

La equidad social del sistema educativo español en relación con los alumnos y alumnas sordos

Sara Trovato

Università di Milano-Bicocca

RESUMEN

En este artículo utilizo una metodología sociológica cuantitativa para valorar la equidad del sistema educativo español respecto a los estudiantes y las estudiantes con sordera. Doy cuenta del número de alumnos con dificultad auditiva¹ en el sistema educativo español, comparo este alumnado con el alumnado en general en dos aspectos concretos: el tiempo que necesitan para completar su proceso educativo y el título que adquieren al acabarlo. Asimismo, comparo los resultados de España con los de otros estados europeos. También abordo su transición al mercado laboral, las tasas de empleo y los porcentajes de sus ingresos mensuales. En especial, considero la situación laboral de mujeres con sordera.

Palabras clave: educación de alumnado sordo en España; éxito educativo de alumnos con sordera; empleo de personas con sordera; derechos sociales de personas con discapacidad; estudios de discapacidad.

ABSTRACT

In this article I use a sociological quantitative methodology to value the equity of the educational Spanish system with regard to students with deafness. I relate about the number of pupils with auditory difficulty in Spanish educational system, I compare Deaf population with population in general in two aspects: the time they needed to achieve their education and the degree they reached. Furthermore, I compare Spain with other European states. I approach the topic of Deaf people's transition to the labor market, their rates of employment and their monthly income. I consider Deaf women's labor situation as well.

Keywords: education of Deaf students in Spain; Deaf students' educational success; employment of Deaf people; social rights of persons with disabilities; disability studies.

¹ La autora utiliza el término “personas con dificultades auditivas” debido a la metodología de selección de la muestra empleada y, por tanto, incluye a personas sordas signantes y no signantes. Si hiciera referencia únicamente a personas signantes que no oyen, utilizaría el término “persona sorda”.

1. Introducción

Como es bien sabido en el ámbito de los derechos sociales, el sistema educativo no solo tiene funciones de instrucción (proporciona saberes y habilidades) y de educación (provee formación del carácter y competencias sociales y cívicas), sino que también desempeña un papel socioeconómico básico: traslada a cada alumno desde su origen familiar, con un determinado estatus socioeconómico, a su propio destino laboral y socioeconómico, que caracterizará su identidad social en la etapa adulta. Es decir, los sistemas educativos son los “espacios” donde se cumple la movilidad social, que es uno de los indicadores más importantes de la justicia social de un estado.

Por este motivo, estudiar los sistemas escolares, objetivo de este trabajo, por medio de una metodología sociológica cuantitativa, permite medir la equidad social de las políticas estatales, tanto en el ámbito general como en el caso de los estudiantes sordos.

Para los estudiantes con sordera, la educación tiene un valor superior a la de los estudiantes en general. Siempre que no tengan discapacidades múltiples, los niños sordos nacen con una inteligencia y potencialidad adecuadas para su desarrollo lingüístico y cognitivo (Conrad, 1979). Por esa razón, la educación lingüística y escolar de un estudiante sordo debe gestionarse con más vigilancia que la de un estudiante oyente, pues la elección adecuada de su educación puede impactar en mayor medida sobre su desarrollo potenciando o ralentizando las potencialidades personales. De esta forma, el proceso educativo de los estudiantes sordos no sólo presenta las complejidades propias de todo proceso educativo, sino también la específica necesidad de garantizar una adquisición del lenguaje lo más normalizada posible (Trovato, 2014).

Al éxito de la educación del niño sordo contribuyen muchos factores, algunos personales, otros didácticos, institucionales y ambientales. Entre ellos, en la primera infancia, la precocidad del acceso al lenguaje (Newport, 1990; Mayberry, Lock y Kazmi, 2002; Mayberry, 2007; Mayberry, 2009) y la opción de acceso al lenguaje en el momento de detectar la sordera – lengua de signos, implante coclear, audífono con logopedia, etc. Más tarde, en la edad escolar, influirán las habilidades del logopeda, los métodos didácticos en el aula, las habilidades de los docentes, la motivación para el estudio proveniente del entorno familiar y social, además de la personalidad del estudiante, de cuyo desarrollo una escuela orientada hacia una aproximación “psico-educativa”, como recomienda Ianes (2016: 28), sabrá hacerse cargo. Finalmente, a nivel institucional, hay que tener en cuenta la organización escolar: si es un proyecto bilingüe intermodal o monolingüe, la presencia o no de profesores y compañeros

Trovato, S. (2019): “La equidad social del sistema educativo español en relación con los alumnos y alumnas sordos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 313-339.

signantes, los recursos destinados al proyecto, una planificación educativa clara y bien dirigida, así como la coordinación de los profesionales que se ocupan del estudiante sordo, entre otros.

Todos esos factores han sido sintetizados por el modelo CIF, es decir por la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud, de la Organización Mundial de la Salud (2001). Cada uno de esos factores de desarrollo, en cada una de las situaciones de su empleo, puede acompañarse bien de “elementos facilitadores” en el contexto de la persona que solucionen las potenciales dificultades de la sordera, bien de “barreras” en el contexto de la persona, que limiten el funcionamiento y generen discapacidad. “Facilitadores” y “barreras” son términos a los que les corresponde una definición específica, en el modelo CIF. Entre los elementos facilitadores, nos encontramos la tecnología asistencial adecuada, las actitudes positivas de la población respecto a la discapacidad, así como los servicios, sistemas y políticas que intenten aumentar la participación de las personas, entre otros. Entre las barreras aparecen los estigmas sociales, la ausencia de tecnologías adecuadas, la ausencia de servicios, etc. (Organización Mundial de la Salud, 2001: 208-209).

Examinaré datos cuantitativos, recogidos por el Instituto Nacional de Estadística de España en la encuesta europea Labour Force Survey de Eurostat (2011). Los datos fueron recabados por el Instituto entrevistando obligatoriamente a componentes de familias muestreadas, mayores de 15 años, en aproximadamente 69.000 hogares, con una muestra representativa (EUROSTAT, 2012: 11-19).

Por primera vez, he analizado los datos de la población con sordera desagregándolos de los de la población con otras discapacidades. Como se trata de informaciones cuantitativas necesarias antes de este estudio, he realizado análisis principalmente descriptivos, univariados, bivariados, con variables ordinales y cardinales.

La naturaleza de los datos cuantitativos que examinaremos, y que se limitan a registrar el resultado final del proceso educativo, no nos permitirá puntualizar el peso de cada uno de esos factores (esta tarea queda para estudios futuros). Sin embargo, esos datos contribuirán a aportarnos luz sobre el resultado del proceso educativo: si, en general, ha sido eficaz, comparando los títulos de estudio conseguidos y la situación laboral alcanzada por los españoles sordos y oyentes en el mismo grupo de edad; también si hay oportunidades de mejora, comparando los resultados de otros países europeos (para una comparación más articulada, estadio por estadio, Trovato, volumen en preparación).

Trovato, S. (2019): “La equidad social del sistema educativo español en relación con los alumnos y alumnas sordos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 313-339.

El modelo de la Organización mundial de la salud proporciona un paradigma útil para interpretar bien cómo las instituciones educativas y socioeconómicas potencian o no la inclusión de las personas con sordera. El modelo considera la discapacidad desde una perspectiva compleja, que integra muchas disciplinas, entre ellas la sociología. A la consideración de que existen limitaciones físicas, el modelo incorpora la idea de que solo el ambiente social, con sus representaciones, prácticas y acciones, construye socialmente discapacidades.

Un trabajo insuficiente en cuanto al uso de facilitadores y con presencia de barreras y de construcción de discapacidades conducen a fracasos educativos y falta de oportunidades laborales, de participación social y de derechos de ciudadanía. Por ello, el foco de este artículo no son las personas sordas en sí mismas, sino la valoración del empeño y la eficacia de la sociedad española y de sus instituciones en integrarlas e incluirlas.

2. El alumnado con dificultad auditiva en el sistema educativo español

En este trabajo mostraremos la situación educativa y social de las personas con dificultad auditiva en España considerando principalmente los datos del Instituto Nacional de Estadística de España, recogidos en el informe europeo *Labour Force Survey* de Eurostat (2011). Veremos pronto que hay una razón por la denominación, “personas con dificultad auditiva”, y no “personas con sordera”. Anteriormente a 2011, los datos estadísticos europeos solo aportaban información sobre la población con discapacidades en general, pero para este año aparece por primera vez la oportunidad de analizarlos de forma desagregada para la población con dificultad auditiva. Sin embargo, previamente a estos datos, hacemos a continuación una breve mención a los datos proporcionados por el Ministerio de Educación. En España, en la enseñanza no universitaria del curso 2015-16, había 8.469 alumnos con sordera (Ministerio de Educación, 2017a: 6). Se trataba, en palabras de la misma institución, de “alumnado matriculado... que requirió y... recibió una atención educativa diferente a la ordinaria debido a necesidades educativas especiales” (Ministerio de Educación, 2017a: 1).

El sistema educativo español ha aplicado el modelo de la integración para alumnos con discapacidades, lo que significa situar alumnos con discapacidades en clases ordinarias siempre que sea posible (Marchesi, 1987; Fernández-Viader y Fuentes, 2004). En algunos casos más difíciles se recurre a la educación especial en unidades o centros distintos, y también en estos casos se contempla la posibilidad de retorno de este alumnado a las clases ordinarias, cuando se dé la oportunidad. La Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990 explica esta integración de alumnos con discapacidades siempre que sea posible: “la escolarización en unidades o centros de

Trovato, S. (2019): “La equidad social del sistema educativo español en relación con los alumnos y alumnas sordos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 313-339.

educación especial sólo se llevará a cabo cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas por un centro ordinario. Dicha situación será revisada periódicamente, de modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, el acceso de los alumnos a un régimen de mayor integración” (artículo 37, 3).

Coherentemente con esta ley, el 94,1% del alumnado “con discapacidad auditiva” del curso 2015-2016 en enseñanza no universitaria estaba integrado en centros ordinarios (en comparación con el 83,0% del alumnado con necesidades educativas especiales), y solo el 5,9% en educación especial específica, es decir en unidades o centros específicos para el alumnado sordo. Cada Comunidad Autónoma (es decir, cada uno de los gobiernos regionales) integra en centros ordinarios porcentajes diferentes de alumnos con necesidades educativas especiales; así nos encontramos con el porcentaje mínimo del 62,7% en Cataluña hasta el máximo de 91,9% en Galicia (Ministerio de Educación, 2017a: 7).

La distribución de alumnos con discapacidad auditiva según la tipología de enseñanza en el curso 2015-2016 se encuentra en la Tabla 1.

	TOTAL	Alumnos con discapacidad auditiva
Total	206.493	8.469
Distribución porcentual	100	4,1
Educación infantil	20.763	1.414
Educación primaria	81.178	3.578
Educación secundaria obligatoria	55.238	2.055
Bachillerato	3.213	334
Formación profesional básica	3.693	127
Formación profesional de grado medio	3.947	318
Formación profesional de grado superior	624	116
Otros programas formativos	2.647	24

Tabla 1. Alumnado con necesidades educativas especiales por enseñanza y discapacidad. España, Curso 2015-2016. Ministerio de Educación (2017a: 8).

Coherentemente con su política, nos encontramos como ejemplo con los datos de 2007, en los que se observa que el Estado invirtió en la educación segregada solo el 3,1% del total del presupuesto para la educación no universitaria primaria y secundaria (Verdugo, Jenaro y Campo, 2010: 5).

Trovato, S. (2019): "La equidad social del sistema educativo español en relación con los alumnos y alumnas sordos". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 313-339.

Si nos centramos a partir de ahora en el informe mencionado de Eurostat, siguiendo el modelo de Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud, las personas que componen la muestra de la encuesta, realizada en 2011, se seleccionaron porque contestaron afirmativamente a la pregunta de si tenían dificultades auditivas en sus actividades básicas, incluso utilizando un audífono.

Es importante indicar que es la persona la que define a sí misma, y no un diagnóstico médico, y que la identificación es funcional, o sea pertenece a una dificultad para desarrollar actividades cotidianas; por tanto, no se define en términos de discapacidad. Coherentemente, en esta contribución denominaré a las personas sobre las que se centró la investigación "personas con dificultad auditiva". La muestra no incluye a quienes indicaron una dificultad auditiva como segunda opción, al lado de otra dificultad más importante. Ello nos habría llevado a incluir personas con una discapacidad múltiple.

La muestra seleccionada comprende una población de los 15 hasta los 59 años de edad. Seleccioné una edad menor que 59 años para no incluir a personas cuya sordera depende del envejecimiento porque, tal como los estudios epidemiológicos indican, en países occidentales, las probabilidades de pérdida auditiva se amplían con la edad (Cruickshanks, Wiley y Tweed, 1998). Obviamente, entre los excluidos había también personas mayores que habían sido siempre sordas, pero el criterio de selección no las hace diferenciables de las personas que llegaron a ser sordas con la edad. De esta manera, la muestra seleccionada es de 374 personas con dificultad auditiva.

Nos centramos en el siguiente párrafo en la situación del alumnado con dificultad auditiva en relación con el tema del abandono escolar.

3. Rendimiento educativo y tiempo de finalización de los estudios

La ley española, de forma similar a la mayoría de los estados, identifica a los alumnos con dificultad auditiva como alumnos con discapacidades, aunque enseguida veremos que esta identificación no es la única posible.

Las primeras leyes españolas sobre el alumnado con discapacidades datan de 1978, a partir de las cuales quedó establecido su derecho a la educación. Como consecuencia de ello, el sistema educativo logró gran éxito, pues una encuesta de 2007 señala que solo el 2,8 % de las personas jóvenes con discapacidades no estaban escolarizadas (según los datos del Instituto Nacional de Estadística-Base, 2008, mencionados en Verdugo *et al.*, 2010: 6). En cuanto al alumnado español en general, en 2017 las tasas

Trovato, S. (2019): “La equidad social del sistema educativo español en relación con los alumnos y alumnas sordos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 313-339.

de escolarización a los 16 años, edad teórica en que termina la educación obligatoria, era de 95,1% (Ministerio de la Educación, 2017b: 12).

Después de este éxito inicial, es razonable plantearse un segundo objetivo cuantitativo en relación con la eficacia de su rendimiento académico: a saber, que los estudiantes con dificultades auditivas terminen su carrera con los mismos porcentajes y en un tiempo similar al de los estudiantes en general.

En términos cualitativos, la legislación en España declara que los objetivos generales de estudio para los estudiantes con necesidades educativas especiales deben ser los mismos establecidos para todos los estudiantes, con las adaptaciones curriculares necesarias (Verdugo *et al.*, 2010: 8).

Para conseguir ambos resultados, las políticas institucionales de integración para estudiantes en edad de escolarización obligatoria comprenden recursos diversos. Entre ellos, adaptaciones especiales de los planes de estudios, adecuado apoyo adicional proporcionado por profesionales especialistas, métodos de enseñanza y materiales especiales, grupos de clase reducidos, disposiciones especiales para la evaluación, etc. (Verdugo *et al.*, 2010: 8-10).

Si lo detallamos para el caso de alumnos con dificultades auditivas, los recursos disponibles serían los siguientes: logopedas –uno para cada 20 alumnos con dificultades auditivas serias –, y maestros, profesores y asistentes de apoyo, especializados en necesidades educativas especiales –cuyo número depende de las comunidades autónomas–. Entre los métodos de enseñanza y materiales especiales encontramos, entre otros, las lenguas de signos, empleadas en muchos casos en contextos educativos especiales.

En el caso de la educación con integración en centros ordinarios, el tamaño de clase se reduce a un máximo de dos estudiantes con discapacidad por clase y a un máximo de 25 alumnos por clase. En las clases de educación especial, hay una ratio de 10 a 12 estudiantes con dificultad auditiva seria por profesor (Verdugo *et al.*, 2010: 10).

Si confrontamos la situación de alumnos con dificultad auditiva a la de alumnos con otras discapacidades, estos recursos consiguen evitar muchos abandonos prematuros, pues el tipo de discapacidad más representada entre los estudiantes de bachillerado, después de las discapacidades físicas, es la dificultad auditiva, con un 25,7% del total (Verdugo *et al.*, 2010: 6). Sin embargo, estos datos no implican todavía un trato equitativo, pues en la comparación con el alumnado en general, el alumnado con dificultad auditiva termina sus estudios a una edad más temprana, como se muestra en el gráfico 1.

Trovato, S. (2019): “La equidad social del sistema educativo español en relación con los alumnos y alumnas sordos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 313-339.

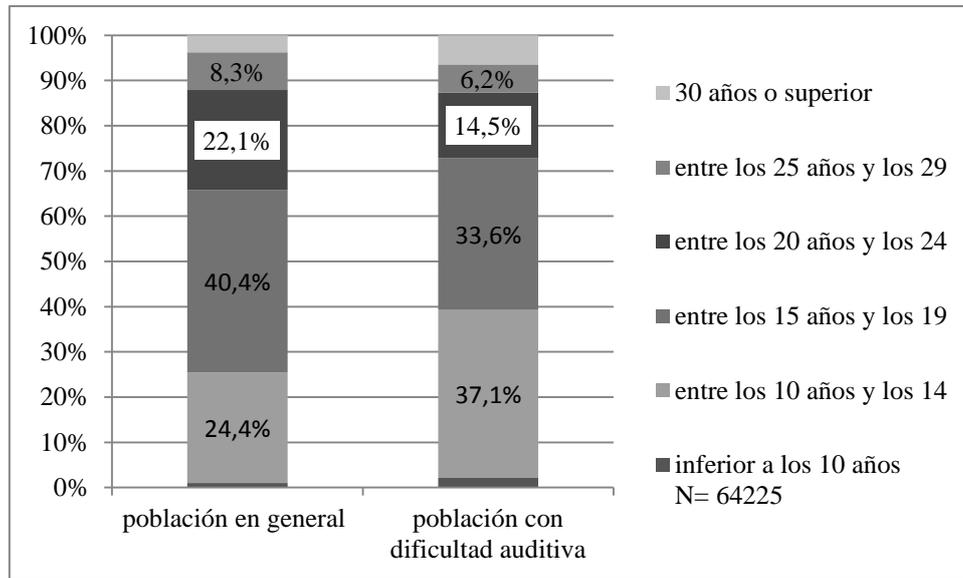
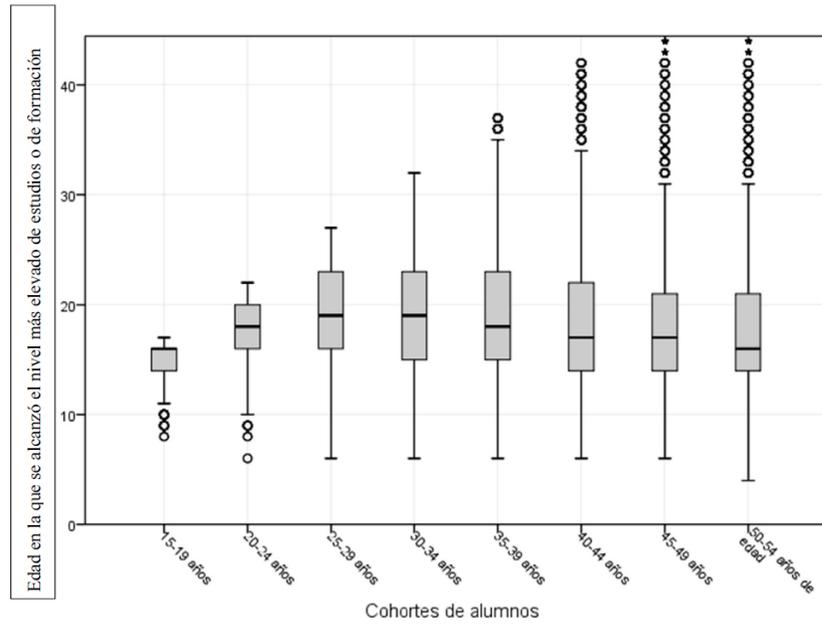


Gráfico 1. Edad en la que se consiguió el título de estudios más elevado o de formación, completado con éxito por la población en general y por las personas con dificultad auditiva; España, año 2011; población de 15 a 59 años de edad.

Como se observa, el alumnado que ha abandonado sus estudios entre los 10 y los 14 años de edad es el 24,4% del total, mientras que el que tiene dificultad auditiva representa el 37,1%; por tanto, la diferencia es de más de 12 puntos porcentuales.

a. Población en general



b. Población con dificultad auditiva

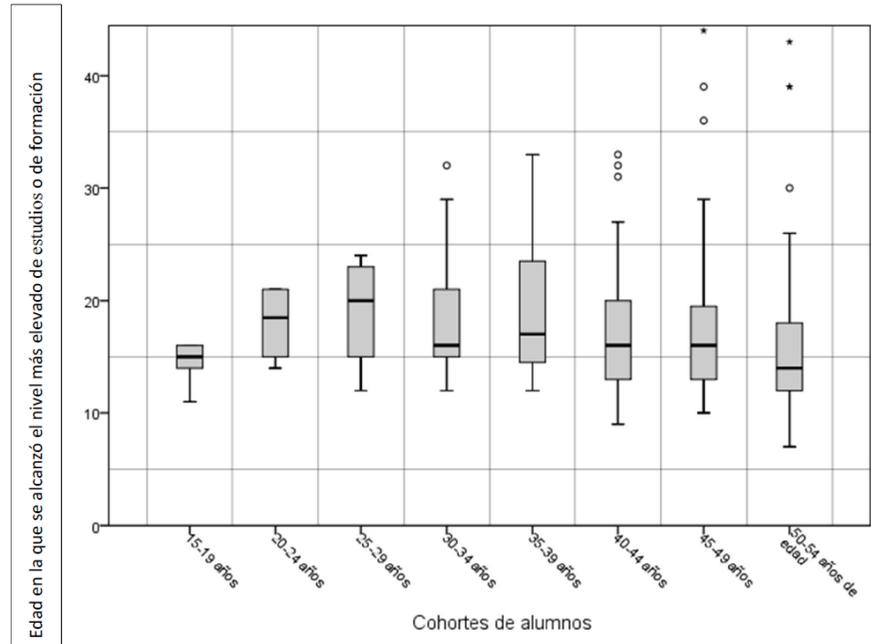


Gráfico 2. Edad en la que se alcanzó el nivel más elevado de estudios o de formación completado con éxito, según cohortes de alumnos para (a) la población en general y para (b) personas con dificultad auditiva; España, año 2011. N= 58.184

Trovato, S. (2019): "La equidad social del sistema educativo español en relación con los alumnos y alumnas sordos". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 313-339.

En cada caso, hay buenas razones para esperar mejoras en el futuro. En el gráfico 2 se considera el desarrollo en el tiempo de la edad en la que se alcanzó el nivel más elevado de estudios o de formación según cohortes de alumnos. El gráfico 2a considera la población en general, el 2b la población con dificultad auditiva. Las medias de los boxplot evolucionan produciendo dos tendencias distintas, en cada gráfico.

Los españoles en general consiguieron sus títulos de estudio más elevado en una progresión creciente en el tiempo. Las personas que, en 2011, el año del estudio, tenían 54 a 59 años, consiguieron su título más elevado en un promedio de 15 años; para los que tenían entre 25 y 29 subió a 19 años. Ello muestra que la sociedad española en general fue evolucionando hacia un periodo más largo de escolarización.

En contraposición, las generaciones de personas con dificultad auditiva no mejoraron igualmente en el tiempo: los que en 2011 tenían desde 30 a 49 años llegaron a su título más elevado de estudio en el promedio aproximadamente de 16 años.

La generación más interesante es la de las personas con dificultad auditiva que en 2011 tenían entre 25-29 años; es decir los que empezaron la primaria en 1988 (acabándola en 1992). Esta generación mejoró de manera rápida: alcanzaron su título de estudios más elevado con un promedio de 20 años. Algo interesante le pasó a este grupo y las razones de su mejora pueden ser muchas.

Un factor probable para explicarlo es la actuación de políticas educativas: el complejo de la ruta académica de la generación que realizó la primaria entre 1988-1992 se gestionó según la ley de 1990. Para ser exactos, esa ley había establecido un sistema descentralizado de enseñanza, entregando a las comunidades autónomas la gestión de los centros educativos, y organizando y subsidiando la educación de alumnos con necesidades educativas especiales. Otros factores decisivos pueden haber sido los progresos médicos y la innovación en los métodos educativos. Respecto a progresos médicos, desde hace unas tres décadas la eficacia de los implantes cocleares ha mejorado mucho, lo que ha provocado que la cantidad de personas con dificultad auditiva con implante coclear sea cada vez mayor (Trovato, 2009). En cuanto al segundo factor de la innovación educativa, en noviembre 1997 la Comisión de Política Social y Empleo del Congreso de los Diputados votó por primera vez en favor de la lengua de signos y su uso para fines educativos (Torres, 2016: 129). A este respecto, la ley española de 2007 (Ley 27/2007, 23 Octubre 2007) y la catalana de 2010 (Ley 17/2010, 3 Junio 3 2010) reconocieron las lenguas de signos como lenguas opcionales de instrucción del alumnado sordo; su implementación aún no es generalizada en el sistema educativo, pero puede ser un factor que puede producir resultados en el futuro.

Trovato, S. (2019): “La equidad social del sistema educativo español en relación con los alumnos y alumnas sordos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 313-339.

Con cierta cautela, podemos interpretar que la tendencia positiva que se observa en los gráficos 2a y 2b aún está proceso, pues las generaciones de menos de 24 años todavía no habían terminado su periodo estudiantil en 2011.

De todas formas, los datos que hemos considerado no nos dicen mucho sobre el éxito escolar de las personas con dificultad auditiva. No nos dicen, por ejemplo, cuántos aprobados hubo, y si los que abandonaron la escuela lo hicieron con éxito o con un título de estudio inferior a su edad. Según la ley española, los alumnos con discapacidades pueden extender su periodo educativo un año más en la primaria y otro más en cualquiera de los años del segundo ciclo de secundaria obligatoria. Esto implica que la educación básica puede continuar en el tiempo hasta la edad de dieciocho años, cuando dieciséis es el estándar para el conjunto del alumnado (Verdugo *et al.*, 2010: 10).

Si nos fijamos en el éxito de los estudios, un indicador útil es observar el nivel de los títulos alcanzados. Este será nuestro objetivo en el siguiente apartado, en el que nos detendremos en analizar con qué títulos terminaron sus estudios los alumnos españoles con y sin dificultad auditiva.

4. Los resultados educativos de los alumnos con dificultad auditiva: los títulos de estudio

Tal como se recoge en el gráfico 3, la población en España en general y las personas que presentan una dificultad auditiva en particular, se benefician igualmente de la oportunidad de recibir una educación, pues las no escolarizadas son menos del 1% del total de la población. Por tanto, en este punto hay una conformidad con los estándares establecidos por las Naciones Unidas respecto al derecho a la educación de alumnos con discapacidad.

Trovato, S. (2019): “La equidad social del sistema educativo español en relación con los alumnos y alumnas sordos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 313-339.

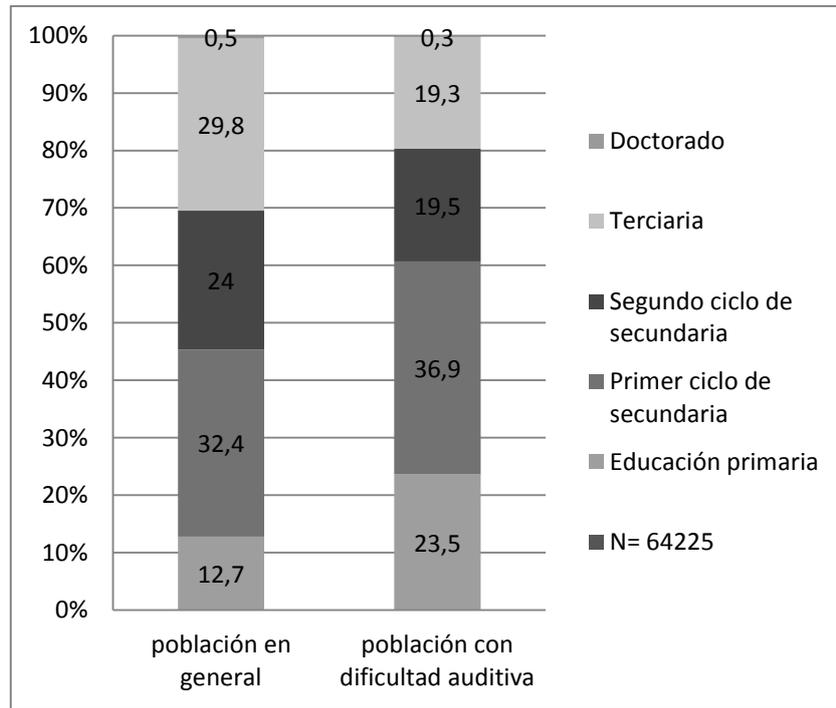
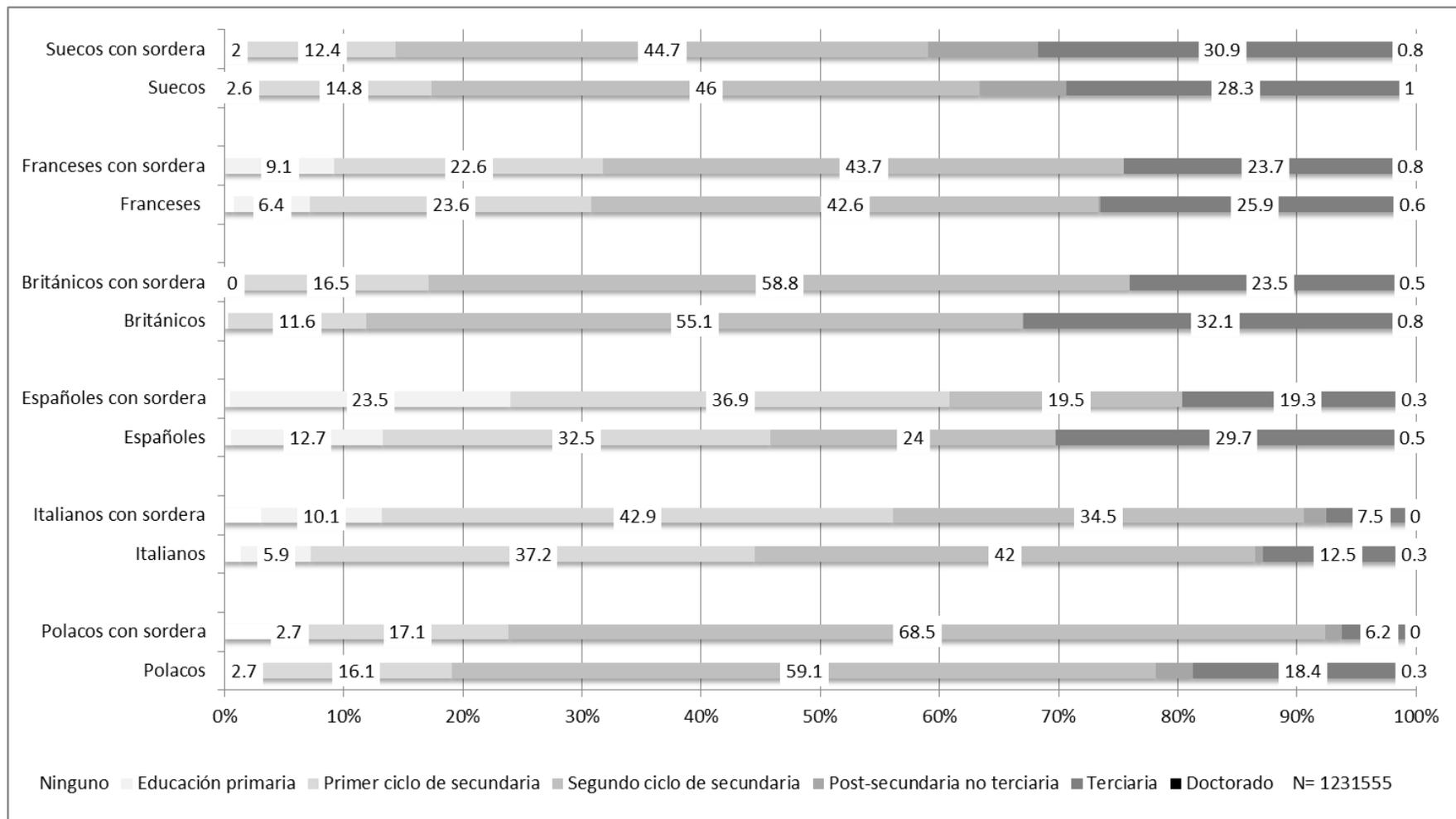


Gráfico 3. Título más elevado de educación o formación completado con éxito por la población en general y por la población con dificultad auditiva; España, año 2011. La clasificación utilizada sigue ISCED 1997. Específicamente, primer ciclo de secundaria se corresponde con la educación secundaria obligatoria, para adultos, etc.; segundo ciclo de secundaria se corresponde con bachillerato, ciclos formativos de grado medio, enseñanzas técnico-profesionales para adultos, etc. Educación terciaria comprende diplomatura universitaria, licenciatura, grados, ciclos formativos de grado superior, másteres, etc. (Clasificación ISCED, 1997).

Sin embargo, nos encontramos con la desigualdad cuando se observa que es el 23,5% de los estudiantes con dificultad auditiva el que obtiene el título máximo de primaria, frente al 12,7% de la población en general. Además, la mayoría de las personas con dificultad auditiva solo consigue el primer ciclo de la enseñanza secundaria.

Consideramos un hecho positivo que casi el 20% de las personas con dificultad auditiva en España tenga un título terciario (por título terciario se entiende: a. educación terciaria de ciclo corto; b. bachillerato; c. maestría; se excluyen los programas de postsecundaria) y que un 0,3% de personas con dificultad auditiva tenga un doctorado, por lo que los datos sobre el nivel académico en general muestran un buen perfil del sistema educativo, sobre todo si se comparan con los niveles alcanzados por otros estados europeos, como se desprende del gráfico 4. Su situación a nivel académico es mucho mejor, por ejemplo, que la de la población con dificultad auditiva en Polonia e Italia; aunque todavía es mejorable en comparación con la situación en Francia, Suecia y Gran Bretaña, como veremos a continuación.

Gráfico 4. Porcentaje de títulos de estudio alcanzados con éxito por personas en general y personas con dificultad auditiva en estados europeos; año 2011.



Trovato, S. (2019): “La equidad social del sistema educativo español en relación con los alumnos y alumnas sordos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 313-339.

En el caso de Francia y Suecia es el sistema educativo que consigue más éxito y gradúa un porcentaje mayor de personas en general. Además, en estos estados los porcentajes de graduados son casi iguales entre personas con y sin dificultad auditiva, lo que crea una situación muy equitativa. En el caso británico, hay una tasa elevada de graduaciones para las personas con dificultad auditiva, pero existe una gran distancia entre la tasa de graduación de los británicos con y sin dificultad auditiva. Esta distancia existe también en España, Italia y Polonia, estados que no se distinguen por su equidad, pues las personas con y sin dificultad auditiva muestran oportunidades educativas muy diferentes. Asimismo, además de ser poco equitativas, Italia y Polonia también tienen tasas de graduaciones bajas para las personas con dificultad auditiva.

Los resultados españoles contradicen la distribución de los recursos estatales entre los distintos niveles escolares. Según Verdugo *et al.* (2010: 2), en toda España, solo se dispone de subsidios y apoyos personales en primaria y secundaria, pero no así en las universidades, aunque parece que las públicas están mejor equipadas que las privadas para proporcionar apoyo a los estudiantes con discapacidades. Para el caso de las comunidades autónomas (o gobiernos regionales), la educación es gratuita hasta la secundaria. Con relación a los estudios universitarios, las comunidades autónomas se hacen cargo de la matrícula en las universidades públicas para los estudiantes con discapacidades. El criterio de elegibilidad para recibir subsidios es el certificado de discapacidad con al menos el 33 %. A pesar de que los autores consideran que no hay pruebas publicadas sobre la equidad o la eficacia de este apoyo económico, indican que en el año 2006 se beneficiaron 7.247 estudiantes (Verdugo *et al.*, 2010: 12).

Es decir, estos datos nos permiten afirmar que el apoyo económico de las políticas educativas en las comunidades autónomas españolas respecto a personas con dificultad auditiva fue eficaz; pero todavía ello no implica concluir que se haya producido un resultado equitativo entre un tipo y otro de estudiantes.

5. La situación especial de los alumnos con dificultad auditiva

Una pista prometedora para la mejora del sistema educativo respecto a las personas con dificultad auditiva la ofrece el debate teórico y científico, y el empeño político de las organizaciones de personas con discapacidades. De esta forma, el debate generado en las investigaciones sobre discapacidad y sobre sordera (o para ser más precisos en la línea conocida como *Deaf Studies*) en países como Estados Unidos y Reino Unido separa, por un lado, las condiciones de las personas con dificultad auditiva y, por otro, las de las personas con discapacidades en general. En efecto, si se valora la posibilidad de los que se identifican como sordos capaces de comunicarse en una lengua de signos (Higgins, 1980), su discapacidad desaparece en todos los entornos

Trovato, S. (2019): “La equidad social del sistema educativo español en relación con los alumnos y alumnas sordos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 313-339.

signantes (Ladd, 1988). Igualmente sucede en España; las organizaciones no gubernamentales que cooperan con las instituciones estatales (como el Comité de Representantes de Personas con Discapacidad) trabajan para hacer efectiva a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad del 2006 y a la ley española 27 (del 23 de octubre 2007) que reconoce legalmente a las lenguas de signos.

Adecuar la oferta formativa según un modelo bilingüe intermodal (en español, en catalán, u otra lengua oral y en lengua de signos española o catalana) quitaría a los alumnos con sordera su discapacidad, dejándoles la identidad de individuos de un grupo lingüístico igual que otros, por lo menos en las situaciones en que el entorno se expresa en lengua de signos (Plaza Pust y Morales López, 2008; Plaza-Pust en este monográfico; también Morales-López). El bilingüismo intermodal proporciona igualmente un buen método para la adquisición del lenguaje y el desarrollo cognitivo (tal como se desprende de estudios como Mayberry y Eichen, 1991; Newport, 1990; Mayberry, Chen y Klein, 2011; Ferjan Ramirez *et al.*, 2013; Leonard *et al.*, 2012; Trovato, 2013; etc.). Hasta el momento, España, como la mayoría de los estados europeos, reconoce las lenguas de signos, pero sus políticas educativas todavía consideran a los alumnos con sordera como discapacitados, y no como usuarios de lenguas minoritarias de especial riqueza.

6. La transición al mercado laboral del alumnado con dificultad auditiva

En una situación ideal, los títulos de estudio tendrían que ser los únicos factores que influenciaran el acceso al mercado laboral. Los estudios sociológicos del mercado laboral nos dicen, por el contrario, que esta situación ideal nunca se cumple porque la realidad es siempre más compleja (Reyneri, 2011).

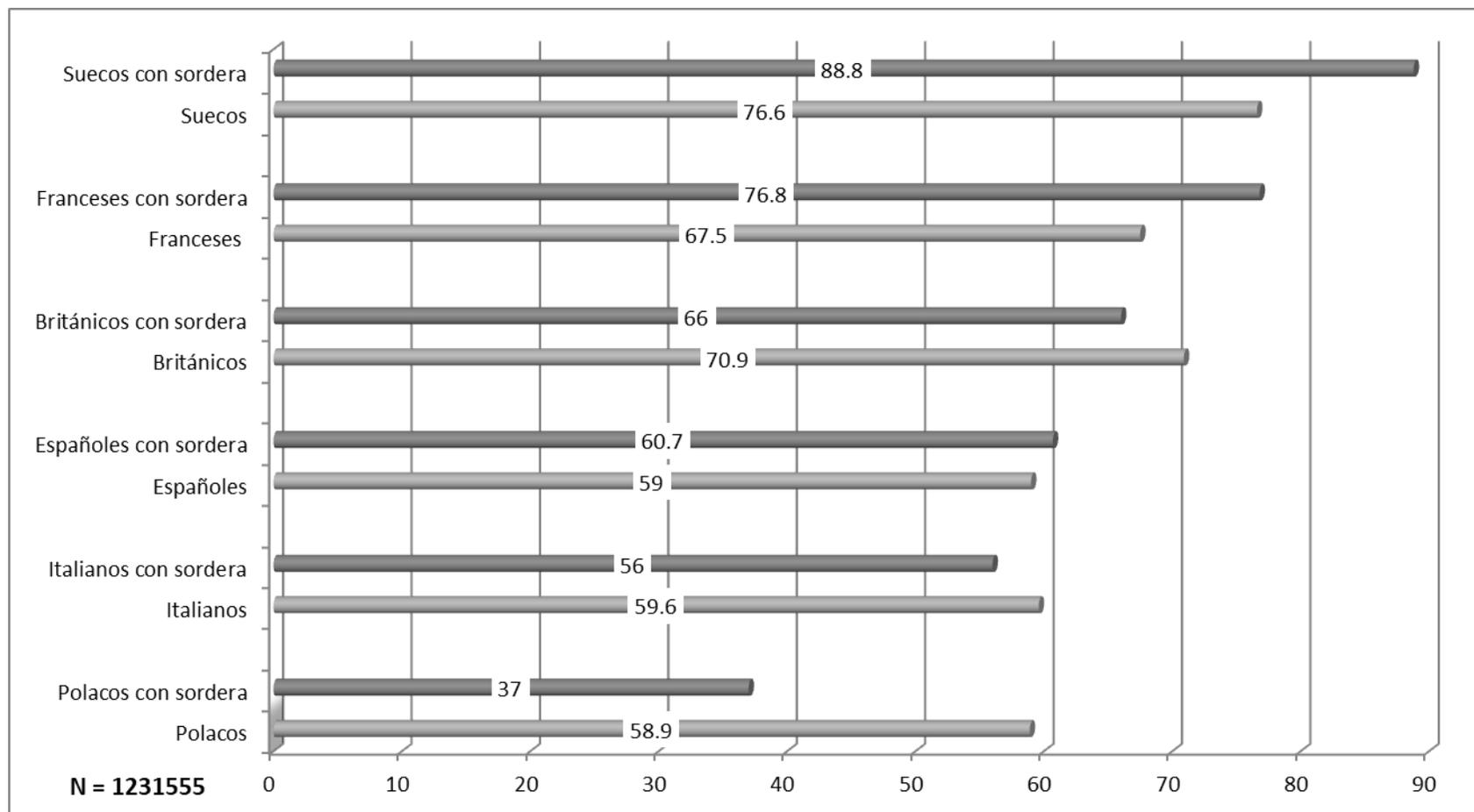
Históricamente, España es uno de los estados europeos con mayores tasas de desempleo; solo alrededor del año 2000 hubo una fuerte mejora de tasas de empleo, pero después la crisis de 2008 estas tasas volvieron a bajar. Los expertos señalan que los estados en que los jóvenes y las mujeres, las categorías con más dificultad en el mercado laboral, acceden mejor al mercado laboral son los estados europeos capaces de crear empleo (Reyneri, 2011: 116). Esto no sucede en España con relación a las mujeres y los jóvenes, ni tampoco con relación a las personas con dificultad auditivas, que serían también una categoría con potenciales dificultades para el acceso al mercado laboral; y su situación pudiera resultar especialmente difícil en estados, como España, donde el desempleo es alto. Por tanto, en estos casos, si se deja completamente libre al mercado laboral, la situación de personas con discapacidades puede llegar a ser especialmente preocupante.

Trovato, S. (2019): “La equidad social del sistema educativo español en relación con los alumnos y alumnas sordos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 313-339.

Concentrémonos sobre el gráfico 5. En situaciones en las cuales el mercado laboral es regulado por la economía liberal, como en el caso polaco, las personas con dificultad auditiva alcanzan porcentajes de empleo muy bajas, y asimismo porcentajes de empleo muy alejados de los de los oyentes. En casos parecidos, la equidad del estado hacia sus ciudadanos con dificultad auditiva es muy mejorable. El mismo problema existe en España, pues en 2014 el 31,3% de personas con discapacidades estaban en riesgo de pobreza o exclusión social, en comparación con el 27,1% de la población sin discapacidades, aunque el porcentaje de las personas con privaciones materiales sea menor en España que en otros estados europeos (Jenaro y Verdugo, 2017: 3).

Trovato, S. (2019): “La equidad social del sistema educativo español en relación con los alumnos y alumnas sordos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 313-339.

Gráfico 5. Porcentaje de ocupados en general y ocupados con dificultad auditiva en estados europeos; año 2011. Categorías de la Organización Internacional del Trabajo.



Trovato, S. (2019): “La equidad social del sistema educativo español en relación con los alumnos y alumnas sordos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 313-339.

Los expertos en general consideran que la política de bienestar puede proteger a ciudadanos discapacitados del riesgo de pobreza y de exclusión social, en los estados que la promulgan (Priestley, 2016). Los estados de bienestar pueden intervenir en el mercado laboral con tres tipos de políticas: a) asistenciales, es decir subsidios a las personas desempleadas o inactivas; b) de acompañamiento al trabajo; y/o c) políticas universales de apoyo al trabajo para cada persona en dificultad –jóvenes, mujeres, ancianos, discapacitados temporales o permanentes–. Lo ideal sería esta tercera posibilidad: proporcionar apoyos a quienes lo necesiten. La teoría en que se basan estas políticas es que se da un continuum en la naturaleza humana, que comprende variaciones en los niveles de discapacidad –contrariamente a la idea de normalizar a los seres humanos para adecuarlos a una norma ideal (Ravaud y Stiker, 2001: 505-508)–. Un estado social basado sobre principios de equidad semejantes no necesitaría solicitar certificaciones que etiqueten a su ciudadanía y, en su lugar, proporcionaría un trato individualizado y flexible al conjunto de la población. Sin embargo, en la actualidad, la mayoría de los estados del llamado “bienestar europeo” está lejos de este ideal.

Por esta razón, las políticas de acompañamiento al acceso al mercado laboral son el mejor instrumento del que disponemos en la actualidad. Más que los subsidios, las políticas de creación de empleo reconocen derechos, calidad de la vida, participación social y ciudadanía (Oliver, 1996). Estos objetivos no son simplemente una teoría sin más, sino una política obligatoria tanto a nivel internacional como europea. La Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020 tiene por objetivo aplicar la Convención de Naciones Unidas sobre derechos de personas con discapacidades con la siguiente finalidad: “que [estas personas] puedan disfrutar de sus derechos como ciudadanos de la Unión Europea y participar en la sociedad en una base igual a otros, en una Europa sin barreras” (Parlamento Europeo, 2017). Entre los ámbitos prioritarios de la Estrategia Europea se encuentran la participación, la igualdad, el empleo, la educación y la protección social.

Desde 1982, el Estado español realiza esta finalidad con políticas de cuotas para trabajadores con discapacidades; de esta forma, empresas con plantilla superior a cincuenta trabajadores tienen que contratar, como mínimo, un 2% de trabajadores con discapacidad –en el sector público llegaron a ser de un 5% en 2003, y de un 7% en 2009– o contribuir indirectamente financiando asociaciones que emplean a trabajadores con discapacidades o haciendo donaciones a este sector. Pero, en realidad, antes de la crisis de 2008, los expertos relataban que solo el 14% de las empresas de ese tipo cumplían con la ley (Verdugo *et al.*, 2011: 10).

En cuanto a la situación de las personas con dificultad auditiva, a nivel internacional, España está situada en una posición intermedia, tal como se observa en el gráfico 5,

Trovato, S. (2019): “La equidad social del sistema educativo español en relación con los alumnos y alumnas sordos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 313-339.

de manera similar a Italia. En una situación mejor están Suecia y Francia, países que proporcionan mayor empleo a personas con dificultad auditiva que a personas en general; la menos equitativa resulta ser Polonia, que proporciona mucho menor empleo a personas con dificultad auditiva que a los ciudadanos polacos en general.

En España, respecto a la dificultad para la movilidad en el empleo, la situación de personas con dificultad auditiva equivale a la de las personas en general; incluso hasta un poco mejor: 79,0% en el primero caso, 75,6% en el segundo. Igual sucede en la distribución de empleos a tiempo completo o a medio tiempo, 86% por ambos grupos. La sociedad española resulta bastante equitativa también en la calidad de los trabajos que ofrece: el 3,1% de ambos grupos tienen puestos de managers, y cerca del 17% de ambos grupos tienen responsabilidades de supervisores. Solo el 4,8% de trabajadores con dificultad auditiva busca un nuevo trabajo, una cifra mucho menor que el resto de la ciudadanía, que es del 5,9%.

Un indicador social clave en la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Organización Mundial de la Salud reside en la contribución del ambiente laboral a la integración de personas con dificultad auditiva. Solo el 10% de las personas con dificultad auditiva se consideran limitadas en el tipo de trabajo que hacen en razón de su dificultad; el 8,3% de ellas declara utilizar o necesitar equipamiento especial para la capacitación en su trabajo; también su nivel de independencia es bueno, pues solo el 5,9% declara utilizar o necesitar una organización especial para realizar su trabajo.

En conclusión, la situación laboral de las personas con dificultad auditiva no es consecuencia de la titulación educativa, sino más bien de las políticas del estado de bienestar. Sin embargo, una de las consecuencias menos positivas de la falta de valorar los títulos de estudio parece residir en la condición laboral de mujeres con dificultad auditiva, como mostraremos en la siguiente sección.

7. Las mujeres con discapacidad auditiva en el mercado laboral español

En general, los títulos de estudio de las mujeres son más elevados que el de los hombres en muchos estados, España incluida. La situación es la misma para las mujeres con dificultad auditiva respecto a sus homólogos hombres, como se observa en el gráfico 6.

Trovato, S. (2019): “La equidad social del sistema educativo español en relación con los alumnos y alumnas sordos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 313-339.

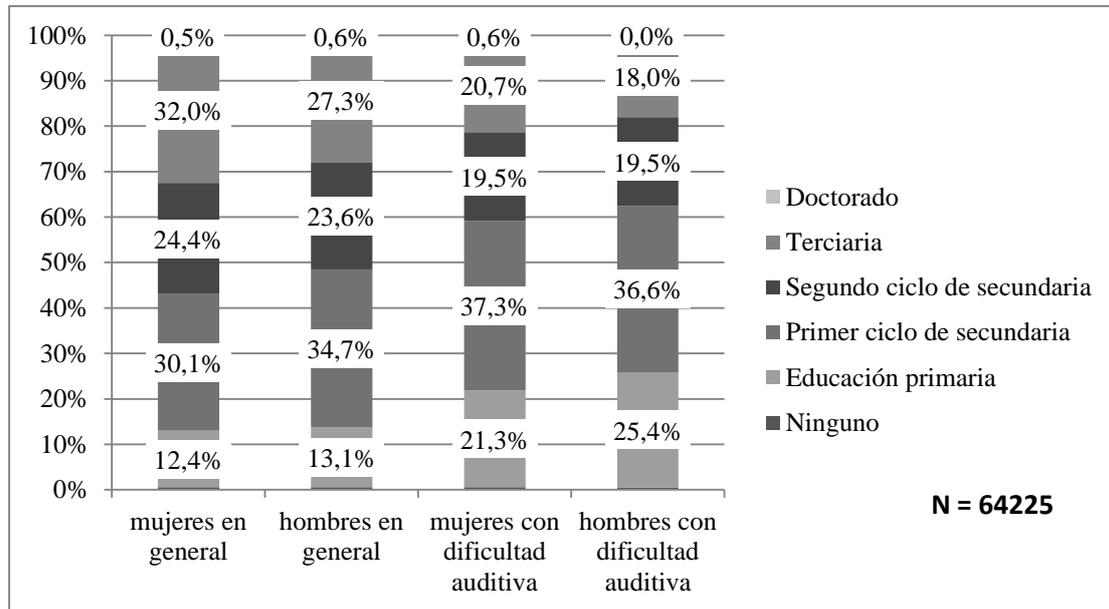


Gráfico 6. Titulo más elevado de educación o formación completado con éxito por españoles según género y dificultad auditiva, año 2011.

Esta ligera distancia se convierte en desigualdad de oportunidades comparando el gráfico 6 con el gráfico 7. La ventaja en títulos de estudio de las mujeres con dificultad auditiva, de forma similar, a lo que pasa a las mujeres oyentes, no conlleva ninguna ventaja en el ámbito laboral. Pues, en la transición desde el sistema educativo al mercado laboral, el mérito escolar conseguido por las mujeres con dificultad auditiva y certificado por sus títulos de estudio no se convierte en empleo, como se observa en el gráfico 7.

Trovato, S. (2019): “La equidad social del sistema educativo español en relación con los alumnos y alumnas sordos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 313-339.

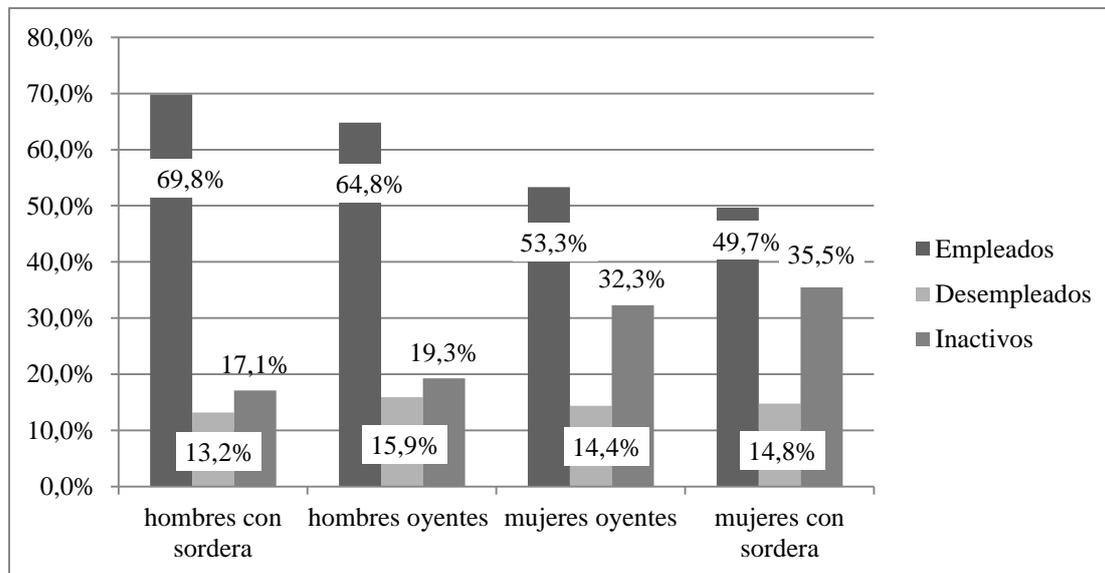


Gráfico 7. Porcentajes de empleados, desempleados e inactivos según género y dificultad auditiva, en España, año 2011. Categorías de la OIT, Organización Internacional del Trabajo.

Según la Organización Internacional del Trabajo, se define como “empleado” quien trabaja y a cambio recibe una compensación. Es “desempleado” quien tiene desde 16 hasta 74 años, está sin trabajo en el momento de la encuesta, está disponible a comenzar el trabajo, o lo buscó en las semanas anteriores, o ya lo ha encontrado y va pronto a empezar. Una persona es económicamente inactiva, si no está ni empleada, ni desempleada: se trata de niños preescolares, alumnos, estudiantes, pensionistas o personas que no trabajan en absoluto y tampoco están disponibles para buscar trabajo. (EUROSTAT, *Statistics Explained. Glossary*).

La situación tampoco mejora al considerar mujeres con discapacidades. En el 2009, el 31,6 % de españoles con discapacidades entre 30-34 años de edad completó su educación académica; de entre ellos, el 19,5% eran hombres y el 43,3% eran mujeres. Sin embargo, el 42,9% de los españoles con discapacidades entre la edad de 20-64 estaban empleados; y de entre ellos el 49,8% eran hombres y solo el 37,0% eran mujeres (Jenaro *et al.*, 2011: 4).

Obviamente, es un hecho que tiene consecuencias en la situación personal de estas mujeres puesto que de ello depende su independencia económica y, en los niveles más bajos, implicará que deberán ser beneficiarias de la protección social.

En el gráfico 8, cada barra se corresponde con una población: hombres oyentes es la primera a la izquierda, hombres con dificultad auditiva, la segunda, y así sucesivamente. Los colores se corresponden con ingresos mensuales: concretamente, con los ingresos mensuales netos procedentes del impuesto sobre la renta y sus

contribuciones a la seguridad social, incluyendo las horas extraordinarias y otras ganancias (European Commission, Eurostat, 2010: 130). La lógica de colores es que el blanco se corresponde con el 10% (un decil) del nivel de ingresos mensuales más bajos, mientras que el negro con el 10% de niveles de ingresos mensuales más elevados. Como se puede observar, la población no está igualmente distribuida: los colores son más oscuros en el caso de hombres, es decir hay más hombres que ganan más, y más claros en el caso de mujeres, es decir hay más mujeres que ganan menos.

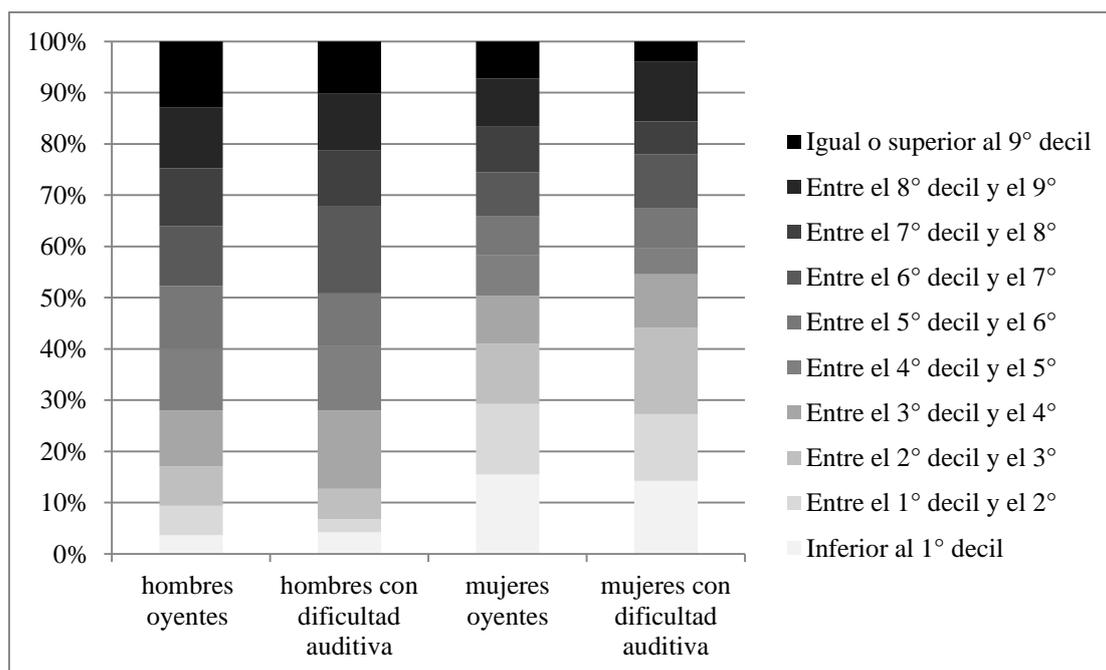


Gráfico 8. Porcentajes de ingresos mensuales por género y dificultad auditiva, en España en 2011.

Los hombres en general ganan de manera casi igual a los hombres con dificultad auditiva, las mujeres en general ganan considerablemente menos, y las ganancias más bajas corresponden a las de las mujeres con dificultad auditiva.

En conclusión, las mujeres con dificultad auditiva han sido capaces de alcanzar buen nivel educativo, por lo que necesitarían de menos protección del estado de bienestar, y de más reconocimiento de sus acontecimientos. Sin embargo, el mercado laboral español no es equitativo con estas mujeres con dificultad auditiva; no las trata en igualdad a los hombres, quienes tienen mayor nivel de empleo que ellas; tampoco según el nivel de sus méritos, pues a pesar de disponer de estudios superiores, su situación no se corresponde con tasas de empleo superiores.

8. Las mujeres con discapacidad auditiva en el mercado laboral español

Tras el repaso estadístico realizado, observamos que las instituciones españolas han desarrollado políticas eficaces de atención a las personas con dificultad auditiva, pero no siempre el resultado es equitativo, y no siempre respeta los méritos de las personas. Consecuentemente, el futuro indica que hay márgenes aún para la mejora.

Doce puntos porcentuales separaban en 2011 las personas en España que abandonaron sus estudios entre los 10 y los 14 años de edad de las personas con dificultad auditiva. Por tanto, sería recomendable reflexionar sobre cómo conseguir una mejor eficacia del sistema educativo con el fin de evolucionar hacia tasas superiores de escolarización, que ya se está produciendo en las generaciones más jóvenes. Nos encontramos aún con un 1% de población con dificultad auditiva no escolarizada, y un 23,5% de población con dificultad auditiva cuyo máximo título de estudio es aún el de la primaria, en contraposición al 12,7% de la población general. Respecto a títulos de estudios académicos, las políticas de apoyo económico de las comunidades autónomas han resultado eficaces, pero es recomendable una mayor equidad. Un hecho positivo es que la educación en España produce doctores con dificultad auditiva, un éxito que otros estados europeos no alcanzan.

El estado de bienestar español protege a personas con dificultad auditiva del desempleo y de la pobreza, pero el mercado laboral español respeta aún poco el mérito educativo de las mujeres con dificultad auditiva, igualmente que el de las mujeres en general.

Quizás, una pista prometedora para los alumnos con dificultad auditiva esté en la generalización de la educación bilingüe intermodal. Además de las ventajas para el desarrollo lingüístico y cognitivo del alumnado, el bilingüismo intermodal podría proporcionar oportunidades para considerar a las personas con dificultad auditiva menos como discapacitados y más como usuarios de lenguas de signos, no solo en la escuela sino en la sociedad.

* Agradezco a Tatjana Sekulić de la Università degli Studi di Milano, cuya intervención me permitió obtener los datos europeos sobre los que se basa este estudio.

Trovato, S. (2019): “La equidad social del sistema educativo español en relación con los alumnos y alumnas sordos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 313-339.

Referencias

- Anglmayer, I. (2017): *The European Disability Strategy 2010-2020*, European Parliament. Disponible en: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2017/603252/EPRS_BRI\(2017\)603252_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2017/603252/EPRS_BRI(2017)603252_EN.pdf)
- Arsenjeva, J. y Waddington, L. (2014): *Annotated Review of European Law and Policy with Reference to Disability: Synthesis Report for the Academic Network of European Disability Experts*, The Academic Network of European Disability Experts (ANED). Disponible en: <http://www.disability-europe.net/theme/eu-law-and-policy>
- Conrad, R. (1979): *The Deaf School Child*, London: Harper and Row.
- Cruickshanks, K. J., Wiley, T. L. y Tweed, T. S. (1998): “Prevalence of Hearing Loss in Older Adults in Beaver Dam, Wisconsin: The Epidemiology of Hearing Loss Study”. *American Journal of Epidemiology*, 148 (9): 879–886.
- European Commission (2010): *EU Labour force survey: Explanatory notes (to be applied from 2012Q1 onwards)*, Disponible en: <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/1978984/6037342/EU-LFS-explanatory-notes-from-2012-onwards.pdf>
- EUROSTAT (2012): *Labour force survey in the EU, candidate and EFTA countries: Main characteristics of national surveys, 2011*, Bruselas: European Commission. Disponible en: <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3888793/5853141/KS-RA-12-025-EN.PDF/15436bf4-0bdf-4064-ae40-c1c3692c18aa>
- EUROSTAT (2011): *Statistics Explained: Glossary*, Bruselas: Comisión Europea. Disponible en: <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Category:Glossary>
- Ferjan Ramirez, N., Leonard, M. K., Torres, C., Hatrak, M., Halgren, E., y Mayberry, R. I. (2016): “Neural Language Processing in Adolescent First-Language Learners: Longitudinal Case Studies in American Sign Language”. *Cereb Cortex*, 26(3):1015-26.
- Fernández Viader, M. P. y Fuentes, M. (2004): “Education of Deaf Students in Spain: Legal and Educational Politics Developments”. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9 (3): 327-332.
- Fujiura, G. T. y Rutkowski-Kmitta, V. (2012): “Counting Disability”. En Albrecht, G. L., Seelman, K. y Bury, M. (eds.): *Handbook of Disability Studies*, pp. 69-96. Routledge: Abingdon and New York.
- Higgins, P. (1980): *Outsiders in a Hearing World: a Sociology of Deafness*. Newbury Park, London, New Delhi: Sage.
- Ianes, D. (2016): *La diagnosi funzionale secondo l'ICF: Il modello OMS, le aree e gli strumenti*, Trento: Erickson.
- Instituto Nacional de Estadística (2008). *Encuesta sobre Discapacidades, Autonomía personal y situaciones de Dependencia*. INE.
- Ladd, P. (1988): “Hearing impaired or British Sign Language Users? Social Policies and the Deaf Community.” *Disability, Handicap and Society*, 3(2).

Trovato, S. (2019): "La equidad social del sistema educativo español en relación con los alumnos y alumnas sordos". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 313-339.

Jenaro, C. y Verdugo, M. A. (2017): *ANED country report on social protection and Article 28: Spain*, Human European Consultancy, University of Leeds. Disponible en: <http://www.disability-europe.net/country/spain>

Jenaro, C., Verdugo, M. A. y Campo, M. (2011): *Academic Network of European Disability Experts Country profile*. Disponible en: <http://www.disability-europe.net/country/spain>

Leonard, M.K., Ferjan Ramirez, N., Torres, C., Travis, K., Hatrak, M., Mayberry, R. I., y Halgren, E. (2012): "Signed Words in the Congenitally Deaf Evoke Typical Late Lexico-semantic Responses with no Early Visual Responses in Left Superior Temporal Cortex." *Journal of Neuroscience*, 32 (28): 9700-9705.

Marchesi, Á.(1987): *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*, Madrid: Alianza.

Mayberry, R. (2009): "Early Language Acquisition and Adult Language Ability: What Sign Language Reveals about the Critical Period for Language". En Marschark, M., Spencer, P. (eds.): *Oxford Handbook of Deaf Studies, vol. 2: Language and Education*. New York: Oxford University Press.

Mayberry, R. (2007): "When Timing is Everything: Age of First-language Acquisition Effects on Second-language Learning". *Applied Psycholinguistics*, 28: 537-549.

Mayberry, R. I., Chen, J-K., Witcher, P., y Klein, D. (2011): "Age of Acquisition Effects on the Functional Organization of Language in the Adult Brain." *Brain and Language*, 119: 16-29.

Mayberry, R. I. y Eichen, E. B. (1991): "The Long-lasting Advantage of Learning Sign Language in Childhood: Another Look at the Critical Period for Language Acquisition." *Journal of Memory and Language*, 30: 486-512.

Mayberry, R. I., Lock, E., Kazmi, H. (2002): "Linguistic ability and early language exposure". *Nature*, 417: 38.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017^a): *Estadística de las enseñanzas no universitarias: Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo curso 2015-2016*, MECD. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/Necesidades-de-apoyo/Curso1516/Nota-Resumen.pdf>
<https://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/necesidades-apoyo/2015-16/Nota-Resumen.pdf>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017b): *Sistema estatal de indicadores de la educación: Edición 2017*, MECD. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/sistema-estatal-indicadores/SEIE_2017.pdf

Mischi, F. (2007): "La pedagogia speciale in Spagna." In Lascioli, A. (ed.): *Pedagogia speciale in Europa: problematiche e stato della ricerca*, pp. 87-176. Milano: Franco Angeli.

Naciones Unidas (2006): *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*, New York. Disponible en: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Trovato, S. (2019): "La equidad social del sistema educativo español en relación con los alumnos y alumnas sordos". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 313-339.

Newport, E. (1990): "Maturational Constraints on Language Learning". *Cognitive Science*, 14: 11-28.

Organización Mundial de la Salud y Organización Panamericana de la Salud (2001): *CIF, Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*, OMS. Disponible en:

http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/43360/1/9241545445_spa.pdf

Pereda, C., de Prada, M. A. y Actis, W. (2012): *Discapacidades e inclusión social*, Barcelona: Obra La Caixa.

Plaza Pust, C. y Morales López, E. (eds.) (2008): *Sign Bilingualism: Language Development, Interaction, and Maintenance in Sign Language Contact Situations*, Amsterdam: John Benjamins.

Priestley, M. (2016): *European Semester 2015/2016 Report on Disability. European Union Overview*, ANED. Disponible en: <http://www.disability-europe.net/>

Oliver, M. (1996): *Understanding Disability: From Theory to Practice*, New York: Palgrave Macmillan.

Ravaud, J. F. y Stiker, H. (2001): "Inclusion/Exclusion: An Analysis of Historical and Cultural Meanings." En Albrecht, G. L., Seelman, K. D. y Bury, M. (eds.): *Handbook of Disability Studies*, pp. 490-512. Thousands Oaks, CA: Sage.

Reyneri, E. (2011): *Sociologia del mercato del lavoro*, Bologna: Il Mulino.

Torres, B. (2016): *La sordesa: del gest a la paraula*, Barcelona: Publicacions de l'Arxiu Històric de les Ciències de la Salut. Col·legi de Metges de Barcelona.

Trovato, S. (en prensa): "A sociological Perspective on Deaf Education in Europe". En *Organization, Successes and Good Practices*.

Trovato, Sara (2014): *Insegno in segni: Linguaggio, cognizione, successo scolastico per gli studenti sordi*, Milano: Raffaello Cortina.

Trovato, S. (2013): "Stronger Reasons for the Right to Sign Languages". *Sign Language Studies*, 13 (3): 401-422. Disponible en:

https://www.academia.edu/11408868/Stronger_reasons_for_the_right_to_sign_languages

Trovato, S. (2009): "Bambini non udenti nella scuola dell'infanzia". *Insegnare: Rivista del Centro di iniziativa democratica degli Insegnanti*, 1: 21-25. Disponible en:

https://www.academia.edu/8990692/Bambini_con_sordit%C3%A0_nella_scuola_dellinfanzia

UNESCO (1997): *ISCED Mappings*, Disponible en: <http://uis.unesco.org/en/isced-mappings> / Documento: [spain_isced_mapping_0](http://uis.unesco.org/en/isced-mappings/document/spain_isced_mapping_0)

Verdugo, M. A., y Jenaro, C. (2017): "European Semester 2016/2017 country fiche on disability." Human European Consultancy, University of Leeds. Disponible en: <http://www.disability-europe.net/country/spain>

Verdugo, M. A., Jenaro, C. y Campo, M. (2011): "Report on the Employment of Disabled People in European Countries. Spain" Human European Consultancy, University of Leeds. Disponible en: <http://www.disability-europe.net/country/spain>

Verdugo, M. A., Jenaro, C. y Campo, M. (2010): "ANED Country Report on Equality of Educational and Training Opportunities for Young Disabled People. Spain" Human European Consultancy, University of Leeds. Disponible en:

Trovato, S. (2019): “La equidad social del sistema educativo español en relación con los alumnos y alumnas sordos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 313-339.

<http://www.disability-europe.net/downloads/581-report-on-equality-of-educational-and-training-opportunities-for-young-disabled-people-spain>
Verdugo, M. A., Jenaro, C. y Campo, M. (2009): “ANED Country Report on the Implementation of Policies Supporting Independent Living for Disabled People. Spain.” Human European Consultancy, University of Leeds. Disponible en: <http://www.disability-europe.net/country/spain>