



NOTAS PARA UN DEBATE SOBRE LOS SERVICIOS DE APOYO EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

TERESA SUSINOS (*)
SUSANA ROJAS (*)

RESUMEN. En este artículo se debate sobre cómo las universidades españolas están organizando en estos últimos años la atención a sus alumnos con discapacidad; atención que generalmente se coordina a través de servicios denominados genéricamente servicios de apoyo. Se presentan algunas reflexiones sobre la estructura y las funciones que debieran tener estos servicios, de forma que contribuyan a promover la autonomía de los alumnos y no a generar más dependencia. También se hacen propuestas para que se organicen de acuerdo a un modelo de apoyo menos directivo o experto.

ABSTRACT. This article discusses how Spanish universities have organised assistance to disabled students in recent years. This assistance is generally coordinated through services that are generically called support services. A number of reflections on the desirable structure and functions of these services are made, so that they may contribute to promote the autonomy of students rather than generating greater dependence. Proposals are also made for the support services to be organised according to less directive or expert models.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo se propone debatir por qué las universidades españolas empiezan a ocuparse de la atención a sus alumnos con discapacidad y qué modelos organizativos y funcionales utilizan para tal fin. En realidad, aunque el patrón de asistencia utilizado en todas ellas no es uniforme, muchas universidades han optado por la creación de un servicio universitario para estudiantes con discapacidad que genéricamente podemos denominar *Servicio de*

Apoyo (SA) (aunque ya veremos que recibe múltiples denominaciones). Sin embargo, creemos que esta elección no está exenta de dudas (tal y como trataremos de demostrar aquí), por lo cual pretendemos con este texto contribuir al debate (que nos parece pertinente y hasta urgente) sobre la composición y funciones de estos servicios y, en especial, sobre la coherencia entre los medios y los fines de los mismos.

Por otra parte, nos parece que esta reflexión es particularmente oportuna puesto que muchas universidades están en

(*) Universidad de Cantabria.

una fase inicial de definición de estos servicios y las decisiones que se adopten en este momento inicial van a influir decisivamente en la capacidad de los servicios para ser verdaderos agentes de integración, que promuevan la autonomía y aumenten la capacidad de elección o, tal y como señaló Booth (1981), incrementen la participación de la persona en la vida educativa y social. Por otra parte, existe ya numerosa literatura en los últimos años que, desde la interpretación social de la discapacidad, denuncia o advierte que con frecuencia las respuestas de política social y educativa destinadas a las personas con discapacidad tienen el efecto de crear más que de reducir la dependencia (Oliver, 1990). Por tanto, si acordamos que el objetivo esencial de los SA es fomentar la autonomía de la persona, respetar la capacidad y el derecho a elegir por sí mismo y aumentar su participación en las decisiones que le afectan, conviene reflexionar sobre el modo en que los SA trabajan para tal fin. De otra forma no haremos más que generar dependencia o renunciar al derecho de autodeterminación en los usuarios (Wehmeyer et al., 1998).

Entendiendo que la autodeterminación es un resultado deseable para cualquier persona, debemos considerar que ésta sólo será factible si se le garantizan a la persona las oportunidades suficientes para que aprenda y ponga en práctica las habilidades necesarias que le permitan experimentar el control sobre lo que sucede en su vida y es, por tanto, inviable desde instituciones que, tratando de justificar su necesidad, ejercen un control excesivo sobre quiénes lo utilizan o demandan. Así, los apoyos ofrecidos desde estos servicios debieran servir para que las personas que los requieren se sientan agentes causales de las decisiones que se vayan tomando y,

en ningún caso, generar o perpetuar relaciones que incrementen la dependencia respecto a éstos, dentro y fuera de la universidad.

Así pues, en un esfuerzo de síntesis, hemos resumido el debate que aquí queremos ilustrar en varios interrogantes sobre los que existe una gran confusión y que, sin embargo, son esenciales para definir de forma clara qué modelo de SA queremos.

DUDA CERO: ¿POR QUÉ AHORA ESTA PREOCUPACIÓN POR LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD?

No es posible contestar a esta primera pregunta con una única explicación porque la situación actual es sin duda el resultado de la interacción de muchos factores. Así, en primer lugar, la proliferación de estos servicios para los alumnos en las universidades no es un fenómeno ajeno a influencias del macrocontexto, tales como: la tendencia de las universidades a ofrecer un amplio abanico de servicios para-académicos destinados a sus estudiantes, la influencia de modelos de universidades europeas y estadounidenses, o incluso, el más reciente movimiento de calidad universitaria¹.

En segundo lugar, parece un hecho incontestable que el número de alumnos con diverso tipo y grado de discapacidad es cada vez más numeroso en las aulas universitarias (aunque es posible que este argumento basado en la cantidad no sea por sí mismo suficiente para explicar el fenómeno que nos ocupa). Sin duda, en nuestro país (como ha sucedido en otros países del entorno occidental) esta situación es en gran parte el resultado obtenido tras la regulación de la integración educati-

(1) Se podría reflexionar también sobre cómo la presión del movimiento de *accountability* y la competitividad interuniversitaria pueden ser políticas difícilmente compatibles con la atención a la diversidad y en concreto con algunas de las preocupaciones que aquí se expresan sobre el apoyo, como ya se ha comprobado en otros niveles educativos (Kushner, 1997; Poussu-olli, 1999).

va que desde 1985 caracteriza a los niveles pre-universitarios. Este hecho, que es sin duda una conquista social, fruto de los esfuerzos de numerosos colectivos y profesionales para conseguir que el derecho a acceder a la educación sea efectivo también para las personas con discapacidad, ha sorprendido a las instituciones universitarias, las cuales no están preparadas para recibir a *todos* los alumnos, incluidos aquellos con algún tipo de discapacidad. Esta falta de previsión y de provisión de la universidad se refiere tanto a su estructura física o arquitectónica como a su regulación normativa y, lo que es más importante, a aspectos estrictamente curriculares o de organización docente. En nuestra opinión, esta situación trata de solucionarse con demasiada frecuencia a través de la creación de servicios de apoyo, los cuales a su vez actúan en muchas ocasiones como sustitutos de emergencia que en condiciones muchas veces precarias tratan de resolver asuntos que seguramente corresponden a otras instancias.

El ejemplo más evidente de lo anterior lo encontramos en la preocupación por las condiciones de accesibilidad de los centros universitarios. Algunos estudios que analizan específicamente el asunto de la adaptación física o arquitectónica de la universidad (Touza, 2000; Chard y Couch, 1998) constatan que, en general, existen todavía numerosas barreras y las condiciones de accesibilidad son en muchos casos muy deficientes. Se confirma, además, que en las universidades con edificios históricos la adaptación es mucho más costosa y delicada. Y se comprueba, por último, que es frecuente que muchos se vean involucrados en cómo resolver las dificultades de

accesibilidad, lo cual constituye en muchas ocasiones una tarea que excede las posibilidades de un servicio como este y seguramente debiera ser asumida por otras instancias universitarias.

DUDA 1: LOS DESTINATARIOS, ¿QUIÉNES Y CUÁNTOS? SOBRE TASAS, CENSOS Y OTROS ESTUDIOS CUANTITATIVOS

En primer lugar, nadie discute y es para todos incuestionable que estos servicios forman parte de la red de prestaciones que las universidades ofrecen a sus estudiantes. Sin embargo, esta decisión inicial limita la acción del servicio a las demandas y necesidades de los alumnos, obviando a otros colectivos universitarios quienes, a lo mejor, también debieran beneficiarse de algunas acciones compensatorias.

Por otra parte, el hecho de que los servicios sean entendidos exclusivamente como servicios para alumnos conlleva que, para profesionales del apoyo en las universidades resulte poco menos que inevitable cuantificar este fenómeno y ofrecer sus propias tasas o ratios de alumnos con discapacidad a los que dan servicio. Sin embargo, y a pesar de que este afán concentra los esfuerzos de muchos de ellos², debiéramos saber que un estudio de este tipo no llevará a conclusiones indiscutibles ni a resultados comparables entre sí por varios motivos.

Una primera explicación de las enormes variaciones que se aprecian en los estudios consultados es que los resultados en cada uno de ellos dependen de las definiciones de discapacidad y de los sistemas de medición o evaluación de la misma

(2) He aquí algunos ejemplos de estos estudios: Chard y Couch (1998) refieren un 2,14% para la Universidad de Liverpool; Borland y James (1999) hablan del 4,8% para una universidad cuyo nombre no precisan del mismo Reino Unido. En el mismo país, Konur (2000) habla de un 3,8% de alumnos con discapacidad entre todos los matriculados en primer curso. En el contexto estadounidense, Thomas (2000) indica que el porcentaje aumentó desde un 2,6% en 1978 hasta un 9% en 1998. En Finlandia, Poussu-oli (1999) habla de un 0,5%.

adoptados en cada país. Es decir, el primer y principal escollo a la hora de cuantificar el fenómeno del que venimos hablando es de orden teórico y se refiere a la propia definición de discapacidad. Naturalmente, no vamos a resolver aquí este debate sobre el que se ha escrito profusamente en la literatura especializada (Farrell, 2001; Norwich, 1999; Gimeno, 1999; Booth, 1985), pero hemos de reconocer que en este punto nos topamos frontalmente con dicho problema. Como se sabe, esta definición es más el resultado de una decisión de carácter político, ligada a la disponibilidad de recursos que un sistema objetivo de medición. Esto hace que, por ejemplo, en las universidades del ámbito anglosajón consideren en sus tasas de alumnos con discapacidad las discapacidades ocultas o invisibles (*hidden impairments*) que son mucho más frecuentes en cualquier población, tales como diabetes, epilepsia, asma, las enfermedades de larga duración, determinadas enfermedades mentales (p. ej. depresión) o alteraciones en la conducta alimenticia o las denominadas dificultades de aprendizaje (particularmente la dislexia). Mientras tanto, en los estudios realizados en otros países se aprecian tasas notablemente más bajas porque se están aplicando sistemas de evaluación de la discapacidad más restrictivos que únicamente consideran las discapacidades permanentes y con un porcentaje de minusvalía elevado.

En este sentido surge la segunda dificultad que consiste en decidir quién y cómo se determina el grado de minusvalía que se aceptará para que el alumno con discapacidad obtenga los beneficios acordados. Como se sabe, este proceso de valoración no es indiscutible ni fácilmente objetivo³, y hoy por hoy, en nuestro país, se resuelve acudiendo a las certificaciones de

minusvalía expedidas por el IMSERSO o instancia regional similar (RD 704/1999).

Por otro lado, hay que reconocer que siempre existirá un número indeterminado de alumnos con discapacidad que permanecen en el anonimato durante todos sus estudios universitarios porque no acceden a la universidad por un cupo especial reservado para personas con discapacidad o adquieren la condición de minusvalía durante sus estudios universitarios; no demandan ningún servicio, ni hacen uso de sus derechos especiales (bien por desconocimiento, bien por cualquier otro motivo). En nuestra opinión este hecho ha de ser respetado radicalmente en todas las acciones de la universidad y por ello es necesario ser altamente escrupuloso en el diseño de cualquier programa o en la elaboración de censos o estudios similares para que sea respetado este derecho individual al anonimato. Así, nos parece que los servicios debieran emplearse en asegurar una buena difusión de la existencia del mismo entre los alumnos, de sus funciones y las ayudas que ofrece.

En fin, de lo anterior debiéramos resolver que las tasas o censos que se obtengan de alumnos con discapacidad siempre serán discutibles. Sin embargo, esto no invalida en absoluto la necesidad de los SA universitarios porque su existencia no debe hacerse depender del número de usuarios potenciales, sino que se justifica más bien por razones de respeto y defensa de la igualdad de oportunidades dentro de la institución universitaria.

DUDA 2: LA REGULACIÓN NORMATIVA POSIBLE, PROBABLE Y DESEABLE

Las políticas favorables a la Integración Educativa adoptadas en gran parte de Europa y

(3) Valga como ejemplo el comentario de Giampiero Grifo: «En Italia la persona que os habla ha sido evaluada como inválida al 100%. Dos son las posibilidades: la primera es que yo soy un zombie, porque el 100% de invalidez creo que para todos es la muerte. El segundo que los sistemas de evaluación basados en una evaluación de minusvalía mediante un porcentaje sobre una escala de 100 es una tontería» (Grifo, G., 1999, p.71).

EEUU a raíz del Movimiento de Normalización han sido encuadradas por algunos dentro del Principio de Igualdad de Oportunidades. Este principio, desarrollado a partir de la segunda mitad de este siglo, se ha plasmado en ciertas normativas que adoptan la perspectiva de compensación como favorecedora de la igualdad o equiparación de oportunidades. Así,

se establecen políticas que establecen lo que se denomina «discriminación positiva» y que afectan a colectivos a los que el mundo de la educación y del trabajo les asigna cuotas, exenciones y complementos que no tienen otras personas (Rivas, 1997, p. 7).

Este mismo autor, citando a Peces Barba, añade que se atribuyen estos derechos

a estos colectivos específicos, con la finalidad de restablecer la igualdad, a través de lo que algunos llaman la discriminación inversa o positiva, pero yo prefiero denominar menos escandalosamente de igualdad como diferenciación, tratando desigualmente a los desiguales, es decir construyendo derechos no para todos, sino sólo para los que necesitan el restablecimiento de la igualdad. No estamos en una universalidad de punto de partida, sino de punto de llegada (Rivas, 1997, p.8).

Dicho lo anterior, y reconociendo que el principio de igualdad tiene efectivamente un sentido compensatorio, de nivelación de las desigualdades de partida o de diferenciación positiva, no conviene olvidar que hay también otros sentidos que se pue-

den otorgar al principio de igualdad y que pueden resultar en alguna medida incompatibles o contradictorios con este significado. Nos referimos al reconocimiento del mérito individual o a la necesidad de respetar la igualdad de trato dentro de la institución académica (Gimeno, 2001). En realidad, todos estos sentidos de la igualdad han de combinarse, a veces en un equilibrio inestable, a la hora de tomar decisiones compensatorias tales como la adaptación del currículum universitario.

Probablemente con la intención de hacer tangible el principio de igualdad como compensación, algunas universidades han decidido redactar su propia normativa para alumnos con discapacidad. En nuestro país, a diferencia de lo que ocurre en otros países europeos⁴, no existe una *normativa* común que afecte a los estudios universitarios y todo lo legislado con carácter *general* se resume en lo que dice la LOU⁵. Sin embargo, cada vez más universidades españolas van introduciendo normativas específicas⁶ o añadiendo artículos concretos en los nuevos estatutos que se van elaborando. Por otra parte, es aún poco frecuente (y sin duda discutible) la exención total de pago de matrícula para quienes demuestren una minusvalía. Ciertamente, no está claro si es posible o conveniente legislar más allá de esto, pero, además, al regular sólo para las personas con discapacidad ignoramos a otros grupos de alumnos igualmente en desventaja y, por

(3) En el Reino Unido todas las universidades tienen la obligación de elaborar un *disability statement* que detalla qué servicios se ofrecen a los alumnos con discapacidad. Por su parte, en los EEUU se desarrolló un Código Ético en 1996 y también en Australia existe un código de prácticas (1997) específicamente referidos al ámbito universitario (Parker, 2000a).

(5) «Disposición adicional vigésima cuarta. *De integración de estudiantes con discapacidad en las Universidades.* Las Universidades, en el desarrollo de la presente Ley tendrán en cuenta las disposiciones de la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos, y Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, en lo referente a la integración de estudiantes con discapacidades en la enseñanza universitaria, así como los procesos de selección de personal al que se refiere la presente Ley».

(6) Las Universidades españolas que tienen alguna reglamentación interna son, según Caribó (2002), la Universidad de Almería, la Universidad Jaume I, la Universidad Rovira y Virgili y la Universidad de Santiago de Compostela que tienen alguna referencia en los estatutos. Por su parte las universidades con un reglamento o normativa específica son: Universidad de Alicante, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Córdoba, Universidad de Extremadura y Universidad de las Palmas de Gran Canaria.

tanto, olvidamos que el principio de igualdad ha de serlo para todos o no será.

En realidad, uno podría argumentar que las anteriores reglamentaciones son muy generales y no servirán para resolver algunos antagonismos que puedan surgir (o que de hecho ya han surgido) en las instituciones universitarias. En nuestra opinión, difícilmente una norma común podrá regular estas situaciones de desencuentro entre distintos agentes universitarios porque casi siempre estamos hablando de situaciones extremadamente individualizadas que no es fácil comparar entre sí y que, por tanto, son imposibles de regular con carácter general. Por eso las normativas que se elaboren únicamente podrán servir como marco general de principios, pero no como pauta de actuación.

DUDA 3: ¿UN SA EN LA UNIVERSIDAD SÓLO PUEDE ADOPTAR UN MODELO EXPERTO Y ASISTENCIAL?

Como decimos, las universidades españolas han ido dotándose de Servicios de Apoyo a los estudiantes con discapacidad, hasta el punto de que hoy en día casi todas las universidades poseen ya un servicio con estas funciones. Estos servicios de apoyo casi siempre responden a un *modelo experto y directivo*⁷, esto es que de su funcionamiento se desprende una idea del apoyo como un proceso especializado, a cargo de profesionales o técnicos que son quienes mantienen todo el control sobre la toma de decisiones. Según lo anterior, es muy frecuente que exista una fuerte centralización del servicio, o sea, una dependencia orgánica de los vicerrectorados de estudiantes o similar y una atribución de funciones extensible a todos los centros universitarios. Es cierto que en algunos casos, siguiendo el

modelo británico, es posible encontrar algunas medidas de descentralización que generalmente consisten en la designación de un profesor-tutor en los centros donde existe algún alumno con discapacidad (como sucede en la Universidad Autónoma de Barcelona). Sin embargo, con esta medida no se cuestionan en nada las prácticas y los supuestos teóricos del modelo experto y, por tanto, se perpetúa la idea de que el apoyo es una actividad «especial», en el sentido de marginal y ajena a la docencia ordinaria, y que, por tanto, ha de proveerse externamente por parte de una «agencia o profesional experto».

De nuevo, encontramos que este modelo experto y centralizado está muy extendido⁸ y abunda en otros países del entorno. Así, por ejemplo, como decimos, todas las universidades del Reino Unido designan a un profesor que asesora a los alumnos con discapacidad («Disability coordinator» ó «Disabled Students advisor»). Este tutor ayuda en la búsqueda de apoyo personal o financiero al alumno con discapacidad (SKILL, 2001), aunque, según afirma Parker (2000a), este coordinador no existe de facto en todas las universidades.

A pesar de lo anterior, ya sabemos que sólo a través de sistemas más colaborativos de apoyo es posible llegar a co-responsabilizar a los profesores en la toma de decisiones sobre sus alumnos con discapacidad, muy especialmente en lo que se refiere a los cambios curriculares o de la organización docente. Este paso hacia sistemas de apoyo más basados en los profesores y en los centros particulares permitirá, además, que sean respetadas en cada caso las características propias de la cultura de cada centro (contextualización) y que las soluciones adoptadas sean elaboradas de forma conjunta, consensuada entre el SA y los profesores del centro y no se perciban como una

(7) Para una descripción detallada de las características del apoyo directivo o experto, ver Parrilla (1996).

(8) No sólo el modelo es frecuente, si no que está muy arraigado entre los profesionales, de forma que se considera el único modo aceptable («científico») de prestar apoyo. Ver por ejemplo, Parker (2000a).

imposición. Así, los servicios de apoyo tendrían que asumir sobre todo funciones de animación, asesoramiento y apoyo a los profesores y centros.

Por todo lo anterior, antes de emprender cualquier acción particular, los SA debieran preguntarse sobre cómo conseguir aumentar la participación de centros y profesores en cada programa concreto, identificando qué cosas debieran realizar por sí mismos y que, por tanto, no tiene que asumir el SA. Sólo con esta progresiva implicación de centros y profesores conseguiremos un cambio gradual en la cultura del apoyo dentro de la universidad.

Igualmente, es posible que en muchos casos las universidades hayan optado por un *modelo asistencial de apoyo*, esto es, exclusivamente centrado en la prestación de determinados servicios o exenciones a cada alumno individual que así lo solicite. Así, el SA se convierte casi exclusivamente en un centro de recursos y en una gestoría asistencial al servicio de estos alumnos, y prácticamente toda su actividad consiste en proporcionar tecnología adaptada, intérpretes de Lenguaje de Signos, facilitar el transporte o el alojamiento... Si esta actividad se convierte en la única, esto provoca, a nuestro parecer, un efecto altamente indeseable y es que el SA contribuye a fomentar una «cultura de la dependencia» en las personas con discapacidad, bien sustituyéndoles en las decisiones que les son propias, bien sobreprotegiéndoles. A la vez, en ocasiones, desde los SA se adopta una posición en exceso partidaria hacia los alumnos con discapacidad, lo cual claramente no beneficia en nada a su necesaria independencia, hace que descienda la credibilidad del SA dentro de la institución universitaria y contribuye a que se descuide su función de garante de la igualdad de oportunidades.

Así pues, las tareas de asistencia individual, con ser necesarias, no pueden ser las únicas en un SA, de tal forma que definan la actividad principal del servicio y, en cambio, debiéramos darles a estos servicios universitarios una dimensión de apoyo más amplia, menos restrictiva y más curricular.

DUDA 4: ENTONCES, ¿LOS SA DEBEN SER «OFICINAS APARTE» O PUEDEN ESTAR INCLUIDOS EN OTROS SERVICIOS PARA ESTUDIANTES?

De todas las respuestas que venimos dando a las anteriores preguntas es posible deducir que defendemos que los SA deben formar parte de la estructura de un servicio para todos los alumnos, preferentemente de los servicios que tienen a su cargo las funciones de orientación académica, personal y/o laboral. Esta sería la adscripción más coherente con el modelo que venimos defendiendo y nos parece que este es el único camino para conseguir que sean verdaderos instrumentos de integración. La opción de crear oficinas aparte, de especializarse en la discapacidad o de agrupar en una única agencia la atención a todos los grupos «especiales» de la universidad en forma de servicios sociales difícilmente puede contribuir al objetivo final de la normalización.

Como se sabe, estos servicios de orientación al estudiante existen en casi todas las universidades españolas coincidiendo bien con el modelo de *Career Services* del Reino Unido, cuyas funciones están limitadas a la orientación profesional o vocacional, bien con los *Counseling Centers* (EEUU) que tienen un perfil más bien próximo a la orientación psicológica, clínico-terapéutica⁹.

En todo caso, las acciones de orientación universitaria son un marco excelente

(9) Tenemos que aclarar que, al contrario de lo que defendemos aquí, en este país los servicios para alumnos con discapacidad están en la mayoría de las universidades separados de los servicios para alumnos en general (Goad y Robertson, 2000).

para incluir estos servicios como una actividad más de orientación. Esta opción implícitamente nos conduce a desarrollar el apoyo o la orientación a los alumnos con discapacidad en las mismas etapas que el resto de los alumnos: la orientación para el acceso a la universidad, la orientación durante la carrera y la orientación a la salida al mercado laboral. Esta actividad, en cada una de las etapas indicadas, tiene solo algunos matices diferentes en el caso de que se trate de personas con discapacidad, pero sigue esencialmente los mismos principios que para el resto de los alumnos.

Además de lo anterior, se nos ocurre que como servicios autónomos, los SA tienen los riesgos de la precarización y de la inestabilidad dentro de la institución universitaria, muy especialmente en Universidades pequeñas. Por otra parte, incluir el apoyo como un programa dentro de los servicios de orientación a los alumnos resolvería la duda de cómo denominar un SA universitario, denominación que no es en absoluto homogénea en las universidades de nuestro país en las que, de hecho, conviven muy distintos nombres¹⁰. Este asunto no nos parece irrelevante porque, como se sabe, nombrar las cosas es, en gran medida, describirlas, decidir lo que son y lo que no son, lo que hacen, quiénes

son sus usuarios, ... es, en definitiva, una tarjeta de presentación.

DUDA 5: ¿CUÁLES PUEDEN SER LAS FUNCIONES DEL APOYO EN LA UNIVERSIDAD O QUÉ OTRAS COSAS PODRÍA HACER UN SA?

Como se sabe, el apoyo no es necesariamente ni exclusivamente una actividad que se dirige de forma directa e individual a una persona, sino que entendido de una forma más completa, engloba o comprende todas las acciones que indirectamente o de forma secundaria benefician a esa persona o colectivo (Nieto Cano, 1996). Este apoyo indirecto o institucional es sin duda más eficaz y, además, potencia a los agentes naturales (en particular los profesores), dotándoles de mayores recursos para trabajar con *todos* los alumnos. Para ser más precisos podemos asegurar que todas las actividades que incrementan la capacidad de la institución (y de los profesores) para responder a las demandas de *todos* sus alumnos pueden ser consideradas como acciones de apoyo (Booth et al., 2000). Así visto el asunto, estamos en disposición de asegurar que las tareas de los SA se pueden ampliar y diversificar, tal y como tratamos de ilustrar en el siguiente cuadro:

(10) Por ejemplo: Centro Universitario de Asesoramiento a Estudiantes con Discapacidad, Programa de Normalización de Discapacitados, Programa de Integración de los Universitarios con Necesidades Especiales, Centro de atención al disminuido, Servicio de Trabajo Social,...

Apoyo como...	Consiste en...	Se dirige a...	Agentes	Possibilidades
Intervención o asistencia	Prestación de servicios concretos de apoyo. Responde a la concepción clásica del apoyo, a su versión asistencial o centrada en el alumno.	Ad	SA P	Resuelve las demandas particulares de adaptación que necesita un alumno.
Asesoramiento y Formación	Informar y coordinar a profesores, decanos y al propio alumno. Tomar decisiones en común sobre las adaptaciones curriculares o cambios organizativos. Formación en y para la práctica docente con alumnos con discapacidad	P Ad A AA	SA P Ad	Esta función enfatiza las posibilidades y capacidades de los agentes primarios (de los profesores, principalmente). Cuando se dirige al Ad, potencia su autonomía y la autodeterminación, siempre que se contemple la opción del mismo. Posibilidad de trabajar el apoyo o la tutoría entre iguales. Mejora de las habilidades docentes y de las habilidades sociales de los profesores. Garantía de una decisión justa, que ha tomado en cuenta los múltiples argumentos e intereses implicados.
Arbitraje, mediación	Resolución de conflictos no normativizados.	P Ad AA	SA P Ad	
Provisión de recursos	Supone actividades mediadoras de búsqueda, elaboración o adaptación y difusión de recursos y materiales.	Ad P	SA AE A Ad	Ahorro de tiempo y trabajo al P. Utilización de recursos ajustados a las necesidades particulares de un alumno que le permitirán obtener un mejor rendimiento en sus tareas académicas o en su vida universitaria en general.
Coordinación	Actividades desarrolladas conjuntamente entre el apoyo y otras personas o instituciones asumiendo una responsabilidad compartida. Se desarrolla con instituciones externas a la universidad y/o con otros niveles educativos (especialmente secundaria).	P Ad A AA	SA	Remediación de recursos materiales y humanos. Apertura de la Institución Universitaria al entorno y fomento de las relaciones inter-institucionales. Favorece el tránsito entre los niveles educativos.
Sensibilización y garantía del respeto a los derechos individuales	Acciones de sensibilización o denuncia sobre los derechos individuales	CU	SA AA Ad	Promover la cultura del respeto a la diversidad. Contribuye a "reconstruir" la visión dominante sobre la discapacidad.

SA: Servicios de Apoyo; P: Profesores; Ad: Alumnos con discapacidad; A: Alumnos, en general; AA: Autoridades Académicas; AE: Agentes Externos; CU: Toda la Comunidad Universitaria

Así, el SA deja de mantener una actividad exclusivamente dirigida al alumno con discapacidad para comprender un vasto conjunto de funciones (mediación, orientación, formación...) en las que colaboran, de la que participan y se benefician los diferentes miembros de la Comunidad Universitaria.

Por otra parte, no debemos olvidar que gran parte de las dificultades que encontramos en las universidades hacen referencia a asuntos nucleares del diseño del currículum y de la pertinencia de su flexibilización o adaptación o a las formas habituales de organización docente (Borland y James, 1999). En nuestra opinión, en este modelo de prestación de apoyo más curricular y con mayor implicación de los profesores particulares es cuando es posible plantear el debate de las adaptaciones curriculares en la universidad, puesto que al margen de la discusión sobre qué objetivos y contenidos se pueden/deben adaptar en el nivel universitario, lo que sí es indiscutible es que en el diseño y desarrollo de dichas adaptaciones deben participar los profesores del centro. En este proceso es cuando pueden producirse desacuerdos o intereses encontrados y por ello una de las funciones de los SA puede ser la mediación en tales procesos de negociación.

En cualquier caso, conviene advertir en este punto que un modelo más colaborativo de SA, en la línea que aquí defendemos, a veces se ve obstaculizado por condiciones de partida derivadas de la organización de los SA, tales como el perfil profesional de técnico encargado del SA y por su tipo de vinculación laboral con la Universidad. En nuestro país, al igual que sucede por ejemplo en Reino Unido, los servicios tienen una estructura de personal (y, por tanto, un grado de institucionalización) muy heterogéneo. Así, encontramos personal de la universidad (docentes o PAS), personal contratado, personal de asociaciones privadas o, incluso voluntariado organizado ó espontáneo (SKILL, 2001).

Esta reflexión nos devuelve al punto de partida de este artículo en el que ya anunciábamos que conviene meditar sobre la estructura y funciones que tendrá un SA si queremos que sirva con eficacia y fidelidad a los objetivos para los que son creados.

BIBLIOGRAFÍA

- ALCANTUD, F. y otros: *La integración de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores*. Valencia, Universidad de Valencia, 2000.
- BARTON, L. (COMP.): *Discapacidad y sociedad*. Madrid, Morata, 1998.
- BOOTH, T.: «Demystifying integration», en W. SWANN (ed.): *The practice of special education*, Oxford, Blackwell, 1981.
- «Labels and their consequences», en LANE, D. y STRATFORD, B. (Eds.): *Current approaches to Down's Syndrome*. London, Holt, Rinehart and Winston, 1985.
- BOOTH, T. et al.: *The Index of inclusion: developing learning and participation in schools*. London, CSIE, 2000.
- BORLAND, J. Y JAMES, S.: «The learning experience of students with disabilities in Higher Education. A case study of a UK University», en *Disability and Society*, 14 (1), (1999), pp. 85-101.
- CARBÓ, O.: «Adaptaciones curriculares en la Universidad» en VII Reunión sobre Universidad y Discapacidad. Barcelona. Universidad Autónoma de Barcelona. (2002).
- CHARD, G. Y COUCH, R.: «Access to Higher Education for the disabled student: a building survey at the University of Liverpool», en *Disability and Society*, 13 (4), (1998), pp. 603-623.
- DANERMARK, B.: «Les étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur: la gestion vue de l'insertion», en *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 11 (3), (1999), pp. 125-138.

- FRANKLIN, B. M. (COMP.): *Interpretación de la discapacidad*. Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor, 1996.
- FARRELL, P.: «Special education in the last twenty years: have things really got better?», en *British Journal of Special Education*, 28 (1), (2001), pp. 3-9.
- GARCÍA VISO, M.: «2ª Reunión sobre servicios universitarios de apoyo a estudiantes con necesidades especiales», en ALCANTUD, F.: *Universidad y diversidad*. Valencia, Universidad de Valencia, pp. 135-143, 1997.
- GIMENO, J.: «La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas (II)», en *Aula de Innovación Educativa*, 82, (1999), pp.73-78.
- *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid, Morata, 2001.
- GOAD, C. J. y ROBERTSON, J. M.: «How university counseling centers serve students with disabilities: a status report», en *Journal of College Student Psychotherapy*, 14 (3), (2000), pp.13-22.
- GRIFFO, G.: «La riqueza de la diversidad», en VERDUGO, M. A. y BORJA, F. (Coords): *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Salamanca, Amarú, pp. 69-75, 1999.
- HELIOS II: *Enseñanza superior y estudiantes disminuidos*. Barcelona, Servei de Publicacions. Universitat Autònoma de Barcelona, 1997.
- KONUR, O.: «Creating enforceable civil rights for disabled students in Higher Education: an institutional theory perspective», en *Disability and Society*, 15 (7), (2000), pp. 1041-1064.
- KUSHNER, S.: «Gran Bretaña: ¿Cambio o continuidad?», en *Cuadernos de Pedagogía*, 282 (1997), pp 76-83.
- NIETO CANO, J. M.: «Apoyo a los centros escolares y necesidades especiales», en N. ILLÁN: *Didáctica y organización en educación especial*. Málaga, Aljibe, pp. 109-160, 1996.
- NORWICH, B.: «The connotation of special education labels for professionals in the field», en *British Journal of Special Education*, 26 (4), (1999), pp.179-184.
- OLIVER, M.: *The politics of disablement*. London, The McMillan Press, LTD, 1990.
- PARKER, V.: «Developing a code of practice for disability coordinators», en *European Journal of Special Education*, 15 (3), (2000a), pp. 257-284.
- PARKER, V.: «UK initiatives to promote inclusion in higher education for students with disabilities», en *European Journal of Special Education*, 13 (2), (2000b), pp.189-199.
- PARILLA, A.: *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao, Ediciones Mensajero, 1996.
- POUSSU-OLLI, H. S.: «To be a disabled university student in Finland», en *Disability and Society*, 14 (1), (1999), pp. 103-113.
- R.D. 704/1999. BOE 104, 1 Mayo de 1999.
- RIVAS, F. y LÓPEZ, M. L. (Eds.): *Asesoramiento vocacional de estudiantes con minusvalías físicas y sensoriales*. Valencia, Universidad de Valencia, 1999.
- RIVAS, F.: «Principio de igualdad de oportunidades y orientación universitaria en estudiantes con discapacidad», en *Universidad y diversidad*. Valencia, Universidad de Valencia, pp. 3-27, 1997.
- ROVIRA-BELETA, E.: «Accesibilidad al entorno urbano», en M. CUENCA (Coord.): *Ocio y equiparación de oportunidades*. Documentos de Ocio, nº6, Bilbao, Universidad de Deusto. Pp. 62-69, 1999.
- SKILL: <http://www.skill.org.uk>.
- THOMAS, S. B.: «College students and disability law», en *The Journal of Special Education*, 33, (4), (2000), pp. 248-257.
- TOUZA, E. (Coord.): *Acceso e integración de estudiantes discapacitados en las Universidades de la Comunidad de Madrid*. Madrid, Dirección General de Universidades. Consejería de Educación, Comunidad de Madrid-Fundación Universidad-Empresa, 2000.
- VVAA: «El centro universitario de asesoramiento y apoyo al estudiante con disca-

pacidad de la Universidad de Valencia», en *Integración*, 27 (1998), pp 58-60.

VISLIE, L.: «Options, choices and special needs in an Upper Secondary School for all: The case of Norway», en L. BARTON (Ed.): *Integration: myth or reality*.

London, The Falmer Press, pp. 94-112, 1998.

WEHMEYER, M. L. AGRAN, M. y HUGHES, C.: *Teaching self-determination to students with disabilities*. Baltimore, Paul Brookes, 1998.