Asesoramiento Vocacional de Estudiantes con Minusvalías Físicas y Sensoriales*. Universitat de València. Valencia.
- AMMERMAN, R.T.; VAN HASSELT, V.B., Y HERSEN, M. (1986): Psychological adjustment in visually handicapped children and youth. *Clinical psychology review*, 6, 67-85.
- ARCHIE, R. W. (1990): A job-seeking skills course for visually handicapped students in higher education. *The British journal of visual impairment*, vol. 8, nº 3, (autumn), pp. 100-102.
- ÁVILA, V. (1998): *Análisis de la problemática de los alumnos con deficiencias visuales en los estudios universitarios: El caso de la Universitat de València (Estudi General)*. Tesis Doctoral. Universitat de València.
- BARRAGA, N. (1970): *Utilización de la guía de pobre visión*. Barraga. EE.UU. Tejas.
- BATANAZ, F. (1996): *Investigación y diagnóstico en educación: Una perspectiva psicopedagógica*. Ed. Aljibe. Málaga.
- BENNET, M. (1994): PICKUP Provision for the Visually-Impaired Client. En ETHERIDGE, D.; MASON, (Eds.): *The visually impaired: curricular access and entitlement in further education*. London.: David Fulton.
- CASADO, D. (1990): *Discapacidad e información*. Madrid. Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con minusvalía.

- COLACCI, C. (1999): Concentrandose en las Habilidades. En VERDUGO, M. A. Y BORJA, F. (Coord.) *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Ed. Amarú. Salamanca.
- COOK, A. y HUSSEY, S. (1995): *Assistive technologies: Principles and practice*. San Louis. Mosby Year Book.
- DEBUQUE, T. (1987): Computer Applications startup system for use cuithih a mental healt settint. *Occupational therapy forum. Vol II, nº 25*.
- ENSEÑANZA SUPERIOR Y ESTUDIANTES DISCAPACITADOS. HACIA UNA POLÍTICA EUROPEA DE INTEGRACIÓN (1997): Edita Grupo temático nº 13 del programa HELIOS II de la Unión Europea.
- FERNÁNDEZ, J.A. y VILLABA, A. (1996): *Atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de la deficiencia auditiva*. Consellería de Cultura, Educación i Ciencia. Valencia.
- FERRER, A. M.; y ALCANTUD, F. (1999): Asesoramiento psicopedagógico en estudiantes con discapacidades motóricas. En RIVAS Y LÓPEZ (Eds.): *Asesoramiento Vocacional de Estudiantes con Minusvalías Físicas y Sensoriales*. Universitat de València. Valencia.
- FUNDACIÓN ONCE (1996): *Minusvalía e inserción laboral en la Comunidad Valenciana*. Escuela Libre Editorial.
- GARCÍA VISO, M. (1997): *Discapacidad: la meta de la integración universitaria*. Conferencia de clausura del 1er. Curso de asesoramiento vocacional para orientadores de estudiantes con necesidades educativas especiales (Valencia 21/6/1997).
- GÓMEZ, L. (1996): Lectura Labiofacial. *Discapacidad y Sistemas de Comunicación. Documentos 31/94*. Ed. Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía.
- GOTTFREDSON (1986): Special groups and the beneficial use of vocational interest inventories. En WALSH y OSIPOW: *Advances in vocational Psychology*.
- GRANHAM, B (1985): Transition to higher education of disables students. *Educare*, 23, pp. 30-33.
- GUÍA EUROPEA DE BUENA PRÁCTICA (1996): *Hacia la igualdad de oportunidades de las personas discapacitadas*. Ed. HELIOS II. Comisión Europea.
- HAGEN, D. (1984): *Microcomputer resource boox for special education*. Reston, VA; Reston publishing company.
- KLAUS, J. (1994): Guidance of students with sensory impairments: students with visual impairments. University of Kalsruhe. En *New challenges for guidance in Europe. The present and the future*. 5th. Congress FEDORA. Barcelona.
- LÓPEZ MEDEL, J. (1995): El contencioso normativo y jurisprudencial Iglesia-Estado sobre la regulación de la enseñanza de la religión en España. *Revista de ciencias de la educación*, nº 164, pp. 485-505.
- MACE, R.; HARDIE, G.; and PLAICE, J. (1991): Accessible Environments: Toward Universal Design. In *Design Interventions A More Humane Architecture*, Edited by Preiser, Vischer and White, New York; Van Nostrand Reinhold

- MARCO, C. (1992): A European university for students with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 7, nº 3, pp. 253-257.
- MARTÍN SÁNCHEZ, I. (1986): La libertad de enseñanza en la jurisprudencia del Tribunal Constitucional. *Anuario de Derecho Eclesiástico del Estado*, 2, p. 206.
- MCBROOM, L.; SIKKA, A.; JONES, L. (1994): *The transition to college for students with visual impairments: technical report*. Mississippi State University, Abril, 1994.
- McBROOM, L. W.; SHINDELL, S.; y ELSTON, R. R. (1997): Vocational and Psychological Assessments. En MORE, J.E; GRAVES, W. H.; y PATTERSON, J.B. (Eds.). *Foundations of rehabilitation counselling with persons who are blind or visually impaired*. AFB Press, pp. 128-149.
- OCHAITA, E; ROSA, A (Comp.) (1993): *Psicología de la Ceguera*. Madrid. Alianza.
- OMS (1980): *International Clasification of the impairment, disability and handicap (ICIDH)*.
- OMS (1998): *International Clasification of the impairment, disability and handicap (ICIDH-2)*.
- OTEIZA, A. (1997): Estudiantes sordos en la Universidad: Análisis de la realidad y aportaciones de los interesados. En ALCANTUD (Ed.) *Universidad y Diversidad*. Universitat de València.
- PALOMARES, L. (1996): Investigación y diagnóstico en educación: Una perspectiva psicopedagógica. Ed. Aljibe. Málaga.
- PÉREZ, C. (1995): Asesoramiento de la conducta vocacional de personas ciegas y de deficientes visuales. En RIVAS (Ed.): *Manual de asesoramiento y orientación vocacional*. Ed. Síntesis. Madrid.
- PÉREZ, C. (1999): Conducta y asesoramiento vocacional de estudiantes con discapacidades visuales. En RIVAS Y LÓPEZ (Eds.): *Asesoramiento Vocacional de Estudiantes con Minusvalías Físicas y Sensoriales*. Universitat de València. Valencia.
- RIVAS, F. (1997): Principio de igualdad de oportunidades y orientación universitaria en estudiantes con discapacidad. En ALCANTUD, F. (Ed.) *Universidad y diversidad*. Universitat de València (Estudi General). Valencia.
- RIVAS, F.; LÓPEZ, M.L. (1999): Asesoramiento Vocacional a estudiantes con minusvalías físicas y sensoriales. Universitat de València (Estudi General). Valencia.
- ROSA, A. y HUERTAS, J.A. (1988): Peculiaridades de la lectura táctil del braille. Un estudio empírico. *Infancia y aprendizaje*. 41, pp. 79-94.
- SALGUERO, M. (1997): *Libertad de cátedra y derechos de los centros educativos*. Barcelona. Ed. Ariel.
- SECOND CHANCE (1998): *Informe final del proyecto*. Programa SOCRATES.
- SIPERSTEIN, G. N. (1988): Students with learning disabilities in colleges: The need for a programatic approach to critical transition. *Journal of learning disabilities*, 21, oo. 431-436.
- VAN ACKER, M. (1996): Disabled students in higher education: support in European countries. En VAN ESBROECK et al. (Eds.) *Successfu adjustment to*

University and progression beyond in a European context. Proceedings summer school. FEDORA.

VAN ESBROECK et al. (Eds.) (1996). *Successful adjustment to University and progression beyond in a European context. Proceedings summer school.* FEDORA.

VARELA, A. (1997): Las personas con discapacidad ante la Universidad: Un reto posible. En ALCANTUD, F. (Ed.) *Universidad y diversidad.* Universitat de València (Estudi General). Valencia.

ZATO, J. G y SÁNCHEZ, M. (1997): Tecnologías y accesibilidad a la enseñanza superior. En ALCANTUD, F. (Ed.) *Universidad y diversidad.* Universitat de València (Estudi General). Valencia.