

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL**



TESIS DOCTORAL

**La trayectoria social y educativa de los estudiantes
extranjeros con diversidad funcional y su inclusión en la
Universidad Complutense de Madrid**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Carmen Miguel Vicente

Directores

Andrés Arias Astray

Silvia Patricia Cury

José Manuel Fernández Fernández

Madrid

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL

Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales



TESIS DOCTORAL

**La trayectoria social y educativa de los estudiantes
extranjeros con diversidad funcional y su inclusión en la
Universidad Complutense de Madrid**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Carmen Miguel Vicente

DIRECTORES

Dr. Andrés Arias Astray

Dra. Silvia Patricia Cury

Dr. José Manuel Fernández Fernández

Programa de Doctorado de Trabajo Social

Madrid, 2019



UNIVERSIDAD
COMPLUTENSE
MADRID

**DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD DE LA TESIS
PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR**

D./Dña. Carmen Miguel Vicente,
estudiante en el Programa de Doctorado de Trabajo Social,
de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Complutense de
Madrid, como autor/a de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor y
titulada:

La trayectoria social y educativa de los estudiantes extranjeros con diversidad funcional
y su inclusión en la Universidad Complutense de Madrid

y dirigida por: Andrés Arias Astray, Silvia Patricia Cury y José Manuel Fernández Fernández

DECLARO QUE:

La tesis es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, de acuerdo con el ordenamiento jurídico vigente, en particular, la Ley de Propiedad Intelectual (R.D. legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), en particular, las disposiciones referidas al derecho de cita.

Del mismo modo, asumo frente a la Universidad cualquier responsabilidad que pudiera derivarse de la autoría o falta de originalidad del contenido de la tesis presentada de conformidad con el ordenamiento jurídico vigente.

En Madrid, a 14 de mayo de 2019

Fdo.: Carmen Miguel Vicente

Esta DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD debe ser insertada en
la primera página de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor.

A Antonio y Carmen por compartir con Amor.

A los estudiantes entrevistados.

*A Baldomero Vicente Moreno, in memoria.
Lucha y confía.*

AGRADECIMIENTOS

El corazón de este proceso

*Todos soltamos un hilo, como los gusanos de seda.
Roemos y nos disputamos las hojas de las moreras, pero ese hilo,
sí se entrecruza con otros, si se entrelaza,
puede hacer un hermoso tapiz,
una tela inolvidable.*

Manuel Rivas, 1998, p. 14.

Tiempo para la reflexión desde el corazón. Ha llegado el momento de invocar a la magia de la vida, a la madre de las musas, quien me ha visitado con palabras, hechos y momentos para tejer este hermoso tapiz.

A mis maestros

A Andrés Arias Astray, gracias por tus orientaciones y correcciones, siempre precisas y rigurosas, porque a través de ellas estoy aprendiendo a comprometerme con el rigor científico.

A Silvia Patricia Cury, gracias por trasmitirme tus conocimientos metodológicos, por ser guía infatigable, ya que has sabido contagiarme tu entusiasmo y vocación investigadora.

A José Manuel Fernández Fernández, gracias por trasmitirme tus conocimientos teóricos y tu calidad humana. Igualmente, la visión y la confianza para iniciarme en este proceso de aprendizaje.

Gracias a los tres, me habéis proporcionado siempre el acompañamiento, la ayuda y el ánimo; así como el tiempo, el cariño y el esfuerzo que he necesitado, permitiéndome crecer como profesional del Trabajo Social. Trabajar con ustedes ha sido un honor y una experiencia de aprendizaje impagable.

Al estudiantado

A los estudiantes protagonistas en esta tesis doctoral, gracias por vuestros tiempos, experiencias y reflexiones. Asimismo, por permitirme aprender de la universidad de la vida con actitud, sinceridad y amabilidad.

Al estudiantado que, durante años, me sigue animando a que la técnica de la historia de vida sea conocida por las siguientes promociones, por lo que os aporta como personas y futuros profesionales. El conocimiento lo construimos entre todos y todas. Quiero mencionar a Macarena Naranjo, Pilar Viñas, Arancha Rincón Piña, Ana Blanco González, Mahfod Laamarti, Miryam Lorenzo Naranjo, Josefina Blanco, Raquel Aguirre Martín, Paco Romero Campo, Leticia Galdón López- Quesada, Eli Vega Jaramillo, María Vizcarro Iglesias, Patricia Martínez Santander, Isabel Vieco Sánchez, Leslei Montenegro Bernal, Gracia Escalante Ruiz, Jennifer Carolina Lago García o Carlos Sedeño Martín, de la Universidad Complutense de Madrid y de la Universidad Pablo de Olavide.

A quienes me brindaron su acompañamiento y apoyo

A los profesionales y profesores coordinadores de la Oficina para la Inclusión de Personas con Diversidad que habéis participado en esta investigación, compartiendo tiempo y prestando vuestra colaboración de forma generosa.

A Marta Blanco Carrasco, M.^a José Barahona Gomáriz, Leticia García Villanueva, Gregoria Hernández Martín, María Arnal Sarasa, Ana Lima Fernández, Maribel Martín Estalayo, Agustín Moñivas Lázaro, Juan José Montalvo Muñoz, David Alonso González, Valentín Márquez Romero, Luis Nogués Sáenz, así como a las demás compañeras y compañeros del Departamento y de la facultad de Trabajo Social; sin olvidar a los que fueron profesores, Mercedes Sundheim Losada, Pilar Gómez Olave, M.^a Paz Alonso Quijada, Antonio Ares Parra y Gualtero Sanmartín de Castro, que me habéis mostrado apoyo siempre.

A Carmen M.^a Roncal Vargas, Concha Vicente Mochales y especialmente a Aurora Castillo Charfolet, con quienes compartí momentos significativos como doctorandas y otros que nos han hecho crecer como profesionales para seguir avanzando en la docencia, la investigación y la gestión en Trabajo Social. A todo el personal de administración y servicio, en especial a Rosa Siguero Guerra, Rafael Rodríguez Fehst, Pilar Rodríguez Llorente y Guzmán Prieto Sánchez, por hacerme la tarea mucho más grata.

A José Luis Sarasola Sánchez- Serrano, Fernando Gallardo Cruz, Rafael González Fernández, Cristina Alonso Salgado, Encarnación Serena, Elia Fernández,

Margarita Barañano Cid, Concha Gómez Esteban, Charo Mogo Zaro, Marina González Barrios, Alfredo Vallejo Jiménez, Fabián Cardell Muñoz, Aurora Cury, M^a Ángeles Medina Sánchez y Coral García Barón por la inestimable ayuda y aportaciones, por estimular y apoyar mi trabajo. Siempre agradecida por vuestro respeto, compromiso e implicación.

Quiero hacer una mención especial a Toñi Durán Pilo por su colaboración desinteresada en esta investigación, dando la visión que le confiere su experiencia profesional como trabajadora social en el contexto universitario.

Debo reconocer el acompañamiento de familiares, amigas, amigos, compañeras y compañeros de la carrera de Trabajo Social, así como del Máster de Trabajo Social con Comunidades, Gestión y Evaluación de Servicios Sociales por cuidarme con vuestras palabras, aliento y apoyo.

A los equipos de la Unidad de Diversidad y de la Oficina para la Inclusión de Personas con Diversidad, a los grupos de investigación de Accesibilidad Curricular, Risewise y al grupo motor del ApS Historias de vida como técnica de aprendizaje social y educativo, por la inestimable colaboración y por brindarme un espacio de trabajo para revertir los conocimientos adquiridos durante el proceso de investigación de esta tesis doctoral.

A mi querida familia

A Antonio y Carmen por ser, estar y compartir juntos con Amor. Sois un regalo de la vida.

A las abuelas Nati y Jacinta y al abuelo Salvador por vuestra entrega constante y los veranos compartidos con Carmen en Constantina.

A mis hermanos David, Salvi y Pepe, y a mis sobrinos Lorena, Clara, Carlos, Jesús y Fernando, por luchar y confiar.

A Congo y Tobi por obligarme a parar y pasear, me hacéis sentir el aquí y ahora.

Gracias desde el corazón a todas y todos por generar sinergias y compartir en esta dinámica doctoral.

Carmen MV

*Tanto que debimos hacer
y no se hizo.
Tantos sueños desvanecidos
por el temor
por la prudencia,
por la inercia...
tanta hambre,
tanto rencor,
tanta exclusión
y tanta indiferencia...
porque miramos a otro lado,
distráidos,
pasivos espectadores
de la vida
que se fue yendo
en cada uno
y se ha hecho
recuerdo amargo
por no habernos atrevido,
cuando llegaron las horas,
a mirar de frente,
a no dormir ni descansar,
a caminar hacia delante.*

Federico Mayor Zaragoza, 2011, p.45

*El secreto de la felicidad
no es hacer siempre lo que se quiere
sino querer siempre lo que se hace.*

Lev Nikoláievich Tolstói, 1828-1910.

*El que llega a la cima, acto continuo,
se vuelven hacia los que aspiran a llegar,
y les entregue, para conformarlos y auparlos,
el tesoro de su conocimiento, el de su estímulo
y el de su bien ganada serenidad.*

Antonio Gala, 1999.

ÍNDICE

Abstract	1
Resumen.....	3
Introducción	6
PRIMERA PARTE. ENFOQUE TEÓRICO CONCEPTUAL	14
CAPÍTULO 1. UNA APROXIMACIÓN A LOS CONCEPTOS DE EXCLUSIÓN E INCLUSIÓN	15
1.1. Desde la pobreza a la exclusión social.....	15
1.2. De la inserción laboral e integración a la inclusión social.....	20
1.3. De la inclusión social a la inclusión educativa.....	21
1.4. Educación superior inclusiva	23
CAPÍTULO 2. ENFOQUES Y CONCEPTOS TEÓRICOS.....	26
2.1. Perspectiva Bourdieuana de la sociológica de la educación.....	26
2.1.1. Constructivismo estructuralista o estructuralismo genético.....	28
2.1.2. Desigualdad social y cultural en el campo de la educación	31
2.1.3. Conceptos claves	33
2.1.3.1. Habitus.....	33
2.1.3.2. Los capitales	36
2.1.3.3. El campo social	44
2.2. Diversidad e inclusión educativa.....	46
2.2.1. Educación para la diversidad en la educación superior	50
2.2.2. Educación superior: diversidad funcional-diversidad cultural	54
2.3. El enfoque de las capacidades desde perspectiva del desarrollo humano	63
2.3.1. La desigualdad en la educación	63
2.3.2. El enfoque de las capacidades.....	64
2.4. Diversidad funcional y diversidad cultural: la doble mirada.....	71
2.4.1. Estigma: la doble discriminación.....	72
2.4.2. El derecho a una identidad	80
2.4.3. El respeto, una forma de mirar	83
CAPÍTULO 3. LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA DIVERSIDAD FUNCIONAL Y DE EXTRANJERO	88
3.1. La construcción social de la diversidad funcional	89
3.1.1. Definición conceptual de la diversidad funcional.....	89

3.1.2. Evolución de los modelos teóricos sobre la diversidad funcional	97
3.1.3. Grados de discapacidad	107
3.2. Los procesos migratorios.....	109
3.2.1. Definición conceptual	109
3.2.2. Aproximación a los modelos teóricos de los procesos migratorios	112
3.2.3. Las consecuencias de un proceso migratorio	119
3.3. Marco normativo para las personas extranjeras	121
3.3.1. Regulación jurídica de los estudiantes extranjeros	122
3.3.2. Marco normativo de la Comunidad de Madrid	130
CAPÍTULO 4. LA INCLUSIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	133
4.1. Espacio Europeo de Educación Superior: algunas claves para la inclusión social.....	133
4.2. Inclusión educativa en la educación superior: consideraciones generales.....	139
4.2.1 Accesibilidad y diseño universal	144
4.2.1.1. Accesibilidad universal y diseño para todas las personas	145
4.2.1.2. Diseño de aprendizaje de instrucción.....	149
4.2.1.3. Tecnología de la información y la comunicación	152
4.2.2. Estrategias y acciones accesibles en el contexto universitario	154
4.3. La educación: un derecho fundamental para la inclusión.....	158
4.3.1. Normativa internacional y políticas de inclusión.....	159
4.3.2. España: Normativa y políticas de inclusión.....	166
4.3.3. Educación superior: Normativa y políticas inclusivas	169
4.4. Inclusión social y educativa en la educación superior en España.....	174
CAPÍTULO 5. INCLUSIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA. UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID	182
5.1. Características de los estudiantes extranjeros con diversidad funcional en la UCM	182
5.2. Servicios de atención a las personas con diversidad funcional en la UCM.....	187
5.2.1. Delegación para la Diversidad	190
5.2.2. Oficina para la Inclusión de Personas con Diversidad	192
5.2.3. Unidad de Trabajo Social	196
5.2.4. Asociacionismo	198
5.3. Personal técnico de atención a la diversidad funcional.....	200
5.3.1. El Trabajo Social en el contexto universitario	201
5.3.2. Intervención desde el Trabajo Social.....	202

SEGUNDA PARTE. DISEÑO METODOLÓGICO, RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	206
CAPÍTULO 6. DISEÑO METODOLÓGICO.....	207
6.1. Justificación.....	207
6.2. Objetivos generales y específicos	209
6.3. Método	211
6.4. Técnicas de recogida de información	212
6.4.1. Historias de vidas a los estudiantes extranjeros con diversidad funcional	212
6.4.1.1 Participantes	216
6.4.1.2 Instrumento	220
6.4.1.3 Procedimiento	221
6.4.2 Entrevistas personales a los profesionales de primera atención.....	224
6.4.2.1 Participantes	225
6.4.2.2 Instrumento	226
6.4.3 Encuestas a los profesores coordinadores de la OIPD.....	228
6.4.3.1 Participantes	228
6.4.3.2 Instrumento	229
6.4.3.3 Procedimiento	231
6.5 Principios éticos	231
CAPÍTULO 7. RESULTADOS	233
7.1. Resultados de las historias de vida realizadas a los estudiantes extranjeros con diversidad funcional.....	233
7.1.1. Proceso familiar, social y educativo	236
7.1.1.1. Familia de origen.....	237
7.1.1.2. Educación reglada	239
7.1.1.3. Proceso migratorio	244
7.1.1.4. Las redes sociales	248
7.1.2. La etapa universitaria	251
7.1.2.1. Acceso y adaptación a la universidad	251
7.1.2.2. Docencia: clases, prácticas, trabajos y tutorías	255
7.1.2.3. Clima y contexto universitario.....	257
7.1.3. Estilo de vida fuera de las aulas	263
7.1.3.1. Gestión del tiempo	263
7.1.3.2. Situación económica y laboral.....	266

7.1.4. Identidad académica y personal	269
7.1.4.1. Las capacidades	269
7.1.4.2. Las percepciones	272
7.1.4.3. Proyecto futuro	274
7.2. Resultados de la entrevista personales realizadas a los técnicos de primera atención	276
7.2.1. Servicios de primera atención	277
7.2.2. La coordinación de los servicios e instituciones.....	283
7.3. Resultados de las encuestas realizadas a los profesores coordinadores	284
7.3.1. La atención al estudiantado.....	285
7.3.2. La formación de los coordinadores y profesores	286
7.3.3. Los servicios de atención a la comunidad universitaria	288
CAPÍTULO 8. DISCUSIÓN	290
9. CONCLUSIONES	333
10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	352
11. ANEXOS.....	407
Anexo 1. Servicios de atención a la diversidad en las universidades de España.....	407
Anexo 2. Guion de la entrevista personal biográfica de historia de vida	409
Anexo 3. Consentimiento Informado.....	414
Anexo 4. Guion de la entrevista personal	416
Anexo 5. Cuestionario	417
Anexo 6. Certificado de validación	423
Anexo 7. Choque cultural. Unidad de atención psicológica	425

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 3. 1. Evolución cronológica de la diversidad funcional.....	99
Figura 3. 2. Situación de desplazamiento.....	122
Figura 4. 1 Seguimiento de los grupos de estudiantes menos representativos.....	136
Figura 4. 2. Universidades de España.....	176

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 2. 1. La diversidad funcional, tema de investigación.....	53
Tabla 2. 2. Formación de las personas inmigrantes.....	58
Tabla 2. 3. Delitos de odio registrados en España.....	77
Tabla 2. 4. Incidencia de la discriminación en España.....	78
Tabla 3. 1. Normativa para el estudiantado extranjero.....	123
Tabla 4. 1 Tipología básica de los enfoques de atención a la diversidad.....	141
Tabla 4. 2 Los siete principios básicos del diseño universal.....	147
Tabla 4. 3. Normativa de inclusión educativa en España.....	167
Tabla 4. 4. Estudiantes matriculados en las universidades españolas.....	175
Tabla 4. 5 Estudiantes universitarios con diversidad funcional.....	180
Tabla 5. 1. Estudiantes matriculados en la UCM.....	183
Tabla 5. 2. Estudiantes con diversidad funcional inscritos en la OIPD.....	183
Tabla 5. 3. Estudiantes extranjeros con diversidad funcional inscritos en al OIPD.....	184
Tabla 5. 4. Ramas de conocimientos.....	185
Tabla 5. 5. Áreas geográficas de procedencia.....	185
Tabla 5. 6. Nacionalidad.....	186
Tabla 5. 7. Inversión en personal, programas y recursos.....	188
Tabla 6. 1. Tipo, grado y lugar de inicio de la diversidad funcional.....	217
Tabla 6. 2. Formación académica.....	220

ÍNDICE DE SIGLAS

ADPUA: Asociación de estudiantes con discapacidad de la Universidad de Alicante.

AFADIS-UCM: Asociación de Familiares y Amigos de la Discapacidad.

ANUDIS: Asociación Nacional de Universitarios con Discapacidad.

ARPE: *At Risk of Poverty and Exclusion*.

AUNE: Asociación Universitarios con Necesidades Especiales.

BOUC: Boletín Oficial de la Universidad Complutense.

BOE: Boletín Oficial del Estado.

CE: Comisión Europea.

CERMI Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad.

CIDDM: Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías.

CIF: Clasificación Internacional de Funcionalidad, Discapacidad y Salud.

CINU: Centro de Información de Naciones Unidas.

CREADIS: Centro de Recursos Electrónicos para Alumnos Universitarios con Discapacidad.

CREUP: Coordinadora de Representantes de Estudiantes de Universidades Públicas.

CRUE: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.

DEA: Dificultades Específicas de Aprendizaje.

DUA Diseño Universal para el Aprendizaje.

DUE: Diseño Universal para la Educación.

DUI: Diseño Universal para la Instrucción.

EDAD: Encuesta sobre Discapacidades, Autonomía Personal y situaciones de Dependencia de 2008.

EIDD: Instituto Europeo de Diseño y Discapacidad.

EEES: Espacio Europeo de la Educación Superior.

EHEA: European Higher Education Area.

ESN: *Student Network* España.

IDH: Índice de Desarrollo Humano.

ISO: *International Organization for Standardization*.

MISEAL: Medidas para la Inclusión Social y Equidad en Instituciones de educación superior en América Latina.

OIPD: Oficina para la Inclusión de Personas con Diversidad.

ONG: Organización no gubernamental.

ONU: Organización de las Naciones Unidas.

OPE: Oficina de Prácticas y Empleo.

PDF/A: *Portable Document Format/ Accesible*.

RANLHE: Access and Retention: Experiences of Non-traditional Learners in Higher Education.

REIDAU: Red Española de Investigadores y Doctores en Accesibilidad Universal.

REIDDIS: Red Española de Investigadores y Doctores con Discapacidad.

RUNAE: Red Universitaria de Asuntos Estudiantiles.

REUS: Red Española de Universidades Saludables.

SAPDU: Servicios de Apoyo a Personas con Discapacidad en la Universidad.

TecnoNEEt: Tecnología Educativa y Atención a la Diversidad.

TDA-H: Trastorno por déficit de atención e hiperactividad.

TIC: Tecnologías de la Comunicación y la Información.

UCM: Universidad Complutense de Madrid.

UE: Unión Europea.

UNED: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura.

UNICA: *Network of Universities from the Capitals of Europe*.

UnIDiF: Unidad de Investigación en Diversidad Funcional.

UTS: Unidad de Trabajo Social.

Abstract

Social and educational background of foreign students with functional diversity and their inclusion at Complutense University, Madrid

The aims of this research are to identify the main features of the personal backgrounds of foreign university students with functional diversity and to analyse their situation in terms of social and educational inclusion at Complutense University, Madrid. With these aims in mind we have used qualitative research techniques, specifically life stories and personal interviews (directed at students and primary care technicians, respectively), and surveys (in the case of coordinating teachers at the Office for Inclusion of People with Diversity). Our results show that knowledge of students' origins helps in understanding the situation at these university. It is noteworthy that parents with greater cultural and economic capital were able to facilitate the social and educational inclusion of their children. An analysis of our results also shows that the profile of university students with functional diversity does not correspond to the common general profile of immigrants in Spain. Additionally, these students do not often participate in international university mobility programmes. It should be emphasised that there are more students completing official qualifications and enrolling in ordinary programmes than those who are visiting, carrying out stays or participating in exchange programmes. At one time in Spain, for the majority of foreign students with functional diversity immigration meant a loss of social status in comparison with the circumstances in their country of origin, with some students finding themselves in situations with a risk of social exclusion. Social networks, support and social and educational orientation were basic elements in the successful achievement of the aims of these students, for whom access to higher education represented the materialisation of their aim of studying at university. It has also meant that they have the opportunity to develop their own cultural capital and be recognised for their abilities. Our results also show that students placed emphasis on the value of personal difference and the respect that it deserves, as well as their contribution, like anyone else, to society as a whole. The social and educational resources that Complutense University makes available to students for purposes of facilitating full social inclusion and accessibility have been decisive factors in their training process. However, the process of social and educational

inclusion for foreign students with functional diversity has been subject to obstacles. The treatment they have received within the university community based on their circumstances as people with functional diversity, in addition to cultural and linguistic issues relating to their status as foreigners, are reasons for which we might argue that these students find themselves in a situation of dual social vulnerability. It should also be noted that the majority of research participants (students, professionals and coordinating teachers) were unaware of the university's social and educational policies. Participants also reported that academic staff and technicians did not have sufficient training on the social resources and inclusive pedagogical tools available at the university. Furthermore, they considered that the university community should receive training in functional and cultural diversity skills. By way of conclusion, we can affirm that in general terms the Complutense University of Madrid's social and educational policies favour the inclusion of foreigners with functional diversity. However, this inclusion cannot be characterised as comprehensive for these students, who have encountered various obstacles and barriers during their academic studies. It can also be affirmed that the students have contributed to a change in perspective within the university community as regards diversity in the classroom, as well as influencing the likelihood of other students in the same circumstances perceiving the continuation of their studies as an option and seeing equality of opportunities as a right. At the same time, the challenge for the university lies in recognising the multiple abilities of students, bearing in mind that in some cases these students may face specific difficulties during the course of their higher education. This implies a need to continue the process of adapting services, resources and pedagogical learning models to the changing needs of the university's student population. In light of all the foregoing, it would be advisable to implement a social and educational intervention model and transversal diversity and inclusion training programmes for the university community. As the competent body, it falls to the university to train its teachers and professionals so that they are able to address diversity in a comprehensive and coordinated fashion at the university and to raise awareness and ensure visibility vis-à-vis the new profiles of students who are enrolling in public universities each year.

Key words: functional diversity, students, foreigners, inclusion, university.

Resumen

La trayectoria social y educativa de los estudiantes extranjeros con diversidad funcional y su inclusión en la Universidad Complutense de Madrid

Los objetivos que han guiado esta investigación han sido conocer los principales antecedentes biográficos de los estudiantes universitarios extranjeros con diversidad funcional, y analizar su situación de inclusión social y educativa en la Universidad Complutense de Madrid. En función de estos objetivos hemos utilizado técnicas de carácter cualitativo, en concreto, la historia de vida y la entrevista personal, dirigidas a los estudiantes y a los técnicos de primera atención respectivamente, y la encuesta, en el caso de los profesores coordinadores de la Oficina para la Inclusión de Personas con Diversidad. Los resultados que hemos obtenido muestran que conocer el origen de los estudiantes ayuda a comprender la situación de estos universitarios. Hay que destacar que los progenitores con un mayor capital cultural y económico podían favorecer la inclusión social y educativa de sus hijas e hijos. También el análisis de nuestros resultados mostró que el perfil de los estudiantes universitarios con diversidad funcional no se corresponde con el perfil común de las personas migrantes en general en España. Y que asimismo este tipo de estudiantes no participa frecuentemente en los programas de movilidad internacional universitarios. Cabe resaltar que hay más estudiantes que cursaban estudios oficiales y realizaban una matrícula ordinaria que estudiantes visitantes, de estancias o de intercambio por estudios. Una vez en España, la migración supuso para la mayoría de los estudiantes extranjeros con diversidad funcional una pérdida de estatus social respecto de su situación en el país de origen, llegando en algunos casos a encontrarse en situaciones de riesgo de exclusión social. Las redes sociales, el acompañamiento y la orientación social y educativa fueron elementos básicos para la consecución exitosa de los objetivos de estos estudiantes, para quienes el acceso a la educación superior supuso la materialización de su proyecto de cursar estudios universitarios. Además, les ha supuesto la posibilidad de trabajar su propio capital cultural y que se les reconozcan por sus capacidades. Nuestros resultados mostraron asimismo que los estudiantes destacaban el valor de la diferencia personal, y el respeto que ésta merece, así como su aportación que, en efecto, todas las personas pueden realizar a la sociedad en su conjunto. Igualmente,

los recursos sociales y educativos que la Universidad Complutense pone a disposición de los estudiantes a fin de favorecer la plena inclusión social y la accesibilidad han resultado factores decisivos en su proceso de formación. Sin embargo, el proceso de inclusión social y educativo de los estudiantes extranjeros con diversidad funcional se ha visto dificultado. De una parte, por el trato que han recibido de la comunidad universitaria en función de su condición de personas con diversidad funcional, y, de otra, por cuestiones culturales y lingüísticas, en relación con su condición de personas extranjeras, motivos por los que podemos considerar que se encontraban en una situación de doble vulnerabilidad social. Cabe también señalar que los participantes en esta investigación- estudiantes, profesionales y profesores coordinadores- en su mayoría, desconocían las políticas sociales y educativas universitarias. Del mismo modo los participantes pusieron de manifiesto que el profesorado y los técnicos carecerían de la formación suficiente acerca de los recursos sociales y de las herramientas pedagógicas inclusivas existentes en la universidad. Igualmente, los participantes consideraban que la comunidad universitaria debería tener una formación en competencias de diversidad funcional y cultural. A modo de conclusión, podemos considerar que, en líneas generales, las políticas sociales y educativas de la Universidad Complutense de Madrid favorecen la inclusión de los estudiantes extranjeros con diversidad funcional. Inclusión que, no obstante, no puede considerarse plena para estos estudiantes, que han encontrado diferentes obstáculos y barreras en su trayectoria académica. Asimismo, cabe considerar que los estudiantes han aportado a la comunidad universitaria un cambio de mirada hacia la diversidad en el aula, han influido en la posibilidad de que otros estudiantes en sus mismas condiciones vean la opción de proseguir sus estudios, y que la igualdad de oportunidades sea vista como un derecho. Al mismo tiempo, para la universidad el reto está en reconocer sus múltiples capacidades, teniendo presente que, en algunos casos, se trata de estudiantes que pueden hallar especiales dificultades a lo largo de su proceso de formación superior. Esto supone que sería necesario seguir adaptando los servicios, los recursos y los modelos pedagógicos de aprendizaje a las necesidades cambiantes de la población de estudiantes en la universidad. Por todo esto, sería recomendable incorporar un modelo de intervención social y educativa y planes de formación transversal en diversidad e inclusión para la comunidad universitaria. Corresponde a la

Universidad, como órgano competente, la tarea de formar a los docentes y a los profesionales para que tengan la capacidad de atender de forma integral y coordinada la diversidad en el contexto universitario y de tomar conciencia y otorgar visibilidad a los nuevos perfiles de estudiantes que se matriculan cada año en una universidad pública.

Palabras claves: diversidad funcional, estudiantes, extranjeros, inclusión, universidad.

Introducción

No lamentar, no reír, no detestar, sino comprender.

Bourdieu, 1999a, p. 7.

El contexto actual de la educación superior se encuentra inmerso en importantes cambios e innovaciones que interfieren en los procesos de socialización, y en la incorporación de nuevas identidades entre el estudiantado. La diversidad en las aulas es una realidad que demanda el desarrollo de una educación inclusiva, que se opone a la discriminación y, por tanto, a la exclusión social.

En las universidades españolas se incorporan estudiantes con perfiles diversos como, por ejemplo: las mujeres, estudiantes adultos, con hijos, con diversidad funcional; que combinan trabajo y estudios, procedentes de grupos étnicos minoritarios o extranjeros. Estos perfiles están configurando una nueva estructura de estudiantes, tradicionalmente excluidos de la educación superior, denominados “estudiantes infrarrepresentados”, “invisibilizados” o “no tradicionales” (Alcatud, Ávila y Asensi, 2000; Ariño, 2014; Barañano y Finkel, 2014; González, 2010; Soler, 2013).

Esta diversidad se manifiesta en función de múltiples variables, tales como el origen del estudiante, sus características socioeconómicas y culturales, la tipología familiar de pertenencia o el estilo de vida. De igual modo, las personas son diferentes por razones muy diversas: intereses, motivaciones, ritmos de aprendizaje, sexo, expectativas vitales. También, por las posibilidades y experiencias laborales, lengua, ideología, etc. De hecho, van desde los factores genéticos y evolutivos internos hasta los contextuales y ambientales. La educación inclusiva constituye un enfoque social y pedagógico basado en dar una solución equitativa y de calidad a la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza aprendizaje y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano. La diferencia enriquece la vida humana y genera complementariedad. Cuando ese “ser diferentes” desemboca en desigualdad, en falta de equidad y en injusticia social, la existencia se empobrece y se limita (Bayot, del Rincón y Hernández, 2002; Fernández, 2007; Parra, 2011).

La aceptación y promoción de la diversidad se puede tanto enseñar como aprender. En un modelo para la diversidad es posible, aunque ello suponga desmontar algunas creencias profundamente arraigadas en torno a los valores que

hemos ido construyendo respecto a las diferencias humanas. Para esclarecer esos valores y creencias debemos preguntarnos sobre ¿cómo interpretamos las diferencias individuales?, ¿qué tipo de reconocimiento y valor le otorgamos a las mismas?, ¿quiénes somos “nosotros” y quienes son “los otros”, en este juego de exclusión e inclusión? (Booth y Ainscow, 1998; Echeita, 2004; Melero, 2001).

En el año 1999, el entonces Director General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultural (en adelante UNESCO), Mayor Zaragoza, en el prefacio del libro “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro” señala que la educación es el motor del futuro, ya que constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar este tipo de cambios. Uno de los desafíos más difíciles será modificar el pensamiento, de manera que contemple la complejidad creciente, la rapidez con la que se producen los cambios y lo imprevisible que es nuestro mundo (Morin, 1999).

De acuerdo con López (2000), la educación ha de partir de conocimientos más integrados, situados en el contexto y capaces de abrir nuevos espacios para la justicia y la equidad. Al mismo tiempo, debe contribuir a desarrollar al máximo el potencial de las personas durante toda la vida para que se realicen, y se expresen plenamente, en la esperanza colectiva de un futuro viable.

Sobre la base de las ideas expuestas, las necesidades educativas de cada estudiante se ven afectadas tanto por razón de género, edad, como por la capacidad, estilo y ritmo de aprendizaje, entre otros. Por esta razón, se debe prestar especial atención a los estudiantes que presentan riesgo de discriminación (Jiménez, 2010).

Como manifiestan Pearpoint y Forest (citado en Stainback y Stainback, 2007), hay dos caminos diferenciados: el de la inclusión y el de la exclusión. Cada día es más necesario brindar apoyo al estudiantado que se encuentre en riesgo de exclusión social. Hay que reclamar y trabajar por un sistema público que proporcione una educación de calidad y de igualdad de oportunidades. Se trata de un enfoque utilizado en la educación preuniversitaria.

En la actualidad, en el contexto del Espacio Europeo de la Educación Superior (en adelante EEES), se hace necesario promover este enfoque. Es clave que las universidades amplíen su política social y educativa para atender al estudiantado que necesita recursos, con el fin de que su aprendizaje sea satisfactorio, y así garantizar una educación inclusiva y de calidad.

En el informe sobre la implantación del proceso de Bolonia del EEES (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015), se recogen las condiciones socioeconómicas de la vida de los estudiantes en Europa de 2013 a 2014. Es importante destacar, así se indica en este informe, que es mucho menor el seguimiento que se realiza al estudiantado con discapacidad o con la condición de inmigrante. Igualmente, en el “Informe Mundial sobre Discapacidad” (2011) se indica que son escasos los estudios que contienen información sobre las circunstancias socioeconómicas de las personas antes del inicio de la discapacidad y su situación después de que esta se produjo.

Tomamos como punto de partida estos dos informes para investigar una de estas nuevas realidades emergentes en el contexto universitario, la situación social y educativa de los estudiantes universitarios extranjeros con diversidad funcional. De esta manera, queremos darles voz a los propios estudiantes, para contribuir al fortalecimiento de los nuevos perfiles de estudiantado en el contexto universitario, y que ocasionalmente han sido escuchados en investigaciones. Es fundamental la descripción de la experiencia vital subjetiva de los participantes, tal como la han vivido, para examinar qué les aporta y, por ende, qué cambios creen que se pueden realizar, tanto en lo personal como en lo académico, así como en lo institucional. En nuestro caso, nos interesa investigar concretamente a estos estudiantes, que tienen objetivamente más dificultades para realizar y ultimar sus estudios.

En este sentido, Ferreira (2008) señala que todos nosotros, nuestras instituciones, nuestros valores, nuestras costumbres y creencias, nuestros miedos y fobias o nuestros propios intereses rechaza la integración de una diferencia y, en lugar de ello, la segrega, catalogándola con un rango de inferioridad. Es por lo que, las pautas de comportamientos y funcionamientos valoradas socialmente pueden etiquetar a las personas en un contexto. En líneas generales, la conciencia de

inferioridad y las prácticas discriminatorias de la comunidad son una constante, es decir, una incidencia de una visión negativa y de desprestigio que está restando valor a la persona, considerándola inferior. Estos, se identifican con sus debilidades y no con sus fortalezas.

Los universitarios extranjeros con diversidad funcional es un grupo infrarrepresentado en el contexto universitario y, por esta razón, uno de los temas de esta investigación es visibilizar y poner en valor sus capacidades, cómo experimentan los procesos de aprendizaje y cómo percibe su propia identidad. Tenemos como propósito realizar un análisis del itinerario de este perfil de estudiantes, es decir, se plantea en primer lugar considerar cómo ha sido su trayectoria social y educativa en el país de origen y posteriormente en la educación superior en el país de destino.

Esto implica que investiguemos la formación de los progenitores, la trayectoria social y educativa en el país de origen, el proceso migratorio, así como la importancia de las redes sociales. Igualmente, analizar el desarrollo de recursos y de las políticas sociales y educativas de la Universidad Complutense de Madrid (en adelante UCM), que pueden influir o dificultar el progreso hacia la consecución de finalizar los estudios con éxito. También conlleva identificar buenas prácticas, posibilidades de mejora o necesidades de cambio, con respecto a lo que se venía efectuando, lo que permitirá un progreso en la calidad de la intervención profesional y pedagógica. En esta investigación también participan los técnicos de primera atención y los profesores coordinadores de la Oficina para la Inclusión de Personas con Diversidad, ya que están vinculados profesional y académicamente al objeto de estudio.

Las universidades deben tener presente el bienestar social de la comunidad universitaria. Para la intervención desde el Trabajo Social en el contexto social y educativo universitario, cobra relevancia, en nuestro estudio, el acompañamiento y apoyo a las personas o grupos infrarrepresentados. El respeto a la diversidad constituye un principio fundamental de esta profesión (Código Deontológico del Trabajo Social, 2015). Si el ideal de una sociedad democrática es la igualdad de oportunidades, en materia de educación se debe prestar especial atención al

estudiantado en riesgo de exclusión social. La idea es que sus capacidades no se vean mermadas por las distintas condiciones de partida, asegurándose que aquellos estudiantes que se enfrentan a obstáculos en el punto de inicio finalicen de forma semejante a los que no tienen que superarlos (García, 2010; Jiménez, 2010). Por ende, la atención a la diversidad, unida a la equidad y a los conceptos de calidad y eficacia, deben ser promovidos en la enseñanza superior.

A este respecto, la intervención y la investigación en Trabajo Social están centradas principalmente en los riesgos, las necesidades, los problemas, las carencias, las dificultades o las situaciones de conflicto, al tiempo que en ocasiones se ignora el trabajo sobre las fortalezas, que se presentan en cada caso individual, grupal o comunitario. El enfoque de las fortalezas no es una novedad en Trabajo Social, ya que en las obras de Mary Ellen Richmond (1993), se encuentran referencias relacionadas con los factores potenciadores y los recursos internos de las personas en la intervención profesional. La perspectiva basada en las capacidades ha tenido un importante desarrollo posterior frente a los déficits o carencias (Adams, 2008; Aguilar, 2013; de la Paz, 2011; Crowger, 1994; Palma y Pacheco, 2017; Rodríguez, 2014; Saleebey, 1996; Segado, 2011; Van Brenda, 2001; Zimmerman, 2006). Consideramos de interés incorporar en esta tesis doctoral la perspectiva del desarrollo de las fortalezas, puntos fuertes o positivos, también denominado *empowerment*. No significa que nos olvidemos o ignoremos cuáles son los problemas reales, solo supone investigar con una nueva visión de la realidad, con otro punto de vista (de la Paz, 2011). No solo es el no etiquetamiento de los participantes lo que se busca, sino también de implicarlos en el proceso de cambio que pueda suponer esta investigación. Para la búsqueda conjunta de soluciones y alternativas a la intervención profesional y a las políticas, programas y actividades sociales y educativas de la enseñanza superior.

En definitiva, nuestro objetivo es visibilizar una realidad social para contribuir al debate y ofrecer una mirada analítica de una particularidad de la realidad empírica. Es una oportunidad conocer parte de lo que nos rodea, porque el que no queramos o no podamos ver, no quiere decir que no exista. Una vez entendemos cómo piensan y ven el mundo, aquello que un día parecía una persona extranjera con diversidad funcional, otro día parece ser una persona con un talento o un don

(Barahona, 2016; Bourdieu, 1997a; Szatmiri, 2006). En definitiva, se trata de una investigación de carácter exploratoria y descriptiva, sobre un objeto de estudio y un contexto delimitado, donde ponemos de manifiesto la teoría y cuyos resultados, quizás, puedan ser fundamentos de futuros estudios de investigación y/o propuestas de intervención en Trabajo Social.

Estas cuestiones, unidas a los escasos estudios en Trabajo Social que analicen y profundicen esta realidad emergente constituyen los fundamentos de esta investigación. Queda por señalar que esta tesis doctoral pretende ser una modesta aportación al Trabajo Social en el contexto de la educación. Se requiere de esta disciplina que contribuya a dar respuesta a las nuevas demandas, así como a desarrollar la capacidad de analizar la situación en la que se encuentra la educación superior.

Esta tesis se presenta estructurada en dos partes. La parte primera comprende los capítulos del primero al quinto, en la que abordamos la descripción conceptual de los principales términos implicados en esta tesis y el marco teórico y empírico del estudio. La segunda, presenta el diseño metodológico empleado en esta investigación, los resultados obtenidos y la discusión y, por último, las conclusiones generales que se derivan de nuestros resultados. Se muestra a continuación una síntesis del contenido de cada uno de los capítulos que la conforman.

En el **capítulo primero** se aborda el análisis y definición de los conceptos de “pobreza”, “exclusión social”, “inserción laboral”, “inclusión social” e “inclusión educativa” por su importancia significativa para esta investigación.

En el **capítulo segundo** se presenta las cuestiones epistemológicas fundamentales centradas en las aportaciones de la sociología de la educación, la diversidad e inclusión educativa, el enfoque de las capacidades como propuesta para el desarrollo humano y la teoría de la discriminación múltiple.

En el **capítulo tercero** se describe la evolución que han experimentado los conceptos empleados para referirse a las personas con diversidad funcional y a las personas extranjeras; la tipología y el tratamiento otorgado en España, los modelos teóricos desarrollados y la normativa vigente en relación con este perfil de personas.

En el **capítulo cuarto** se examina las principales teorías relacionadas con la inclusión educativa, así como la importancia de la accesibilidad y el diseño para todas las personas en el contexto universitario y el valor de las tecnologías de la comunicación e información.

En el **capítulo quinto** se analiza la situación de los procesos inclusivos en los que se encuentra la Universidad Complutense de Madrid, así como los servicios de atención a la diversidad funcional, y el perfil profesional en la Oficina para la Inclusión de Personas con Diversidad de esta Universidad.

En el **capítulo sexto** se describe el diseño de la investigación, el método y las técnicas que hemos empleado a fin de alcanzar los objetivos que han guiado este trabajo: la historia de vida, la entrevista personal y la encuesta.

En el **capítulo séptimo**, se presentan los principales resultados de esta investigación. En primer lugar, se muestra las ideas fundamentales obtenidas mediante la técnica de la historia de vida. La complejidad de analizar el proceso migratorio de los estudiantes universitarios con diversidad funcional requiere de la utilización de esta técnica para favorecer el conocimiento del proceso familiar, social y educativo de los estudiantes en el país de origen y durante su proceso migratorio; la realidad vivida en su etapa en el país de destino y, en concreto, en la UCM y, por último, la identidad académica y personal de estos estudiantes. En segundo lugar, se presentan los resultados de la técnica de las entrevistas personales, que permite tener un mayor conocimiento de los procesos sociales y educativos, de tipo general, en el contexto de la UCM. A través de cada profesional se obtiene información respecto a las experiencias vividas con este perfil de estudiantes, así como a la coordinación entre los diferentes servicios e instituciones de atención social de la UCM. Y, por último, se presentan los resultados de la encuesta realizada a los profesores coordinadores, como técnica complementaria a la metodología cuantitativa. Estos se muestran según la estructura planteada en el cuestionario: datos sociodemográficos, atención al estudiante, formación, servicios y coordinación con otros servicios e instituciones.

En el **capítulo octavo**, se plantea la discusión, respecto a los resultados obtenidos, un análisis e interpretación de la teoría, la recogida de información del

trabajo de campo y los resultados de las etapas anteriores, con la finalidad de responder a los objetivos de esta investigación. Por lo tanto, con los avances conseguidos, se realiza un trabajo constante de interconexión entre las diferentes fases. Esto significa que, cada una de las partes está relacionada una con otra de forma interactiva.

Para finalizar, en el **capítulo noveno**, se presenta las conclusiones generales obtenidas de la investigación. Estas es el resultado de un análisis sistemático de la teoría y de la información que se logra en el estudio, para analizar y comprender los procesos y evolución de la inclusión de una población universitaria invisibilizada. Para concluir este capítulo se plantea las limitaciones, así como las propuestas de mejora más relevantes sobre el objeto de estudio, y las futuras líneas de investigación y de intervención en el ámbito de la inclusión social y educativa en el contexto universitario desde la disciplina del Trabajo Social.

PRIMERA PARTE. ENFOQUE TEÓRICO CONCEPTUAL

Ves, papá, cuando nos ponemos a hablar sobre los extranjeros y los inmigrantes muchas palabras se repiten una y otra vez. Por ejemplo: identidad, diferencia, comunidad, etnia, discriminación, generación, gueto, integración, visibilidad, universalismo, etcétera.

No estoy segura de entender lo que significan, porque se utilizan un poco al tuntún.

Sobre todo, porque a veces, con las mismas palabras, unos pretenden ayudar a los inmigrantes y otros quieren excluirlos. Bien, no sé si me entiendes...

- Desde luego que sí. Tampoco yo estoy seguro de lo que significan con precisión esas palabras. Además, al igual que tú, me siento a menudo inquieto, no tanto por su ausencia de significado preciso como por el uso, la utilización práctica que se hace de ellas; esas palabras pueden acercar o alejar, ayudar o abandonar, comprender o criticar injustamente. Y, no obstante, se utilizan muchísimo...
- Y resultan útiles. Bueno, no trataré de darte clases, sino que me limitaré a intentar avanzar contigo...

Naïr, 2001, p. 21-22.

CAPÍTULO 1. UNA APROXIMACIÓN A LOS CONCEPTOS DE EXCLUSIÓN E INCLUSIÓN

Los principios de la justicia social, los derechos humanos, la responsabilidad colectiva y el respeto a la diversidad son fundamentales para el Trabajo Social.
International Federation of Social Workers, 2014.

Introducción

En el primer capítulo, por su importancia para esta investigación se analizan los conceptos de pobreza, exclusión social, inserción laboral, inclusión social e inclusión educativa. Este es un tema prioritario en la agenda del Espacio Europeo de Educación Superior.

1.1. Desde la pobreza a la exclusión social

El concepto de pobreza ha sido definido de manera diferente a lo largo de los años. Suele hacer referencia a la situación económica en la que se encuentra una persona. Sen (1995), utiliza un concepto menos restrictivo y no centrado únicamente en lo económico, al indicar que apunta al fracaso de las capacidades básicas para alcanzar el funcionamiento mínimamente aceptable.

En la misma línea, hace más de 25 años, en el primer Informe de Desarrollo Humano, se presentó el concepto de desarrollo humano centrado en las personas. El Índice de Desarrollo Humano (en adelante IDH) evalúa el bienestar humano desde una perspectiva más amplia, y no se limita solo a los ingresos económicos. Se centra en tres dimensiones básicas: tener una vida larga y saludable, ser capaz de adquirir conocimientos y disfrutar un nivel de vida digno (Jahan, 2015). Como ya apuntó Simmel (1986) en su momento “la pobreza no puede definirse en sí misma como un estado cuantitativo, sino sólo según la reacción social que se produce ante determinada situación” (p. 517).

La pobreza, además, de la carencia de bienes materiales, comporta igualmente “un estatus social específico, interior, desvalorizado, que marca profundamente la identidad de aquellos que la padecen. Los pobres no están privados de recursos económicos, sino también de influencia política y de reconocimiento social”

(Fernández, 2000, p.31). Por tanto, como señalan McFadden y Sarasola (2018) además de tener en cuenta el ingreso económico, hay que considerar el proceso de reintegración en la estructura social y el equilibrio en las redes sociales.

Debido al carácter restrictivo de la palabra, que en muchas ocasiones se ha asociado con el concepto de pobreza, este ha sido reemplazado por el de exclusión social, de uso cada vez más frecuente tanto en la literatura académica como en los diferentes ámbitos de la política social.

Esta noción de exclusión social surge en Francia, en la década de los 60, para referirse a un sector de la población desfavorecida que vive de la protección social y del desempleo, debido a su incapacidad para incorporarse al progreso, al crecimiento económico, al empleo estable y a la protección del Estado de Bienestar. En este perfil se contempla a los excluidos, ciudadanos con diversidad funcional física, con enfermedad mental, personas mayores dependientes, a los inadaptados sociales y, en general, a los que subsistían de la asistencia social del Estado (Lenoir, 1974; Sánchez y Jiménez, 2013).

En aquellos momentos se hacía necesario para los trabajadores adquirir una formación cualificada en el contexto laboral. La carencia de esta capacitación conllevaba a un mayor riesgo de exclusión social. A partir de los años 70, este concepto se generalizó en diferentes contextos como la política, el ámbito académico y la opinión pública, adoptándose por la Unión Europea (en adelante UE) para el desarrollo de las políticas sociales.

En el Libro Verde de la Política Social de la Comisión Europea (1993) (en adelante CE) se desarrolló y amplió el concepto de exclusión social, al proponerse que este, además, de desigualdad social conlleva el riesgo de una sociedad fragmentada.

Distintos autores han tratado de delimitar el concepto incorporándole diferentes matices. Así, Sánchez (2010) lo define como una “forma de desigualdad social que sitúa a determinados grupos sociales y ocupacionales en la periferia simbólica, social y/o material de su colectividad, de manera que dichos grupos ven limitado su acceso a los beneficios derivado del bienestar social y económico” (p.72).

Para Subirat et al. (2004), la exclusión social es una situación concreta fruto de la composición de diversos factores “de desventaja o vulnerabilidad social que pueden afectar a personas o grupos, generando una situación de imposibilidad o dificultad intensa de acceder a los mecanismos de desarrollo personal, de inserción socio comunitaria y a los sistemas preestablecidos de protección social” (p.19).

A su vez, Castel (1997) advierte que “el término exclusión habría que manejarlo con ‘infinita’ precaución” (p. 447), ya que la sociedad está en continuo desarrollo y cambio, lo que conlleva la revisión de los niveles de renta económica y de las demás variables anteriormente mencionadas.

Cabe considerar, entonces, que la exclusión social tiene un carácter multidimensional y dinámico, relacionado con la falta de participación plena en el mercado laboral, educación, sanidad o recursos sociales, la adscripción social y comunitaria, que facilita las redes sociales o la situación social. En función de este carácter multidimensional se han desarrollado distintos sistemas de indicadores para abordar su medición de forma concreta.

Conviene subrayar que, mientras el concepto de la pobreza queda delimitado a través de indicadores económicos, el de la exclusión social, además, mide las dimensiones de la pobreza relacionado con procesos sociales. Así, por ejemplo, el Comité de Protección Social de la Unión Europea realizó una propuesta de indicadores para medir la exclusión social, aprobada en el Consejo de Laeken en el 2001. Estos indicadores se clasifican en tres niveles (Ayala, 2006):

- Nivel 1: indicadores primarios, que informan sobre las diferentes dimensiones de la exclusión social: recursos económicos, educativos, laborales, sanitarios y residenciales.
- Nivel 2: indicadores secundarios, que refuerzan con una mayor concreción los anteriores. Tal y como el porcentaje de desempleados de larga duración, el número de personas con bajo nivel educativo o persistencia de los bajos ingresos.
- Nivel 3: son los indicadores terciarios que establece cada país como necesarios y que reflejan sus características. En unos países puede ser tema prioritario la vivienda, sin embargo, en otros es la salud o la educación.

De acuerdo con esto, la Comisión Europea, a través de la Estrategia Europa 2020, propone un nuevo indicador: *At Risk Of Poverty and Exclusion* (en adelante AROPE), para medir la tasa de riesgo de pobreza y/o exclusión social. Este indicador es un índice compuesto, que recoge las diferentes dimensiones de la exclusión social, la pobreza es una de las principales variables.

El indicador AROPE constituye un avance con respecto a la medición exclusiva de la tasa de pobreza, ya que combina varios indicadores, que miden desigualdad y pobreza severa. Esto permite una mejor comprensión y visión lo más amplia posible de la realidad social. Además, se aplica en un área geográfica determinada y permite realizar estudios comparativos con otras regiones o países de la Unión Europea (en adelante UE). Este indicador se calcula a partir de las carencias económicas combinada con la escasez material severa y las situaciones laborales precarias (Domínguez y Martín, 2006; Esteban y Losa, 2015; Llanos, 2015). Sin embargo, no se contempla de atención y las cuestiones vinculadas con la diversidad de las capacidades humanas y la adaptación del medio a las mismas.

De todos modos, Llanos (2015) propone otros indicadores para complementar al indicador AROPE:

- Pobreza severa: se trata de un indicador para medir la pobreza y desigualdad de los hogares cuyas rentas por unidad de consumo están por debajo del 30% de la media de los ingresos de la población, cuando no se puede alcanzar los estándares mínimos en alimentación, salud o vivienda.
- Renta media por persona: mide la diferencia entre el nivel superior e inferior del reparto de la renta, lo que permite diferenciar el nivel de ingresos según los integrantes de una familia.
- El índice de Gini: se utiliza para medir la desigualdad de los ingresos, dentro de un país, también puede utilizarse para medir la distribución de desigualdad. Su coeficiente de valor va de 0 a 1, donde 0 se corresponde con una distribución más igualitaria y el 1 con una mayor desigualdad. Se calcula en base a una proporción en el diagrama de la curva de Lorenz.
- Relación S80/S20: mide la desigualdad por ratios entre percentiles, es decir, mide la renta media obtenida por el 20% con niveles de ingresos más altos en relación con los niveles de ingresos más bajos de la población, se obtiene información según características como el sexo, edad, formación, nacionalidad, situación de la vivienda y lugar de residencia. Este principio se puede utilizar para calcular los grupos de población que defina el investigador.

Por otra parte, hay que señalar que estos indicadores no contemplan a las personas que se encuentran en situación de pobreza severa, que viven en la calle o a aquellas personas que residen en instituciones como los albergues, ya que en España se toman como referencia los datos de la “Encuesta de Condiciones de Vida del Instituto Nacional de Estadística” (2015), que no incluye la información relativa a esta población. Ello conlleva a que no se contempla la realidad social en su totalidad.

En la actualidad, disponemos de diversos indicadores que permiten analizar la renta y estudiar la pobreza y la exclusión social. En España, esta es la fuente estadística más utilizada (Esteban y Losa, 2015).

El perfil de las personas en situación de exclusión social es el de un sector de la población que no puede acceder a los recursos básicos para cubrir las necesidades diarias de supervivencia. Se encuentran en una situación de pobreza “radical y extrema de carencia de recursos disponibles que compromete la propia supervivencia” (Campoy, 2010, p. 116).

Entre los sectores que sufren la situación de la exclusión social se encuentran los que pertenecen a determinados grupos étnicos, de edad, género, las personas inmigrantes, en particular los extracomunitarios, las personas con diversidad funcional o los enfermos crónicos graves (Arriola, 2014; Rojas, 2011).

Además, en la Ley 43/2006 de 29 de diciembre, para la mejora del crecimiento y del empleo, se indica que el perfil de las personas en situación de exclusión social se corresponde con los siguientes grupos:

- Perceptor de renta mínima de inserción, o cualquier otra prestación de igual o similar naturaleza.
- Personas que no puedan acceder a las prestaciones a las que se hace referencia en el párrafo anterior, por alguna de las siguientes causas:
 - Falta de periodo exigido de residencia o empadronamiento, o para la constitución de la unidad perceptora.
 - Haber agotado el periodo máximo de percepción legalmente establecido.

Así como, los grupos considerados más vulnerables según el Plan Nacional de Acción de la Inclusión Social 2013-2016 (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2014a):

- Las personas sin hogar, personas con diversidad funcional, personas mayores y personas en situación de dependencia.
- Las migraciones nacionales o internacionales, población gitana, víctimas de discriminación por origen racial o étnico.

Además, la Comisión Europea (2008) declaró el 2010 “Año Europeo de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social”, para dar respuesta a la situación en que se encuentran algunos sectores de la población. El objetivo es sensibilizar a la sociedad acerca de la exclusión social, y de la promoción de la inclusión activa. De modo que, en la Estrategia Europa 2020 de la UE, entre los objetivos están el empleo, la educación y la integración social.

Estos indicadores estadísticos se utilizan para realizar un diagnóstico previo a la intervención de la realidad social, y permiten al mismo tiempo realizar una evaluación posterior de las políticas que se llevan a cabo cada país. Si bien, estos indicadores del concepto de exclusión social presentan ciertas limitaciones, dado que no incluyen la valoración de dimensiones como la vivienda o sectores de la población como la inmigración. Ciertamente es que han contribuido a un primer paso en la búsqueda de un conjunto de indicadores para trabajar en pro de la inclusión social.

1.2. De la inserción laboral e integración a la inclusión social

El concepto de inserción laboral aparece también en Francia, en la época de los 70. En un primer momento, el concepto hizo referencia a las medidas de formación laboral que se adoptaron tras la crisis económica de esa etapa. Estas medidas contemplan la creación de nuevos perfiles profesionales: formadores, agentes de empleo, coordinadores o supervisores (Urteaga, 2009; Sánchez y Jiménez, 2013). Se busca favorecer la incorporación al mercado laboral de los jóvenes que eran las personas más afectadas por el desempleo.

Con posterioridad, se amplió la definición al concepto de inclusión. El escenario de desempleo genera situaciones de falta de perspectivas, falta de viviendas,

aislamiento social o de las redes familiares. Por esto, “el concepto de inserción necesita ser ampliado, ir más allá de la inmersión en el mercado laboral, poniéndose entonces en uso un nuevo concepto, el de inclusión” (Sánchez y Jiménez, 2013, p.140).

Los procesos y los resultados promovidos desde el concepto de inserción se centran en el contexto laboral. Por ellos se comenzó a trabajar en el concepto de inclusión como “proceso de incorporación de las personas en riesgo de pobreza y /o exclusión social a la vida normalizada” (De Lucas, 2010, p. 84). A partir de esta nueva concepción de la inclusión social se comienza a estudiar la posible implantación de nuevas políticas centradas en el desarrollo personal, la reconstrucción de las redes sociales o el acceso a viviendas, con el objetivo de facilitar la autogestión y la autonomía de la persona.

A la debilidad económica, se pueden sumar otras categorías de desigualdades sociales como ser migrante, mujer, persona con diversidad funcional o trabajador con contrato discontinuo. Estas categorías suponen una situación de desigual de acceso a servicios, protección social, oportunidades laborales o educativas. En este aspecto, el concepto de inclusión social trasciende la mera igualdad relativa a los recursos económicos.

Por tanto, la inclusión es un proceso que asegura a las personas el aumento de las oportunidades y recursos, necesarios para la participación plena y el acceso a sus derechos fundamentales como ciudadanos. Continuando con lo anterior, en el “Informe Conjunto sobre la Inclusión Social” de la Comisión Europea (2003), se indica que hay que responder al reto de la exclusión social, ya que aparece como un fenómeno multidimensional complejo y dinámico. La pobreza es una más de las características de la condición significativa en la que se encuentra la persona, que tiene que afrontar problemas y retos, para llevar un proyecto de vida accesible.

1.3. De la inclusión social a la inclusión educativa

La inclusión social implica fundamentalmente una mayor inclusión en la educación, con una respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje.

Supone un desarrollo educativo de los estudiantes con independencia del origen social, cultural o características individuales.

Desde esta perspectiva, la UNESCO (2005) define la educación inclusiva como “un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación” (p.13), por lo tanto, la inclusión educativa se percibe como una estrategia hacia la igualdad de oportunidades. Un sistema educativo que apuesta por la inclusión considera la educación como un derecho, y no como un privilegio. La población en riesgo de exclusión social no tiene mecanismos de selección ni discriminación, y transforma su funcionamiento y propuesta pedagógica para integrar la diversidad del estudiantado. Se favorece la cohesión social, que es una de las finalidades de la educación (UNESCO, 2008). Tal vez cabe, preguntarse si la educación superior favorece el desarrollo de una comunidad más inclusiva, o si, por el contrario, como señalan Bourdieu y Passeron (2001), se reproducen los mecanismos de la exclusión social recreando diferentes formas de discriminación en su seno. “Las prácticas discriminatorias al interior de los sistemas educativos conducen a la exclusión y la desigualdad, y fortalecen los patrones de reproducción social” (UNESCO, 2007, p. 33).

En relación con el desarrollo de una educación inclusiva que tenga en cuenta a los estudiantes con diversidad hay que plantearse una serie de interrogantes, que hay que saber gestionar ¿Cómo conseguir un mayor interés de este tipo de enseñanza? ¿Cómo garantizar el derecho de los estudiantes con mayores dificultades de aprendizaje a estudiar con sus compañeros, pero también a aprender al máximo de sus posibilidades? (Marchesi, 2014).

La educación inclusiva tiene que responder a una educación de calidad, que garantice el acceso al conocimiento, en las mejores condiciones, a todos los estudiantes. Se evita la exclusión y segregación mediante la convivencia e interacción con estudiantes de diferentes capacidades, origen social o cultural.

Para conseguir una educación inclusiva es necesario analizar las causas familiares, sociales, económicas o laborales, así como los perfiles de los estudiantes

en riesgo de exclusión, con el fin de obtener los recursos que permitan su permanencia en el sistema educativo.

De este modo, la Estrategia Europea 2020 cuenta con el apoyo de las Naciones Unidas, la UNESCO, organizaciones internacionales y países que abogan por un cambio hacia la educación inclusiva. Entre sus principales objetivos la educación y la formación de la comunidad, como un elemento clave para el desarrollo de la persona. Para ello, se trabaja en las políticas educativas, investigación y análisis acerca de las prácticas inclusivas, en el progreso académico de todos los estudiantes, inmersos en el sistema educativo inclusivo.

1.4. Educación superior inclusiva

La educación, como hemos indicado, es un derecho fundamental de las personas de todas las edades que contribuye a su progreso personal y social. En consecuencia, la educación superior es clave dentro de la Estrategia 2020 de la Unión Europea, que tiene como fin el desarrollo del capital humano, y de la innovación. La Estrategia Europea 2020 señala que al menos el 40% de las personas de 30 a 34 años deberán completar estudios de nivel universitario. Así, se crean grupos de trabajo en la UE para la orientación de políticas y elaboración de herramientas formativas. Según la Conferencia de Educación de 2013, el abandono de los estudios en España, entre otras causas, está el factor económico, es decir, es mayor en las familias con menores rentas. “La posibilidad de acceder a la enseñanza superior sigue siendo un privilegio de los habitantes de los países de ingresos altos” (UNESCO, 2005, p.116). Por esto, el apoyo económico en forma de becas y ayudas al estudio es un elemento fundamental en las políticas orientadas a reducir la tasa de abandono (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013).

Los déficits de educación y formación son elementos que añaden una mayor vulnerabilidad en las personas con diversidad funcional, la raza, el sexo o la edad. Por eso uno de los retos más importantes para la inclusión social es seguir apostando por la educación inclusiva, y el acceso a la educación superior. Este es un objetivo relevante para facilitar, al mismo tiempo, la promoción profesional y el ascenso social de los estudiantes no tradicionales, que puedan acceder a puestos directivos y cualificados en el mercado de trabajo (Martínez, 2016).

Como hemos señalado, la igualdad de oportunidades en las universidades no depende solo de factores estrictamente económicos, pues como señalan Bourdieu y Passeron (2009), la similitud entre el capital cultural en relación con una clase social, y los criterios de acceso al propio sistema universitario son variables decisivas, que condicionan el poder realizar estudios universitarios.

Así, una situación social y económica favorable de la familia de origen del estudiante incrementa sus posibilidades de éxito, en el espacio de la enseñanza superior. Al mismo tiempo, la concesión de becas o exención de tasas de matrícula para desarrollar los estudios puede llevar una mayor igualdad en relación con el capital económico. No obstante, estos factores no eliminan las desventajas de origen social o cultural, ya que el sistema educativo premia el mérito individual sin tener presente las diferentes condiciones de los estudiantes con diversidad funcional. La educación inclusiva genera espacios de igualdad de oportunidades para una sociedad diversa.

En la educación superior también se perciben las desigualdades sociales, cuestionando así la igualdad de oportunidades, por lo que se trabaja en estrategias y políticas sociales y educativas inclusivas, que permiten posibilidades reales de éxito. Se toma como punto de partida la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad. En los últimos años, se dan pasos hacia el reconocimiento y visibilización de las personas con diversidad funcional. En relación, con este perfil, el derecho a la educación superior no ha sido reconocido hasta la promulgación de la Ley mencionada. A este respecto, el desarrollo de políticas inclusivas, en la enseñanza superior toma en consideración no solo las diferencias en relación con el capital económico y cultural, sino también otro factor como la diversidad funcional.

En España, a partir del año 1995, en las Jornadas de Salamanca (ASPER, 1997), se comenzó a investigar la inclusión de los estudiantes con diversidad funcional en la universidad. En estas Jornadas se debatieron los procesos educativos, la eliminación de barreras arquitectónicas, las ayudas técnicas, los programas específicos para la inclusión, así como el tema del voluntariado social y la integración laboral del estudiante con diversidad funcional. Con posterioridad, se

comenzó a trabajar en el principio de igualdad de oportunidades y la diversidad en la universidad (Alcantud, 1997; Rivas, 1997).

Cabe señalar que, en la actualidad los estudiantes con diversidad funcional y cultural tienen menos dificultades de acceso a la universidad, lo que evidencia un avance en poner el acento en políticas inclusivas educativas y de igualdad de oportunidades, con acciones dirigidas a este perfil de estudiantes o en otros grupos tradicionalmente desfavorecidos. No obstante, a pesar del progreso, la oportunidad de acceso a la enseñanza superior es insuficiente por las condiciones de redistribución de la renta familiar y de desigualdad alcanzada. La accesibilidad a los estudios universitarios puede ser relativa porque los condicionamientos de origen social de los estudiantes siguen actuando de manera decisiva. La Estrategia Universidad 2015, en el apartado relacionado con “la responsabilidad social de las universidades”, señala la necesidad de trabajar la igualdad de género, la atención a las personas con diversidad funcional y las necesidades educativas específicas (Ministerio de Educación, 2010a; Ministerio de Educación, 2010b; Pastor, 2011).

En otro orden de ideas, debemos destacar, la ratificación por parte del Gobierno de España de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, adoptada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (en adelante ONU) del 13 de diciembre de 2006. Entre sus disposiciones, incluye específicamente un artículo, el vigésimo cuarto, dedicado a la educación, en el que aparecen determinadas medidas y actuaciones a realizar, para conseguir un sistema de educación inclusivo en todos los niveles educativos.

Por último, cabe señalar que, las universidades dedican recursos para el desarrollo de servicios y programas de atención integral para una educación inclusiva, con el objetivo de que los estudiantes puedan acceder a la universidad en igualdad de oportunidades.

CAPÍTULO 2. ENFOQUES Y CONCEPTOS TEÓRICOS

Para que una educación sea buena, debe ser sensible al contexto, la historia y las circunstancias culturales y económicas.
Nussbaum, 2015, p. 185.

Introducción

En el segundo capítulo, se realiza una descripción teórica, seguramente se puede efectuar un análisis a la luz de un número mayor de marcos teóricos interpretativos de la inclusión social y educativa en la educación superior. Sin embargo, en esta investigación nos hemos centrado por su importancia y aportaciones en la sociología de la educación, la diversidad e inclusión educativa, el enfoque de las capacidades como propuesta para el desarrollo humano y la teoría de la discriminación múltiple.

Asimismo, y de acuerdo con López (2016) y French, Gillman y Swain (1997), intentar definir una realidad supone situarse frente a ella, pero, además, implica de algún modo posesionarse en la actuación práctica, cuando se trata de un aspecto de la vida humana tan particular como es el tema que abordamos. No existen teorías que sean neutras. Toda teoría aspira a una “comprensión social” compartida, justifica prácticas y criterios determinados y es esencial para el fortalecimiento de las relaciones entre las personas. De tal manera que, al considerar tan solo estos modelos, quedan fuera de esta aproximación teórica otros enfoques o modelos clásicos y actuales.

2.1. Perspectiva Bourdieuana de la sociológica de la educación

El presente apartado nos aproxima a la obra de Pierre Bourdieu, que realiza estudios relevantes en los campos de la sociología la educación o el arte. A través de sus investigaciones analiza la realidad social de las personas como construcciones sociohistóricas, desde una perspectiva individual, grupal y comunitaria. De modo más específico, aborda las cuestiones sociales de la pobreza, la marginalidad y la exclusión social en el contexto de la globalización.

Como el resto de las ciencias sociales, la sociología es una ciencia multiparadigmática, tanto a nivel general como en cada uno de sus campos especializados, como lo es la sociología de la educación. ¿Por qué elegir el paradigma desarrollado por Bourdieu en nuestra investigación, en lugar de alguno

de los múltiples enfoques funcionalistas, marxistas, weberianos o interaccionistas de gran relevancia en la investigación del sistema educativo?

No resulta fácil identificar todos los motivos manifiestos y latentes, por los que en cualquier ámbito de la vida hacemos una elección. En este caso las razones explícitas que me llevaron a optar por el paradigma de Bourdieu son de dos tipos: teóricas y biográfica.

Las primeras tienen que ver con la adecuación de este modelo a los objetivos de esta investigación: La articulación que hace Bourdieu entre estructura y acción, objeto y sujeto, material y simbólico, micro y macro, consideramos que puede resultar muy fecunda para el análisis de los procesos que en los diferentes campos (familiar, académico, laboral), contribuyen a facilitar u obstaculizar las trayectorias sociales de cada persona en el espacio social.

La teoría de Bourdieu es en mi opinión un excelente instrumento para comprender mejor el carácter multidimensional de la pobreza y la exclusión social, así como de los procesos sociales de su producción y reproducción. Y es precisamente una mejor comprensión de estos procesos y de los diversos tipos de capital (económico, social, cultural o simbólico) lo que permitirá formular sólidos programas de intervención social que potencien las capacidades de los grupos y personas que se mueven en la periferia del espacio social, que remuevan los obstáculos a los que se enfrentan en su vida cotidiana y que les ofrezcan oportunidades reales de mejorar su situación.

Un segundo tipo de motivaciones que me movieron a optar por el paradigma de Bourdieu tiene que ver, al menos en parte, con mi trayectoria académica. La participación en un curso de doctorado sobre la teoría de la práctica de Bourdieu impartido en el departamento de Teoría Sociológica de la facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid, y mi posterior adscripción a un Seminario Permanente sobre la obra de Bourdieu promovido por estudiantes egresados de doctorado de dicho departamento, me ayudaron a familiarizarme con la compleja obra de este autor y de alguno de sus principales colaboradores, especialmente con Jean- Claude Passeron por sus aportaciones a la

educación y Loïc Wacquant, que se centra en la investigación de la marginación social en el actual contexto de globalización.

En los siguientes apartados nos centraremos en algunos aspectos de la teoría de Bourdieu, calificada por él mismo como “estructuralismo genético, que considero relevantes para una mejor comprensión de las políticas sociales y estrategias educativas en la educación superior, y de las disposiciones prácticas o *habitus* de los estudiantes y sus familias, que de forma consciente o inconsciente tienden a mantener o mejorar sus posiciones en el espacio social. Sus investigaciones nos invitan a reflexionar acerca del estudiantado universitario, sus estudios y su cultura. Así como a analizar el diseño de las políticas pedagógicas universitarias que ofrezcan un mínimo de oportunidades al estudiantado no tradicional.

2.1.1. Constructivismo estructuralista o estructuralismo genético

Pierre Bourdieu nos hace reflexionar sobre la sociedad de forma sistemática. Con este propósito, da visibilidad a lo que puede ser trivial y, se da por hecho por parte de la ciudadanía. El autor pone de manifiesto lo oculto, aquello que se tiene incorporado y forma parte de la cotidianidad. El modelo que desarrolla se basa en una sociología empírica, centrada en la cultura, la educación y los estilos de vida. De acuerdo con sus propias palabras, si hubiera que aplicarle una etiqueta, sería la de constructivismo estructuralista o estructuralismo genético. El autor aborda la importancia de la diversidad cultural y simbólica, en los mecanismos de reproducción de las jerarquías sociales y en la imposición de estas en las relaciones de dominación. Así representa la estructura social en dos tipos de acciones. La primera, denominada estructuralista, es objetiva, externa a la persona y se relaciona con el campo y el tipo de capital que en él se juega. La segunda acción, denominada constructivista, es subjetiva, inherente a la persona, y se relaciona con las personas y su *habitus*.

Con el término estructuralismo se hace referencia a estructuras que existen en el mundo social y no solamente en los sistemas simbólicos, lenguaje, mito, etc. Como hemos citado, son estructuras objetivas, independientes de la conciencia y de la voluntad de las personas, que son capaces de orientar o de coaccionar sus prácticas o sus representaciones. Estas pueden ser de proximidad o lejanía, de vecindad o de

amistad, al mismo tiempo que se refiere a la posición relativa por encima o por debajo. Por consiguiente, es un análisis de las posiciones relativas, y de las relaciones objetivas entre esas posiciones en unos contextos sociales y culturales. El autor reconoce la aportación que realiza este modelo racional a las ciencias sociales e identifica lo real no como sustancia, sino como relaciones que se establecen entre los agentes sociales (Bourdieu, 2000a).

En referencia a la perspectiva constructivista, el autor indica que existe un origen social de una parte de los esquemas de percepción, del pensamiento y de la acción construida por la propia persona. Son constitutivos, de lo que denomina *habitus*, y por otra parte estructuras sociales, y en particular de lo que designa campo y grupo, especialmente de lo que se llama generalmente clases sociales (Bourdieu, 2000a). Esto implica una asociación de imaginarios simbólicos y lenguaje insertos en una cultura. Se tiene una forma de percibir la realidad diferente a otras personas de otra cultura o realidad social. El subjetivismo se centra en el mundo de las representaciones sociales, del sentido vivido por las personas, de sus percepciones, pensamientos y acciones. Se enmarcaría en el aspecto mágico que señala Bourdieu (2008a).

Pero ¿quién me decidirá a elegir el aspecto mágico o el aspecto técnico del mundo? No será el mundo mismo, que, para manifestarse, espera ser descubierto. Es preciso, pues, que para-sí [sic], en un proyecto elija ser aquel por quien el mundo se devela como mágico o como racional, es decir, que debe, como libre proyecto de sí, darle la existencia mágica o la existencia racional (p. 70).

El autor se postula por una filosofía de la acción. Para ello utiliza como estrategia la descripción de la práctica. En este sentido “Sartre se rebela, no sin razón, contra la sociología ‘objetiva’ (yo diría objetivista) que no puede captar otra cosa que una ‘sociedad de inercia” (Bourdieu, 2008a, p. 71). Cuestión que debate el autor, al considerar que esta postura subjetivista escapa de la captación teórica de prácticas duraderas y sucesos probables, de tal manera que, rechaza la clase social como clase de condiciones y de condicionamientos, y por ende de las prácticas y los estilos de vida perdurables.

La propuesta de Bourdieu es conciliar ambas posturas. Apuesta por aceptar los condicionamientos estructurales, así como las posibles representaciones vividas por

las personas. ¿Cómo puede resistir la acción de las personas al poder restrictivo de la estructura? Puede hacerlo dentro de unos márgenes determinados por el estructuralismo. Para esto se han de buscar estrategias de adaptación. El propósito es mantener un equilibrio entre ambos enfoques, cuyo resultado permite analizar e interpretar la acción social de las personas y las estrategias utilizadas. Por lo que, hay que dar un paso más allá y escapar tanto “del objetivismo de la acción, entendida como reacción mecánica carente de agente, como del subjetivismo, el cual describe la acción como la realización deliberada de una intención consciente” (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 82-83).

Tanto el estado puro como el estado líquido llevan a conocimientos diversos, enriquecedores, de enfoques múltiples y diferenciados de la realidad social para poder conocerla. La reflexión, por tanto, de los dos enfoques en sus estados puros no puede llegar a una complementariedad, combinación o concordancia. Si nos extraemos del estado puro hacia un estado líquido es posible llegar a una afinidad, combinación o convergencia. La intención más significativa del trabajo de Bourdieu (2000a) ha sido superar esta dicotomía, afirmando que son dos momentos dialecticos relacionados. Esto significa que los dos momentos, objetivista y subjetivista, están en una relación dialéctica.

Como conclusión, el autor pretende, por un lado, que las teorías objetivistas integren la representación que las personas se hacen del mundo social. Por otro, investigar los hechos sociales convencidos de que se puede explicar desde una condición objetiva y subjetiva, rescatando a los agentes socializadores, que son los que generan la práctica y su proceso de producción. Ambos enfoques conforman un modo de conocimiento teórico designado como praxeológico. Este tiene como fin el sistema de las relaciones objetivas construidas por el modo de conocimiento objetivista, así como las relaciones dialécticas entre esas estructuras objetivas y las prácticas estructuradas, en las cuales se renuevan y tienden a reproducirse. En definitiva, se trata de superar el dualismo existente entre ambos enfoques (Bourdieu, 1984, 2012).

De este modo, la estructura social queda representada por un doble aspecto. De un lado, las estructuras objetivas externas capaces de imponer u orientar las acciones sociales y las representaciones que llevan a cabo las personas,

independiente de su conciencia y de su voluntad. Y de otro, las estructuras objetivas internas, representadas por la subjetividad de la propia persona, que construye socialmente a través de las percepciones, pensamientos o acciones.

2.1.2. Desigualdad social y cultural en el campo de la educación

El tema que nos ocupa es la sociología de la educación, por lo que brevemente analizamos algunos de los conceptos trabajados por Bourdieu en relación con el sistema educativo, y el papel que representa en la reproducción social y cultural. En las investigaciones realizadas en los años 60, se analiza cómo eran las relaciones simbólicas en la educación. En estos estudios se cita la escuela como un sistema legítimo que contribuye, a través de la distribución del capital cultural, a la reproducción de las relaciones de clases existentes (Bourdieu y Passeron, 1970).

Las categorías de extranjero y de diversidad funcional de la población objeto de estudio de esta investigación, no se delimitan solo de forma objetiva. Ambas dependen del contexto en el cual se encuentre el estudiante, ya que implica sus experiencias vitales, que se ven condicionadas por el contexto y la cultural. De hecho, la realidad social de un país cambia con respecto a otro, y un momento histórico también es diferente en relación con otro e, incluso, la realidad es cambiante en el propio país con el transcurso del tiempo.

De acuerdo con lo expresado, Bourdieu y Passeron (2009) ponen de manifiesto que los mecanismos de reproducción que se dan en la sociedad producen desigualdades y diferencias en el sistema educativo. Entender el sistema educativo como campo de reproducción de las estructuras sociales permite analizar como el origen social puede definir las posibilidades de acceso a los estudios, al campo laboral o a los modos de vida. Además, hace posible analizar cómo los estudiantes desarrollan estrategias para conseguir sus objetivos, acceder a la universidad e incorporarse al mundo laboral. En el nivel de la educación superior, la desigualdad inicial de las diversas capas sociales se muestra ante el hecho de que están muy desigualmente representadas. Las desigualdades sociales y educativas se muestran como fuerza conservadora, para comprender qué forma reproducen las desigualdades en esta etapa educativa. Las oportunidades de acceso a la educación superior dependen de la selección, directa o indirecta, que varía, con respecto a la

trayectoria educativa y la clase social del estudiantado (Bourdieu, 1986; Bourdieu y Passeron, 2009). En este aspecto, Bourdieu entiende que existen desigualdades en el sistema educativo, ya que el estudiante consigue el éxito académico según la clase social de procedencia y la relación que pueda tener con la cultura dominante.

La ceguera frente a las desigualdades sociales condena y autoriza a explicar todas las desigualdades-particularmente en materia de éxito educativo- como desigualdades naturales, desigualdades de talento. Similar actitud se halla en la lógica de un sistema, que basándose en el postulado de la igualdad formal de todos los alumnos como condición de su funcionamiento, no puede reconocer otras desigualdades que aquellas que se deben a los talentos individuales. Se trate de la enseñanza propiamente dicha o de la selección, el profesor no conoce más que alumnos iguales en derechos y deberes (Bourdieu y Passeron, 2009, p.103).

Dicho de otra manera, la institución educativa favorece los intereses de la clase dominante, es un ámbito de privilegio, mecanismo de dominación y violencia simbólica. Así, el sistema educativo establece normas culturales de clase y oculta las desigualdades: inculca, transmite y conserva la cultura de las clases dominantes. Así se contribuye a la reproducción de la estructura social y sus relaciones de clase, y se enmascara esta función social creando la imagen o ilusión de autonomía y neutralidad, quedando así legitimado. Repetir que el contenido de la enseñanza tradicional esconde la realidad en todo lo que transmite, es callar, que el sentimiento de irrealidad es desigualmente experimentado por los estudiantes de diferentes orígenes. Por consiguiente, cada clase social tiene un conjunto de valores y de normas que les caracteriza, y que determina la actitud hacia la educación y la cultura. La influencia del origen social perdura a lo largo de la etapa educativa, y se hace especialmente perceptivo en las etapas de cambios, durante el proceso formativo (Ávila, 2005; Bourdieu y Passeron, 2009; Guerrero, 2014; Subirat, 1977).

Toda educación, y más concretamente en la educación superior, se reconoce implícitamente un cuerpo de saberes, de saber hacer y sobre todo de saber decir, que constituye el patrimonio de la clase cultivada. En consecuencia creer que se da a todo el estudiantado igualdad de oportunidades de acceder a la educación superior, cuando se aseguran los mismo medios económicos a todos aquellos que tienen los “dones” indispensables, es quedarse a medio camino entre el análisis de los obstáculos e ignorar que las aptitudes medidas con el criterio educativo se deben, más a los “dones” naturales que, a la mayor o menor afinidad entre los

hábitos culturales de una clase y a las exigencias del sistema educativo o los criterios que definen el éxito (Bourdieu y Passeron, 2009). Por consiguiente, Bourdieu (2005) señala que para combatir el efecto destino “conocemos las leyes de la reproducción por lo que tenemos alguna oportunidad de minimizar la acción reproductora de la institución escolar” (p.160).

En consecuencia, el autor propone una representación ordenada de la estructura de la sociedad con unas categorías de análisis. Este esquema ayuda al estudio de los campos y a comprender la relación de la persona dentro de él. Los conceptos que desarrolla son *habitus*, capital y campo.

2.1.3. Conceptos claves

En este apartado se analizan los tres conceptos claves de la teoría de la práctica bourdiana, *habitus*, campo y capital como elementos para trabajar los dualismos: “Objetivismo *versus* subjetivismo, estructura *versus* acción, macrosociología *versus* microsociología o física social *versus* fenomenología social. De este modo pretendía explicar los fundamentos de la dominación social y del orden social” (Fernández, 2013, p. 34).

A continuación, desarrollamos los conceptos claves de la filosofía de la acción que toma como referencia “las potencialidades inscritas en el cuerpo de los agentes y en la estructura de las situaciones en las que estos actúan o, con mayor exactitud, en su relación. Esta filosofía se condensa en un reducido número de conceptos fundamentales” (Bourdieu, 1997a, p. 7) que interactúan en la doble estructura: la estructura objetivada de los campos sociales y la estructura incorporada o subjetiva denominada por el autor como *habitus*.

2.1.3.1. Habitus

El *habitus* es un antiguo concepto del se reapropió creativamente el sociólogo francés para referirse a los esquemas incorporados de percepción, evaluación, pensamiento y acción, cuyo origen se remonta a Aristóteles. Se trata de una palabra latina que significa manera de ser, y aspecto externo. Es uno de los conceptos clave de Bourdieu y una de sus contribuciones a la teoría sociológica. A través de este término, explica la existencia y conexión de unas reglas sociales, que orientan el

comportamiento de las prácticas cotidianas de las personas en un campo de las relaciones. Cabría destacar que estas prácticas quedan inscritas en el cuerpo.

A través de la experiencia, que acumulan en el transcurso de su vida, las personas tienen incorporada en su cuerpo una serie de disposiciones o *habitus*. Permite articular las estructuras internas de la subjetividad y las estructuras sociales externas del contexto donde interactúan. Así, construyen dos estados de la misma historia, por lo cual se desarrollan estrategias de adaptación, forjándose así la forma de pensar, sentir y actuar, en base al lugar que ocupa en una estructura social. Estas estrategias permiten llevar a cabo actos de conocimiento práctico, basados en la identificación y el reconocimiento de los estímulos condicionales y convencionales, a los que están dispuestos a reaccionar, así como engendrar. La persona va adaptándose y renovándose sin cesar, pero dentro de los límites de las imposiciones estructurales de las que son producto y que los definen. Las habilidades que la persona va sumando en el transcurso de su vida, van a depender, en parte, del capital cultural que se vaya incorporando. En definitiva, son maneras de ser, resultantes de una modificación duradera del cuerpo llevada a cabo por la educación. Pasan inadvertidas mientras no se convierten en acto, y tampoco se hace evidente por la convicción de su necesidad y su adaptación inmediata al nuevo contexto o situación (Bourdieu, 1999b).

Este sistema es incorporado en el transcurso de la vida de la persona. Es uno de los factores del capital cultural adquirido en la socialización primaria dentro del contexto familiar. Este espacio es la matriz básica donde se dan unas prácticas que siguen unos patrones generacionales. Es lo que da forma al *habitus*, que va incorporándose en la práctica cotidiana, dentro del contexto donde se desenvuelve la persona. Se configuran así unos esquemas de percepción y unas categorías sociales que llevan a realizar de modo espontáneo unas elecciones prácticas en función del *habitus*. Bourdieu (2008a) manifiesta que:

Es todo el grupo el que se interpone entre el niño y el mundo, no sólo por su advertencia (warnings) destinadas a inculcar el temor a los peligros sobrenaturales, sino a través de todo el universo de prácticas rituales y de discursos, que lo pueblan de significaciones estructuradas conforme a los principios del *habitus* adecuado. El espacio habitado -y en primer lugar la casa- es el lugar privilegiado de la objetivación de los esquemas generadores y, por intermedio de las divisiones y de las jerarquías que establece entre las

cosas, entre las personas y entre las prácticas, este sistema de clasificación hecho cosa inculca y refuerza continuamente los principios de la clasificación constitutiva de la arbitrariedad cultural (p.124).

Igualmente, la persona se compone de todas las historias que incorpora a través de la apreciación, de la percepción y de la acción. Conforman el *habitus*, que se adquiere en las diversas posiciones que ocupa en los diferentes campos. La configuración del *habitus* se produce en función de la posición que se ocupa. Esto depende de la posición social de la familia, de su trayectoria social y del lugar que se ocupe en las diferentes instituciones de la estructura social. A cada posición le corresponden vivencias diferentes. De hecho, es lo que explica que personas con trayectorias sociales diferentes realicen prácticas distintas estando en la misma posición.

El mundo de los objetos, esta especie de libro donde toda cosa habla metafóricamente de todas las otras y en el que los niños aprenden a leer el mundo, se lee con todo el cuerpo, en y por los movimientos y los desplazamientos que hacen el espacio de los objetos tanto como son hechos por él. Las estructuras que contribuyen a la construcción del mundo de los objetos se generan en la práctica de un mundo de objetos construidos según las mismas estructuras (Bourdieu, 2008a, p. 214).

El *habitus* se mantiene porque funciona, ya que cumple primordialmente un papel mediador entre las propiedades sociales de la persona, y el patrimonio que esta manifiesta en el espacio de los estilos de vida. La configuración de esta mirada se crea en función de la posición que se ocupa en un espacio social, en base a un conjunto de puntos de vista. Por las razones antes mencionadas, es un espacio de la realidad social, con las “distancias cotidianas, con sus distancias guardadas y marcadas y con sus allegados, que pueden estar más distantes que los extraños, lo que el espacio geométrico es para el espacio hodológico de las experiencias ordinarias, con sus lagunas y sus discontinuidades” (Bourdieu, 2002a, p. 169). Esta realidad puede ser transformada o conservada dependiendo de la voluntad de la persona de realizar cambios en su posición con respecto al espacio social, en el que se encuentra ubicado. En definitiva, Bourdieu y Wacquant (1995) precisan que:

Esta noción tiene como función principal la de marcar la ruptura con la filosofía intelectualista (e intelectualocéntrica) de la acción, representada en particular por la teoría del *homo oeconomicus* como agente racional que la llamada *Rational Action Theory* ha puesto de moda en fechas recientes, a

pesar de que numerosos economistas la han repudiado (muchas veces sin decirlo o sin saberlo). Se trata para mí, en un principio, de describir las formas más humildes de la práctica, las acciones rituales, las elecciones matrimoniales, las conductas económicas cotidianas, etc. (p. 82-83).

Los estudiantes que aportan hábitos, actitudes y modos de comportamiento de su contexto social de origen son de gran utilidad para el proceso de aprendizaje, y para averiguar cómo se desarrolla su nueva identidad como universitarios en el espacio social de la educación superior. Esta “es una *representación abstracta*, producida al precio de un trabajo específico de construcción y que proporciona, a la manera de un mapa, una visión a vista de pájaro” (Bourdieu, 2002a, p. 169). De hecho, hereda conocimientos, un saber estar y un buen gusto que rentabiliza en el contexto educativo.

El privilegio cultural se hace patente cuando se trata de averiguar el grado de familiaridad con obras artísticas o literarias, que solo se pueden adquirir por medio de una asistencia regular a teatros, museos o conciertos. La orientación de las aficiones son diferencias que separan al estudiante en función del medio social de procedencia. No obstante, el estudiante que pertenece a una clase trabajadora puede tener la capacidad de compensar las ventajas que proporciona la familiaridad con la cultura académica con respecto al estudiante de clase alta. Cualquier clase de educación supone implícitamente un conjunto de saberes, y una facilidad de expresión que es patrimonio de la clase culta (Bourdieu y Passeron, 2009).

2.1.3.2. Los capitales

Nos movemos en un espacio social basado en criterios de diferenciación, en el que se dan variadas dimensiones. En este contexto, se tienen en cuenta los diferentes tipos de capital: el cultural, el económico, el social y el simbólico.

El concepto de capital Bourdieu (2001) lo define como “el trabajo acumulado, bien en forma de materia, bien en forma interiorizada o ‘incorporada’ [...]. El capital hace que los juegos de intercambio de la vida social, en especial de la vida económica, no discurren como simples juegos de azar” (p.131). Por lo tanto, capital es la distribución de las propiedades que están activas en el contexto, es decir, aquellas pertenencias capaces de otorgar fuerza, poder y, en consecuencia, provecho a la persona. Cualquier tipo de capital puede convertirse en capital simbólico. Este, es la

forma percibida y reconocida como legítima de los diferentes capitales (Bourdieu, 1984, 2000a).

- **Capital cultural**

Hoy en día el capital cultural, al que denomina “el nuevo capital”, ha adquirido una relevancia especial en los procesos de movilidad social. Por lo que resulta especialmente relevante analizar cómo las instituciones educativas tienden a reproducir su distribución. El capital cultural puede presentarse bajo tres formas diferentes: incorporado, objetivado e institucionalizado.

El estado incorporado en forma de *habitus*: hace referencia al desarrollo intelectual y de competencias adquiridas de modo espontáneo en entornos familiares y sociales, que permiten a la persona aprender e invertir en sí misma. Es un trabajo personal de aprendizaje y de asimilación, mediante la inversión de tiempo (estudiar una carrera universitaria, aprender idiomas...). El capital cultural incorporado precisa tiempo para ser acumulado. Con el transcurso de este se adquiere una capacidad potencial de producir unos rendimientos, como puede ser el acceso a estudios superiores. La persona tiene a su alcance los objetivos propuestos, al obtener unos beneficios e, incluso, plantearse unos nuevos fines, una vez finalizados los estudios, como el acceso al mercado laboral. Se da una tendencia del capital incorporado a preservar en su ser. El segundo estado es el objetivado: apropiación material de los temas culturales (libros, cuadros, instrumentos musicales, etc.). Para poder disfrutar adecuadamente de estos objetos se requiere, también, de su apropiación simbólica que se corresponde con la capacidad de utilizarlos e interpretarlos. En cualquier caso, la acumulación de capital ya sea de una forma objetivada o interiorizada requiere de su tiempo. Y, por último, el estado institucionalizado: es un reconocimiento institucional, como puede ser un título académico. A diferencia del simple capital cultural, del que no es necesario dar pruebas de aptitudes. El capital cultural institucionalizado supone un reconocimiento oficial, por parte del Estado, que habilita para cumplir determinadas funciones en el espacio nacional. En este caso, es visto como una inversión (Bourdieu, 1979, 1997, 2000b).

En el tema que nos ocupa, la reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural se establece en la relación de las estrategias de las familias y la de la

institución educativa. En las sociedades más avanzadas las familias y, sobre todo, como indica el autor, en las familias de intelectuales, de docentes o de miembros de profesiones liberales otorgan un mayor interés a la inversión en educación. En países como Japón, Estados Unidos o Francia la inversión en capital cultural es lo más importante en relación con su capital económico, dando lugar a estrategias de reproducción. Esto, permite comprender cómo se perpetúan las sociedades avanzadas, así como analizar el cambio como consecuencia de los argumentos específicos del modo de reproducción del sistema educativo. El acceso a la enseñanza superior, en una sociedad en la que la obtención de los privilegios sociales depende cada vez más de la posesión de títulos académicos, es garantía de una posición social y profesional. De hecho, el título que se obtiene, una vez finalizada la formación, certifica los méritos obtenidos y otorga unos dones de privilegio en el campo social (Bourdieu, 1997a; Bourdieu y Passeron, 1996).

En suma, la igualdad de oportunidades en la educación no se produce, pues las instituciones educativas que tienen altas tasas académicas, y requisitos de ingresos limitan el acceso solo a los que tienen una determinada cultura y, cada vez más, un alto nivel económico. El estudiantado en riesgo de exclusión social se encuentra en una posición de desventaja en el contexto académico.

- **Capital económico**

El capital económico hace referencia a los ingresos primarios que pueden provenir de diferentes vías: el salario percibido por el trabajo realizado, los ingresos de otras fuentes como acciones, rentas, o inversiones en negocios. Para comprender este concepto se ha de tener en cuenta la historia de cada persona dentro de dicho campo, cómo influyen los otros campos en la economía y cómo esta influye en los demás campos (Álvarez, 1996).

Por tanto, Bourdieu (2002a) quiere señalar que el análisis debe tener en cuenta la trayectoria personal en su totalidad, no limitándose a las propiedades y posiciones que en un momento determinado pueda tener una persona.

La clase social no se define por una propiedad (aunque se trate de la más determinante...) ni por una suma de propiedades (propiedades de sexo, de

edad, de origen social o étnico -proporción de blancos y negros, por ejemplo; de indígenas y emigrados, etc.-, de ingresos, de nivel de instrucción, etc.) ni mucho menos por una cadena de propiedades ordenadas a partir de una propiedad fundamental (la posición en las relaciones de producción) en una relación de causa a efecto, de condicionante a condicionado, sino por la estructura de las relaciones entre todas las propiedades pertinentes, que confiere su propio valor a cada una de ellas y por los efectos que ejerce sobre las prácticas (p.104).

Según lo dicho, explica el autor la diferencia entre los capitales simbólico y económico, este último es tangible y objetivo, es decir, se puede medir, mientras que el simbólico es más subjetivo, y está relacionado con las representaciones que se forman las personas.

- **Capital social**

Se atribuye a Hanifan (1916) el mérito de haber introducido el concepto de capital social. Sin embargo, no fue hasta los años sesenta cuando se retomaron los estudios sobre este concepto, abordado desde diferentes disciplinas y autores. Durante esta década varios expertos en este campo realizaron aportaciones e investigaciones desde una perspectiva cualitativa. No obstante, la relevancia que ha experimentado este concepto se debe a las investigaciones sociológicas realizadas por autores como Bourdieu (1980), Coleman (1988), Putnam (1995) o Portes (1998), entre otros.

Bourdieu comienza su investigación sobre el capital social en sus trabajos etnológicos en Argelia. Con el fin de comprender la realidad social, observa y escucha las historias y testimonios de los que allí vivían (Shultheis y Frisinghelli, 2008). En este contexto, Bourdieu (2002b) introduce el concepto para explicar “la diferencia residual, ligadas, *grosso modo*, a los recursos que pueden reunirse, por procuración, a través de las redes de ‘relaciones’ más o menos numerosas y ricas” (p.16). Por lo que, define el capital social “como el conjunto de los recursos reales o potenciales que están ligados a la posesión de una red duradera de relaciones de mutuo conocimiento y reconocimiento más o menos institucionalizada” (Bourdieu, 1980, p. 2).

La importancia de este capital se centra en la pertenencia a un grupo, desde el punto de vista de los vínculos que se establecen con sus miembros, y en la forma en

que son útiles y continuos en el tiempo. Esto puede tener una repercusión sobre el capital económico, humano, cultural y simbólico. El autor señala diferentes prototipos de capital que están en el plano subjetivo. Estos capitales se pueden adquirir e intercambiar, por lo que la forma en que se interaccione puede explicar cambios estructurales y de funcionamiento del mundo social de las personas.

La cuestión que analizar es cómo dos personas con el mismo capital económico, humano y cultural obtienen diferentes beneficios, en sus trayectorias de vida. Ahí es donde interfiere el capital social. La capacidad de la persona de interrelacionarse, la pertenencia y pertinencia a un grupo y a una comunidad, así como la capacidad de movilizar a su favor el capital social de familiares, amigos o conocidos que se encuentran más o menos asentados en el país de nueva residencia. Por otro lado, argumenta cómo el capital social se convierte en capital simbólico, “supone siempre una forma de trabajo, un gasto visible (sin ser necesariamente ostentatorio) de tiempo, de dinero y de energía, una redistribución que es necesaria para asegurar el reconocimiento de la distribución, bajo la forma del reconocimiento concedido” (Bourdieu, 2008a, p. 209).

Otro de los autores, Coleman (1990) analiza cómo el capital que genera la propia persona está interrelacionado al mismo tiempo con las afinidades que establece con otras personas y, depende también de otros factores de la estructura social. “No se trata de una entidad única, sino una variedad de diferentes entidades que tengan dos características en común: todos ellos consisten en algún aspecto de una estructura social y facilitan ciertas acciones de los individuos que están dentro de la estructura (p. 302).

Para este autor, el capital social está compuesto por cuatro recursos: el primero de ellos, son las redes sociales, es decir, que son los lazos familiares, las redes comunitarias o las organizaciones sociales; bien es cierto que mantener estos vínculos requiere una inversión de tiempo y trabajo, pero genera beneficios en forma de información y solidaridad, que le permiten poder decidir y actuar en el nuevo contexto. El segundo de los recursos lo constituyen las normas sociales establecidas que están ligadas a la generosidad, voluntariedad, formas de comportamiento y derechos frecuentemente aceptados, así como las sanciones que los hacen

efectivos. El tercero, hace referencia a los vínculos de confianza social, que garantizan un entramado de compromisos, acciones y expectativas en un sentido bidireccional que fomentan la cooperación entre los miembros del grupo. El autor identifica el cuarto de los recursos como una entidad interconectada entre dos o más características. Estas pueden coincidir en algún aspecto de la estructura social, facilitando ciertas acciones a las personas, que están dentro de la misma (Coleman, 1988,1990).

Otro de los autores que se ocupa del concepto de capital social es Putnam (1995, 2000). Al describirlo, este teórico hace referencia a las relaciones entre las personas, a las redes sociales y a las normas de relación y confianza que surgen entre ellos. Se tiene el poder de garantizar el consentimiento, la aprobación y el comportamiento deseable por parte del grupo. El autor argumenta que es más eficiente una sociedad que se basa en la confianza, que en la desconfianza. También, realiza una diferencia entre los vínculos abiertos que establecen puentes entre culturas, y los vínculos cerrados que unen a los iguales proporcionándose unos lazos fuertes de pertinencia.

Por último, otro autor de referencia es Portes (1998) quien señala que el capital social es la “habilidad de los individuos de obtener beneficios a través de su pertenencia a redes sociales o estructuras sociales más amplias” (p. 6). Los bienes que se consiguen pueden ser tanto de carácter económico como intangibles. Al analizar el capital social desde la propia relación dentro de la red, Portes (2005) realiza una diferenciación entre dos tipos de encaje:

- Encaje relacional, cuando la expectativa de reciprocidad se basa exclusivamente en las otras personas y la habilidad de cada persona de negar recursos o aplicar sanciones si las expectativas no son satisfechas. Estos comportamientos se dan cuando las redes son frágiles o no pertenecen a una misma red social.
- Encaje estructural, cuando las personas son parte de una red o estructura social más amplia. En este caso, las donaciones se realizan con la seguridad de que serán devueltas porque, de lo contrario, las personas de los que se espera la reciprocidad estarían sujetos a severas sanciones, no por parte del donante, sino de todo el grupo o la comunidad.

El autor sostiene que la sociabilidad es una vía de dos sentidos y los recursos que se logran de los miembros de una red social o de la comunidad, aunque en un principio pueden ser gratuitos, conlleva un coste implícito a largo plazo. Las redes sociales que se alcanzan a través del capital social pueden limitar o potenciar el éxito cultural, económico, laboral o personal.

Por consiguiente, como se puede analizar en los discursos planteados por los diferentes autores, el capital social hace referencia a la capacidad que tienen las personas para favorecer las relaciones humanas dentro y fuera del espacio en que se desenvuelven. En consecuencia, promueve la acción y la cooperación para conseguir sus objetivos y al mismo tiempo, potencia los recursos del grupo.

Ahora bien, hay que tener en cuenta otro factor, los estudiantes han de estar bien organizados como grupo, para obtener beneficios entre ellos mismos y en la comunidad universitaria. De igual modo, han de ser perdurables en el tiempo para que se consoliden los valores y actitudes de confianza e intercambio que se dan en la red que facilitan la cooperación en beneficio mutuo. El capital social del estudiantado ha de enmarcarse en las relaciones que se establecen en un grupo para que tenga su efectividad y sea considerado como tal. Debemos ser conscientes de que el capital social tiene dos caras, como señala Fernández (2012):

Portes sostiene que elevados niveles de capital social pueden ser 'positivo' en tanto proporcionan a los miembros del grupo: acceso a recursos privilegiados, flexibles, disminución de los costes de las transacciones y apoyo psicológico; pero también pueden ser negativos en tanto impone elevadas exigencias particularistas a los miembros del grupo, restringiendo las expresiones y los avances individuales. En opinión de Portes, es necesario tener en cuenta las diferentes funciones del capital social si se quiere evitar confusión y avanzar en su investigación (p. 302).

En esta línea, Granovetter (como se citó en Fernández, 2012) concibe la teoría de red sobre el flujo de información basando su supuesto "en 'las fuerzas de vínculos débiles'. Esta teoría establece que los vínculos más débiles tienden a formar puentes que enlazan a los individuos a otros círculos sociales para conseguir información útil que no suele estar disponible en sus propios círculos" (p.299).

Y, para finalizar, cabe señalar que "las personas tienen capacidad de interrelacionarse, trabajar en un proyecto común, etc." (Bevort, 2007, p. 12). El

capital social consiste en una red de relaciones que puede estar o no institucionalizadas. Por su parte, el *World Bank* (2001) considera que el capital social hace referencia a las instituciones, reglas y normas que conforman las características y el conjunto de las interacciones de una sociedad, por lo que es un activo estratégico para promover su desarrollo.

- **Capital simbólico**

El último de los capitales es el simbólico, concebido por Bourdieu (1999b) como una especie de metacapital. En él confluyen los tres anteriores cuando son percibidos y legitimados socialmente como un valor y un prestigio. El espacio social es también un espacio simbólico. La personalidad se conforma simbólicamente por el lugar en que se desarrolla y los *hábitus* que adquiere. De forma análoga, para el autor sería el *habitus* que se despliega en las personas mediante el campo, siendo este el lugar de la práctica de relaciones de grupo u objetivos. Sirva de ejemplo el *habitus* que desarrollan profesores, estudiantes, campesinos trabajadores sociales o enfermeras. De tal forma que, el espacio social viene determinado por el reconocimiento y aceptación de las condiciones de propiedad y de la posición que se ocupa en la sociedad con respecto a otras personas, grupos o clases sociales.

Para explicar este capital utiliza el museo como ejemplo, cultural y económico, en cuanto que “uno tiene el París acorde con su capital económico, pero también con su capital cultural y social (no basta con entrar en Beaubourg para adueñarse del museo de arte moderno)” (Bourdieu, 1999a, p.124). Así, quien entra en un nuevo espacio debe cumplir con las reglas que estén establecidas por el grupo o en la comunidad para no sentirse desplazado.

Este capital también puede ser negativo, al encontrarse la persona en una situación de marginalidad. Alhambra (2011) inscribe el concepto de “marginalidad avanzada dentro de la dinámica estructurante del capital simbólico, si bien no alrededor de los polos positivos, sí como un extremo de los polos negativos que estructuran el espacio social” (p.135).

En el capital simbólico, por ello, y siguiendo a Alhambra (2011), coexiste una distribución diferencial, en donde el proceso de estigmatización encuentra su lugar

como forma de constitución y mediación social de los grupos en riesgo de exclusión social.

2.1.3.3. El campo social

Desde la perspectiva de Bourdieu (2008a), la sociedad contemporánea está dividida en campos. Este concepto se refiere a un espacio social y práctico de la existencia cotidiana de acuerdo con leyes propias, relativamente autónomas, es decir, “reglas explícitas y específicas, espacio y tiempo estrictamente delimitados y extraordinarios, y la entrada en el juego adquiere la forma de un cuasi contrato que a veces es explícitamente evocado” (p.108). El campo orienta, y se impone a las personas para que realicen ciertas prácticas sociales dentro de él. El campo lo representan los agentes, que ejercen algún tipo de hegemonía sobre los demás.

A su vez, este campo se divide en subespacios sociales, como el de la política, economía, educación, salud o laboral. Cada uno conlleva una especialización en una materia determinada, tiene unas reglas y normas propias y es, a la vez, interdependiente en el conjunto de la sociedad. El espacio social global se contextualiza como:

Un campo, es decir a la vez como un campo de fuerzas, cuya necesidad se impone a los agentes que se han adentrado en él, y como un campo de luchas dentro del cual los agentes se enfrentan, con medios y fines diferenciados según su posición en la estructura del campo de fuerzas, contribuyendo de este modo a conservar o a transformar su estructura (Bourdieu, 1997a, p.49).

Esta dinámica forma parte del funcionamiento de la sociedad. El autor indica que “el campo universitario es como todo campo, el lugar de una lucha por determinar las condiciones y los criterios de la pertenencia y de la jerarquía legítima” (Bourdieu, 2008b. p. 23). Las personas ocupan una posición en este campo. Ello, depende de la actividad social que desempeñen. Esta jerarquía, según manifiesta el autor, obedece a la posición que se ocupe, por lo que se puede ser dominante o dominado y generarse luchas y conflictos. Se compite por los recursos materiales y simbólicos del campo para conseguir una posición de poder. “De entre los factores de diferenciación, el origen social es, sin duda, el que ejerce mayor influencia sobre el medio estudiantil, mayor en todo caso que el sexo y la edad” (Bourdieu y Passeron,

2009, p.19). El autor señala que la diferencia entre los estudiantes se atribuye a ciertos dones o talentos que poseen a través de su naturaleza biológica, aparentemente, así como al uso de un lenguaje ilustre, aunque en realidad ambos se adquieren en la sociedad. De este modo, la academia es un espacio dentro del campo de la educación donde se reproducen las estructuras sociales. El espacio educativo se convierte en un lugar idóneo para dar cuenta de las desigualdades sociales y educativas.

En referencia a la estratificación social en el campo, que se analiza los espacios vitales en los que se mueven las personas, conforman una estructura de relaciones organizadas y complejas. En ellos confluyen varios campos, donde se desenvuelven las reglas y prácticas individuales. Dicho de otra forma, los seres humanos son como pequeñas partículas dentro del universo con un espacio vital, como el campo educativo, laboral o familiar. Bourdieu y Passeron (1996) mantienen que todos deberíamos tener igualdad de acceso a la educación. Con todo, la educación es considerada como un:

Instrumento privilegiado de la sociedad burguesa que confiere a los privilegiados el privilegio supremo de no aparecer como privilegiados, logra tanto más fácilmente convencer a los desheredados de que deben su destino escolar y social a su falta de dones o de méritos cuanto más la desposesión absoluta excluya en materia de cultura la conciencia de la desposesión (p.269).

En este contexto, Fernández (2013) analiza el papel de la universidad en las estrategias simbólicas de las clases dominantes para reproducirse en el poder. “Se ve que las expectativas subjetivas de acceder a la enseñanza superior tienden a ser aún más débiles que sus posibilidades objetivas para los sectores más desfavorecidos” (Bourdieu y Passeron, 2009, p.19).

El único factor en común entre los estudiantes que cursan estudios universitarios es la expedición de un título académico, No en vano, este representa un éxito social que le habilitará para el ejercicio profesional. Es “en la actividad universitaria de los estudiantes donde se suele buscar el principio de definición que permita salvaguardar la idea de que la condición de estudiantes es una, unificada y unificadora” (Bourdieu y Passeron, 2009 p.19).

Así que, Bourdieu y otros autores analizan la relación constante de la legitimación y la reproducción entre sí y en relación con el sistema educativo. Esto contribuye a la reproducción de las estructuras sociales, como de la cultura dominante, rechazando la cultura de otros grupos sociales.

A continuación, hemos tenido en cuenta las perspectivas de la diversidad e inclusión educativa en la educación superior y su construcción en una educación para la diversidad.

2.2. Diversidad e inclusión educativa

Una de las tareas fundamentales de la educación para el siglo XXI se centra en enseñar y aprender la diversidad de la especie humana. En sus inicios, la atención social y educativa para la diversidad, se asociaba con frecuencia con la diversidad funcional o los problemas de aprendizaje. Así, las medidas se diseñaban para compensar las “carencia”, favoreciendo la reproducción de estereotipos y la categorización del estudiantado, porque solo se dirigían a este tipo de estudiantes. Esta concepción no se corresponde con una inclusión basada en los principios de diversidad, ni con todo el estudiantado, ni con el que manifiesta altas capacidades, ni con el que procede de otros contextos. El modelo de la diversidad pretende que el estudiante, cualquiera que sea su característica personal y cultural, logre los objetivos establecidos en el sistema educativo, en el cual cursa sus estudios (Jiménez y García, 2013; Morín, 1999; UNESCO, 1996).

Este siglo XXI se vislumbra como la era de “los cambios continuos y profundos, de abundantes retos y oportunidades [...]. Cada vez es más evidente que están creciendo y así continuará, la diversidad y la complejidad de las exigencias impuestas a los sistemas de educación y capacitación de los países” (Michalski y Stevens, 1999, p. 159). Por consiguiente, hay que reconocer el valor de la diversidad en la enseñanza superior, rompiendo con la perspectiva dualista. La diversidad se puede definir como:

La característica que está presente en el universo, donde cada ser es diferente en su estructura fisiológica, biológica y psicológica con relación a su contexto físico, social, cultural e histórico. Estos aspectos que singularizan a cada individuo o grupo se manifiestan en la interrelación con los otros donde las diferencias y semejanzas salen a relucir, se imponen o se complementan.

Es precisamente la condición humana, la filogénesis, la que une a todas las personas en las diversas etnias y culturas. Sin importar su color, sus costumbres, sus creencias, sus valores, su posición social, su sexo, su tamaño, su religión u otra condición (Fontana, 2009, p. 32-33).

En esta misma perspectiva, se encuentra la noción de Gimeno (1999), declara que la diversidad es manifestación normal de “los seres humanos, de los hechos sociales [...]. La diversidad podrá aparecer más o menos acentuada, pero es tan normal como la vida misma, y hay que acostumbrarse a vivir con ella y a trabajar a partir de ella” (p. 68).

En los últimos años, la diversidad, en sus variadas manifestaciones, se ha hecho evidente en el contexto nacional e internacional y, por ende, en la educación superior. Aún quedan retos en el diseño y planificación de estrategias, que den respuesta a una enseñanza inclusiva en igualdad de condiciones (Peña, 2014). Así lo ponen de manifiesto Barragán (2016) y García, García, Biencinto, Pastor y Juárez (2010), con respecto a la educación secundaria. La diversidad del estudiantado en las aulas universitarias está traspasando fronteras y cada vez cobra más presencia. Por lo tanto, puede afirmarse que es un hecho coincidente en las diferentes etapas del sistema educativo. Se pone el énfasis en la igualdad de oportunidades, para seguir trabajando, en las diferentes áreas que intervienen en este proceso de inclusión social y educativa.

En relación con las acciones que hay que desarrollar en la educación para la diversidad, Alcántud (1997) señala que en el “ámbito educativo se refiere al conjunto de estrategias y actuaciones encaminadas a superar las dificultades de toda índole que se pueden plantear en el proceso de integración/normalización de las estructuras educativas ante la presencia de personas con discapacidad” (p. 29). Esta idea constituye una extensión de lo propuesto por Bausela (2002), quien afirma que “las personas somos diferentes y, en consecuencia, el sistema educativo debe ser lo suficientemente flexible como para acomodarse a las particularidades individuales, de modo que las tenga en cuenta a la hora de diseñar el modelo más ajustado a estas” (p. 2).

En consecuencia, es fundamental el trabajo por la diversidad y admitir la posibilidad de acceder a los recursos disponibles. El profesorado debe tener

presente lo particular e identificar y denunciar las prácticas ocultas del currículo, que son un obstáculo para los estudiantes que se encuentren en situación de desventaja social, económica o cultural (Fontana, 2009; Granados, 2000).

La perspectiva actual sobre la inclusión y más concretamente sobre la educación inclusiva en la educación superior, no se circunscribe únicamente al ámbito de la diversidad funcional. Se apuesta por la construcción de una educación para la diversidad. No obstante, y teniendo claro que el concepto de inclusión social y educativa abarca más allá de la diversidad funcional, hemos decidido centrar esta investigación, más concretamente, en la diversidad funcional y cultural para delimitar nuestra aportación.

Las políticas educativas universitarias dependen de múltiples factores, como hemos indicado en párrafos anteriores, para que su puesta en funcionamiento y eficacia asegure no solo el acceso a la enseñanza superior, sino también la permanencia y la graduación. Cabe señalar los factores que hacen referencia a las actitudes de la comunidad universitaria, de la familia y de la ciudadanía hacia la diversidad y la inclusión y, sobre todo, hacia la equidad. Por ende, la diversidad debe prevalecer ante la uniformidad.

El cambio en el seno de un contexto tan complejo como el de educación superior requiere de precisión, de oportunidad y de aciertos de las políticas de inclusión y de equidad. Para promover cambios es fundamental aprobar leyes y normas. El reto de la atención a la diversidad requiere, del mismo modo, de procesos de reflexión, discusión, consenso y colaboración en el seno de la comunidad universitaria. El cambio solo se produce si se cambia la práctica de categorizar y etiquetar por una visión centrada en la equidad y en la normalización de las diferencias en procesos formativos diversos. Esto supone un cambio de actitud, conocimientos y competencias. Para que el modelo de inclusión y equidad funcione es necesario compartir una visión positiva sobre la diversidad (García, 2010; Garzón, Calvo y Orgaz, 2016; Jiménez y García, 2013). Para esto, es vital el compromiso y la implicación de los equipos de gobiernos y de todo el personal de la universidad, así como del estudiantado con un diagnóstico de las prácticas en el contexto universitario.

En definitiva, la diversidad es natural en todo grupo humano y en la educación superior tiene una importancia capital en su interpretación. Nacemos iguales, como seres indefensos, pero con capacidades diferentes, que el tiempo y contexto social va moldeando. La educación constituye uno de los principales agentes moldeadores. De su calidad depende, en gran medida, la calidad y el grado de inclusión y exclusión social y educativa de los estudiantes, de sus grupos de referencias y pertenencia. Garantizar la excelencia es una consecuencia intrínseca del respeto a la diversidad, y de la consideración de que cada persona tiene no solo un ritmo distinto, sino unas competencias y capacidades diversas (Jiménez, 2010; Tourón, 2010).

A este respecto, la educación inclusiva trata de convertir los ambientes educativos en comunidades inclusivas. El objetivo de este modelo de educación consiste en garantizar que el conjunto del estudiantado sea aceptado en igualdad de condiciones, y reconocidos por lo que aporten en el contexto educativo. Para que su aprendizaje sea satisfactorio es necesario que se les ofrezcan las adaptaciones curriculares y las ayudas necesarias. En este tipo de educación se presta especial atención al acogimiento y respeto a cada estudiante, a que aprenda a respetar a los demás y a respetarse a sí mismo. Por lo tanto, se parte del convencimiento de que todas las personas tienen que ofrecer algo positivo a la sociedad. Se trata de un enfoque que comenzó a ser utilizado en la educación reglada, para acoger y apoyar a estudiantes con diversidad funcional (Stainback y Stainback, 2007). Este perfil de estudiantes ejerce “su plena capacidad de elección como ser humano y ciudadano en plenitud de condiciones, en libertad, de modo individual, controlando todos y cada uno de los aspectos de su vida” (Maraña, 2004, p. 21).

En la actualidad, en el contexto del EEES, se hace necesario promover este enfoque en la universidad, de modo que también se pueda garantizar una educación inclusiva y de calidad. Por las razones antes mencionadas, es clave que las instituciones universitarias amplíen su mirada para atender a aquellos perfiles de estudiantes, que necesitan de ayuda para que su aprendizaje sea satisfactorio.

2.2.1. Educación para la diversidad en la educación superior

La educación para la diversidad es una cuestión de interés en este principio de milenio, constituye un desafío y un compromiso para las universidades. Va más allá de un concepto restringido al estudiantado con diversidad funcional. En la actualidad, se amplía a grupos en proceso de exclusión social y alejada tradicionalmente de la educación. Así que, se trata de la participación del conjunto de estudiantes con independencia de sus orígenes, intereses, experiencias, conocimientos, capacidades o cualquier otro aspecto (Jiménez y García, 2013; Messiou y Ainscow, 2014; Valenciano, 2009).

La universidad, normalmente es vista como una institución que debe ser capaz de ofrecer a los estudiantes la posibilidad de adquirir conocimientos. También, es necesario profundizar en la aplicación de la igualdad de oportunidades como garantía de principio de equidad y bienestar. La dimensión social en el proceso de Bolonia ha sido parte integral desde la primera reunión celebrada en Praga en 2001, fue incluido a instancia de la representación estudiantil. En posteriores reuniones esta dimensión ha sido reconocida como parte fundamental del EEES, y se confirmó su pertenencia en el Comunicado de Londres en el 2007. Uno de los objetivos de esta dimensión social es conseguir que el estudiantado diverso ocupe un lugar en la comunidad universitaria; un lugar que les permita serlo de pleno derecho. Se pretende concebir la diversidad como diferencia y reconocerla en todos y cada uno de los miembros de la comunidad universitaria. Esto implica estudiar, investigar y trabajar en proyectos, así como crear espacios de encuentro, que propicien la participación e interacción.

En cuanto a la diversidad en el proceso educativo, hay que analizarla a lo largo de la vida, y no solo en periodos determinados, como el acceso a la educación. Además, hay que incluir otras variables como, la edad, el sexo, la diversidad funcional o la raza, así como sus orígenes y contribuciones al desarrollo sostenible. La educación y la investigación tienen una función específica en el desarrollo sostenible mediante la visibilización de las capacidades del estudiantado.

Si partimos de una educación para la diversidad, las universidades, en este siglo XXI, deben estar preparadas para recibir a estudiantes diversos, con todo lo que

implica en adaptación curricular y de infraestructuras. Los docentes y profesionales deben realizar un trabajo interdisciplinar y colaborativo. También, han de tener una actitud abierta al cambio y afrontar nuevos retos, para contribuir así a una educación más equitativa, donde se valore y respete la diversidad. La prioridad es una apuesta por la educación, como un derecho de todas las personas. Esta idea “no defiende que la atención educativa tenga que ser individual, sino que se planteen medidas individualizadas para atender la diversidad individual, como: ritmo de aprendizaje, nivel curricular, intereses y expectativas, inteligencias múltiples, estilos cognitivos y de aprendizajes, etc.” (Jiménez y García, 2013, p. 208).

Desde hace algo más de una década en las universidades se trabaja por la inclusión de los estudiantes con diversidad funcional y de los miembros de la comunidad universitaria. En España, aún se está lejos de conseguir una modalidad de educación para la diversidad e inclusión completa. No obstante, comienza a vislumbrarse y a ser un tema prioritario en las agendas políticas de las universidades. De un tiempo a esta parte hay investigaciones, reflexiones, proyectos y prácticas sociales y educativas en el contexto universitario nacional e internacional que, en mayor o menor grado, nos indican que avanza en esa dirección.

Las experiencias se centran, principalmente, en realizar actividades de sensibilización y difusión, un plan de acción tutorial, experiencias de tutorías por pares, adaptaciones curriculares, formación de los docentes e implicación de la comunidad universitaria (Abad, Álvarez y Castro, 2008; Aranda, Rodríguez, Aguilera, de Andrés 2014; Cortés y Moriña-Díez, 2014; Fernández, 2013; Gairín, Muñoz, Galán, Sanahuja y Martínez-Solana, 2014; Moriña-Díez, López, Cotán, 2010; Rodríguez y Álvarez, 2014; Rodríguez, Álvarez y García-Ruiz, 2014; Sánchez, 2010). Estas experiencias se realizan también en universidades de Ecuador (Fernández, Veliz y Ruiz, 2016), Chile (Salazar, Valdés, Sanhueza y Ross, 2013; Salinas, Lissi, Medrano, Zuzulich, Hojas, 2013) o Costa Rica (Fontana y Sánchez, 2013). Otros ejemplos en España, en la Universidad de Cantabria (Lissi, Onetto, Zuzulich, Salinas y González, 2014), en la Universidad de A Coruña (Novo y Muñoz, 2012), en la Universidad Complutense de Madrid (Miguel, Romero, Vizcarro y Prieto, 2014). Por último, hacemos mención a Galán-Mañas, Sanahuja, Fernández, Gairín y Muñoz (2014), que efectúan una revisión de iniciativas para la mejora de la calidad

formativa en el plan de promoción, acogida, permanencia y egreso, así como las actuaciones de los servicios de atención al estudiante con diversidad funcional, de las universidades europeas y española.

En referencia a la evolución de aprendizaje del estudiante, la finalidad de los estudios consultados se centra en: examinar las características, rendimiento y resultados académicos, así como la fase del proceso, la interrupción o finalización de la formación de los estudiantes con diversidad funcional. La investigación realizada en la Universidad de Newcastle, Australia, analiza este perfil de estudiantes, ya que es un grupo infrarrepresentado. Se encuentran diferencias significativas en los estudiantes en características personales, el rendimiento académico y los resultados al finalizar sus estudios (Foreman Dempsey, Robinson, Manning, 2001). Otros estudios que analizan las necesidades de los estudiantes con diversidad funcional fueron realizados en universidades del Reino Unido (Borland y Janes, 2009; Davies, 1992, Fuller, Healey, Bradley y Hall, 2007; Goode, 2007), Estados Unidos (Scott, McGuire y Shaw, 2003), Francia (Carrière, 2012; Douchet, Aubree y Mabaka, 2013), Argentina (Yadarika y Lozano, 2015), o Costa Rica (Fontana, Quirós y Vargas, 2015). En España, cabe citar las investigaciones realizadas en las universidades de Castilla La Mancha, Burgos y Almería (Cabeza, 2013; Martínez, 2010; Sánchez, 2009).

En otra línea, en relación con el estudiantado en general y al profesorado, cabe resaltar estudios que examinan las percepciones que tienen con respecto a los estudiantes con diversidad funcional en temas relacionados con la sensibilidad a los problemas de aprendizajes, necesidades especiales o alojamiento (Cook, Rymbrull, Tankersley, 2009; Hong e Himmel, 2009; Houck, Asselin, Troutman, Arrington, 1992; Rao, 2004; Suriá, 2011).

Igualmente, la diversidad funcional es un tema cada vez más investigado en las universidades, dentro de las políticas y estrategias de I+D+I. En la investigación realizada por la Fundación Universia (2014a, 2016a), un 69% de las universidades, de las 59 universidades participantes en el estudio, manifiestan considerar la diversidad funcional en las políticas de I+D+I. Estas se implementan e impulsan a través de las cátedras, programas de investigación de las tesis doctorales, estudios

y los trabajos de fin de grado y máster. En el curso 2015/2016 un 62% de las universidades participante informan de la existencia de proyectos de investigación vinculados a la diversidad funcional.

En la tabla 2.1 se recogen la formación y líneas de investigación de las que universidades españolas, en torno a la diversidad funcional (Fundación Universia, 2013).

Tabla 2. 1. La diversidad funcional, tema de investigación

Cátedras
Cátedra de Ocio y Discapacidad.
Cátedra de Empleo e Inclusión Social.
Cátedra para la Sostenibilidad e Inclusión Social.
Cátedra para la mejora de la Autonomía Personal.
Cátedra del Deporte Adaptado.
Cátedra de Accesibilidad.
Programa de Investigación/Doctorado
Programas de doctorado con una línea específica dedicada a las necesidades especiales.
Estudios sobre la dislexia en el alumnado universitario.
Estudios sobre la accesibilidad digital.
Estudios sobre la baja visión.
Estudios sobre el funcionamiento y uso de las tabletas informáticas y los dispositivos Smartphone.
Acción política de los grupos concernidos por la promoción de la vida independiente en España.
Máster y proyectos de fin de grado / de fin máster
Investigación en Neurociencia Cognitiva: Neurología de la Conducta y Demencias, Alzheimer, Parkinson, Trastornos afásicos, Rehabilitación médica, Trastornos en la comunicación y el lenguaje, Alteraciones en el habla y el lenguaje, Adquisición de lectura y escritura, etc.
Proyecto de investigación sobre el Programa de Alumnos en Paralelo, sobre la relación entre alumnos ayudados y ayudantes y la mejora académica.
Mejora de la Accesibilidad en la Educación Superior Virtual en América Latina Desarrollo de tutorías virtuales para estudiantes con discapacidad.
Máster Universitario en Dependencia e Igualdad en la Autonomía Personal.
Máster Propio en Accesibilidad Universal y Diseño para Todos.

Fuente: Fundación Universia (2013).

Esta contribución tan variada permite vislumbrar la noción acerca de la diversidad social y educativa en el contexto de la educación superior. Se está en la fase de entender la diversidad como diferencia y reconocerla en todas y cada una de las personas que componen la comunidad universitaria, es decir, pasando de la mera integración a la inclusión. Por ende, es un cambio de toma de conciencia por parte de todas las personas. La inclusión no es un programa a corto plazo con el éxito garantizado. Es una actitud mental positiva, ante los problemas planteados con la

diversidad. Hay que formarse en reconocer que las personas son diferentes (Jiménez y García, 2013). Los tiempos actuales implican la socialización de la universidad. De tal manera que, es clave ver las diferencias como un valor que forma parte de la condición humana, y potenciar las capacidades individuales de las personas diversas en el contexto de la educación universitaria.

2.2.2. Educación superior: diversidad funcional-diversidad cultural

La educación superior se caracteriza por su política de movilidad internacional, de intercambio de estudiantes extranjeros. De la misma forma, existe otra realidad, cada vez se matriculan más estudiantes extranjeros en estudios oficiales. La globalización ha llegado también a las políticas de la enseñanza superior. De tal manera, estas políticas se tendrían que adaptar a los nuevos retos sociales y educativos de la diversidad humana. Las universidades se enfrentan a nuevos retos relacionados con la igualdad de oportunidades, debido a los cambios que se han producido en el perfil de sus estudiantes.

Según estimaciones del Centro de Información de Naciones Unidas (CINU, 2007), más de 500 millones de personas en el mundo tienen alguna diversidad funcional física, mental o sensorial, y alrededor del 80% de estas personas viven en países en desarrollo.

En estos países, según argumenta CINU, a las personas con diversidad funcional se les niega la posibilidad de educación o de desarrollo profesional. De hecho, se les excluye de la vida cultural y de las relaciones sociales. Se les ingresa innecesariamente en instituciones y tienen acceso restringido a edificios públicos y al transporte. De esta forma, la sociedad pierde la oportunidad de aprovechar el enorme potencial de estas personas. Los estudiantes extranjeros con el perfil de diversidad funcional causan a su vez transformaciones en la inclusión social y educativa en el contexto universitario, puesto que supone un choque cultural. Estos cambios producen, por un lado, un enriquecimiento de la comunidad, y por otro, puede ocasionar unos conflictos de convivencia (Valero y Tejedor, 2008).

Actualmente, ante los nuevos modelos imperantes, en los cuales la persona con diversidad funcional es la propia protagonista y es valorada como tal, los países

están dando pasos hacia un cambio de percepción. Este cambio se da, tanto en el ámbito institucional, como entre la ciudadanía. En este caso es necesaria una toma de conciencia y que se plantee un cambio de mirada en relación con la diversidad cultural, donde también hay que tener presente la diversidad funcional, incorporando en la visión de trabajo la realidad, la identidad, la particularidad, la diferencia y el derecho a vivirla. Así, se tiene que considerar en cualquier práctica profesional la dimensión de la diversidad cultural con personas en contexto de dificultad. Hoy día, debido a los movimientos migratorios se trabaja en contextos cambiantes, plurales y diversos, siendo las mayores barreras la lingüística y la cultural. Por lo que, se debería de trabajar hacia la inclusión de los estudiantes con diversidad funcional de otras nacionalidades en el contexto universitario (Aguirre y Miguel, 2011; Planella, 2007; Vermon 1997; Yyakaremye, 1996).

En los últimos años, cada vez se investiga y se desarrollan más trabajos que buscan el análisis de la diversidad desde diferentes perspectivas. El tema de la inclusión en la educación superior conlleva identificar acciones y recursos necesarios para atender la diversidad, para evitar las desventajas que pueden originarse durante el proceso de formación universitaria.

En este sentido, por un lado, hay numerosas investigaciones de los estudiantes con diversidad funcional y, por otro, de los estudiantes pertenecientes a otras culturas. No obstante, las investigaciones en el contexto universitario, desde un punto de vista de las dos variables son aún escasas. Aunque, la mayoría de las políticas educativas acogen el discurso de la importancia del reconocimiento de las diferencias, la equidad y la inclusión en la enseñanza superior, pocas de ellas lo incorporan.

Por consiguiente, se debería seguir avanzando en investigaciones sobre estos temas que permitan, en primer lugar, llenar el vacío de la investigación cuantitativa y cualitativa existente, actualmente, sobre este perfil de estudiantes en la formación universitaria. Además, se tendría que buscar articular diferentes variables de diferencias en su análisis, para visibilizar una comprensión más compleja de su diversidad. De este modo, se debe estudiar y trabajar la visión analítica y considerar

el modo cómo, en la diferenciación social, se interconectan las categorías unas con otras (Munevar, 2013; Viveros, 2012).

El cambio en la atención social y educativa a la diversidad solo es posible desde la investigación y desde las políticas de la propia universidad. De acuerdo con esto, se ha de contemplar la diversidad de la comunidad universitaria que convive en este contexto. Los estudiantes extranjeros, normalmente elaboran “su proyecto migratorio sobre la búsqueda de una mejora laboral y haber colocado como objetivo de su viaje al exterior el adquirir un mayor bagaje académico y cultural” (Lebrero y Quicios, 2010, p. 242).

Por tanto, los cambios institucionales y legislativos en el contexto internacional y nacional deben dirigirse a “facilitar una civilización que, con conciencia responsable, acepte los derechos y deberes para viabilizar la ciudadanía universal que se va definiendo por la fuerza de la necesidad. En esta tarea, las universidades deben asumir un rol protagónico [sic]” (Aponte, 2015. p. 136).

En referencia al modelo de gestión de la diversidad cultural aplicado por las instituciones educativas, en relación con la cultura de los grupos de origen extranjeros, así como respecto a la relación de estos jóvenes con la sociedad de acogida, resulta clave en la construcción y contribución a las políticas de la diversidad en el contexto universitario. Cabe señalar, como ejemplo de buenas prácticas, la investigación sobre la comunidad gitana para reducir el abandono escolar en adolescentes a través del modelo historia de éxito. Esto contribuye a que se visibilice y se ponga en valor, que es preciso examinar las formas en que las minorías analizan, interpretan y, en consecuencia, responden y se adaptan al proceso educativo universitario (Arribas, Moreno Fuente, Moreno, 2006; Gamella, 2011).

En Colombia, la Escuela de Estudios de Género realiza el proyecto “Medidas para la Inclusión Social y Equidad en Instituciones de educación superior en América Latina” (en adelante MISEAL), tiene como finalidad incorporar una perspectiva de análisis transversal en las acciones de la metodología académica. Estas acciones se orientan a combatir la exclusión social y a formar expertos en inclusión social y equidad de América Latina y el Caribe. El grupo sobre el que se trabaja se compone

de personas pertenecientes a grupos infrarrepresentados, tales como las minorías étnicas, personas con escasos recursos económicos, personas con diversidad funcional y personas discriminadas por su sexo u orientación sexual. El proyecto pone un énfasis especial en el análisis de los datos, que tome en cuenta la interseccionalidad de los diversos indicadores de diferencia mencionados. Para desarrollar mecanismos que permitan mejorar la medición de los niveles de exclusión y discriminación de los grupos en riesgo de exclusión social. Del mismo modo, se pretende formar a los docentes y profesionales y poder, así, realizar un análisis crítico y proponer vías de soluciones hacia la inclusión en la universidad. Este proyecto contiene elementos teóricos y metodológicos de diferentes perfiles de la diversidad para ser utilizado en la educación universitaria. Se proponen trabajar con otras variables de diferencia: edad, diversidad sexual, condición económica, género, diversidad funcional o cultural, con el fin de construir una comunidad educativa inclusiva y libre de discriminación contra estas poblaciones. En consecuencia, se desarrollan iniciativas formativas de sensibilización para la comunidad universitaria, con el objetivo de promover que se desarrollen acciones positivas a favor de la inclusión social y educativa en la universidad (Carvajal, Chinchilla y Amalia, 2013; Jiménez y Chinchilla, 2013; Munevar y Yineth, 2013; Viveros, 2012).

También, es preciso, señalar que en la revista “Interuniversitaria de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad”, destinada a investigaciones del contexto de las ciencias de la educación y la diversidad funcional y cultural, desde 2007, se aborda esta temática en las etapas educativas obligatorias, principalmente. Las referencias al contexto universitario, no obstante, son escasas. Tres son las investigaciones que se centran en la enseñanza superior: una de ellas en la cuestión de cómo dar voz a los estudiantes con diversidad funcional (Rodríguez y Álvarez; 2012), otra en el tema de accesibilidad en el contexto universitario (Fernández y Sanjuan, 2011), y una tercera en la percepción de los docentes sobre los recursos que necesitan los estudiantes con diversidad funcional en la educación universitaria (Bilbao, 2010). Tal y como se puede apreciar no se hace referencia a investigaciones sobre diversidad funcional y cultural.

He aquí una muestra significativa de investigaciones desde diferentes perspectivas, como la sociología, antropología, educación o trabajo social. Se puede decir que son los primeros pasos para seguir avanzando en esta línea de investigación.

Desde la sociología Díaz, Huete, Huete y Jiménez (2008) investigan sobre las personas inmigrantes con diversidad funcional en España. Tienen como finalidad una primera descripción de la situación, necesidades, demandas y propuestas de actuación específicas de este colectivo. Se centran en la persona y en su trayectoria de vida, antes y después de adquirir la diversidad funcional. En referencia al nivel de estudios alcanzado, de las 191 personas inmigrantes con diversidad funcional participantes en el estudio, aproximadamente el 4% han cursado estudios de diplomatura y un 6% de licenciatura, según se muestra en la tabla 2.2.

Tabla 2. 2. Formación de las personas inmigrantes

Nivel de estudios	%
Sin estudios terminados	17,57
Educación Primaria	25,00
Educación Secundaria	30,41
Formación Profesional	14,19
Diplomatura	4,05
Licenciatura	6,08
NS/NC	2,70
Total	100,00

Fuente: Díaz, Huete, Huete y Jiménez (2008).

Por otra parte, Planella (2007), desde la antropología, se centra en analizar la diversidad funcional intercultural, cada vez más presente en la sociedad española. Tiene como objetivo poner en evidencia una realidad de las personas que presentan la doble característica de pertenecer a una cultura diferente y tener una diversidad funcional. Otras investigaciones realizadas desde esta disciplina provienen de las investigaciones de la salud y la cultura (Brigidi y Comelles 2014; Devereux 1973; Kleinman 1980, 2000).

En pedagogía, Peñaherrera y Cobos (2009) realizan una aproximación a la realidad en España de los extranjeros con diversidad funcional. Ofrecen datos de la atención social que reciben, así como su trayectoria de inclusión, las oportunidades de vida y los posibles problemas. Indican que “el conocimiento sobre la situación actual del colectivo de inmigrantes discapacitados es escaso, tanto en el número de

personas que están en esta situación, como en las condiciones de vida que tienen en España” (p. 45).

Un claro exponente de estos estudios es el realizado por Morris (1997), “Encuentro con desconocidas: feminismo y discapacidad”, donde se analiza la realidad de las mujeres con diversidad funcional. Se recogen testimonios en primera persona que relatan sus vivencias en el terreno laboral, educativo, sanitario, familiar y social. Las autoras son mujeres con diversidad funcional de diferentes culturas que narran sus experiencias y que trabajan por la incorporación y la igualdad de sus derechos en las sociedades en las que viven. Por su parte Vermon (1997), describe la relación de tres variables: diversidad funcional, cultural y de género. Refiere las experiencias de mujeres con diversidad funcional de raza negra y de minoría étnica. De modo que, se puede apreciar cuando la autora ingresa en la universidad y se aloja en una residencia para estudiantes, la gobernanta de la misma, le señala: “Tú tienes un doble inconveniente, porque la mayoría de gente no quiere estar con una persona de color ni con una invidente y no digamos con una persona invidente de color” (p. 67).

Hay otras investigaciones que analizan la diversidad funcional y cultural de forma diferenciada, dentro de un perfil de estudiantes no tradicionales o poco representado en el contexto universitario. Se entiende por estudiantado no tradicional: los estudiantes con diversidad funcional, los estudiantes procedentes de la inmigración o de grupos étnicos minoritarios, entre otros perfiles, es decir, grupos infrarrepresentados en la enseñanza superior (González, 2010).

En educación se desarrolló el proyecto interuniversitario *Access and Retention: Experiences of Non-traditional Learners in Higher Education* (RANLHE, 2008), del programa *Lifelong Learning*. Esta iniciativa tiene entre sus objetivos investigar la promoción de la excelencia, la eficacia y la equidad en la enseñanza superior, de las trayectorias formativas y personales de estudiantes no tradicionales que se matriculan en la universidad. Este proyecto pretende estudiar los factores que favorecen o inhiben el acceso, la estancia o el abandono de este perfil de estudiante en la educación universitaria. En él participan ocho universidades de seis países: Irlanda, España, Polonia, Suecia, Reino Unido y Alemania.

En este sentido, el estudio de “la dimensión social del proceso de Bolonia: apoyos y servicios para grupos de estudiantes poco representados en las universidades españolas”, realizado entre profesores de la UCM y la UNED, centra su investigación en los apoyos y servicios para un grupo de estudiantes poco representado en las universidades españolas: adultos, inmigrantes y estudiantes con diversidad funcional (Egido, Fernández y Díaz 2014). Estos investigadores sostienen que “la dimensión social constituye un eje fundamental del EEES y es un concepto básico para dar respuesta a uno de los pilares de la política de la UE, como es la cohesión social (p. 74).

En otro sentido, con referencia a investigaciones centradas en los estudiantes inmigrantes, se analizan las dificultades que los inmigrantes universitarios manifiestan para obtener éxito en los estudios. Estos solicitan una “Universidad de tipo inclusivo, la Comunidad Científica sabe de su éxito, la sociedad necesita jóvenes inmigrantes formados universitariamente, las empresas los buscan, la Constitución Española apuesta por la igualdad de oportunidades, la Declaración Universal de Derechos Humanos la avala” (Lebrero y Quicios, 2010, p. 252-253).

Desde el Trabajo Social, en el *Journal of Social Work Education* las investigaciones se centran en la diversidad cultural y diversidad funcional en diferentes realidades y contextos desde la perspectiva educativa, teniendo como ejemplo el estudio de Ortiz, García y Hernández (2013). En esta misma línea, el monográfico de “Trabajo Social y Educación” presta atención a la diversidad cultural en el sistema educativo de la Comunidad de Madrid. Entre los datos que se trabajan, cabe señalar que en el curso 1999-2000 (momento en que Madrid asume las competencias educativas), había más de cincuenta y cinco lenguas diferentes y los estudiantes pertenecían a más de ciento veinte nacionalidades (Casanova, 2007).

La aparición de cambios en la manera de entender el fenómeno de la diversidad da lugar a seguir investigando desde nuevas teorías, enfoques y estrategias. En las últimas investigaciones se analiza la variable cultural de estudiantes con diversidad funcional con respecto a la movilidad transnacional. En el estudio promovido por la Fundación Universia (2013) se indica como tema a mejorar la información en relación con la movilidad internacional. No en vano, hay dificultad para conocer el

número de estudiantes extranjeros que son acogidos o los estudiantes que se trasladan a otras universidades extranjeras. Y, a su vez, hay una gran heterogeneidad, en cuanto a los estudiantes con diversidad funcional.

Los Servicios de Atención cuentan con dificultades para aportar información cuantitativa relacionada con el número de estudiantes que son atendidos en los servicios (tanto para aspectos de empleabilidad, movilidad nacional e internacional, asesoramiento y orientación, etc.), qué tipo de discapacidad presentan y qué estudios realizan. Asimismo, se debe advertir que los Servicios de Apoyo deben ofertar recursos que aseguren la accesibilidad de todos los estudiantes con discapacidad teniendo en cuenta la heterogeneidad que les caracteriza, incluso dentro de una misma discapacidad (Fundación Universia, 2013, p. 60).

En esta línea, la Fundación ONCE (2014) publica una “Guía sobre la movilidad transnacional de los estudiantes universitarios con discapacidad”. Su finalidad es visibilizar y dar a conocer las becas que ofertan las universidades y solicitar los recursos y cuantía económica para este perfil de estudiantes, para los programas de movilidad universitarios que garanticen la igualdad de oportunidades. En las conclusiones de dicho estudio, uno de los aspectos a analizar, con relación al objeto de estudio de esta investigación, es la existencia de unos factores que pueden generar desequilibrio y desigualdades y que afectan al periodo de estancia en el país de acogida. Se destaca que el grado de aceptación social y cultural de la diversidad funcional puede diferir en el país de destino, con respecto al país de origen.

Entre los ejemplos de buenas prácticas que se analiza en esta investigación, cabe citar la Universidad de Bolonia. Esta trabaja en dos perfiles, ya que desarrolla varios proyectos de diversidad cultural y otros destinados a promover un mayor conocimiento de los recursos de la diversidad funcional. Una de las conclusiones a las que se llega en este estudio es la escasez de investigaciones y de literatura académica que tratan el tema de la participación de los estudiantes con diversidad funcional en programas de movilidad internacional. Al mismo tiempo, se llega a la conclusión de que la mayor parte de las universidades que aparecen en este estudio no disponen de participación de estudiantes con diversidad funcional en programas de movilidad internacional, cuestión que es compartida también en la investigación de la Fundación Universia en 2013. En la Red de Servicios de Apoyo a Personas

con Discapacidad en la Universidad (en adelante SAPDU) en el 2015 se activó un grupo de trabajo de movilidad nacional e internacional liderado por la Oficina para la Inclusión de Personas con Diversidad (en adelante OIPD) de la UCM. Igualmente, esta oficina comenzó en el curso 2016-2017 una campaña de sensibilización para promover la movilidad internacional, ya que es minoritario el número de estudiante que disfruta de este tipo de experiencias internacionales.

En relación con la información sobre los estudiantes, las variables del perfil sociodemográfico se recogen de los datos generales, que solicita la universidad a cualquier estudiante. Con el fin de regular la situación del estudiantado con diversidad funcional extranjero y de buscar una solución a los problemas cotidianos que puedan tener, se plantean que tengan una respuesta en una normativa y no dejarlo a la voluntad de los profesionales. En consecuencia, los planteamientos hacia una universidad inclusiva se reafirman. Se considera la diversidad como un valor en educación, como algo enriquecedor al conjunto de la ciudadanía (Alcedo, Agudo, Castelao, González y Rueda, 2007; Jiménez, Cordero, Martínez y González-Badía, 2012; Sánchez, 2009).

En resumen, es necesario reflexionar e investigar para contribuir a transformar la realidad social y académica de este perfil de estudiantes. Esta cuestión depende de las líneas de investigación de las universidades, así como de las políticas universitarias y de las actuaciones de los profesores y profesionales. La tendencia es a la inercia y a la reproducción de esquemas, un tema que no es fácil en la igualdad de oportunidades, tal como se recoge en el preámbulo de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Si bien, en los últimos años cada vez se investiga más y se desarrollan más iniciativas que buscan abordar, desde diferentes perspectivas, el tema de la inclusión en la universidad. Al mismo tiempo, se pretende identificar acciones y recursos necesarios para atender la diversidad y evitar las desventajas que se pueden originar durante proceso de formación universitaria.

2.3. El enfoque de las capacidades desde perspectiva del desarrollo humano

En la actualidad, el respeto a las personas con diversidad funcional es una cuestión de derechos humanos, y así queda plasmado en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, adoptada por la Asamblea General de la ONU, el 13 de diciembre de 2006. En esta Convención se reconoce la dignidad y el valor inherente, así como a los derechos que tienen todos los miembros de la sociedad, desde la perspectiva de los derechos.

El enfoque de las capacidades permite comprender la relación entre capacidad y educación en el contexto social de desigualdad cultural, económica y de género.

En los epígrafes siguiente se presenta las ideas principales de este apartado, con el propósito de ofrecer aportaciones que permitan una concepción comprensiva de la teoría de las capacidades.

2.3.1. La desigualdad en la educación

En el Informe de la Organización Mundial de la Salud de 2013 se registra la tasa de pobreza más alta, el nivel más escaso de participación en la economía y los resultados académicos más bajos en relación con las personas con diversidad funcional. El mencionado informe sostiene que:

- Más de 1.000 millones de personas viven con algún tipo de discapacidad.
- La discapacidad afecta de manera desproporcionada a las poblaciones vulnerables.
- Las personas con discapacidades no suelen recibir la atención de salud que necesitan.
- Los niños con discapacidades tienen menos probabilidades de ser escolarizados que los niños sin discapacidad.
- Las personas con discapacidades tienen más probabilidades de estar desempleadas que las personas sin discapacidad.
- Las personas con discapacidades son vulnerables a la pobreza.
- La rehabilitación ayuda a potenciar al máximo la capacidad de vivir normalmente y a reforzar la independencia.

- Las personas con discapacidades pueden vivir y participar en la comunidad.
- Los obstáculos discapacitantes se pueden superar.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad tiene por objetivo promover, proteger y asegurar el goce de los derechos humanos por parte de todas las personas con diversidad funcional.

También en el I Informe Mundial sobre la Discapacidad (2011), contribuye a visibilizar los obstáculos con los que se encuentran estas personas. En el prólogo de este informe, el profesor Hawking señala que “es un deber moral de eliminar los obstáculos a la participación e invertir fondos y conocimientos suficientes para liberar el inmenso potencial de las personas con discapacidad [...] a los que nunca se les ofrece la oportunidad de brillar” (p. 3). Bien es cierto que desde la publicación de este informe se han dado avances significativos, ya que se propone medidas para los gobiernos, las organizaciones, tanto de la sociedad civil como de las personas con diversidad funcional. Con el objetivo de crear entornos favorables, promover los servicios de apoyo, establecer programas y políticas inclusivas, entre otros.

Algunas de las recomendaciones que este primer informe plantea en referencia a la adopción de medidas que las instituciones educativas pueden adoptar son: en primer lugar, eliminación de obstáculos para la contratación y participación del estudiantado y personal con diversidad funcional. También, incluir una información adecuada sobre diversidad funcional, basada en los principios de los derechos humanos en los cursos de formación profesional. Así como, realizar investigaciones sobre la vida de las personas con diversidad funcional y sobre los obstáculos que limitan. En definitiva, es un programa para el cambio, que hace hincapié en realizar más investigaciones y promover políticas inclusivas que favorezca la igualdad de oportunidades, ya que durante años la invisibilización les ha perjudicado en todas las áreas y, especialmente, en las políticas de bienestar.

2.3.2. El enfoque de las capacidades

El enfoque de Amartya Sen consiste en un análisis sobre las capacidades y funcionamiento de las personas en relación con la libertad, el bienestar y la calidad

de vida. A través de sus capacidades, los seres humanos desarrollan unas habilidades para lograr su satisfacción.

El autor analiza el enfoque de las capacidades en los indicadores económicos y sociales del contexto del desarrollo humano. En los estudios sobre desarrollo humano, además de analizar las variables económicas, se tiene que estudiar las capacidades que tienen las personas y las oportunidades de elección para conseguir una calidad de vida. Esta conexión de motivación ha sido ignorada con reiteración en los análisis económicos, que se concentran en los medios de vida en las investigaciones. Por lo tanto, las capacidades deben valorarse globalmente. Para esto, se debe tener en cuenta, las características personales, incluida la diversidad funcional y los recursos e ingresos económicos. Estas son las capacidades de las que dispone una persona, para convertir sus derechos en libertad real. Así, la capacidad es un conjunto de indicadores de funcionamiento que reflejan la libertad de la persona para llevar un tipo de vida u otro. Un efecto sobre el bienestar humano es la capacidad y la libertad de elección que tiene la persona de actuar sobre las distintas opciones, para llevar una vida digna, que implique buena salud, relaciones sociales y seguridad personal y ambiental (Sen, 1995, 2010).

Las personas difieren entre sí por múltiples circunstancias y características. Dependiendo del contexto en que vivan, se tendrán unas u otras oportunidades, por ejemplo: un ingreso igual puede dejar subsistir mucha desigualdad respecto a nuestra capacidad para llevar a cabo lo que valoramos. Una persona con diversidad funcional no puede funcionar de la misma manera que una persona sin diversidad funcional, aunque ambas dispongan exactamente del mismo ingreso. En consecuencia, como hemos indicado, se debe tener en cuenta diversas variables, como la existencia de otros recursos, o la relación de esos recursos con la demanda. De tal manera que, el alcance de privación comparativa de una persona con diversidad funcional físicamente con respecto a otras no puede ser juzgada debidamente observando sus ingresos, porque esta persona puede tener muchas desventajas para que su ingreso le permita realizar lo que verdaderamente aprecia, como poder cursar unos estudios universitarios (Sen, 1995). A propósito de este tema, en las evaluaciones se debería de trabajar con las variables de diversidad personal y social, ya que “las verdaderas capacidades de una persona deben,

directa o indirectamente, ser contabilizadas con las desventajas y problemas de un individuo” (Sen, 2004, p. 8).

Tenemos que señalar que, el autor trabaja en el desarrollo de las capacidades en dos conceptos claves: minusvalía de ganancia y minusvalía de conversión. La primera, se refiere a la desventaja que tiene la persona con diversidad funcional en relación con cuestiones económicas, ya que tiene más dificultades en la búsqueda de empleo. En consecuencia, una persona con diversidad funcional puede percibir, incluso, una cuantía económica inferior por el trabajo que realiza a pesar de que para efectuar la actividad laboral necesite mayores ingresos que una sin diversidad funcional. Por otro lado, se denomina minusvalía de conversión a la desventaja de convertir los ingresos económicos en tener una mayor calidad de vida.

De esta forma, hay que contabilizar los gastos adicionales en ayudas técnicas o humanas, que la persona necesita para realizar la misma actividad que otra sin diversidad funcional. Esto supone que haya diferencias, por lo que en la valoración se ha de contar con el concepto de minusvalía de conversión. También, deben evaluarse las desventajas y problemas que una persona pueda tener, así como sus capacidades. En este contexto, es clave no centrarse únicamente en los ingresos económicos, en los bienes primarios o las motivaciones, Sen (2004) señala que:

Si la evaluación de la justicia distributiva nos requiere tomar nota de las oportunidades reales de un individuo para la búsqueda de sus objetivos, entonces no es adecuado concentrar la atención en los ingresos, o a los bienes primarios, o sólo a los placeres y deseos. Las verdaderas capacidades de una persona deben, directa o indirectamente, ser contabilizadas con las desventajas y problemas de un individuo (p.8).

Otra cuestión que hay que tener en cuenta son las adaptaciones que realizan las instituciones públicas y privadas, para que todos los ciudadanos tengan una accesibilidad e igualdad de oportunidades asegurada. De tal forma que, el concepto de minusvalía de conversión, además, de analizarse desde la perspectiva de ingresos personales para obtener una calidad de vida, ha de tener en cuenta también, la conversión de los servicios que ofrecen las instituciones. Todo esto, con la finalidad de garantizar que los ciudadanos tengan las mismas oportunidades para acceder entre otras cuestiones a la educación, la sanidad, la vivienda o el trabajo.

En este sentido, Sen (2004) señala en intervención de la “II Conferencia Internacional sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo” que fundamentalmente en los países menos desarrollados: “la mayoría de las escuelas se construyen sin contemplar el acceso a niños con discapacidades físicas, y la mayoría de los maestros no tienen el entrenamiento para trabajar con niños que tienen discapacidades de diferentes tipos, incluyendo discapacidades de aprendizaje” (p.5-6). Las políticas de los países tienen que desarrollar programas de prevención y de inclusión. O sea, “la intervención social contra la discapacidad tiene que incluir prevención tanto como atención y alivio” (Sen, 2010, p.289).

Al hilo de este argumento Toboso y Arnau (2008) plantean la consideración de que el conjunto de capacidades no debería limitarse a recoger el conjunto de funcionamientos posible de una persona, sino que debería ampliar su marco de referencia, con el fin de dar cabida al conjunto de funcionamientos diversos posibles para otras personas.

En esta línea argumental, se encuentra Nussbaum (2015), que distingue entre las capacidades intrínsecas y las combinadas que tiene una persona para hacer y ser. En relación con las primeras indica que son las capacidades que tiene una persona por su personalidad y adquiere los “rasgos y aptitudes entrenadas y desarrolladas en interacción con el entorno social, económico, familiar y político” (p. 41). Sin embargo, las capacidades combinadas son “la totalidad de oportunidades de que dispone una persona para elegir y para actuar en su situación política, social y económica concreta” (p. 40). Sen (2010), al conjunto de oportunidades combinadas las denomina libertad sustancial, en cuanto que la persona tiene la capacidad intrínseca de elegir y actuar.

De acuerdo con esto, Nussbaum (2015) considera que hay una serie de capacidades que tienen una valía y una importancia para la persona como son la salud y la integridad física, los sentidos, la creatividad y el pensamiento, las emociones, la razón práctica, la afiliación, la relación con otras especies o el control sobre el propio contexto. Por consiguiente, facilitar esas capacidades “a todos los ciudadanos y ciudadanas es una condición necesaria de la justicia social” (p. 61).

En el caso de las personas con diversidad funcional que están plenamente capacitadas para la participación política Nussbaum (2007) señala que, están “excluidas de la situación de elección básica, aparece ya como una carencia desde el punto de vista de justicia. No se les trata como iguales a los demás ciudadanos; sus voces no son escuchadas cuando se eligen los principios básicos” (p. 35).

Este cambio de perspectiva que plantean los autores para las propias personas que se ven a lo largo del tiempo con restricciones de desigualdades, lo tienen incorporado como un *habitus*. "En situaciones en que la adversidad o la privación son permanentes, las víctimas pueden dejar de protestar y quejarse, e incluso es posible que les falte el incentivo para desear siquiera un cambio radical en sus circunstancias" (Sen, 1995, p. 19).

Desde la educación, se tiene que desarrollar una política inclusiva en la que cada estudiante disponga de las oportunidades que le permitan desarrollar sus capacidades innatas y adquiridas. Se utiliza el plural “capacidades” para enfatizar, los elementos más importantes de la calidad de vida de las personas, ya que son plurales y cualitativamente distintos. Así pues, en combinación con la posibilidad de elegir, contando con los recursos necesarios de acuerdo con su diversidad, en el contexto de la enseñanza superior. Esta teoría se interesa por cómo la educación contribuye a conseguir y visibilizar competencias y capacidades (Cejudo, 2006; Nussbaum, 2015).

Cabe destacar, que la Estrategia Europa sobre Discapacidad 2010-2020 recoge que “respaldará y complementará las campañas de sensibilización sobre las capacidades y las contribuciones de las personas con discapacidad y potenciará el intercambio de buenas prácticas en el Grupo de Alto Nivel en materia de Discapacidad” (Comisión Europea, 2010, p.10).

La cuestión que debería orientarnos es reflexionar sobre las capacidades que la persona puede desarrollar, tanto desde el hacer como desde el ser, planteando políticas sociales enfocadas al desarrollo de la persona. De modo que, la equidad de las políticas educativas y de los profesionales tiene que trabajar el enfoque de capacidades en el marco teórico del diseño de la intervención y de políticas sociales, abogando por la interacción entre la teoría y la práctica. Planteamientos que

compartimos con Nussbaum (2015), ya que las personas que reciben una educación disfrutan de opciones mucho mejores, de empleo, de participación política y de una beneficiosa interacción con otras personas en la sociedad.

La autora considera que uno de los problemas de justicia más necesario en las sociedades modernas lo constituye el hecho de empezar a abordar el cómo fomentar las capacidades de personas que poseen limitaciones físicas y psíquicas que requieren recursos de apoyos y de asistencias. Lo que requiere de un cambio no solo práctico, sino teórico. Al mismo tiempo, el papel de los investigadores no debe centrarse de manera exclusiva a la identificación de disfuncionalidades y diversidades funcionales; por el contrario, compromete a que la investigación se esfuerce en identificar capacidades y ayude a asumir en el contexto de estas potencialidades, las oportunidades y espacios de participación de las personas con diversidad funcional. Las personas con este perfil construyen sus propios significados, justificaciones y orientaciones para seguir existiendo. Se pretende contribuir a la comprensión de las capacidades diversas y formas distintas de significar la propia existencia más allá de la deficiencia (Mejías, Restrepo y Durán, 2015).

En los últimos años se ha producido un creciente reconocimiento de la importancia de escuchar a las personas que han sido etiquetadas como diferentes con una diversidad funcional, una enfermedad mental o dificultades específicas del aprendizaje. Además, reclaman la consideración de sus aspectos diferenciales haciendo oír sus voces sobre sus experiencias personales, tanto en el discurso académico como en el social, para no seguir permaneciendo en un silencio impuesto. Estas no tienen por qué estar determinadas tanto por las condiciones corporales, sino por las restricciones económicas, las oportunidades, ausencia de recursos y apoyos, que no le permite desarrollar sus capacidades en su trayectoria de vida (Dowse, 2001; López, 2016; Nussbaum, 2015). Por ello, es importante abordar los aspectos vivenciales con la finalidad de visibilizar y dar voz a los propios protagonistas.

En referencia a la enfermedad mental y a la cultura están presentes en el análisis de las narrativas biográficas y experiencias de la investigación de Alonso, Miguel,

Castillo, Moñivas, Castañera y Gómez (2015), se analiza la influencia de los factores culturales en los diferentes aspectos y de los estilos de vida que se manifiestan en la enfermedad mental. Por otro lado, comparar la visión transcultural y los procesos de intervención profesional. En este sentido, los estudiantes con enfermedad mental consiguen sus objetivos con un sistema de apoyo y recursos de la universidad y de la comunidad, por lo cual hay que seguir avanzando en esta línea (Cook 2007; Lodeiro, Teasley, Vitales y Muñoz, 2006; Weiner, 1999).

En el estudio para “la mejora del tratamiento de las personas con enfermedad mental en las universidades públicas”, indica que se debe elaborar un protocolo de atención al estudiante con enfermedad mental, para los profesionales de la oficina de atención al estudiante con diversidad funcional, de las universidades de España, con el propósito de tener unos criterios consensuados. Se llega a la conclusión en este estudio que estos estudiantes “vinculan el desarrollo de estudios universitarios con el desarrollo personal y el desarrollo de su autonomía. Su interés y motivación en desarrollar estudios universitarios se fundamenta en aspectos como la capacitación, la superación y el aprendizaje” (González- Badia, Sala y Hermoso, 2012, p. 104). En este sentido en la investigación de Barrón y Sánchez (2001), señalan que el deterioro psicológico es un fenómeno en el cual operan múltiples factores, como puede ser los ambientales, grupales y sociales. Así que, sería necesario abogar por programas de intervención basados en la comunidad y programas que ayuden a generar recursos materiales y mejoras en las condiciones de vida, ya que en última instancia son los responsables del deterioro.

Por otro lado, la Confederación de Salud Mental España presentó en el 2015 el estudio “Salud mental e inclusión social. Situación actual y recomendaciones contra el estigma”. Se sigue avanzando en visibilizar y respetar a las personas con diversidad funcional mental o enfermedad mental.

En cuanto al perfil de estudiantes con síndrome de Asperger, no son enfermos mentales, sino que tienen otra forma de percibir e interpretar el mundo que les rodea. Por ello, es importante que las personas conozcan y entiendan a estas personas que, aun siendo diferentes, tienen capacidades para completar sus

estudios superiores. Se ha de tener presente la desinformación que existe en el contexto universitario con respecto a este perfil de estudiantes (Aguilar, 2011).

En este orden de ideas, Alcantud (2009) señala que los estudiantes con síndrome de Asperger son un grupo emergente en las universidades españolas y que “los apoyos requeridos y utilizados en las etapas preuniversitarias son extraordinarios y debería tenderse a garantizar la presencia de los mismos en la universidad” (p. 39). Lo anterior requiere reflexionar sobre la calidad de la educación y las oportunidades que ofrecen los países para canalizar las competencias combinadas que manifiesta Nussbaum (2012), para que los estudiantes con diversidad funcional puedan elegir, actuar y desarrollar sus capacidades intrínsecas en igualdad de condiciones. En este sentido, en el 2010 se editó una guía “Servicios y recomendaciones de la Universidad de Jaén para la atención a estudiantes con sobredotación y/o altas capacidades Intelectuales”, con el fin de facilitar el acceso a los medios y servicios necesarios que garantizan la igualdad de oportunidades y atención personalizada.

2.4. Diversidad funcional y diversidad cultural: la doble mirada

En las investigaciones del ámbito de la diversidad funcional, cada vez más se incorpora la orientación de la diversidad tomando el enfoque metodológico y técnicas del modelo de interseccionalidad también denominado múltiple o combinada. Se reclama la necesidad de reconocer, ser sensible, respetar y hasta celebrar la diferencia, manteniendo la solidaridad frente a la opresión. Elementos como clase, género, raza y sexualidad introducen diferencias a considerar, que tienen implicaciones en la identidad de la persona (Jiménez, 2017; López, 2016; Morris, 1991; Omansky y Rosenblum, 2001; Sola y López, 2015; Shakespeare, 2000; Symington, 2004).

En la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (DOCE, 2010) se reconoce el derecho a la no discriminación, en particular por razón de sexo, raza, color, origen étnico, religión, pertenencia a minoría nacional, diversidad funcional o cualquier otro tipo. Se prohíbe, además, la discriminación por razón de nacionalidad, según se recoge en el Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea y en el

Tratado de la Unión Europea y sin perjuicio de las disposiciones particulares de dichos Tratados.

Hoy en día la inmigración, principalmente, proviene de otros países como consecuencia de la globalización y la internacionalización. Debido a este fenómeno de la migración internacional, en los últimos años en las universidades públicas ha aumentado el número de estudiantes de otras nacionalidades. Entre ellos, los extranjeros con diversidad funcional cursan sus estudios en la universidad. En este marco esta investigación trata de “unir el pensamiento y la acción, la razón y la emoción, el yo y el otro, enseñando a las personas a traspasar las fronteras” (Peters, 1998, p. 230).

La inmigración en nuestro país ha constituido un nuevo sector de la población, que ha contribuido al crecimiento económico y a una mayor diversidad cultural. En virtud de ello, es importante analizar la realidad de los estudiantes extranjeros con diversidad funcional que, en ocasiones, pueden vivir situaciones en las que se acentúa la vulnerabilidad. Inmigración y discapacidad constituyen dos factores viables de exclusión en muchos contextos de la vida social. La situación de las personas inmigrantes con diversidad funcional es de mayor desventaja. Igualmente, hay que añadir que se ha producido una involución cotidiana de intolerancia hacia personas de origen étnico, cultural o religioso, y de exclusión permanente entre personas y comunidades más fuertes, incluso, que los vinculados a los factores económicos (Díaz, Huete, Huete, Jiménez, 2008; Echeita y Sandoval, 2002).

La construcción de la identidad se desarrolla en la interacción social, al interiorizarse las normas, las costumbres, los valores y las creencias propias de una cultura. Estos factores son esenciales para insertarse en la sociedad y establecer relaciones, ya que la persona es, fundamentalmente, un ser social.

2.4.1. Estigma: la doble discriminación

A lo largo de la historia, y desde diferentes ámbitos, lo que ha predominado sobre las personas con diversidad funcional son los estereotipos negativos, de la más diversa índole. “La caracterización de los discapacitados como personas impotentes,

inútiles, indeseables y dignas de lástima. Dependientes, carentes de la plenitud corporal y de las expresiones básicas de la personalidad” (Peters, 1998, p. 231).

La cuestión está, también, el trabajar en un cambio de percepción, en tener en cuenta las experiencias de vida de los ciudadanos de otras culturas como proceso de aceptación. Tal como indica Stuart (2008), “incluso en los márgenes de la sociedad, ‘en los que la mayoría de las personas con discapacidad están atrapadas’, se marginó a las personas de raza negra con discapacidad” (p. 328).

La discriminación múltiple en un sentido amplio describe una situación en la que una persona sufre discriminación e intervienen, al menos, dos o más factores. En el Informe *Focus Report 5 (European Union Agency for Fundamental Rights, 2011)*, se explora el tema de la discriminación múltiple y se reconoce el hecho de que una persona puede ser discriminada por más de una causa en cualquier situación y en un momento dado. O sea, una persona no solo tiene antecedentes por ser inmigrante, sino también por el género, lo que podría suponer un factor añadido de vulnerabilidad a su discriminación. Por ejemplo, una mujer que pertenece a una minoría étnica podría verse afectada por la discriminación de una forma diferente a un hombre perteneciente a la misma minoría. Otras características personales o circunstancias, como la diversidad funcional o el nivel de formación, también pueden tener su impacto. Es la suma o combinación de diferentes motivos de discriminación lo que conforma la “discriminación múltiple”.

En el “Informe de desigualdades y discriminación múltiple en la asistencia sanitaria” de la Agencia de Derechos Fundamentales de la Unión Europea (2012), se indica que este tipo de discriminación puede ser:

Discriminación aditiva: se produce cuando dos factores de discriminación actúan de forma separada, es decir, se puede identificar los efectos específicos de los distintos factores. Como ejemplo, cuando una mujer con diversidad funcional sufre discriminación en la obtención de un puesto de trabajo y, por otro lado, no puede acceder a determinados edificios por tener silla de ruedas. Los factores se dan de forma separada, en diferentes momentos y por diferentes razones (Miguel, 2007).

Discriminación interseccional: se produce cuando la discriminación se basa en la combinación de dos o más características y estas operan de forma simultánea en el tiempo y en el contexto. El análisis interseccional tiene como objetivo revelar y poner de manifiesto las variadas identidades, exponer los diferentes tipos de discriminación y desventajas que se dan como consecuencia de la combinación de identidades con la intención de que cada persona, según su identidad, sea respetada. Las personas con diversidad funcional pueden encontrarse con desigualdades en el acceso a la asistencia sanitaria. Por ejemplo, los profesionales de la salud no siempre hablan directamente a este perfil de personas, sino que muchos de ellos prefieren hablar con sus cuidadores. En particular, las personas de edad avanzada pertenecientes a minorías étnicas, así como las mujeres y los niños con diversidad funcional, son ejemplos de grupos vulnerables que son especialmente susceptibles a un trato desigual en el acceso a la asistencia sanitaria. De tal modo que, sería necesario tener en cuenta los testimonios personales, así como la información desagregada de acuerdo con la raza, el sexo, la etnia, la edad, el estatus, el género y otras formas de identidad. El análisis tiene que tratar de revelar cómo determinadas políticas y prácticas configuran las vidas de las personas afectadas, diferenciándola de otras que, por el contrario, no se encuentran bajo la influencia de los mismos factores (Sola y López, 2015; Symington, 2004).

En base a esta clasificación, existe una tercera tipología, discriminación compuesta. Se describe como una situación en la que la discriminación tiene lugar en base al menos a dos motivos y en que el primer motivo se agrava la discriminación vivida en base a los otros motivos. Como ejemplo, en un mercado laboral segregado, donde los migrantes están recluidos en puestos de trabajo precarios y también existe una diferencia salarial entre hombres y mujeres, a estas última se les ofrecerán puestos de trabajo en peores condiciones que los hombres y con un sueldo inferior (Miguel, 2007). En dicho informe se indica que las personas pertenecientes a minorías étnicas tienen de media una probabilidad casi cinco veces mayor de sufrir discriminación múltiple que las pertenecientes a la población mayoritaria.

En España, las políticas de igualdad tienen en cuenta la diversidad más allá del género, no solo en el análisis de múltiples desigualdades, sino también en las

intersecciones e interacciones (Bustelo, 2009). El riesgo de la doble discriminación se acentúa, si tenemos en cuenta los aspectos sociales, en el momento de poner una etiqueta, segregar o estigmatizar por ser una persona con diversidad funcional y pertenecer a una cultura minoritaria. De modo que, es probable que en las situaciones sociales en las que interviene una persona cuyo estigma conocemos o percibimos, se estén empleando categorizaciones inadecuadas, y que tanto nosotros como la persona con diversidad funcional nos sintamos molestos (Goffman, 2001).

En cuanto a la mujer con diversidad funcional, es un perfil víctima de la discriminación, que afecta a la mujer, cualquiera que sea su situación y en cualquier momento de su vida. Las estadísticas dicen que este perfil de mujer tiene una mayor probabilidad que el hombre de padecerla en la última etapa de su vida y, además, con mayor dureza (Ruiz, 2012), ya que de por sí padecen, cuando menos una doble discriminación, la de género y la construida socialmente por diversidad funcional. Por lo que se le reconoce como una discriminación compuesta, como una acumulación de desventajas y como estigmas negativos institucionalizados. En el caso, de ser mujer proveniente de otra cultura se puede dar una triple discriminación.

Las personas con diversidad funcional procedentes de otras culturas no tienen fácil su inclusión en la sociedad de acogida y aún menos en el sistema educativo, aunque esté regulado por las leyes estatales. Se da una falta de aceptación de las personas con diversidad funcional de un sector de la sociedad, a esto hay que añadir la variable cultural. Cuesta ver más allá del color de la piel, de los rasgos faciales, de la lengua, de los países de origen, etc. Con respecto a los niveles de estudios al asociarse a la diversidad funcional, se percibe que el riesgo de exclusión social se agrava significativamente en las personas con alto nivel de estudios (según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, se incluyen en este perfil, a quienes han cursado ciclo formativo de grado superior, grados y posgrados universitarios). El hecho de ser extranjero no comunitario con diversidad funcional es otro factor que acentúa el riesgo de exclusión social, de forma dramática (Jiménez, 2017; Panella, 2007).

Las percepciones sobre discriminación se dan tanto en la sociedad como en el seno del sistema académico, que perpetúa la reproducción de las desigualdades.

Por esto, la educación se constituye en instrumento de cambio, que modifique su papel en la reproducción de las desiguales, ya que lo que caracteriza al modo de reproducción educativa, es la lógica estática de su funcionamiento, del mantenimiento y de alistamiento social tendente a reproducir el sistema de estratificación social y el orden jerárquico. Podemos deducir que, la función inclusiva del sistema educativo no solo no es contradictoria con la reproducción de la exclusión, sino que forma parte del propio proceso, aunque se plantee como un proceso abierto: integrar dentro de un sistema estratificado que prevé y contiene posiciones individuales y colectivas minorizadas, estigmatizadas y excluidas (Bourdieu, 2006b; Carrasco, 2004).

De este modo, Ogbus (1987), antropólogo de la educación, aporta una perspectiva sobre el papel que juega la cultura en el proceso educativo. Argumenta que los factores históricos, sociales, políticos y económicos pueden llegar a ser un obstáculo en el proceso académico del estudiante, que pertenece a una minoría cultural. Así, es preciso analizar las formas en que estas minorías interpretan, responden y se adaptan al proceso educativo.

En este caso el *British Council of Disable People* y otras organizaciones denunciaron mediante campañas informativas determinadas actuaciones racistas, que ciertas instituciones especializadas y proveedores de servicios realizaban hacia las personas de raza negra con diversidad funcional. No en vano, no se les facilitaba la información apropiada sobre servicios y recursos disponibles y había una falta de colaboración de las autoridades por las diferencias lingüísticas y culturales. De modo que, se trataría de construir una identidad distinta y particular de este grupo para contribuir a un mejor entendimiento. El propósito es defenderles de una forma clara, lo que, al mismo tiempo, nos ayudaría a comprender mejor de qué manera la construcción de una identidad individual que representa al sector dominante de esta sociedad excluye a estas personas, negándoles el derecho a la información, recursos, entre otros. La opresión se expresa de forma simultánea y se puede presentar de tres formas diferentes: una individualidad e identidad delimitada o nula, la discriminación de recursos y el aislamiento dentro de la comunidad y de la familia (Stuart, 2008).

La utilización de un lenguaje discriminatorio hacia las personas con diversidad funcional y hacia las personas provenientes de otras culturas, puede llevar a convertirse en estereotipo, prejuicio o discriminación dentro de una cultura. “En pocas palabras, todos los discapacitados [sic], hombres y mujeres, son víctimas de las ideas sociales erróneas y de su propia incapacidad de rechazar y trascender del prejuicio de los demás” (Peters, 1998, p. 231). “El debate sobre la inmigración estigmatiza a las personas de raza negra como intrusos. Tanto las extrañas prácticas relacionadas con la salud, como el temor a los intrusos, aíslan a las personas de raza negra con discapacidad” (Stuart, 2008, p. 327). Siguiendo a Maalouf (1999), una persona que ha sufrido vejaciones por su religión, cuando ha sido víctima de humillaciones y burlas por el color de la piel, el acento o por su diversidad funcional, no lo olvida nunca.

En el “informe sobre la evaluación de los delitos de odio en España” del Ministerio del Interior del año 2015, las cifras de los delitos de odio en España, así y como se indica en la tabla 2.3 asciende a 1.328 incidentes, lo que supone un incremento de un 3,3% con respecto a 2014.

Por otra parte, los incidentes de odio han registrado un mayor número de incidencias hacia las personas con diversidad funcional, supone una variación del 13,6% y los hechos por racismo o xenofobia un 6,3% con respecto al año 2014. La tabla 2.3 muestra los casos de odio por ámbito delictivo registrados en España en el año 2015 (Datos de todos los cuerpos policiales, excluido Ertzaintza).

Tabla 2. 3. Delitos de odio registrados en España

Delito de odio	2014	2015	% Variación
Antisemitismo	24	9	- 62,5%
Aprofobia	11	17	54,5%
Creencias / prácticas religiosas	63	70	11,1%
Discapacidad	199	226	13,6%
Orientación o identidad sexual	513	169	- 67,1%
Racismo / xenofobia	475	505	6,3%
Ideología	-	308	S.D
Discriminación por sexo/género	-	24	S.D
TOTAL	1. 285	1. 328	3,3%

Fuente: informe del Ministerio del Interior, 2015.

En el informe de la Encuesta CIS-3.000 del grupo de investigación ALTER del Departamento de Trabajo Social de la Universidad Pública de Navarra (2014) sobre los perfiles de la discriminación en España, en la que se estudiaron 110 casos, se indica que las personas extranjeras entrevistadas perciben que se encuentran en una situación de desventaja frente a los autóctonos.

Según datos obtenidos de las personas entrevistadas en el citado informe, la tabla 2.4 muestra la incidencia de la discriminación en España de las minorías étnicas en función del país de nacimiento de los padres, la nacionalidad y el momento de adquirir la nacionalidad de la persona que realiza el proceso migratorio.

Tabla 2. 4. Incidencia de la discriminación en España

País/nacionalidad	Perfil	Sin discriminación	Con algún tipo de discriminación	Total
País de nacimiento	En España	71,5	28,5	100
	En otro país	53,1	46,9	100
Nacionalidad	Española o doble nacionalidad	71	29	100
	Extranjera	46,7	53,3	100
Momento de adquisición de la nacionalidad (solo españoles)	Desde que nació	71,8	28,2	100
	La adquirió con posterioridad	54,5	45,5	100

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de la encuesta CIS-3.000 (2014).

Como se puede apreciar en esta última tabla 2.4, entre las personas entrevistadas se da un mayor grado de discriminación aquellas que tienen nacionalidad extranjera, con un 53,3%, frente a un 29% que tiene nacionalidad española o doble nacionalidad. Cabe destacar que la situación jurídica es un elemento importante en el proceso migratorio, en relación con la percepción que tiene la sociedad.

Por otra parte, según el país de nacimiento, el 28,5% de los autóctonos ha tenido algún tipo de discriminación. Sin embargo, esta cifra aumenta hasta un 46,9% cuando la persona procede de otro país. En el caso de adquirir la nacionalidad, tras un periodo de residencia, el índice de discriminación aumenta hasta el 45,5%. El

porcentaje es inferior en el caso de adquirir la nacionalidad en el momento del nacimiento en el país de destino, siendo del 28,2%.

No obstante, los diarios europeos, *El País*, *Süddeutsche Zeitung*, *Le Monde*, *The Guardian*, *La Stampa* y *Gazeta Wyboreza*, analizan el fenómeno de la migración desde un plano social, político y económico para trabajar en una política migratoria común entre los países. Por otra parte, varias organizaciones y medios de comunicación reflexionan cómo designar a las personas que llegan a un país de destino (*El País*, 2014, 2015).

En esta línea, comienzan a actuar varias ciudades españolas (Barcelona, Fuenlabrada, Getxo, Sabadell y Tenerife), que pertenecen a la Red Europa *Intercultural Cities*, y que se suman a la campaña de sensibilización “Rumores ¡que no te calen! Ante el rumor, infórmate”. Una iniciativa que fue promovida por el Consejo de Europa en colaboración con la Comisión Europea y la Obra Social de la Caixa en 2010.

Por otro parte, se diseña un manual de apoyo, con la finalidad de mejorar la formación y sensibilización del profesorado y de la comunidad educativa, reforzando la imagen positiva y la integración e inclusión de las personas inmigrantes y las minorías étnicas (Antón, Aparicio, García y Migallón, 2015).

Igualmente, el informe mundial para “Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural” de la UNESCO, presentado en 2009a, tiene como desafío la inclusión de la diversidad, como reconocimiento de un valor para tener en cuenta en los programas y no como un proceso de conflicto y de homogenización. Para ello, es necesario tender puentes de diálogo y facilitar la acción en la intervención de la realidad social, a partir de una perspectiva de trabajo desde las capacidades, oportunidades y nuevos horizontes. Las diferencias “de pura alineación se encuentran aumentadas y simbólicamente acentuadas por las diferencias de *actitud corporal*, diferencias en la manera de “mantener” el cuerpo, de portarse, de comportarse, en la que se expresa la plena relación con el mundo social” (Bourdieu, 2002, p. 190). Una de esas acciones en la intervención es el propósito de la Universidad Estatal de California, que entre sus planes está el desarrollar la capacidad del estudiantado para convertirse en miembros comprometidos de una

sociedad diversa e interdependiente. Tiene como objetivo el desarrollo de las habilidades de participación cívica y el aprendizaje en servicio en su programa académico (Pollack y Motoike, 2006). En general, la educación juega un papel relevante en la disminución de la estigmatización, y riesgos a los que se puede ver expuesta una persona, partiendo del modelo de los derechos humanos y el modelo de la diversidad y la inclusión.

Para concluir, hay que tener, como elemento común denominador, la práctica del respeto y una actitud positiva hacia la dignidad, en un contexto de desigualdad. Lo importante es conservar la convicción de que la persona tiene competencias y capacidades para tener una mayor calidad de vida.

2.4.2. El derecho a una identidad

La cuestión de la identidad es un tema cada vez más visibilizado y debatido, “la intensa atención prestada hoy en día a la cuestión de la identidad es en sí misma un hecho cultural de gran importancia y, al menos potencialmente, de un gran poder iluminador” (Bauman, 2002, p. 51).

El cambio es lo único que permanece en nuestras vidas, es una constante. El carácter no está grabado en mármol, es consecuencia de actuaciones pasadas y de las que están por venir. Se viven momentos de incertidumbre, en ámbitos como el laboral, la educación, el amor o los miedos líquidos. Esto, se debe a los grandes cambios sociales. La identidad tiene que inventarse, moldearse o reinventarse para poder sobrevivir en la era de la incertidumbre (Bauman, 2004, 2007, 2013).

En cada momento de la historia ha variado la respuesta en las cuestiones relativas a la formación de la identidad humana. En la actualidad, se plantea la necesidad de reconsiderar el concepto de identidad. En este análisis se tiene presente la influencia educativa, económica, social, política y cultural:

La identidad tiene varias dimensiones: la identidad asignada, la identidad aprendida, la identidad internalizada, que constituye la autoidentidad. La identidad siempre está en proceso constructivo, no es estática ni coherente, no se corresponde mecánicamente con los estereotipos. Cada persona reacciona de manera creativa al resolver su vida, y al *resolverse*, elabora los contenidos asignados a partir de su experiencia, sus anhelos y sus deseos sobre sí misma. Más allá de las ideologías naturalistas y fosilizadoras, los

cambios de identidad son una constante a lo largo de la vida. Sus transformaciones cualitativas ocurren en procesos de crisis. Por ello, la identidad se define por semejanza o diferencia en cuanto a los referentes simbólicos y ejemplares. Cada quien es semejante y diferente. Finalmente, cada quien crea su propia versión identitaria: es única o único (Lagarde, 2000, p. 61).

Como hemos comentado, hay una influencia en el proceso de socialización, en la construcción identitaria. La naturaleza del desarrollo tiene un proceso de cambio, de lo biológico a lo sociocultural. Las personas interactúan con grupos sociales, a lo largo de las diferentes etapas del desarrollo evolutivo, que pueden influir en la construcción de su personalidad, en los diferentes contextos socializadores, como la familia, la formación académica, el grupo de iguales y el centro de trabajo o la comunidad. Hay que poner el acento no solo en el respeto de la diversidad y las diferencias, además, en la existencia y necesidad de promoción de intereses, necesidades y espacios comunes. En este proceso de cambio tienen lugar situaciones de logros y de crisis, que se dan en la interacción de actividades y comunicación con los agentes socializadores. Estos dan lugar a una retroalimentación y a un proceso de interpretación (Giménez, Lobera, Cortés, 2012; Vigotsky, 2010).

En este sentido, las líneas de trabajo de los profesionales y los medios de comunicación pueden condicionar la vida de las personas hacia la inclusión o exclusión social. En función de sus diferencias físicas, y de su mayor o menor valoración social se procede a la asignación de roles diferentes, convirtiéndose en estereotipos sociales que persisten y se mantienen inmutables en el tiempo. En la interacción social también influyen las políticas o teorías implementadas desde una determinada cultura. Las correspondientes intervenciones y tratamientos desde una perspectiva dirigidas a ciertos grupos, como las personas con diversidad funcional, contribuyen a reforzar una visión patológica de la misma. Lo cierto es que los profesionales, en el caso que se está tratando, tienen unas responsabilidades derivadas de estos valores, creencias y normas de comportamiento comunes, que sus integrantes se transmiten entre sí, y que aceptan en su mayoría. Los procesos de cambios avanzan lentamente, ya que el imaginario social, impregna el comportamiento individual. Se elaboran y se perpetúa. Parece que todo cambia, pero el imaginario ancestral sigue vigente. Se modifica la periferia, pero el núcleo del conocimiento colectivo sigue anclado en el tiempo. Se transmite por las tradiciones

orales de generación en generación (López, 2016; Rosado, García, Matarín y González, 2008).

La educación juega un papel importante en la construcción de la identidad. Es esencial en la formación y en el desarrollo de su reproducción. Peters (1998) sostiene que “después de dolorosas experiencias he aprendido que una opresión puede ser autoimpuesta por unas actitudes de autoalimentación, y también impuesta por la sociedad mediante las creencias culturales acerca de la discapacidad” (p. 231). Así mismo Crow (1997) demanda que,

Como individuos, la mayoría de nosotros no puede pretender que nuestras deficiencias sean irrelevantes, dada la gran influencia que ejercen en nuestra vida. Las barreras externas discapacitantes pueden crear situaciones sociales y económicas desventajosas, pero la experiencia subjetiva de nuestro cuerpo también forma parte de nuestra realidad cotidiana. Tenemos que hallar un modo de integrar la deficiencia en nuestra experiencia total y en la percepción de nosotros mismos en beneficio de nuestro propio bienestar físico y emocional y, además, de nuestra capacidad individual y colectiva para luchar contra la discapacidad (p. 233).

Debemos de ser conscientes de que las “identidades: flotan en el aire, algunas elegidas por uno, pero otras infladas y lanzadas por quienes nos rodean. Es preciso estar en constante alerta para defender a las primeras de las segundas” (Bauman, 2005, p.35). La identidad se construye simbólicamente en la interrelación de pertenencia, que se establece con los grupos que comparten características comunes dentro de una cultura. En este aspecto, Morin (1999) señala que “el humano es un ser plenamente biológico y plenamente cultural que lleva en sí esta unidualidad originaria” (p.26).

A propósito, Castells (1998) concibe la identidad social como un proceso de construcción atendiendo a un atributo cultural, o un conjunto relacionado de atributos culturales, al que se dé prioridad sobre el resto. Para una persona o un grupo puede haber una pluralidad de identidades. No obstante, como indica el autor las identidades pueden ser fuente de tensión y contradicción en un proceso individualizado. Además, la identidad se construye utilizando materiales de la historia, la geografía, la biología, las instituciones, la memoria colectiva y las fantasías personales. También el poder y las revelaciones religiosas, entre otros. Esto, conlleva a que cada persona o grupo reordena y procesa la información para

darle sentido, en base a los valores sociales y culturales de la estructura social. Así como en el contexto espacio temporal donde la persona interacciona.

En todo caso, la identidad es más que un documento oficial. El Documento Nacional de Identidad tiene una fotografía, nombre y apellidos, fecha y lugar de nacimiento, que nos identifican como persona titular, y es único e intransferible. La identidad personal marca la diferencia con respecto a los otros, porque “es lo que hace que yo no sea idéntico a ninguna otra persona” (Maalouf, 1999, p. 20) y, al mismo tiempo, comparte la identidad social a través de la cultura acumulada, ya que se conserva, aprende y transfiere.

Asimismo, la identidad no es un hecho que haya que darse por sentado. En realidad, está en continuo proceso de cambio, aún más en este principio de siglo XXI, con los cambios sociales, económicos, políticos, culturales y educativos que están aconteciendo (Bauman, 2001).

Las personas tienen un sentimiento de pertenencia, conocimiento de sus propias trayectorias y son miembros de una comunidad. Al mismo tiempo elaboran un conjunto de símbolos y de valores que les permite afrontar situaciones de la vida cotidiana. Les ayuda a descodificar, comprender y reflexionar para luego poder actuar. Entendemos que se trata de disposiciones adquiridas, socialmente construida (Bourdieu, 2000a). Cada persona cuenta, para ello, con un repertorio de pensamientos, sentimientos, actuaciones de sus valores, creencias y principios que le hace reaccionar de una forma diferente ante una misma situación.

2.4.3. El respeto, una forma de mirar

La educación superior se encuentra ante el reto de un cambio de actitud, puesto que se reproducen los estereotipos presentes en el imaginario social, acerca de las personas con diversidad funcional y cultural. Esto conlleva, en algunos casos, que sea necesario realizar un ajuste o cambio en la actitud y comportamiento en el ámbito universitario. Por consiguiente, en este contexto convive una gran diversidad de estudiantes: entre ellos, estudiantes con diversidad funcional extranjeros. “Si ya hay una vulnerabilidad asociada a cada uno de estos factores –tener una

discapacidad o ser inmigrante– la combinación de ambas puede acentuar esa condición de exclusión” (Díaz, Huete y Jiménez, 2009, p.136).

En el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, determina que los principios generales que inspiren los planes de estudios del diseño de los nuevos títulos deberán tener en cuenta que cualquier actividad profesional debe realizarse, entre otros elementos, desde el respeto.

Se pone de manifiesto que el conocimiento sobre la diversidad funcional es muy limitado en la sociedad y, más escaso, aun de lo que sería deseable en los profesionales que prestan servicios a las personas con diversidad funcional, y que esa falta de información está estrechamente vinculada con actitudes negativas y con creencias estigmatizantes (Arias, Verdugo, Gómez, Arias, 2013).

La universidad, además, de ser entendida como un espacio de formación científica y humana que debe ir más allá del propio servicio educativo y de investigación, debe ser capaz de gestionar la diversidad. También nuevas fórmulas de interacción, no dando la espalda a los conflictos que se puedan ocasionar en el contexto universitario. Así, el Defensor del Universitario tiene entre sus funciones la mediación institucional, con el propósito de establecer una forma de comunicación, que admite a las partes la aparición de un nuevo escenario, en el que, si ellas quieren y por iniciativa propia, se dé una nueva comprensión y, eventualmente, una transformación de la situación (Giró, 2001).

En referencia a la comunidad universitaria, en algunos casos ha de realizarse un ajuste o cambio en la actitud y comportamiento a la hora de aceptar en los otros lo que no podemos concebir de ellos, desde esta perspectiva de reconocimiento:

La falta de respeto, aunque menos agresiva que un insulto directo, puede adoptar una forma igualmente hiriente. Con la falta de respeto no se insulta a otra persona, pero tampoco se le concede reconocimiento; simplemente no se la ve como un ser humano integral cuya presencia importa. Cuando la sociedad trata de esta manera a las masas y solo destaca a un pequeño número de individuos como objeto de reconocimiento, la consecuencia es la escasez de respeto, como si no hubiera suficiente cantidad de esta preciosa sustancia para todos. Al igual que muchas hambrunas, esta escasez es obra

humana; a diferencia del alimento, el respeto no cuesta nada. Entonces, ¿por qué habría de escasear? (Sennett, 2003, p.17).

En consecuencia, diferenciar entre formas de convivencia respetuosa y el respeto, que va más allá de las formas. El respeto es una actitud permanente de acciones y palabras hacia los demás, que escasea en el modelo imperante en nuestra sociedad contemporánea. El respeto es el efecto de reconocimiento de los derechos y de la dignidad de la persona. De manera que, hay que trabajar por un diálogo entre las diferentes diversidades, respetarlas y apreciarlas. La educación superior está inserta en un escenario global, cuyo entorno intrínseco es la diversidad. Así, se consideran como elementos básicos la convivencia y el respeto en el contexto universitario, así como en otros espacios, con la finalidad de favorecer las fortalezas y competencias personales de los estudiantes objeto de este estudio, que les permita desenvolverse en un entorno diverso. Giménez (2005) indica que la convivencia:

es una de las palabras más usadas hoy día por distintas personas y entidades sociales a la hora de expresar qué quieren conseguir o qué desean, por qué luchan, cuál es el objetivo de sus acciones de solidaridad o de integración, cómo deberían ser las sociedades, etc. Esta palabra tiene siempre una connotación positiva y está cargada de ilusión, de proyecto, de búsqueda (p.7).

Se puede decir que hay una genealogía de situaciones sociales en relación con el ideal de la convivencia, que nos ayudan a entender una realidad social concreta, aunque no siempre se da en el sentido puro. Pueden existir zonas denominadas “fronteras” donde esta se difumina, y dar lugar a la coexistencia y, en algunos casos, a la hostilidad. La diferencia principal entre coexistencia y hostilidad está en que la primera es pacífica y la segunda violenta (Giménez, 2005).

Ahora bien, según este autor, se distinguen tres situaciones: la convivencia, la coexistencia y la hostilidad. De esta manera, cabe señalar que el primero de los conceptos se da en una relación activa entre las personas, se convive e interacciona desde el aprendizaje mutuo, la reciprocidad y la cooperación. Se produce un respeto y se asumen los valores y principios, así como las normas jurídicas y sociales. De esta forma se crean vínculos más o menos sólidos entre las personas de la comunidad, en actitud de respeto y reconocimiento, sin paternalismo ni exclusión. En el caso de una situación de coexistencia, las personas no interactúan, pero si viven

en una situación de respeto. No obstante, es un respeto pasivo de desinterés por los otros. Se tiene conciencia de que el otro es distinto, cumpliendo con las reglas básicas de convivencia, siempre y cuando el otro no resulte afectado. Las relaciones con los demás son superficiales y mínimas. La comunicación es principalmente con los considerados iguales y/o similares, siendo ocasionalmente la comunicación e interacción con el que es diferente. Por último, se produce la situación de hostilidad, que puede ser física, verbal o simbólica, y darse de forma latente o presente. Está representada por la tensión, la confrontación, la competencia, la desconfianza o la culpa. Puede llegar, incluso, a desencadenar el conflicto, destacamos que en estos casos no se da la inclusión, sino la exclusión y el enfrentamiento.

Estas situaciones pueden darse en un contexto donde la diversidad y la diferencia existen en un mayor o menor grado, pudiendo convertirse en fuente de enriquecimiento personal y social o, por el contrario, suponer conflicto o desencuentro. Cabe subrayar que, no se dan de forma permanente o estáticas y que, además, se pueden transformar. Así pues, depende de la forma de gestionar la diversidad desde las propias políticas sociales y educativas. Parece claro que la convivencia no es fácil, sino que hay que construirla, e implica la aceptación de la diversidad desde el respeto y el reconocimiento de los derechos. En estos espacios, también se da el conflicto como parte del propio proceso de convivencia. Llegados a esta situación, estos problemas se previenen o se afrontan mediante mecanismos de resolución de conflictos. Como puede ser la mediación, con el propósito de ayudar a las partes a resolver sus diferencias y mejorar sus relaciones futuras, proveyéndoles de un ambiente tranquilo y seguro (Giménez, 2005; López, 2010).

En virtud de ello, desde el contexto profesional, en el Código Deontológico de Trabajo Social (2015) se señala que los principios fundamentales para la profesión están basados en la justicia social, los derechos humanos, la responsabilidad colectiva y el respeto a la diversidad. Por otro lado, en la aplicación de los principios generales de la disciplina, se indica el respeto activo a la persona, al grupo o a la comunidad, como centro de toda intervención profesional. En cuanto a la atención que deben ejercer los profesionales, tienen que intervenir desde el respeto a las diferencias, prestando la debida atención a sus intereses y motivando a la participación basándose en el respeto mutuo.

Por consiguiente, los profesionales deben tener un sistema de valores que promueva el respeto y la promoción de la autonomía personal de la diversidad. La disposición al respeto se basa en la dignidad de la persona y en el derecho a la autonomía. De hecho, se relaciona con la capacidad de comunicación con las personas desde sus capacidades, para implicarles en el conocimiento y en las relaciones que se dan en un contexto social más amplio, y desde una mirada analítica. Ante el cambio de paradigma en este siglo XXI es necesario identificar los nuevos comportamientos que se dan en el contexto universitario, por una parte, y redefinir los factores que limitan la evolución de la diversidad.

CAPÍTULO 3. LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA DIVERSIDAD FUNCIONAL Y DE EXTRANJERO

*Para el ser humano, el destino es como el viento para el velero.
El que está al timón no puede decidir de dónde sopla el viento,
ni con qué fuerza, pero sí puede orientar la vela.
Y eso supone a veces una enorme diferencia.
Amin Maalouf, 1999, p. 119.*

Introducción

En este capítulo tercero, se aborda la evolución que han experimentado los conceptos empleados para referirse a “las personas con diversidad funcional y a las personas extranjeras”; la tipología y el tratamiento otorgado en España, los modelos teóricos desarrollados y la normativa vigente. Esto nos permite afirmar que hay temas que evolucionan en el tiempo y que, aún hoy, siguen en construcción y evolución.

Finalmente, realizamos una descripción de cómo se interiorizan normas, costumbres, valores y creencias propias de la cultura en la que se vive, en la construcción de la identidad. Es importante señalar que, el contexto social y cultural influye en el tratamiento que recibe la persona con diversidad funcional en general y extranjeros con diversidad funcional. El papel que juega la educación es esencial, puesto que puede contribuir a reconstruir una imagen deteriorada.

Compartimos la reflexión de López (2016), sobre los cambios sociales, culturales y científicos ocurrido desde el siglo XX, que han puesto en cuestión las asunciones sobre los temas relacionado con la diversidad funcional, que han motivado la aparición de nuevos enfoques teóricos y conceptuales y, por consiguiente, la forma de trabajar en la práctica profesional, en la investigación y en el tratamiento de las personas con diversidad funcional. El hecho de vivir en una etapa de “crisis” y cambio epistemológico, unido a la multidimensionalidad y complejidad de la temática de la diversidad funcional, hacen que esta labor de clarificación conceptual no haya sido fácil. Si bien conviene aclarar, que los diferentes modelos teóricos y conceptuales coexisten.

3.1. La construcción social de la diversidad funcional

En este apartado se analiza la evolución conceptual del término diversidad, así como la evolución de los modelos teóricos en relación con la diversidad funcional. Por último, describimos las diferentes categorías y grados de discapacidad.

3.1.1. Definición conceptual de la diversidad funcional

El concepto de diversidad funcional implica importantes transformaciones en el plano conceptual, legislativo y estructural, que permiten avanzar en relación con el compromiso que asumen las instituciones y la ciudadanía.

En esta investigación utilizamos el término personas con “diversidad funcional”. Esta es una forma diferente de nombrar la discapacidad en relación con los conceptos utilizados a lo largo de la historia, que tienen un carácter limitante y peyorativo. De hecho, se ha pasado de la invisibilidad apoyado en los enfoques de la compasión y la pasividad, a una visibilización asentada en los principios de igualdad, respeto, dignidad y a ser considerados ciudadanos de pleno derecho.

No obstante, usaremos en esta investigación los conceptos de discapacidad y deficiencia en aquellos casos que así estén establecidos por la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud (en adelante CIF) de la Organización Mundial de la Salud (2001), y que persisten en las normativas vigentes: Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia, Ley 11/2003, de 27 de marzo, de Servicios Sociales de la Comunidad de Madrid, Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades o en el Decreto 58/2003, de 8 de mayo, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad Complutense de Madrid.

El Foro de Vida Independiente (2005) entienden que la diversidad funcional no tiene que ver con la enfermedad, la deficiencia, la parálisis, el retraso, etc. Toda esta terminología viene derivada del modelo médico rehabilitador de la diversidad funcional, en la que se presenta a la persona diferente como una persona

biológicamente imperfecta. También hay que señalar que la sociedad sigue pensando que gran parte del problema está en el sujeto con diversidad funcional. De hecho, hay personas con diversidad funcional prefieren los términos que designan directamente su deficiencia tales como sordo, ciego, tetrapléjico, etc., porque constatan una realidad de su propia vida y ellos ya no le ven el valor negativo.

Con el nuevo término de “mujeres y hombres con diversidad funcional” impulsado por el Foro, que hemos citado, se hace referencia a aquellas funciones físicas o psicológicas que varían o se diferencian de lo que comúnmente se entiende como normal. “Al tener características diferentes, y dadas las condiciones del entorno generadas por la sociedad, se ven obligados a realizar las mismas tareas o funciones de manera diferente, algunas veces a través de terceras personas” (Palacio y Romañach, 2006, p.107). Se intenta dar un giro en el enfoque para ver a las personas como una parte activa de la sociedad, creando al mismo tiempo una serie de medidas sociales, económicas, jurídicas, sanitarias y educativas. Sirva de ejemplo, una persona con sordera se comunica a través de los ojos y mediante signos o señas, mientras que el resto de las personas lo hace principalmente a través de las palabras y el oído. Sin embargo, la función que realizan es la misma: la comunicación. Por eso el término diversidad funcional se ajusta a una realidad en la que una persona funciona de manera diferente de la mayoría de la sociedad.

Este concepto de diversidad funcional hace referencia a la “capacidad de actuar propia de los seres vivos y de sus órganos, pudiendo darse estas diferencias tanto a nivel cognitivo, como a nivel comunicativo, socioafectivo, sensorial y/o motórico” (Madrid, Sánchez, García y García, 2011, p. 25).

Para comprender en la actualidad el significado de diversidad funcional, es preciso, explicar su evolución en el tiempo. A lo largo de la historia tenemos constancia de la variedad de términos empleados para nombrar a personas consideradas por algún motivo diferente. Las palabras utilizadas históricamente refuerzan la valoración negativa que conlleva a la opresión, discriminación, segregación y, por ello, a la exclusión social. Dicho con otras palabras, Hunt (1966) señala que la persona es vista como una enferma, que sufre, que siente dolor, desventurada y desgraciada porque no puede disfrutar de los bienes que le ofrece la

sociedad moderna. También, se les ve inútiles porque no pueden contribuir a los bienes de la comunidad. En resumen, representa todo aquello que más teme la ciudadanía “normal” la tragedia, la pérdida, lo desconocido, el aislamiento, la soledad y la estigmatización. En suma, dependiendo de los periodos de la historia se percibe a las personas con diversidad funcional de diferentes maneras, subnormal, disminuido, minusválido, lisiado, deficiente, discapacitado, retrasado mental, mongolo etc. En la Constitución Española de 1975, en el artículo 49 el término utilizado es disminuido. Esto, se debe a que los conceptos son representaciones que reflejan el pensamiento de una sociedad, en un momento histórico. El término que hoy está establecido institucionalmente en España y de uso más frecuente por la ciudadanía es persona con discapacidad.

Históricamente, la diversidad funcional se percibía por medio de temas religiosos o mitológicos, considerándose un castigo divino. Con el progreso en la ciencia surgió una concepción de la diversidad funcional basada en la salud y la biología. En 1980 la Organización Mundial de la Salud presentó la “Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías” (en adelante CIDDM) cuyo cometido es establecer un catálogo de las consecuencias de la enfermedad. De acuerdo con esto, cabe diferenciar los tres procesos que designan los términos: deficiencia, discapacidad y minusvalía. Como consecuencias de la enfermedad: el problema en el órgano o su función (deficiencia), la que se produce en la propia persona como consecuencia de la deficiencia, en cuanto, a la falta de rendimiento en las actividades y comportamiento de la vida cotidiana (discapacidad) y la desventaja que experimenta la persona con su entorno, como resultado de la deficiencia y la discapacidad (minusvalía). En el 2001 se lleva a cabo una revisión del CIDDM, y se presenta una clasificación del funcionamiento y de la diversidad funcional como resultado de la interacción del estado de salud de la persona con los factores contextuales, cuestión que puede limitar la actividad y restringir la participación (Egea y Sarabia, 2001; Aparicio, 2009). Por otra parte, se reconoce que los términos utilizados en esta clasificación pueden estigmatizar y etiquetar, por lo cual se decide no utilizar la palabra minusvalía y sí el término discapacidad y deficiencia. El manual pasa a denominarse Clasificación Internacional de la Discapacidad y la Salud (2001).

- Discapacidad: pérdida o limitación que tiene una persona como consecuencia de la imposibilidad para realizar una actividad y restricciones en la participación.
- Deficiencia: pérdida o anomalía de una estructura o función corporal fisiológica o psicológica.

La definición de estos dos conceptos se centra en la pérdida o limitación de la participación y la dificultad en el desarrollo de una actividad. “Lo que se clasifica, en definitiva, son los cuerpos, cuerpos que en virtud de su mayor o menor grado de salud harán que sus poseedores encuentren más o menos dificultades para el desenvolvimiento cotidiano” (Rodríguez y Ferreira, 2010, p. 159). Esto, supone que carece de unas capacidades, con respecto a las que puedan tener las demás personas.

Acorde con esta perspectiva, en el 2006 la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad aprobada por la ONU, se indica que las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo. También reconoce que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (ONU, 2006).

Asimismo, la elección de este concepto es una decisión de las propias personas con diversidad funcional, ya que en la elección de las anteriores definiciones eran excluidos, supone una transición en la asignación del sentido que se hace de la diversidad funcional y, con ello, rompe con las herencias que hasta la fecha han llevado a estas personas a una situación de marginación y de exclusión social. Estas personas no quieren ser reconocidas por las carencias, sino por lo que son, personas diversas y con diferentes capacidades, que funcionan de una forma diferente al habitual. En definitiva, en la confluencia de la resistencia y la opresión habita un cuerpo que hace y habla, y que expresa su distinción con el deseo de incorporar los significados y prácticas, de los que han sido históricamente excluidos (Palacios y Romañach, 2006; Rodríguez y Ferreira, 2010).

Las personas con diversidad funcional, tal como hemos ido mostrando, han sido definidas “mediante conceptos que son el polo negativo de categorizaciones dicotómicas: son personas discapacitadas (sin capacidad), anormales (sin normalidad), enfermas (sin salud), dependientes (sin independencia); son, en definitiva, personas defectuosas” (Rodríguez y Ferreira, 2010, p.295).

El concepto ha evolucionado en el tiempo, dando lugar a una reconceptualización en materia de derecho y capacidades. Así, “se ajusta a la realidad en la que una persona funciona de manera diferente o diversa de la mayoría de la sociedad. Este término considera la diferencia de la persona” (Palacio y Romañach, 2006, p.108). Por consiguiente, el concepto diversidad funcional conlleva la idea de que una persona puede realizar las mismas funciones que cualquier otra persona de manera diversa.

Desde los planteamientos de los derechos humanos y desde el enfoque de la diversidad se quiere redefinir la terminología, para adaptarla a una forma social acorde con la inclusión. Esta es una propuesta de avance en defensa de los derechos, de poner en valor las capacidades y “la construcción de una sociedad más humana, una sociedad en la que la diferencia y la diversidad se vean como un valor, no como una carga o como una lacra en un angosto camino hacia la perfección inexistente del individuo” (Palacio y Romañach, 2006, p.189). Esto supone que es “necesario estudiar la discapacidad dentro del discurso de los derechos humanos, partiendo de su principal referente que no es otro que la idea de dignidad humana” (De Asís, 2004, p. 63). Por consiguiente, con este enfoque se pone énfasis en la diversidad, cada día está más presente en la sociedad actual, y se parte de que todas las personas funcionan de forma diferente (Madrid, Sánchez, García y García, 2011), véase también (Rodríguez y Ferreira, 2010; lañez, 2009).

En consecuencia, es importante señalar, que las palabras llevan asociadas ideas y conceptos, y esta correspondencia no es casual, sino que representa valores culturalmente aceptados. Así pues, el lenguaje es una construcción social que influye en la percepción de la realidad social, condiciona el pensamiento y determina la visión del mundo. Por ello, los grupos sociales que están en proceso de salir de situaciones de desventaja social han tenido que empezar por modificar el lenguaje

que les perjudicaba. En la mayoría de los casos, la discriminación nace de la propia palabra. Su definición suscita numerosos debates, que ponen sobre la mesa cuestiones como la igualdad, la justicia social, la marginación, la opresión, la participación, por citar algunos. De manera que, es una cuestión que afecta a personas, a familias y a la comunidad en su conjunto. Así, aunque, diversidad funcional puede ser un término más neutro, al ser una terminología que la sociedad no reconoce puede llevar a generar confusión, invisibilidad, inseguridad jurídica o disminuir la protección social y recursos. Sin embargo, a lo largo de la historia ha ido evolucionado el concepto y por ello no se ha dejado de reconocer los diferentes derechos reconocidos (Cáceres, 2004; Fernández, 2006; Garabal-Barbeira, Espinosa, Pousada, 2017; Palacios y Romañach, 2006).

No obstante, la propuesta de la Organización Mundial de la Salud en la CIF del año 2001 ha supuesto un avance significativo, con respecto a la CIDDM, publicada en 1980, ya que se asignaba a la propia persona las causas de la diversidad funcional. No obstante, en esta segunda revisión de la CIF (2001) se considera que hay factores multidimensionales como resultado de la interacción de las personas con el contexto físico y social. Sin embargo, si analizamos los términos utilizados ninguno es neutro: déficit, limitación, restricción, barrera, deficiencia o discapacidad.

Etimológicamente el término discapacidad proviene del prefijo “dis” (del latín) que significa alteración, carencia o contrariedad. La palabra capacidad procede del verbo latino “capacitas”, cuyo significado, según la Real Academia Española (1992) “es de una aptitud, talento o cualidad que dispone alguien para el buen ejercicio de algo” (p. 250). El prefijo “dis” disminuye el valor de la persona, es decir, se le considera menos que a una persona capacitada, por la ausencia o falta de capacidades. Las palabras que llevan añadido un prefijo peyorativo, y que desvalorizan se asocian a una serie de valores que tienden a considerar a la persona como una carga social, inactiva y, en consecuencia, en un segundo plano. “La violencia simbólica en el campo del lenguaje, como en cualquier otro, se ejerce mediante lo que Bourdieu llama el orden de las cosas, la formalización inherente del mismo” (Fernández, 2005 p.18).

Por las razones que acabamos de mencionar, el valor particular de cada término depende, también, de la capacidad que tenga cada persona de convencer de la legitimidad, autoridad y ajuste de su discurso a las instituciones (Alonso, 2004). El mercado lingüístico lo establecen las autoridades institucionales “que reciben de quienes desarrollan el *habitus* adecuado para participar en el juego e ilusionarse con sus apuestas. Esto ocurre en todos los campos, incluido el de los intercambios lingüísticos” (Fernández, 2013, p. 36).

En definitiva, el lenguaje es el instrumento de la comunicación, de ahí que se analiza la claridad de expresión de quien trasmite el mensaje y en función del contexto al que se dirige. De modo que, en el modelo médico rehabilitador ha estado presente el discurso de que las personas eran biológicamente defectuosas, y que la imperfección es considerada como lo normal. La definición proviene de la rama médica que incorpora el prefijo “dis” con respecto a las normas biológicas.

El concepto de diversidad funcional no es fácil de definir. Como hemos indicado en párrafos anteriores es “la herramienta ideológica de la que ha decidido proveerse a sí mismo el propio colectivo para afirmarse frente a las imposiciones externas y ajenas y luchar contra su discriminación” (Ferreira, 2010, p.59).

Es importante indicar que en el preámbulo de la Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, se indica que hay que tomar en consideración la perspectiva de las capacidades diferenciadas y la diversidad funcional de una importante parte de la población mundial. Otro avance importante, es la denominación del grado de minusvalía queda sustituido por el término discapacidad, reconocido en el Real Decreto 1971/1999 de 23 de diciembre, de Procedimiento para el Reconocimiento, Declaración y Calificación del Grado de Discapacidad, modificado por el Real Decreto 1364/2012, de 27 de septiembre. Este último Real Decreto garantiza la igualdad de oportunidades en el acceso de las personas a los servicios y los derechos económicos que los organismos públicos conceden.

En este sentido, somos consciente de que el lenguaje crea realidades, hay organizaciones que utilizan diversidad funcional y discapacidad, es el caso de la Oficina de Atención a la Discapacidad (OADIS) (2011) “se trabaja y seguirá

trabajando para que el uso del lenguaje sea con un sentido positivo y no implique una carga negativa respecto a las personas con discapacidad” (p. 223). En la OADIS se presenta la propuesta de modificación de la terminología. Desde esta oficina se entiende persona con diversidad funcional como no discriminatoria, y no incidirá en que una persona sea o no capaz de algo. En cuanto, a persona con discapacidad es un concepto considerado discriminatorio. En el informe anual presentado por esta oficina desde el año, 2006 se utilizan, indistintamente, los dos términos. Y considera que la definición debe ser objeto de estudio y análisis.

Un ejemplo de la evolución del término está relacionado con los servicios para las personas con diversidad funcional de la educación superior, cabe destacar de las setenta y seis universidades participantes en el estudio, tres utilizan en su denominación el concepto de diversidad funcional, en la Universidad de Almería (Delegación del Rector para la diversidad funcional), Universidad Pablo de Olavide (Servicio de atención a la diversidad funcional) y Universidad San Jorge (servicio de atención a la diversidad funcional). Y once de ellas, incluyen diversidad e inclusión, sirva de ejemplo la Oficina para la Inclusión de las Personas con Diversidad (OIPD), perteneciente a la Unidad de Diversidad de la Universidad Complutense de Madrid (Fundación Universia, 2016b). Las connotaciones negativas hacia este colectivo, con el tiempo se han modificado sustancialmente. Una cuestión en la que tienen gran importancia las creencias, tradiciones culturales y la legislación.

Sin embargo, el debate sigue presente en la pregunta de cómo referirse a las personas que experimentan algún grado de diversidad funcional. Teniendo en cuenta este debate, la OMS no puede adoptar una práctica universal. “Por lo tanto, no es apropiado que la CIF exprese una posición determinada en relación con este tema, respetando el principio de que las personas tienen el derecho de ser llamadas como ellas elijan” (CIF, 2001, p. 262). Así ha sido el caso del concepto de diversidad funcional, elegido por estas personas.

Además, del término que se utilice, también, el problema “depende principalmente de las actitudes de otros individuos y de la sociedad en relación con la discapacidad. Lo que se necesita es corregir el contenido y la utilización de los términos de la clasificación” (CIF, 2001, p. 263), ya que la discapacidad existirá

independientemente del término que se utilice. Lo que se cuestiona aquí es la utilización exclusiva de un concepto desde un enfoque sanitario, para explicar situaciones sociales y reducir la identidad de la persona a aspectos deficitarios.

En un estudio de Garabal-Barbeira, Espinosa, Pousada (2017), se analiza cuáles son las variables cognitivas que pueden determinar la percepción de la comunidad universitaria hacia los términos asociados a las personas con diversidad funcional. Se llega a la conclusión que, en la actualidad, la denominación considerada como menos negativa es persona con diversidad funcional, seguida de personas con necesidades especiales y persona con discapacidad. En este sentido, se llega a la conclusión de que es necesario fomentar acciones de sensibilización que favorezcan el contacto y conocimiento de la realidad de estas denominaciones, y sus connotaciones, para alcanzar la inclusión real de estas personas en la sociedad y, especialmente, en el contexto de la educación superior. En el estudio de Hernández y Avilés (2017), se indica que se requiere de una formación continua del profesorado basada en conocimientos, valores, y actitudes, vinculadas al principio de justicia social y alejándose del modelo de déficit.

En este sentido, se encuentra la Federación de Down Galicia, realiza un análisis de los términos y acepciones que pueden resultar ofensivos. La Real Academia Gallega (RAG), en el año 2016, decidió suprimir el término “mongolismo”. Cambios que se han incluido en la versión *on line* del diccionario de la RAG. Y modificará las acepciones de las palabras “mongólico” y “mongoloide” (Vizoso, 2016).

Revisados los diferentes conceptos que se han utilizado a lo largo de los últimos años para referirse a las personas con diversidad funcional, se pasa a continuación, a analizar la evolución de los modelos teóricos.

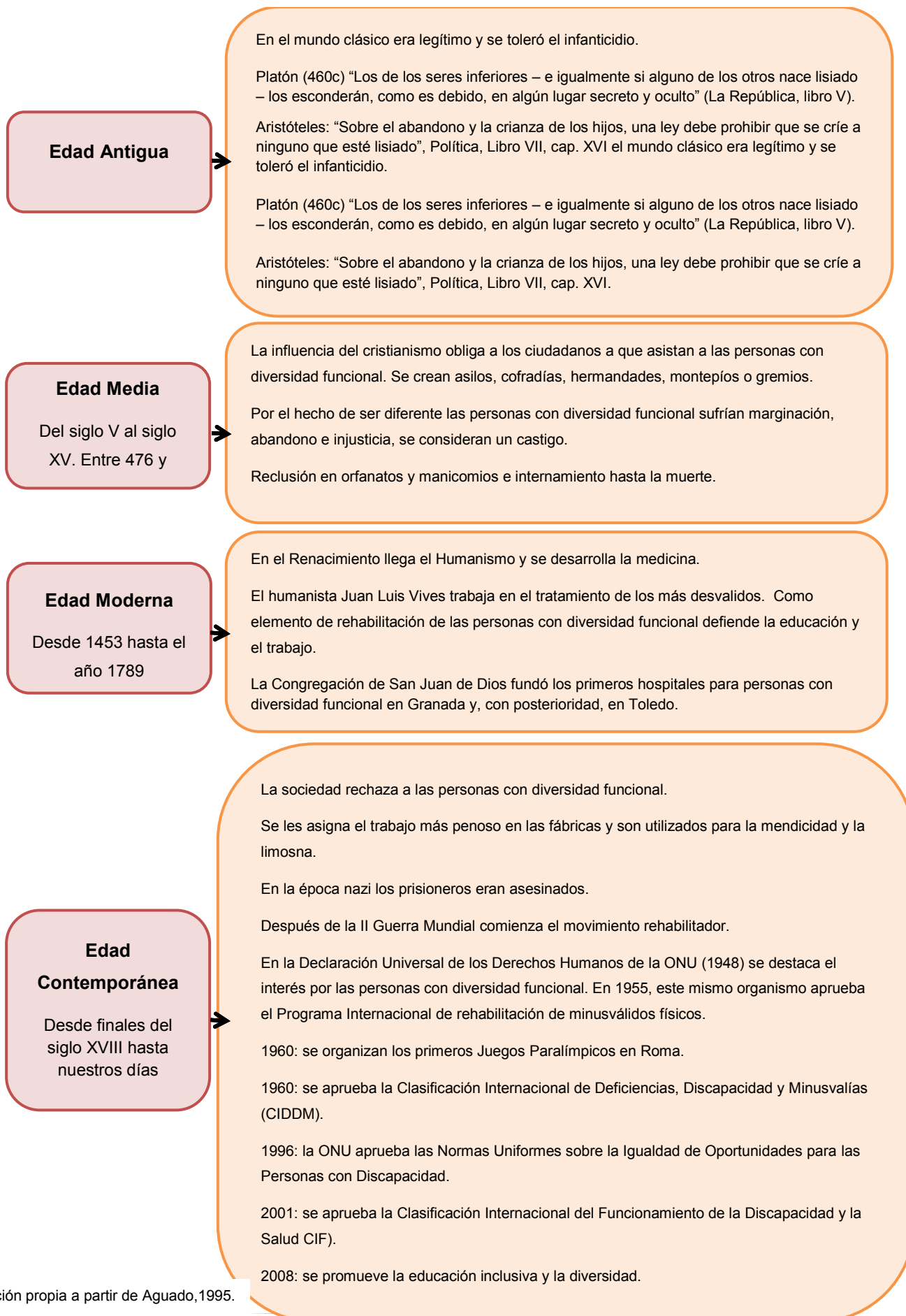
3.1.2. Evolución de los modelos teóricos sobre la diversidad funcional

En el tiempo, los modelos teóricos han evolucionado en diferentes áreas. Estos modelos condicionan la construcción de la identidad de las personas con diversidad funcional y, al mismo tiempo, tienen repercusión en la igualdad de oportunidades y el acceso a los recursos.

Desde la antigüedad hasta la actualidad, se pueden distinguir diferentes modelos, tal como se aprecia en la figura 3.1. No obstante, a los efectos de esta investigación, hemos escogido como punto de partida las clasificaciones de los modelos teóricos de Palacios (2004) y del Movimiento de Vida Independiente en España, ya que se realiza un análisis de los diferentes modelos desde el de prescindencia hasta el modelo de la diversidad (Iañez, 2009; Muyor, 2010; 2011; Oliver, 2006; 2008; Palacios, 2008; 2004; Palacios y Romañach, 2006; Rodríguez y Ferreira, 2010, 2011; Rodríguez y Ferreira, 2010; Scheerenberger, 1984).

El primer modelo, que se denomina “prescindencia o tradicional”, tiene su fundamento en las creencias y conocimientos acumulados de las diferentes culturas y religiones. El segundo modelo, “médico o rehabilitador”, está centrado en un enfoque individualista y en los problemas biológicos. Es un marco que plantea medidas terapéuticas, rehabilitadoras o preventivas desde los parámetros de los conceptos de “salud-enfermedad”. Este modelo evoluciona hacia una perspectiva “biopsicosocial o de integración”. El cuarto, el “modelo social”, se centra en la influencia del entorno y en la interrelación de los distintos contextos que interactúan con la persona. En el marco de este modelo nace el Movimiento de Vida Independiente que desarrolla el actual “modelo de la diversidad”.

Figura 3. 1. Evolución cronológica de la diversidad funcional



Fuente: Elaboración propia a partir de Aguado, 1995.

En cualquier caso, la evolución de los modelos no se da de forma gradual, sino “todo lo contrario, se dan de manera simultánea, aunque lógicamente hay un predominio de un modelo sobre otro a medida que van surgiendo pensamientos más progresistas” (Iañez, 2009, p. 62-63). A continuación, desarrollamos brevemente cada uno de los modelos.

- **Modelo de la prescindencia o tradicional**

El primer modelo, que se denomina prescindencia o tradicional, se fundamenta en la perspectiva de la caridad, la dependencia y el paternalismo. Bajo este marco, las personas con diversidad funcional son excluidas por miedo e ignorancia, sobre la base de las creencias y los conocimientos acumulados en las diferentes culturas. Como ejemplo ilustrativo, en la Antigüedad clásica se realizaron prácticas eugenésicas, como el infanticidio. De hecho, se especulaba con la diversidad funcional como castigo divino (Aguado, 1995; Casado, 1991; Puig de la Bellacasa, 1990; York, 2006).

Me siento y me observo todo el día y lloro. Tengo un gran agujero en medio de la cara que asusta a la gente y también a mí [...] ¿Qué hice yo para merecer esta terrible desgracia? Aunque hubiera hecho algo malo, nada malo hice antes de cumplir un año y, sin embargo, nací así. Le pregunté a mi papá; me dijo que no sabía, pero que tal vez algo hice en el otro mundo antes de nacer, o quizá me castigaron por sus pecados” (Goffman, 2001, p. 9).

En la actualidad las explicaciones religiosas aún siguen vigentes en algunas culturas orientales e, incluso, en el imaginario colectivo de la sociedad occidental (Iañez, 2011). No obstante, aquí habría que añadir que lo cierto es que este modelo está siendo superado progresivamente.

- **Modelo médico-rehabilitador**

Desde el segundo modelo, definido como médico-rehabilitador, extendido desde principios del siglo XX, se considera a la persona como una persona pasiva ante la intervención de los técnicos. Prevalece, principalmente, la figura del profesional de la salud que interviene sobre la deficiencia o dificultades del paciente.

La explicación está centrada en un enfoque individualista, en problemas biológicos o causados por una enfermedad que requieren de medidas preventivas terapéuticas y rehabilitadoras. “Las respuestas sociales se basan en una actitud paternalista, centrada en los déficits de las personas que- se considera- tienen menos valor que el resto- las válidas o capaces” (Palacios, 2008, p. 67).

El modelo médico ha perpetuado la representación negativa, el sentimiento de pena y de tragedia personal de la diversidad funcional, dando así una imagen de inutilidad, debilidad y pasividad de la persona. En consecuencia, el modelo médico se centra en la deficiencia, las dificultades, y no en las capacidades. “Superada la época en la que se asumía que la discapacidad era la consecuencia de un designio divino, la discapacidad fue `cientificada` la causalidad se trasladó desde lo divino a lo médico-científico, a su substrato fisiológico” (Rodríguez y Ferreira, 2010, p.92). Estas cuestiones llevan a pensar que este modelo, imperante en diferentes culturas, categoriza a las personas con diversidad funcional como impedidas. No obstante, se puede aspirar a una mejor calidad de vida a través de la prevención, el diagnóstico, el tratamiento y la rehabilitación para que estas personas se puedan insertar en la sociedad.

- Modelo biopsicosocial o de integración

El modelo ha evolucionado y pasa a denominarse biopsicosocial o de integración. Este nuevo planteamiento establece la necesidad de integrar medidas dirigidas a las deficiencias, a abordar los aspectos de participación social y, en lo personal, a evitar la exclusión social. Este modelo es el resultado de integrar el modelo médico o rehabilitador y el social, incluyendo conocimientos de tipo biológico, psicológico y social que afectan a las personas con diversidad funcional, desde el enfoque de las diferentes dimensiones de la salud.

Este modelo teórico, junto con el actual conocimiento científico, es el referente de la “Clasificación Internacional de Funcionalidad, Discapacidad y Salud” aprobado por la Organización Internacional de la Salud en el año 2001, y tiene su base en los conocimientos científicos.

Desde esta perspectiva, la diversidad funcional ha sido estudiada e investigada principalmente desde los parámetros de la salud, con un enfoque clínico. En consecuencia, se ha restado importancia a la dimensión educativa, social, cultural y política de la situación. Esto a su vez, enmarcado en una forma de intervención social y educativa enfocada a la noción rehabilitadora, lo que no ha permitido visualizar la complejidad de esta realidad (Pérez, 2014).

La normativa en materia de diversidad funcional tiende hacia el modelo social, sin olvidar los avances logrados en la atención sanitaria y desde el modelo médico. Los dos modelos coexisten en la legislación nacional e internacional.

- **El modelo social**

El tercer modelo, designado social surge como alternativa al científico. Este marco se desarrolla desde una perspectiva holística y analiza el problema en los entornos sociales que dificultan el acceso, en cuanto a actitudes, prácticas y estructuras que condicionan la autonomía y limitan las oportunidades en la educación, la vivienda, las políticas sociales o los recursos económicos. En palabras de Oliver (1986), “la ciencia social, en general, y la política social, en particular, han dado grandes avances en el rechazo de las teorías individualistas y en la elaboración de varias teorías alternativas” (p.16).

Sus orígenes parten de un movimiento social en Estados Unidos, a finales de los años 60 y principios de los 70 del siglo XX. El movimiento fue impulsado por un grupo de personas con diversidad funcional. Shapiro (1993) señala que este movimiento nació el día que Ed. Roberts, estudiante con diversidad funcional severa, tuvo que superar numerosas dificultades de accesibilidad en la Universidad de Berkeley, en California. “Logró la admisión, y se alojó -al no poder hacerlo como el resto de los estudiantes en la Residencia- en la enfermería de la Universidad” (Palacios y Romañach, 2006, p. 53). Para realizar las actividades de la vida diaria necesitaba la ayuda de terceras personas, por lo que se solicitó la contratación de asistentes personales, que eran financiados con fondos del gobierno.

Este estudiante se dio cuenta de que tenían que existir unos recursos y servicios en la comunidad, que les facilitaran la vida de forma independiente y, que debían ser

ellos mismos los que se organizaran como grupo. Roberts rediseñó el concepto de autonomía como “el control que una persona tiene sobre su propia vida. La independencia debía ser medida -no en relación con cuántas tareas pueden ser realizadas sin asistencia-, sino en relación con la calidad de vida que se podía lograr con asistencia” (Palacios, 2008, p.113).

La reivindicación se realizó desde las instituciones civiles, universidades y asociaciones de veteranos de guerra. Su propósito era defender sus propios derechos como ciudadano y enseñar estas habilidades a otras personas con diversidad funcional. “Este proceso de aprender, de desarrollar y de pasar a otros la capacidad de defenderse y de organizarse se convirtió en el centro del asesoramiento de igual a igual y en una de las piedras angulares del Movimiento de Vida Independiente” (Vidal, 2003, p.142). De hecho, el lema que defiende este modelo es “nada sobre nosotros/as sin nosotros/as”, acuñado, en la Declaración de apoyo a la Convención de la ONU sobre los derechos de las Personas con Discapacidad, por la Comisión Internacional de la Discapacidad, la coalición del Movimiento Internacional de las Personas con Discapacidad, el Foro Europeo de la Discapacidad, el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (en adelante CERMI), o entidades como la Fundación de la Organización Nacional de Ciegos Españoles (en adelante) ONCE.

El Movimiento de Vida Independiente, considera a la persona con diversidad funcional como “ser humano y ciudadano en plenitud de condiciones, en libertad, de modo individual, controlando todos y cada uno de los aspectos de su vida para acceder al mismo rango de igualdad de derechos y deberes de sus conciudadanos sin discapacidad” (Maraña, 2004, p. 21). Este modelo defiende que la concepción de la diversidad funcional es una “construcción social” (Verdugo, 2003,1995).

Cabría señalar que se comienzan a adaptar medidas utilizando el diseño para todas las personas y la accesibilidad universal de los entornos (De Asís et al., 2005). Se toman como referencia los derechos humanos de estas personas para el diseño de políticas públicas. De modo que, la ciudadanía y las instituciones están dando pasos hacia un cambio de percepción en la visión social de las personas con diversidad funcional.

En los últimos tiempos, tal como hemos citado, se está investigando y están surgiendo diferentes modelos de la diversidad funcional. El modelo médico-rehabilitador, aún en uso de forma implícita, ha ido dejando espacio al modelo social, que entiende “la discapacidad como el resultado del fracaso de la sociedad al adaptarse a las necesidades de las personas discapacitadas” Abberley (como se citó en Barton, 1998, p. 78).

El modelo social plantea un enfoque que trascienda las posibles limitaciones individuales. El objetivo es analizar las limitaciones de carácter estructural y, no solo las que pueda tener la propia persona. Por esta razón, hay que ampliar el horizonte hacia su dignidad desde el enfoque de los derechos humanos. Por ende, se debe evaluar la situación contextual y de la persona, para que se propicie un equilibrio en su calidad de vida. Asís y Palacios (2007) afirman que las limitaciones son inherentes a las “limitaciones estructurales de la propia sociedad y no solo tener la percepción de las limitaciones personales de la persona, es decir, se da la interacción de varios factores que pueden ser inherentes a la propia persona o al contexto” (p. 21).

Ahora bien, los factores más importantes que se tienen en consideración para desarrollar el modelo social son el entorno social, los recursos materiales y el sentido que las personas dan a las situaciones y a los acontecimientos. También, el propósito es conseguir una vida independiente de la persona con diversidad funcional. La meta es que tenga su propia autonomía personal, que logre la igualdad de oportunidades y la participación plena, como ciudadano de pleno derecho, en todos los sectores de la sociedad. Así, se da respuesta a través de la creación de políticas, servicios y medidas para la eliminación de todo tipo de barreras y para fomentar el bienestar colectivo, en vez de rehabilitar únicamente a la persona (Oliver, 1998).

Igualmente, se debe situar la comprensión del modelo social en un marco en el que se considere la vida de las personas con diversidad funcional, sus circunstancias materiales y el sentido que esta diferencia tiene para ellas, ya que luchan mediante la acción colectiva por capacitarse y ser incluida en las sociedades en las que viven. En consecuencia, las políticas deben tender hacia la normalización

e inclusión de las personas con diversidad funcional. Para ello, han de incorporar la influencia del entorno y la interrelación de los distintos contextos que interactúan con la persona.

Lo cierto es que se han dado cambios, y es importante comenzar analizando los que han tenido lugar en el contexto legislativo. El modelo social se plasma en la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad aprobada en el año 2006, que constituye el primer tratado vinculante en esta materia. Establece que los países se comprometen a elaborar y poner en práctica políticas, leyes y medidas para asegurar sus derechos. Es un instrumento de visibilidad, tanto en el ámbito de los valores como de los derechos de estas personas, dentro del sistema de protección de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, que se centra en la dignidad del ser humano. Los principios generales de la presente Convención son: dignidad, autonomía, libertad e independencia, no discriminación, participación e inclusión. También se subrayan el respeto y aceptación, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad, la igualdad entre hombres y mujeres y, por último, el respeto a las capacidades y derecho a la intimidad de los niños. La Convención es un derecho internacional que tiene una fuerza vinculante y como propósito promover, proteger y asegurar el goce pleno la igualdad de los derechos humanos y libertades fundamentales para todas las personas con diversidad funcional, y promover el respeto de su dignidad inherente.

Por lo tanto, hay retos por los que seguir trabajando, especialmente, para sensibilizar y concienciar a la ciudadanía en general, y no tanto al sector que conoce y convive con esta realidad.

- **Modelo de la diversidad**

Por último, el modelo más reciente, es el de la diversidad, que parte del modelo social y se basa en el proyecto de los derechos humanos. La filosofía del modelo de la diversidad se fundamenta en el derecho de todas las personas a tener una vida independiente, con capacidad de tomar decisiones y realizar actividades de la vida diaria, es decir, al control sobre su propia vida mediante políticas sostenibles de programas y recursos en la comunidad (DeJong, 1989,1979; Jones, Hannah, Fawcett, Seekins, Budde, 1984; Palacios y Romañach, 2006).

Los principios básicos del modelo de la diversidad son la dignidad humana y la diversidad, ya que influyen en lo más básico del ser humano: la visión que se tiene de sí mismo, la visión que tiene sobre el valor de su propia vida, y la percepción de su propia dignidad respecto a la de los demás. A partir de este modelo se comienza a hablar de dignidad, ya que la persona con diversidad funcional es la propia protagonista y debe valorarse como tal. Se empieza a reflexionar en el ámbito de los derechos humanos y la bioética para tomar conciencia de la discriminación que sufren. El propósito es exponer claves para una sociedad en la que exista la igualdad de oportunidades y nadie sea discriminado por su diferencia. En definitiva, una sociedad más justa en la que todas las personas sean aceptadas y respetadas, ya que durante siglos han sido ignoradas y vistas como una carga, es decir, ser visto como una diferencia con valor y respetada por el simple hecho de ser persona (Palacios y Romañach, 2006).

En este modelo, se reclama el desarrollo de políticas que garanticen la dignidad y los derechos humanos, esto implica reconocer la voz de las personas con diversidad funcional en todos los ámbitos. Por consiguiente, sería necesario un cambio de terminología y la aprobación de la diversidad funcional como parte de la diversidad humana. Las palabras no son inocentes y crean realidades, de una determinada concepción de unas situaciones, de tal modo que, si conseguimos cambiar la estructura lingüística, quizás se ayude a cambiar la estructura de la realidad social. Esto no es suficiente, se debe llegar a la propia estructura social, política, económica y académica. Para esto, el diseño de políticas sociales y educativas ha de promocionar la autonomía de las personas con diversidad funcional y aportar recursos y herramientas necesarias. En definitiva, para promover la vida independiente, ya que existen situaciones en que la persona puede ver limitado su grado de autonomía. Así, se utilizarán la solidaridad y los derechos humanos como principios básicos para preservar la dignidad de la persona y propiciar la igualdad social (Morente, 2006; Muyor, 2011).

Como parte de este modelo, se aborda un cambio terminológico con la finalidad de eliminar la visión negativa. Por esta razón, se decide utilizar el término “diversidad funcional”. Esta asignación ha ido cambiando en virtud del momento histórico y del contexto social y cultural.

Analizamos a continuación los grados de discapacidad, según los criterios del modelo médico.

3.1.3. Grados de discapacidad

En España, según la Encuesta sobre Discapacidad, Deficiencia y Estado de Salud, de 1999, la población total de personas con diversidad funcional es de 3.528.221, lo que supone un 9% de la población total. Las personas con diversidad funcional en el tramo de 16 a 44 años son 519.495. Esto representa un 14,72%, de los cuales son hombres 298.726 y 220.769 mujeres.

Las personas con diversidad funcional constituyen un grupo diverso. Teniendo en cuenta el modelo médico, todas ellas tienen algo en común, una deficiencia funcional o estructural y la necesidad de recursos para poder participar en igualdad de condiciones y derechos que el resto de la ciudadanía.

Para la identificación de las tipologías de los grandes grupos de diversidad funcional se ha recurrido al Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, consensuado en Nueva York el 13 de diciembre de 2006, y al Real Decreto 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. Dentro de estas categorías se pueden manifestar diferentes grados: leve, moderada o severa. Cabe recordar que estos niveles no siempre son fijos, sino que pueden progresar, estacionarse o involucionar dependiendo del tipo de diversidad funcional.

Para determinar el grado de discapacidad se aplica un baremo con un criterio sanitario, que determina la limitación física, sensorial, mental o intelectual. De forma complementaria se aplica la valoración de los factores sociales que recoge, entre otros aspectos, el contexto familiar, educativo y cultural, la situación laboral y profesional, así como otras situaciones del entorno habitual de la persona con diversidad funcional. Este baremo de factores sociales complementarios es aplicable cuando el porcentaje mínimo de valoración de las limitaciones de la actividad no es inferior al 25%, según Real Decreto 1364/2012, de 27 de septiembre, por el que se

modifica el Real Decreto 1971/1999, de 23 de diciembre, de procedimiento para el reconocimiento, declaración y calificación del grado de discapacidad.

El reconocimiento del grado de discapacidad identificado es objeto de revisión siempre y cuando se prevea una mejoría razonable de las circunstancias que dieron lugar a su reconocimiento, mientras en los demás casos la revisión será bienal. Una vez obtenido el grado correspondiente, se puede solicitar la tarjeta de discapacidad, según la Orden 181/214, de 30 de enero, de la Consejería de Asuntos Sociales, por la que se regula la tarjeta acreditativa del grado de discapacidad en la Comunidad de Madrid. Este certificado permite el acceso a recursos sociales, derechos y prestaciones. La finalidad de este es compensar las desventajas sociales que implica una diversidad funcional con la intención de equiparar a los ciudadanos en igualdad de oportunidades, según la Orden 439/2015, de 7 de abril, de la Consejería de Asuntos Sociales, por la que se modifica parcialmente el impreso de solicitud de Tarjeta Acreditativa de Grado de Discapacidad en la Comunidad de Madrid.

Además, según se indica en el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, tendrán la consideración de persona con discapacidad física, sensorial y psíquica quienes tengan reconocido un grado de discapacidad igual o superior al 33%. Las competencias para la valoración están transferidas a la Comunidad Autónoma de Madrid. El reconocimiento se lleva a cabo en un Centro Base de Valoración y Orientación de Personas con Discapacidad y es certificada por un equipo profesional, conformado por un médico, un psicólogo y un trabajador social.

Para finalizar, cabe recordar que, en España, por el Real Decreto 383/1984, de 1 de febrero, que se regula el sistema especial de prestaciones sociales y económicas previsto en la establecida por la Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos, establece tres categorías de prestaciones económicas: subsidio de garantía de ingresos mínimos, subsidio por ayuda de tercera persona y el subsidio de movilidad y compensación por gastos de transportes. También asistencia sanitaria y prestación farmacéutica para las personas con diversidad funcional que no desarrollan actividad laboral y, por tanto, no están afiliadas a la Seguridad Social.

Por eso, tras este acercamiento a la construcción social de la diversidad funcional, pasamos a señalar sistemáticamente la construcción social de extranjero, que tras la revisión bibliográfica se ha identificado y que responde a esta cuestión.

3.2. Los procesos migratorios

En este apartado se presenta el análisis conceptual de la diversidad cultural transcultural. También se realiza una revisión de las propuestas teóricas de los procesos migratorios en la era de la globalización.

3.2.1. Definición conceptual

Hablar, hoy día, de personas inmigrantes o extranjeras supone relacionar estos términos con la globalización y con la diversidad cultural. En la actualidad, y en el contexto de una sociedad internacionalizada. España ha sido y sigue siendo un país receptor de personas de otras nacionalidades que, por distintas circunstancias, deciden trasladarse de forma puntual o permanente. Esto, nos conduce hacia la diversidad cultural en las sociedades, lo que tiene como consecuencia, un cambio cultural y social.

Los conceptos de “inmigrante” y de “extranjero” hacen referencia a personas que se encuentran en nuestro país. “A partir de ese punto la sociedad ha ido otorgando a estos términos un significado distinto y la doctrina internacional no ha sido capaz de concretarlos y eliminar los matices peyorativos que se asocian al primero” (Díez, 2011, p. 9).

Se denomina extranjero a “la persona que no tiene la correspondiente nacionalidad del país donde se encuentra” (Vilkouskaya, 2010, p. 72), es decir, toda aquella persona que carece de la nacionalidad y, por lo tanto, no forme parte de la comunidad política del país de residencia, excepto lo establecido en leyes especiales y tratados internacionales de los que forme parte España.

Es tendencia general considerar al extranjero al que no tiene nacionalidad española. Los hijos de españoles nacidos fuera no tienen la consideración de extranjeros. “Los nacionalizados tampoco lo son, aunque su país de origen sea otro y, por tanto, sean considerado inmigrantes. Esos nuevos ciudadanos pueden seguir

siendo percibidos por un sector de la población autóctona como extraños a la comunidad nacional y local” (Onana, 2006, p.101).

En este sentido, la definición del concepto de inmigrante es la de aquella “persona que se establece en un país distinto al de origen. No tiene una definición jurídica en la legislación española. El derecho de extranjería regula el fenómeno de la extranjería, sin más” (Vilkouskaya, 2010, p. 86). En este aspecto, queremos matizar el estatus jurídico de los extranjeros procedentes de la UE y los extranjeros procedentes de otros países, ya que hay factores diferenciadores que se iremos analizando.

De esta manera, se designa como inmigrante “al trabajador pobre del Tercer mundo en busca del bienestar en el Primer mundo. Se agrupa bajo este rótulo a los estudiantes y los alumnos extranjeros, los refugiados, exiliados y solicitantes de asilo” (Onana, 2006, p.100). Sin embargo, en el Real Decreto 557/2011, de 20 abril, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, tras su reforma por Ley Orgánica 2/2009, en el artículo 37, se considera que será titular de una autorización de estancia el extranjero, que haya sido autorizado a permanecer en España, por un periodo superior a noventa días. En este lapso, se tiene como fin primordial desarrollar actividades de carácter no laboral. Esto supone una estancia para realizar o ampliar estudios, en un centro de enseñanza autorizado en España, en un programa de tiempo completo, que conduzca a la obtención de un título o certificado de estudios.

Por consiguiente, resulta que, el concepto de extranjero es un término jurídico internacional, mientras que el concepto de inmigrante está ligado a aspectos económicos y laborales de las personas provenientes de otras culturas.

Desde la óptica social, un extranjero puede cambiar su condición, a la de inmigrante, justo en el momento en que decida establecerse en el país receptor. Y puede ser denominado como emigrante o seguir siendo considerado como extranjero, dependiendo del país de origen y de su estatus social o económico. De hecho, se llama extranjeros a los profesionales que pertenecen a empresas multinacionales, a los emprendedores que abren negocios o a los jubilados de los

países del norte de Europa que tienen residencia permanente en España. En un estudio del Observatorio Permanente de la Inmigración se decide equiparar los conceptos de “extranjeros en régimen general como inmigrantes, y entre extranjeros en régimen comunitario como extranjeros procedentes de países desarrollados” (Díez, 2005, p. 36). Por su parte Aparicio y Torno (2005) escogen el término de “inmigrantes extranjeros”.

Persona migrante es la que decide salir de su lugar de origen para instalarse en otro, durante un tiempo determinado o indeterminado. Todo traslado es una emigración con respecto a la zona de origen, y una inmigración con respecto a la zona de destino (Bueno, 2004). Por ende, supone que una persona decide trasladar su residencia con la intención de permanecer durante un periodo de tiempo o de forma indefinida en un país diferente al que ha vivido.

Normalmente la motivación para emigrar viene causada por unas mejores oportunidades laborales y económicas, “la decisión de migrar es el resultado de un cálculo racional en el cual cada individuo compara los costos de las migraciones con sus recompensas” (Borisovna, 2002. p.33). Otras cuestiones pueden ser: la reagrupación familiar, la búsqueda de más oportunidades para las mujeres, los estudios, el idioma, la proximidad geográfica, las antiguas colonias o que la legislación sea más o menos favorable a los intereses de quien inicia un proceso migratorio. No obstante, no son las únicas causas. De hecho, hay tantos motivos para iniciarlo, como para no hacerlo (Aguilar y Grieder, 2001; Blázquez, 2003; Romero, 2003). Estas cuestiones se irán analizando en los siguientes apartados.

En líneas generales, el volumen y la importancia de las migraciones internacionales han ido en aumento. Las causas son complejas, la interconexión de los flujos migratorios se debe principalmente a las redes transnacionales, las tecnologías de la información y de la comunicación y la mejora de las conexiones, tanto en el transporte aéreo como de internet (Castells, 1997). Así pues, sin olvidar que, además, del flujo de personas se da una interconexión de información y de productos.

La investigación de los procesos migratorios se centra, principalmente, en las personas que migran de un país a otro y que se trasladan por un tiempo mínimo

(Boley, Halfacree y Robinson, 1998). La definición de persona migrante varía en cada país. De hecho, depende de la regularización y la clasificación de inmigración, teniendo en cuenta variantes políticas, estadísticas y económicas. Esto supone que las categorías estadísticas difieran de un país a otro.

3.2.2. Aproximación a los modelos teóricos de los procesos migratorios

A continuación, se presentan las líneas fundamentales de las principales teorías migratorias. Arango (2003) señala que la construcción de teorías migratorias es un asunto reciente, ya que surge durante la segunda mitad del siglo XX y, principalmente, el último tercio del siglo.

El fenómeno de los procesos migratorios ha sido estudiado desde diferentes disciplinas y son varias las aproximaciones realizadas para explicarlo. Es justamente sobre algunas aproximaciones teóricas analizadas al respecto, que trata el presente apartado. Tal como, la teoría económica neoclásica, la nueva economía de las migraciones laborales, la teoría de los mercados de trabajo duales, a teoría del sistema mundial, el análisis de sistemas aplicado a las migraciones, la nueva economía de las migraciones laborales, la causación acumulativa y las redes migratorias (Arango, 2003, 1985; Castles y Miller, 2004; Ribas, 2004).

- Teoría económica neoclásica

La teoría económica neoclásica del fenómeno migratorio se desarrolla en las décadas de los 60 y 70 y analiza, desde una perspectiva micro y macroeconómica, las cuestiones relativas al desplazamiento, al capital humano y al rendimiento económico.

Este modelo se desarrolla sobre la base de la teoría funcionalista y del pensamiento económico. Estudia los desajustes entre oferta y demanda. Por ende, este modelo está más enfocado a los patrones conductuales y al orden social, que a las interacciones y a los motivos de las personas. Los conceptos claves de esta perspectiva son: sistemas, función, interdependencia, equilibrio y balance.

En el siglo XIX la corriente funcionalista comenzó a tomar forma y sostiene que “la sociedad es un sistema, estable, bien integrado, autorregulador, que perdura porque

sirve a las necesidades básicas de la gente” (Gelles y Levine 1996, p. 68). De esta forma, los flujos migratorios son consecuencia de las diferencias demográficas y económicas entre barrios, zonas o países, así como de la migración del ámbito rural al urbano de los años sesenta en España. La persona estima los costes y los beneficios, valora el estado de bienestar o las condiciones más ventajosas del proceso migratorio.

De acuerdo con Ribas (2004), se presupone que para maximizar las ventajas y reducir los riesgos, “los factores de expulsión se consideran fundamentalmente, desde una perspectiva económica amplia: escasez de tierras, desempleo, bajos salarios, sequía y explosión demográfica. Los factores de atracción de los lugares de destino constituyen las alternativas a los de expulsión” (p. 74). Se valoran, principalmente, las oportunidades de inclusión en el mercado de trabajo del país de destino.

Los seres humanos tienen que tomar decisiones coherentes, en función de determinadas circunstancias que les ha tocado vivir. Las presiones económicas y políticas en el lugar de origen hacen que los posibles emigrantes calculen un análisis de la movilidad geográfica. Su propósito es conseguir el ascenso social y optar a mayores oportunidades laborales, a la vez que, reducen la pobreza. De ahí que, se puede definir como una construcción de equilibrios.

Además, la teoría económica neoclásica tiene su base en las leyes de las migraciones de Ravenstein, cuyo trabajo se fundamenta en una amplia base empírica con pretensiones generalizadoras. Según Arango (1985) pueden ser resumidas y reordenadas, como se presentan a continuación:

- La principal causa de las migraciones son las disparidades económicas. El móvil económico predomina sobre el resto de los motivos.
- La mayor parte de las migraciones son de corta distancia.
- Las migraciones se producen escalonadamente.
- El proceso de dispersión es el inverso al de absorción.
- Cada corriente migratoria produce una contracorriente compensadora.
- Los nativos de las ciudades tienen menos propensión a emigrar que los de las zonas rurales del país.
- Entre los migrantes de corta distancia parecen predominar las mujeres, mientras ocurre lo contrario entre los de larga distancia.

- La mayoría de los migrantes son adultos.
- Las grandes ciudades crecen más por inmigración que por incremento vegetativo.
- Las migraciones más importantes son las que van de las áreas rurales a los grandes centros del comercio y de la industria.
- Las migraciones tienden a aumentar con el desarrollo económico y con el progreso de la tecnología y del transporte.

Las leyes de Ravenstein conjugan una serie de variables que se dan en el lugar de origen o de destino, o en ambos espacios. Castles y Miller (2004) señalan que “los estudios empíricos hacen dudar del valor de la economía neoclásica. Raramente la gente más pobre de los países menos desarrollados se traslada a los países más ricos; con mayor frecuencia los migrantes son personas de estatus social intermedio que provienen de áreas que atraviesan cambios económicos y sociales” (p. 36).

Debido a los cambios producidos en los procesos migratorios en los últimos cuarenta años, se concluye que, junto a los factores económicos, habría que incluir los factores políticos, sociales o culturales. Castles (2000) apunta que “no hay nada objetivo en las definiciones de migración, que son el resultado de políticas estatales, adaptadas en respuesta a objetivos políticos y económicos y a actitudes públicas” (p.18).

Por tanto, aparecen otras teorías para explicar el fenómeno en esta nueva realidad. Se recoge a continuación una síntesis de los planteamientos de estas nuevas teorías: la nueva economía de las migraciones laborales, la teoría de los mercados de trabajo duales, la teoría del sistema mundial, el análisis de sistemas aplicado a las migraciones, la causación acumulativa y las redes migratorias (Arango, 2003).

- **La nueva economía de las migraciones laborales**

A diferencia de la teoría neoclásica, la economía de la migración laboral no solo pone el acento en la diferencia salarial entre países, sino también en el nivel de ingresos y bienestar del país de origen, y en si se traspasa el nivel del umbral del bienestar. La tendencia a migrar disminuye, incluso, hasta desaparecer. Al mismo tiempo, hay que tener en cuenta que existe más de un factor desencadenante, no

solo el económico, como sostiene la teoría neoclásica. Además, hay que investigar otros factores causales de la migración, no solo identificar a la persona migrante con el perfil salarial de mano de obra, ya que puede haber otras razones como las culturales, las ambientales o las familiares (Massey, Arango, Hogo, Kouaouci, Pellegrino y Taylor, 2008). Esta teoría comparte con la neoclásica la idea de la elección racional. El modelo parte de que es una estrategia familiar, que busca diversificar las fuentes de ingresos. Todo esto, con el propósito de reducir riesgos, al tiempo que se produce una distribución de los bienes gananciales en la familia con una situación económica inestable.

- **La teoría de los mercados de trabajo duales**

La teoría de los mercados de trabajo duales tiene su origen en las obras de Piore (1979). A finales del siglo XX y principios del XXI, se habla de una nueva era en la historia de la movilidad humana, debido a los grandes movimientos migratorios. Los puntos de destino son más heterogéneos con respecto a épocas anteriores. En este momento se da un cambio en la situación geográfica, y en el perfil laboral de la persona inmigrante, motivados por las políticas restrictivas de los países de acogida. La realidad social es compleja, y surgen nuevas formas de migraciones llamadas transnacionales.

La incorporación de trabajadores inmigrantes constituye un importante mecanismo generador de migraciones, en países con economías industriales avanzadas. En muchos casos, las personas inmigrantes constituyen una oferta de mano de obra que genera su propia demanda o, dicho de otra forma, desempeñan empleos que no hubieran existido en su ausencia. La mayoría inicia el proceso migratorio, bien por iniciativa propia o bien influida por familiares y amigos.

- **La teoría del sistema mundial**

La explicación de la teoría del sistema mundial reside en los desequilibrios generados por la penetración del modelo capitalista en los países menos desarrollados, incorporándose nuevas naciones a esta economía mundial.

En épocas anteriores, la relación era causada por el colonialismo. No obstante, hoy en día, la filtración del modelo se realiza a través de regímenes neocoloniales y empresas multinacionales. En busca de materia prima y de mano de obra barata, especialmente en manufactura y en agricultura, “las tierras, materias primas, y mano de obra de las regiones periféricas han quedado bajo la influencia y control del mercado; ello ha generado los inevitables flujos migratorios” (Massey, Arango, Hogo, Kouaouci, Pellegrino y Taylor, 2008, p. 454). Por las razones antes mencionadas, se produce el salto, que desencadena la emigración internacional, a través de las propias vías mercantiles, y de los nexos culturales y de identidad provenientes de situaciones como el colonialismo (United Nations Statistics Divisio, 1998). La memoria histórica se hace más presente en momentos de toma de decisiones, al tiempo, que la cuestión del idioma es un elemento facilitador en la elección racional de emigrar.

Autores como Portes y Walton (1980) y Sassen (1993) han realizado estudios históricos estructurales de las migraciones internacionales. Igualmente, Wallerstein (1974) desarrolla, en los años setenta del siglo pasado, la noción de un moderno sistema mundial compuesto por tres círculos concéntricos: centro, periferia y semiperiferia. De forma simbólica, el círculo central ejerce el poder y la dominación sobre los países situados en la periferia. No obstante, se añaden a estos otros factores que son intrínsecos a los países de acogida como la pertinencia en temas legislativos, sociales, comunitarios o culturales.

Esta teoría puede facilitar la comprensión de las relaciones migratorias entre determinados países regidos por el modelo capitalista. No obstante, no ayuda en aquellos casos en que no se dan esas relaciones, como sucede en el momento actual. No en vano, hay una mayor diversificación de rutas migratorias como consecuencia del proceso de globalización.

- **El análisis de sistemas aplicado a las migraciones**

Las migraciones han constituido un sistema caracterizado por la vinculación de los países de acogida con los países de origen. Un nexo que se ve reforzado por lazos de diferente naturaleza como pueden ser la proximidad geográfica, la similitud política, la cultura, el idioma, el transporte o la tecnología. Por todo esto, se da influjo

de capital, bienes, información o redes sociales. El principal precursor del análisis de sistemas es Mabogunje (1970) que desarrolló un interesante estudio sobre la migración rural y urbana en África (Priegue, 2008).

Con respecto a esta teoría Blanco (2000), refiere que:

- Los países incluidos en el sistema migratorio son resultados de las relaciones económicas y políticas y no se debe tanto a la proximidad geográfica.
- Pueden formarse un grupo disperso de núcleos receptores de emigrantes y, por ello, existir sistema multipolares.
- Los países pueden pertenecer a más de un sistema migratorio.
- Los países pueden formar parte de un sistema migratorio o bien dejar debido a cambios sociales, económicos o políticos.

- **La causación acumulativa**

La autopropagación de las migraciones es consecuencia de una serie de elementos y mecanismos, donde cada acto migratorio modifica el contexto tanto del país de acogida como del país de origen (Maseey et al., 1998).

De hecho, en los países de origen, la distribución de ingresos se modifica con las remesas. En las comunidades donde se recibe un mayor índice de remesas, el grado de calidad de vida aumenta. Esto supone una desigualdad respecto a otros grupos de la misma comunidad, que no reciben esas remesas. Este cambio da lugar a una desigualdad y, por lo tanto, a una motivación añadida para la emigración.

Sin embargo, en el país de acogida las personas inmigrantes ocupan “empleos definidos por las tres “p” - penosos, peligrosos y precarios - añadiendo la doble “p” de poco prestigiosos” (Arango, 2000, p.42). Estas personas acceden a empleos en el sector agrícola, servicios o de la construcción. Cabe destacar que, además, de la situación de precariedad laboral y alquiler de vivienda también se da un proceso de estigmatización. El trabajador, además, debe enviar dinero a su país de origen para el sustento familiar o para la construcción de una vivienda a la que retornar.

- **Las redes migratorias**

Un aspecto que se desarrolla en esta investigación es la teoría del capital social, también denominada de redes sociales. Para esto, nos centramos en aquellos autores que son más significativos en este campo por sus aportaciones e investigaciones a la perspectiva cualitativa.

Con respecto a lo antes mencionado, Criado (2001) argumenta que “las causas, al igual que el significado de la emigración, no son fijas ni constantes, mudan en el tiempo. Detrás de ellas hay un intrincado complejo de motivos” (p. 15), por lo que este es un aspecto esencial que investigar en el proceso migratorio.

El capital social, en muchos casos, constituye uno de los elementos clave de la decisión de emigrar. Tal y como hemos visto en el capítulo segundo, se entiende el concepto de capital social, como el conjunto de relaciones interpersonales entre la persona inmigrante, los emigrantes, y de estos con sus familiares y amigos, tanto en el país de destino como en el país de origen. Por esta razón, es un componente clave en la selección y decisión de emigrar. En este contexto, mencionar a Thomas y Znaniecki (1984), ya que ambos llevaron a cabo un trabajo de investigación sociológico amplio y detallado de la compleja experiencia de la migración combinando datos empíricos y teóricos.

Las redes sociales proporcionan ayuda y asilo en diferentes parámetros, como pueden ser las ayudas en especies, económicas, emocionales, etc. La presencia de las redes migratorias tiene un importante papel en el proceso y son, a menudo, como un factor decisivo de la migración. “Las conexiones de la red constituyen una forma útil de capital social que la gente utiliza para acceder al empleo en el extranjero y a salarios altos” (Massey et al., 1998, p. 229). Es un factor clave en la decisión de emigrar.

Para finalizar, cabe citar que, en la década de los años 50 del pasado siglo, se organizó para UNESCO, un simposio en París, sobre los aspectos sociales y culturales de las migraciones internacionales. Dedicado a las aportaciones positivas de los inmigrantes, se argumenta que la migración no era un fenómeno nuevo, lo nuevo es la complejidad de relaciones sociales a que da origen, y la necesidad cada

vez mayor de ajustarse a una regulación metódica. En este marco, la diversidad cultural se concibe como riqueza por su contribución a la comunidad y al grupo, así como una aportación a diferentes aspectos del progreso de un país (UNESCO, 1955).

3.2.3. Las consecuencias de un proceso migratorio

La experiencia puede ser enriquecedora para la persona que emigra, en el presente apartado se intenta abordar el fenómeno de la inmigración desde la perspectiva de la propia persona, los aspectos relacionados con los temores, sufrimientos, adaptaciones. El hecho de realizar un proceso migratorio puede desencadenar el llamado síndrome del inmigrante, estrés crónico y múltiple, que también ha sido denominado el síndrome de Ulises.

Desde la perspectiva de la salud mental, la migración es un factor de riesgo si la persona extranjera es vulnerable, es decir, si no está sano o tiene diversidad funcional, si el medio de acogida es hostil o si se dan las dos cosas a la vez. El proceso de adaptación supone un cambio de residencia, la búsqueda de información de temas laborales, educativos, vivienda, servicios sociales, legislativo, la integración social o las herramientas para mantenerse en contacto con sus países de origen: como una tarjeta SIM de móvil para comunicarse con sus familias . Así como la capacidad de adaptación en el país de acogida durante el proceso migratorio. Quizás, ninguna otra circunstancia de la trayectoria de la vida de una persona supone tantos cambios, como la migración, algo que se puede agravar cuando la distancia geográfica y cultural es mayor (Achotegui, 2012; Sotomayor, Grande y Ajaouani, 2017).

Teniendo en consideración estos factores, se considera que puede haber siete tipos de duelos en la migración: la familia y los seres queridos, el lingüístico, el cultural, la tierra, el estatus social, el contacto con los grupos de pertenencia y los riesgos para la integridad física. Cada uno de ellos se manifiesta dependiendo, en mayor o menor grado, de las situaciones en las que se realice el proceso migratorio y de la vulnerabilidad de la persona. Este síndrome se encuadra dentro del área de prevención sanitaria y psicosocial, ya que no se considera una enfermedad mental, por lo que no solo corresponde a psicólogos, médicos o psiquiatras, sino a

trabajadores sociales, enfermeras, educadores sociales y otros profesionales asistenciales. La intervención profesional ha de realizarse desde un plano psicoeducativo y de contención emocional. El permanecer en escucha activa a un relato de historias y la aplicación de un enfoque transcultural pueden estimularla intervención y la respuesta de la persona. Por último, conviene señalar que emigrar supone, en muchos casos, un nivel de estrés intenso, que puede poner en riesgo la capacidad de adaptación al nuevo contexto (Achotegui, 1999; Martín, 2007).

Este proceso migratorio puede ser más complejo cuando se trata de una persona con diversidad funcional. Los programas de acogida integral para la atención de las necesidades básicas y de apoyo a la inserción de personas inmigrantes, en situación de vulnerabilidad social o riesgo de exclusión social, del “Informe Anual de Políticas de Inmigración y Asilo” de la Red Europea de Migración (2015) constituyen uno de los temas más destacado de las políticas de inclusión y equidad. Entre las personas de especial vulnerabilidad se encuentran los jóvenes y las personas con diversidad funcional.

El perfil de la persona que emigra es de alguien joven, en edad laboral, con una buena salud. Por esto, el índice de personas con diversidad funcional extranjera es escaso. El número de personas con diversidad funcional inmigrantes en España asciende a en unas 225.000, en su mayoría en edad laboral, según datos del estudio de inmigración y discapacidad del 2007. En el caso de tener una diversidad funcional puede que se haya adquirido en el país de origen, en el proceso migratorio o en el país de acogida. Los factores asociados a la diversidad funcional más frecuentes son las condiciones extremas en que se realiza el proceso migratorio o que se hayan producido accidentes laborales. Los motivos por los que una persona con diversidad funcional extranjera decide emigrar suelen ser el deseo de mejorar su situación económica, la calidad de vida, la situación laboral, las redes familiares o la búsqueda de unos mejores servicios a causa de su diversidad funcional. Normalmente, la decisión se toma en el núcleo familiar o por un proceso de reagrupación familiar. La principal dificultad en el país de origen es la situación jurídica, que obstaculiza el acceso a determinados derechos sociales, así como también hay diferencias para obtener el certificado de discapacidad. También hay que poner de manifiesto que en los últimos años la entrada vinculada a la reagrupación familiar se ha reducido

debido a la crisis económica (Díaz, Huete, Huete, Jiménez, 2008; González- Ferrer, 2014).

Cabe señalar que el volumen de estudiantes extranjeros en España crece con intensidad y de manera continua. Una proporción muy importante de estudiantes provienen de países de América Latina y el Caribe. España es uno de los países de elección para este perfil de estudiantes, en todas las áreas de conocimiento. La presencia de estos estudiantes se extiende en todo el territorio nacional, aunque con una intensidad desigual. Destacan las comunidades autonómicas: Castilla León, Cataluña, Madrid, Navarra y Valencia. Estudiar en una universidad extranjera puede ser un mérito distintivo cuando se opta a una posición, en el mercado laboral, como en el propio ámbito universitario. Estados Unidos y Reino Unido lideran la acogida de estudiantes (Olivella, 2016).

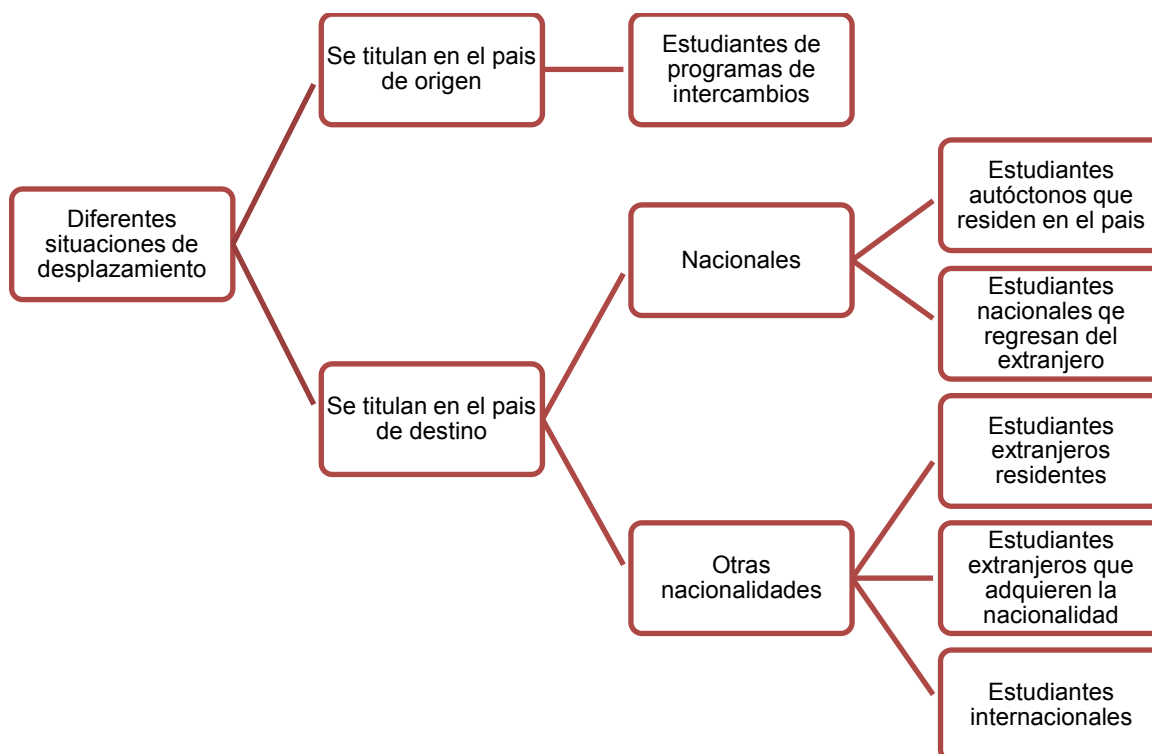
3.3. Marco normativo para las personas extranjeras

Resaltar, que analizamos la regulación jurídica actual en materia de extranjería en España puesto que esta regulación determina los derechos, las obligaciones y las condiciones de igualdad y desigualdad de las personas extranjeras en nuestro país.

En España, a través de la Estrategia para la Internacionalización de las Universidades Españolas 2015-2020, se pretende incrementar la capacidad de atracción de estudiantes extranjeros. En lo que se refiere al programa Erasmus, de los países europeos España ocupa el primer lugar (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014b).

Por consiguiente, hemos considerado realizar una diferenciación de las distintas situaciones que puede presentar la presencia de estudiantes extranjeros en el país de destino, como se puede apreciar en la figura 3.2.

Figura 3. 2. Situación de desplazamiento



Fuente: elaboración propia a partir de Olivella (2016).

En primer lugar, los estudiantes de intercambio no son estudiantes de pleno derecho de la universidad de destino, y no obtienen la titulación de la universidad a la que se desplaza. Otra situación, los que ya residen en el país de destino y tienen nacionalidad extranjera. Otra realidad que se contempla es el estudiante nacional que regresa de otro país, ya que ha estado en el extranjero para desarrollar una parte de los estudios o bien porque haya emigrado por otras causas, o incluso que sus ascendientes fueron los que emigraron y, él no haya vivido nunca en el país de destino. Por último, el estudiante de otra nacionalidad, que el autor denomina “estudiante internacional”, y que reside en un país determinado, se desplaza a otro para seguir un programa de estudio (Olivella, 2016). A esta clasificación hay que añadir a los estudiantes extranjeros que adquieren la nacionalidad, y deciden establecerse del país de destino.

3.3.1. Regulación jurídica de los estudiantes extranjeros

En este apartado, tal y como se recoge en la tabla 3.1 analizamos la regulación jurídica para que el estudiantado pueda cursar sus estudios en el país de destino.

Tabla 3. 1. Normativa para el estudiantado extranjero

Declaración Universal de Derechos Humanos de Naciones Unidas de 1948		
Directiva del Consejo 2004/114/CE, de 13 de diciembre de 2004	Relativa a los requisitos de admisión de los nacionales de terceros países a efectos de estudios, intercambio de alumnos, prácticas no remuneradas o servicios de voluntariado	Artículo 1
Diario Oficial de la Comunidad Europea, 114, de 30 de abril de 2002	Acuerdo con la Confederación Suiza: libre circulación de persona	
Real Decreto 240/2007, de 16 de febrero	Sobre entrada, libre circulación y residencia en España de ciudadanos de los Estados miembros de la Unión Europea y de otros Estados parte en el Acuerdo sobre el Espacio Económico Europeo	
Protocolo nº 4 del Consejo de Europa	Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales	Artículo 2
Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre	Reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social regula los derechos de los extranjeros	Artículos 27, 30 y 33
Real Decreto 557/2011, de 20 de abril	Se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, tras la reforma por Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre	Artículos del 37 al 42
La Orden de 7 de febrero de 1997	Regula la expedición de la tarjeta de extranjero	
Real Decreto 412/2014, de 6 de junio	Se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado	Artículo 4
Real Decreto 285/2004, de 20 de febrero	Se regulan las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación superior	
Ley 18/1990, de 17 de diciembre	Reforma del Código Civil en materia de nacionalidad, Boletín Oficial del Estado, 302, 18 de diciembre de 1990.	Artículo 21
Ley 12/2015, de 24 de junio	En materia de concesión de la nacionalidad española a los sefardíes originarios de España	Disposición final segunda

Fuente: Elaboración propia.

Uno de los objetivos de Europa es diseñar una formación de excelencia en educación. Así, se promueven estrategias de admisión de las personas de terceros países a efectos de estudios, intercambio de estudiantes, prácticas no remuneradas

o servicios de voluntariado, según la Directiva del Consejo 2004/114/CE, de 13 de diciembre de 2004 relativa a los requisitos de admisión de los nacionales de terceros países a efectos de estudios, intercambio de estudiantes, prácticas no remuneradas o servicios de voluntariado (DOCE, 2004).

En el marco europeo, en el Acuerdo con la Confederación Suiza: libre circulación de personas, Diario Oficial de la Comunidad Europea, 114, de 30 de abril de 2002, se indica que, se concede un derecho de entrada y de residencia, en el territorio de las Partes Contratantes, a las personas sin actividad económica en el país de acogida. También se le otorga las mismas condiciones de vida, de empleo y de trabajo que las concedidas a los nacionales. Además, existe la posibilidad de obtener la doble nacionalidad, en el caso de los estados miembros de la Unión Europea. Quedan excluidos del ámbito de aplicación de la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social los nacionales de los Estados miembros de la Unión Europea. Se regirán por la legislación de la UE aplicándose esta normativa en aquellos aspectos que pudieran ser más favorables. De esta manera, el Real Decreto 240/2007, de 16 de febrero, regula la entrada, la libre circulación y la residencia en España de ciudadanos de los Estados miembros de la UE y de otros Estados del Acuerdo sobre el Espacio Económico Europeo.

Salvo en los casos en que se establezca lo contrario en los convenios internacionales reconocidos por España o en la normativa de la UE en el caso de los estudiantes no comunitarios, será necesario un visado, excepto, que estén en posesión de la tarjeta de identidad de extranjero o que tengan una autorización de regreso a su país. En materia de asilo será aplicable lo dispuesto en la normativa específica para tal fin. Así podrá autorizarse la entrada en España de aquellos extranjeros que no reúnan las condiciones específicas, según la legislación por razones humanitarias, de interés público o compromisos de convenios adquiridos en este país.

La normativa fundamental de regulación jurídica de los extranjeros se encuentra en la Declaración Universal de Derechos Humanos de Naciones Unidas de 1948. Este documento establece los derechos de las personas en cualquier país y, con

respecto, a las migraciones es de vital importancia, en cuanto, a la dignidad de las personas, la no discriminación, la igualdad de los derechos y el derecho de circular libremente.

En el Protocolo nº 4 del Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales (UE, 2010), se establece que toda persona que se encuentre legalmente en el territorio de un Estado tiene derecho a circular libremente por él, a escoger su residencia y es libre de abandonar cualquier país, incluido el suyo.

Hay que indicar que cada país tiene una regularización nacional de extranjeros propia. En España la Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social regula los derechos de los extranjeros. Esta Ley reglamenta el visado, el período de estancia y el régimen especial de la situación de los estudiantes extranjeros en España.

Por otra parte, el Real Decreto 557/2011, de 20 de abril, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, tras la reforma por Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre, especifica el tema de la autorización de estancia por estudios, movilidad de estudiantes, prácticas no laborales o servicios voluntarios. Se indica los requisitos para obtener el visado, procedimientos del titular y familiares para una autorización de estancia y trabajo.

Para los estudiantes extranjeros que quieren cursar estudios en España es necesaria la obtención de la tarjeta de estancia por estudios. La Orden de 7 de febrero de 1997 regula la expedición de la tarjeta de extranjero. Esta tarjeta da acceso a los extranjeros a un Número de Identificación de Extranjeros, sea o no de la UE. Este número es el identificador que deberá figurar en la documentación que se tramite. Este documento autoriza permanecer legalmente en España el periodo que duren los estudios, y también da la posibilidad de viajar por la UE y por los países con los cuales España tiene firmado acuerdo de libre circulación de personas.

El estudiante no puede estar remunerado laboralmente. No obstante, existe la posibilidad de obtener una autorización para realizar una actividad remunerada a tiempo parcial o de una duración determinada en periodo no lectivo. Para ello, debe presentar el contrato de trabajo por parte del empleador, en la Oficina de Extranjeros de la Delegación del Gobierno de Madrid y solicitar la autorización de trabajo por estudios. En el caso de los estudiantes extranjeros del ámbito sanitario, pueden trabajar dentro del campo de sus estudios y tienen la obligación de informar a la Oficina de Extranjeros con carácter previo al empezar la actividad.

Asimismo, pueden solicitar la tarjeta aquellos estudiantes cuya estancia sea igual o superior a noventa días, y que no sean de un país de la UE o de los países que forman parte del Acuerdo sobre el Espacio Económico Europeo.

Salvo en los casos mencionados, el estudiante extranjero, antes de llegar a España, tiene que tramitar el visado de estancia por estudios en el consulado de España de su país de origen o de residencia legal. Al mismo tiempo, tiene que tramitar la documentación que acredite que ha sido aceptado en un programa de estudios. En referencia al visado, es de vital importancia que sea del tipo D, ya que es el que da derecho a tramitar la tarjeta de estudiante.

Una vez en el país de destino, tiene treinta días para ir a la comisaría de policía, y tramitar la tarjeta de estancia por estudiante. Esta es una autorización que le habilita a permanecer en España, por un periodo de noventa días, para la realización de estudios de un programa completo en centros autorizados, con la intención de obtener el título o certificado de estudios. La documentación que se debe presentar ha de estar legalizada y traducida al castellano.

El estudiante debe cumplir los siguientes requisitos: estar matriculado en un centro de enseñanza en España, así como, contar con un seguro de enfermedad público o privado en el país de acogida. Del mismo modo, tiene que realizar una declaración ante el organismo nacional correspondiente de que posee recursos suficientes para sí y para los miembros de su familia, durante su estancia y regreso a su país. Así pues, con el fin de evitar convertirse en una carga para la asistencia social de España durante su periodo de residencia.

En el caso de que la estancia tenga una duración superior a seis meses, debe solicitar una prórroga y, para esto, se requiere que el estudiante carezca de antecedentes penales por delitos existentes en el ordenamiento jurídico español, de aquellos países en que haya residido durante los últimos cinco años. De conformidad con lo dispuesto en el Reglamento Sanitario Internacional de 2005, tampoco puede padecer ninguna enfermedad, que pueden tener repercusiones de salud pública graves.

Cabe destacar que se podrá solicitar la prórroga si se trata de estudios de duración superior a 180 días, y se superan los créditos que tenga estipulados la universidad para poder continuar los estudios. La prórroga se realizará durante los 60 días anteriores a la caducidad de la autorización, como estudiante extranjero.

La diferencia entre una persona extranjera y un ciudadano europeo estriba en haber nacido en uno de los países miembros de la UE, en los países del llamado Espacio Económico Europeo (Islandia, Noruega y Liechtehstein) o en Suiza, donde también existen algunos derechos, por los acuerdos establecidos entre la UE y ese país.

Los derechos y libertades de estos ciudadanos fueron establecidos principalmente a través de los Tratados de Roma, Maastricht y Amsterdam. Acuerdos que dieron lugar, básicamente, a la libertad de circulación, la libertad de establecerse en unos de estos países sin tener que solicitar visado y de trabajar sin tener que solicitar el permiso de trabajo ni el permiso de residencia. En caso de reagrupación familiar, las condiciones son más favorables en España que en el resto de Europa, ya que son beneficiarios el cónyuge, hijos o nietos, padres o abuelos del cónyuge de la libertad de provisión de servicios.

De todas formas, el estudiante ciudadano europeo cuya estancia sea superior a tres meses, no ha de solicitar el NIE, sino el certificado de inscripción al Registro Central de Extranjeros para solicitar el permiso de residencia. El registro se tiene que tramitar personalmente en la comisaría de Policía Nacional de la ciudad de residencia.

Por otro lado, el estudiante extracomunitario o de un país que no tenga un acuerdo internacional con España, que desee acceder a la enseñanza universitaria oficial de grado, debe tramitar la homologación de sus estudios con respecto al sistema de educación superior español, en el Ministerio de Educación, según el Real Decreto 412/2014, de 6 de junio.

En el caso, de querer continuar los estudios superiores, ya iniciados en el país de origen, tiene que solicitar la convalidación parcial o total de no haber obtenido la homologación de su título en España, según el Real Decreto 285/2004, de 20 de febrero. Esta norma regula las condiciones de homologación y convalidación de títulos, y estudios extranjeros de educación superior. Los trámites tienen que realizarse en la secretaria de la facultad en la que se desea proseguir los estudios.

La última actualización del 2003 de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, recoge que puede regularizar la situación con seis meses de estancia en el territorio nacional, y un contrato laboral de al menos seis meses.

El estudiante que demuestre su aprovechamiento de los estudios durante tres años de permanencia continua en España, que no haya sido becado por programas de cooperación, y tenga una oferta de empleo con una duración mínima de 12 meses, puede cambiar la tarjeta de estudiante por una autorización de trabajo y residencia. La documentación se presenta por parte del empresario en la Oficina de Extranjeros durante los 60 días, anteriores a la caducidad de la tarjeta de estudiante.

Según datos del Ministerio de Justicia para solicitar la nacionalidad española se exige la residencia de la persona en España durante diez años de forma legal, continuada e inmediatamente anterior a la petición. No obstante, existen otros casos en que el tiempo de permanencia es menor. Entre ellos cabe mencionar:

- Cinco años: para la concesión de la nacionalidad española a aquellas personas que hayan obtenido la condición de refugiado.
- Dos años: para los nacionales de países iberoamericanos, Andorra, Filipinas, Guinea Ecuatorial, Portugal o personas de origen sefardí.
- Un año, entre otros casos, para:

- El que no ejerció debidamente su derecho a adquirir la nacionalidad española por opción.
- El nacido fuera de España de padre o madre (nacidos también fuera de España), abuelo o abuela, siempre que todos ellos originariamente hubieran sido españoles.

De esta manera, la persona interesada deberá acreditar buena conducta cívica, y suficiente grado de integración en la sociedad española.

La nacionalidad también puede ser otorgada discrecionalmente mediante Real Decreto, cuando concurren circunstancias excepcionales, según se recoge en la Ley 18/1990, de 17 de diciembre, sobre reforma del Código Civil en materia de nacionalidad, por carta de naturaleza.

Cabe citar, que en el caso de las personas con diversidad funcional no podrán ser discriminadas en los procesos de adquisición de la nacionalidad española. Según lo establecido en la Ley 12/2015, de 24 de junio, en materia de concesión de la nacionalidad española a los sefardíes originarios de España. Esta normativa introduce expresamente la garantía de no discriminación, siendo nula cualquier norma que provoque una discriminación, directa o indirecta, en el acceso de las personas a la nacionalidad por residencia a causa de su diversidad funcional. También se garantiza que, durante el procedimiento de adquisición de la nacionalidad española, las personas con diversidad funcional que lo precisen dispondrán de los recursos y los ajustes razonables que permitan la garantía de los derechos de igualdad.

Por tanto, esta modificación legal, afecta al Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, aprobado por Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre. Razón por la cual se añade el tema sobre el acceso a la nacionalidad española en condiciones de igualdad para las personas con diversidad funcional. Esta modificación está en correspondencia con garantizar el acceso a la justicia y a los procesos judiciales sin exclusión por motivos de la diversidad funcional que pueda tener una persona, de acuerdo con la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad.

3.3.2. Marco normativo de la Comunidad de Madrid

A continuación, se destacan los derechos que tienen las personas extranjeras en materia de recursos sanitarios, servicios sociales y seguridad social, así como para la obtención del certificado oficial de reconocimiento del grado de discapacidad en la Comunidad de Madrid.

El derecho de acceso a los recursos sanitarios se recoge en la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. Las personas extranjeras no residentes en España tienen derecho a la asistencia sanitaria en los casos de urgencia por enfermedad grave o accidente hasta la situación de alta médica, cualquiera que sea la causa, así como en los casos de embarazo, parto y postparto.

En materia de Servicios Sociales y Seguridad Social, la mencionada Ley establece que los extranjeros tienen derecho, a los servicios y prestaciones sociales básicas. Los extranjeros residentes, además, de a estos servicios, pueden acceder a los especializados y a las prestaciones y servicios de la Seguridad Social.

Uno de los principios que rige la Ley 11/2003, de 27 de marzo, de Servicios Sociales de la Comunidad de Madrid, da derecho a su acceso y utilización sin discriminación por motivos de raza, sexo, discapacidad, orientación sexual, estado civil, edad, ideología, creencia o cualquier otra condición o circunstancia personal o social. En esta misma línea, se recoge de modo específico, que se facilitará a las personas con diversidad funcional la vida independiente, la igualdad y la no discriminación, teniendo en cuenta la igualdad de oportunidades, desde la perspectiva de género. Con el propósito de facilitar la normalización y convertirlos en ciudadanos de pleno derecho, es función de los servicios sociales, sensibilizar e impulsar estas actuaciones.

En la Comunidad de Madrid, la tramitación para obtener el certificado oficial de reconocimiento del grado de discapacidad tiene como requisito contar con la nacionalidad española o la residencia legal en España, así como estar empadronado en un municipio de esta Comunidad. Pueden acceder a la tarjeta acreditativa de grado de discapacidad aquellas personas que tengan una discapacidad física,

mental o sensorial con un grado reconocido igual o superior al 33 % en la Comunidad, según la Orden 181/2014, de 30 de enero, de la Consejería de Asuntos Sociales, por la que se regula la tarjeta acreditativa del grado de discapacidad en la Comunidad de Madrid. Mismamente, se indica que podrán ser beneficiarios de los servicios sociales los extranjeros, exiliados, refugiados y apátridas, según se disponga en la normativa estatal e internacional vigente y, en su defecto, conforme al principio de reciprocidad, Orden 181/2014, de 30 de enero, de la Consejería de Asuntos Sociales, por la que se regula la tarjeta acreditativa del grado de discapacidad en la Comunidad de Madrid.

En la Ley 11/2003, de 27 de marzo, de Servicios Sociales de la Comunidad de Madrid, se plantea el desarrollo de planes sectoriales, en virtud de las necesidades y problemas detectados. Los extranjeros inmigrantes y personas con diversidad funcional son dos de los grupos sociales a quien se dirigen estos planes.

Por otra parte, los familiares, que realicen cuidados personales a algún miembro con diversidad funcional que se encuentre en una situación de dependencia, recibirán apoyo del sistema público de servicios sociales. También obtendrán ayuda los cuidadores informales a través del programa de respiro, de bienestar o descanso. Finalmente, se indica que para personas con diversidad funcional la prestación por estancia o atención en centros de servicios sociales públicos contratados o concertados de la Comunidad de Madrid serán de carácter gratuito.

Las personas extranjeras con residencia legal en España, que carezcan de recursos económicos suficientes para subsistir podrán solicitar una pensión no contributiva, cuando no hayan cotizado a la Seguridad Social por un tiempo inferior al mínimo establecido, para tener derecho a una pensión contributiva. Los requisitos para obtener la pensión de invalidez son:

- A la fecha de la solicitud ser mayor de 18 y menor de 65.
- Residir legalmente en el territorio español y haberlo hecho durante cinco años, de los cuales dos tienen que ser inmediatamente anteriores a los de la fecha de solicitud de la pensión.
- Tener una discapacidad o enfermedad crónica, en grado igual o superior al 65%.

- A quienes tengan reconocida una pensión de invalidez no contributiva y puedan acreditar un grado de discapacidad o enfermedad crónica igual o superior al 75%, se les podrá incrementar la pensión en un 50%. si necesitan la ayuda de otra persona.

CAPÍTULO 4. LA INCLUSIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Tenemos el deber moral de eliminar los obstáculos a la participación y de invertir fondos y conocimientos suficientes para liberar el inmenso potencial de las personas con discapacidad.

Stephen W. Hawking
Organización Mundial de la Salud, 2011. p. 3.

Introducción

En este cuarto capítulo, realizamos un recorrido por algunas claves para la inclusión social en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, realizando un análisis de la accesibilidad y el diseño universal, las tecnologías de la información y la comunicación, para luego dar cuenta de estrategias y acciones accesibles.

También analizamos la educación como un derecho desde el aspecto normativo, así como desde las políticas para la inclusión, desde el contexto internacional, en España y en la educación superior. Por último, se presenta la inclusión social y educativa en la educación superior en España, con el objetivo de analizar el papel de la institución educativa tiene, sobre todo, en lo referente a proporcionales oportunidades equitativas a todo el estudiantado universitario.

4.1. Espacio Europeo de Educación Superior: algunas claves para la inclusión social

Uno de los objetivos principales de esta investigación es analizar la inclusión social de los estudiantes con diversidad funcional extranjeros en la enseñanza superior, ya que, como señala Díaz (2006), desde la investigación también se observa la discriminación. Por ello, y en función de su importancia e influencia en la mejora de la calidad de la educación superior, se analiza en este apartado la dimensión social del EEES por ser la gran desconocida. Normalmente, se establecen en las universidades una serie de criterios, relacionados con la situación económica del estudiante, como becas y ayudas al estudio. No obstante, en los últimos años en EEES se tiene como finalidad ampliar el acceso y la participación de los grupos menos representados, de acuerdo con la diversidad de estudiantes que quieren cursar estudios superiores.

Con respecto a lo antes planteado, se ha venido enfatizando de manera creciente la importancia de la dimensión social del EEES, de la participación equitativa, de la corrección de las desigualdades en el acceso, la trayectoria y los resultados, y de fomentar una educación universitaria inclusiva. Para poder hablar de un sistema equitativo en la educación superior ha de garantizarse la igualdad de oportunidades durante el proceso de ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes con independencia de la edad, género, etnia, diversidad funcional, lugar de residencia, situación socioeconómica u otras circunstancias que motiven desventajas en la educación. Por eso, se hace patente la necesidad de investigar sobre los perfiles de los estudiantes con diversidad funcional extranjeros, sus características y sus condiciones de vida. La intención es comprobar, en qué medida se dan ajustes o aproximaciones entre la realidad existente y las políticas universitarias que se diseñan (Ariño, 2011; Gairín, 2015; Soler, Ariño y Llopis, 2012).

Tal y como hemos citado, entre los desafíos y prioridades del EEES se encuentra, como condición necesaria, la dimensión social del proceso de Bolonia. Un compromiso con una educación superior de calidad, accesible para todos los estudiantes. La dimensión social del EEES no estuvo reflejada como tal en la declaración de Bolonia de 1999. No obstante, esta dimensión social fue incluida en la reunión de seguimiento del proceso de Bolonia, celebrada en Praga, en 2001. En este encuentro se analizaron fundamentalmente la inclusión y la movilidad de los estudiantes. De igual modo, la dimensión social se pone de manifiesto en las sucesivas reuniones. De hecho, en la reunión de Antenas, en 2003, se dedica un espacio a la dimensión social en la educación. Y en la de Bergen en 2005, se considera que es un tema prioritario que trabajar en el EEES.

Renovamos nuestro compromiso de hacer la Educación Superior de calidad igualmente accesible para todos e insistimos en la necesidad de establecer las condiciones apropiadas para que los estudiantes, puedan completar sus estudios sin obstáculos relacionados con su origen social y económico. La dimensión social incluye medidas adoptadas por los gobiernos para ayudar a los estudiantes, especialmente a los sectores socialmente desfavorecidos, en aspectos financieros y económicos y proporcionarles servicios de orientación y asesoramiento con vistas a facilitar un acceso más amplio (Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior, 2005, p.4-5).

Esta renovación del compromiso por la igualdad se ve reforzada en la reunión mantenida en Londres en 2007. En ese momento, se define el objetivo de la

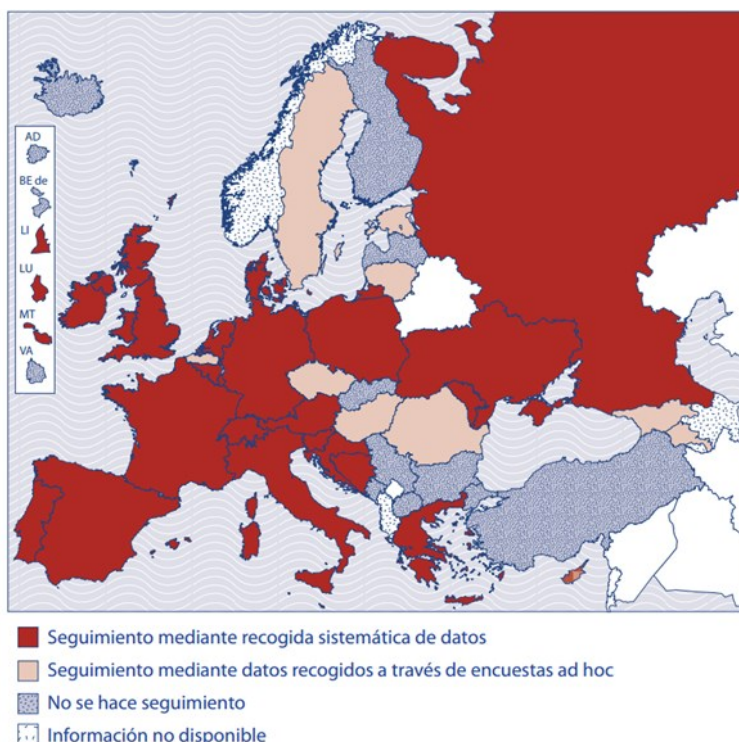
dimensión social: “El estudiante que ingresa, participa y completa la Educación Superior debe reflejar la diversidad de nuestras poblaciones” así se recoge en el *Report from the Bologna Process Working Group on Social Dimension, European* (Higher Education Ares, 2007, p. 11). Partiendo de este criterio, cada país se compromete a diseñar su propia política, estrategia y plan de actuación. La mayoría de los países firmantes consideran los perfiles que se mencionan como población infrarrepresentada. Todos están vinculados al entorno socioeconómico, al nivel educativo de los padres, a la pertenencia a minorías o a la diversidad funcional. Sin olvidar el género, las zonas geográficas o la falta de cualificación formativa necesaria para el acceso a la universidad. También, hay países, como el caso de Alemania y Suiza, que consideran a los extranjeros como un grupo específico, cuya tasa de participación ha de incrementarse (Ministerio de Educación, 2011a). En definitiva, se tiene como meta facilitar los servicios adecuados, flexibilizar los itinerarios de aprendizajes y fortalecer la participación para los estudiantes, que puedan tener dificultades. Al mismo tiempo, se adquiere el compromiso social de reflejar la diversidad cultural entre los estudiantes de la enseñanza superior.

En 2009, la *European Higher Education Ares* (EHEA) informó de los progresos en los acuerdos realizados en este ámbito, para fomentar el aumento de la participación de los grupos menos representados. En los informes de EHEA 2009 y 2010 del proceso de Bolonia se identificaron los siguientes grupos de estudiantes infrarrepresentados en la universidad. Según Ariño (2014), cabe citar:

- Estudiantes con bajo nivel socioeconómico.
- Inmigrantes y minorías culturales.
- Estudiantes con diversidad funcional.
- Estudiantes no tradicionales (adultos, con titulaciones extranjeras).

Como se muestra en la figura 4.1 en el año del 2011 al 2012, de los 46 países firmantes del proceso de Bolonia, España se encuentra dentro de los 21 que realiza un seguimiento de forma sistemática y regular, de la participación de los grupos infrarrepresentados. Estos países, por tanto, disponen de información necesaria que permite el correcto diseño de políticas adecuadas a los desafíos que plantea la dimensión social (Ministerio de Educación, 2011b).

Figura 4. 1 Seguimiento de los grupos de estudiantes menos representativos



Fuente: Eurydice, 2012.

En el 2012, en la Comisión de Bucarest se reiteró el compromiso adquirido en Londres en 2009, de redoblar el esfuerzo con los grupos menos representativos. Por ello, se reconoce que la ampliación del acceso a la educación es una condición previa para el progreso social y el desarrollo económico. En definitiva, una educación para todos que proporcione una enseñanza superior y de calidad es uno de los tres objetivos principales del EEES en el periodo 2014-2015.

Según se recoge en el *Report of the 2012-2015 BFUG working group on the social dimension and lifelong learning to the BFUG* (European Higher Education Area, 2015a), hay países que tienen iniciativas para hacer frente a la falta de representación de determinados grupos sociales en la educación superior. Es importante señalar que, como se enfatiza en el informe de seguimiento, se trata de una cuestión prioritaria en las agendas de las políticas educativas. El documento destaca que, aún no se han logrado los datos sobre los factores humanos y el nivel de participación en el EEES. Por lo que, es necesario poner en marcha medidas más concretas para alcanzar esta meta.

De manera que, es prioritario centrarse en asegurar un acceso más equitativo, participativo, así como el cumplimiento de los estudios superiores para el progreso social y económico. La finalidad primordial del plan Bolonia es que la población de estudiantes que acceden a la enseñanza superior y se gradúan refleje la diversidad de la población europea. Pero, en el informe *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability* (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2014), sobre la modernización de la universidad en Europa, en el acceso, la permanencia y la empleabilidad, se observa que solo nueve países cumplen con los objetivos de resultados para los grupos no representativos. Así pues, a pesar de la prioridad de la dimensión social como compromiso para desarrollar planes o estrategias nacionales y establecer medidas y objetivos. También, en este informe, se señala que hay aún mucho trabajo por realizar en el progreso de la dimensión social. Aunque es cierto que existe una tendencia de algunos países a considerar y tomar medidas en favor de la inclusión de todos los estudiantes.

España y Escocia hacen hincapié en la población de estudiantes infrarrepresentada en sus políticas universitarias. España centra sus políticas de ampliación de la equidad y el crecimiento en la atención a los estudiantes con diversidad y en la igualdad de género. En el caso de Escocia el propósito es aumentar las tasas de estudiantes de zonas desfavorecidas, además, de mejorar las tasas de estudiantes, en general.

En 2015, la Coordinadora de Representantes de Estudiantes de Universidades Públicas (en adelante CREUP) emite el documento “Posicionamiento académico sobre la dimensión social de la educación superior y las barreras a las mismas”. En él se manifiesta que, además, de la financiación de los estudiantes universitarios, hay una gran diversidad de aspectos enmarcados en dimensiones culturales y sociales. Cada estudiante presenta unas características que lo convierte en único, por lo que se debe garantizar la participación de todos en la enseñanza superior. En referencia al estudiantado con diversidad funcional, señala que hay que dotar a la universidad de los medios, infraestructuras, servicios de apoyo sanitario y de orientación que garanticen que puede participar en la misma. Con respecto a los estudiantes extranjeros se indica que la inclusión de este grupo es vital para garantizar que el desarrollo social llegue a todos los grupos sociales. Por esto, hay

que poner en valor la educación superior y facilitar la participación de este colectivo. Por ello, se cuenta con todos los agentes, especialmente con el estudiantado para su desarrollo y promoción en un marco de diálogo (CREUP, 2016).

Para 2020, en el documento *Strategy for the Development of the Social Dimension and Lifelong Learning in the European Higher Education Area to 2020* (European Higher Education Area, 2015b). En este informe se plantea el desarrollo de la dimensión social y educativa permanente en el EEES. Se realizará mediante la aplicación de la participación para la equidad y el desarrollo. La estrategia, requiere el desarrollo de políticas eficaces que garanticen un mayor acceso a la participación y la permanencia de los estudiantes no tradicionales y estudiantes procedentes de entornos en riesgo de exclusión social. Hay estudiantes capaces que son excluidos del sistema educativo de la educación superior, debido a la situación socioeconómica, nivel cultural y educativo, falta de apoyo, recursos, orientación, o cualquier otro tipo de barrera. De ahí que, esta Estrategia 2020 se basa en una política de dimensión fundamentalmente social, que refleje la diversidad humana. Entre sus principales objetivos, la estrategia establece que todos los países miembros de la EEES desarrollarán políticas coherentes para identificar los grupos menos representados en la universidad. También recoge que realizarán acciones concretas y medibles para el mejor acceso, la participación y la realización de estos grupos en el sistema educativo.

En referencia a la participación, en la dimensión social planteada en esta estrategia se persigue estimular y fomentar el uso de aprendizaje entre iguales. Desde otra perspectiva, se contemplan las oportunidades de aprendizaje flexible mediante el fomento de la diversificación, cuando se el contenido de la materia. Todo esto, al mismo tiempo que se reconoce la importancia de la enseñanza y el aprendizaje, para lo que se recomienda brindar apoyo a los profesores encargados de mejorar la satisfacción de las necesidades individuales de los estudiantes.

Otros de los compromisos planteados en la Estrategia 2020 es facilitar aún más el empleo de los titulados mediante el desarrollo de la capacidad empresarial, el aprendizaje, el asesoramiento de estudiantes y titulados sobre los periodos de prácticas y la búsqueda de empleo. En resumen, las políticas sobre la dimensión

social son una responsabilidad de cada país, que tiene el compromiso de trabajar con las instituciones de enseñanza superior para identificar los grupos menos representados, y las barreras de acceso y participación que existen en las universidades.

La educación superior se ve marcada por la tradición, ya que se ha percibido como algo restrictivo y propio de una minoría social, con criterios de excelencia basados en las capacidades intelectuales. Bourdieu y Passeron (1976) manifiestan que el sistema educativo es un instrumento de dominación, puesto en funcionamiento por la clase dominante como sistema de reproducción social. Fachelli y Planas (2014) subrayan la importancia de que “los estudiantes de todas las universidades no son iguales; tampoco lo son sus padres, ni sus oportunidades. El hecho principal sigue siendo la gran similitud dentro de su diversidad” (p.158). En esta misma línea, Grundiza y López (2013) sostienen que el nivel educativo de los padres tiene una fuerte influencia en el nivel educativo de los hijos. Esto se puede explicar por la mayor capacidad de los padres de apoyar económicamente los estudios de los hijos o por la mayor posibilidad de transmitir eficazmente la importancia de la educación a sus hijos. A su vez, el nivel de educación de la familia de origen es uno de los factores individuales más importantes, para reducir el riesgo de exclusión social y asegurar unas condiciones de vida aceptables, para ellos y sus familias.

4.2. Inclusión educativa en la educación superior: consideraciones generales

En el sistema educativo ha venido utilizando el término “integración” para trabajar con las barreras del aprendizaje. Sin embargo, se puede entender la atención a la diversidad como educación inclusiva. Este modelo genera espacios de igualdad de oportunidades para una sociedad diversa, independientemente de las condiciones personales, sociales o culturales. El concepto de educación inclusiva se asocia a la respuesta que desarrollan las universidades a la diversidad de necesidades de todo el estudiantado. En un sentido más amplio tiene como finalidad impregnar la cultura de la gestión organizativa y a la comunidad universitaria en general, así como las políticas y prácticas educativas (Ainscow, 2005; Bausela, 2002; Booth y Ainscow, 2015; Booth y Ainscow, 2002; Echeita, 2008; Echeita, Martín, Sandoval, Simón,

2016; Fernández, 2013; García, 2010; García- Cano, Buenestado, Gutiérrez, López y Naranjo, 2017; Jiménez y García, 2013; Onrubia, 2004; Solla, 2013).

En la actualidad, se está produciendo un cambio del concepto de integración al de inclusión, si bien la inclusión en realidad no se implementa aún en todos los centros de enseñanza superior. En la actualidad, coexisten tres enfoques, tal como, se presenta en la tabla 4.1: El primer enfoque, el de la “exclusión” se identifica la diversidad con los grupos que se diferencian de la sociedad dominante, por lo cual, se consigue que la persona asimile esta cultura. Se produce un proceso de asimilación, que resulta de negar el derecho a la diferencia. En el sistema educativo se identifica a los estudiantes y se establecen medidas de exclusión. El enfoque de la “integración” supone el reconocimiento de la convivencia de diferentes grupos que coexisten, donde la interacción es escasa y predomina el respeto mínimo o la tolerancia pasiva. Y, por último, el enfoque “inclusivo” defiende un planteamiento que supone la aceptación de las diferencias, el desarrollo de valores que favorecen la convivencia y la comprensión de la diversidad. Por lo tanto, supone un planteamiento inclusivo en el que todos y cada uno son diferentes, por lo cual deben plantearse métodos, estrategias y materiales variados de acuerdo con las diferencias individuales de los grupos de estudiantes (Giménez, 2012; Jiménez y García, 2013). Ello cambiará en función de las características del contexto social, en conocimiento de la diversidad y las medidas del contexto educativo.

En esta clasificación la equidad está enmarcada en el enfoque inclusivo y en el de integración. En la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en el objetivo 4 sobre educación exige que se promueva y se haga hincapié en una educación inclusiva y equitativa, fundamental para la educación un aprendizaje de calidad. La “Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación” (UNESCO, 2017) está destinada a ayudar a los países a incorporar la inclusión y la equidad en las políticas educativas. El objetivo es generar un cambio en el sistema para superar los obstáculos a una educación de calidad y para asegurar que el estudiantado sea valorado y participe en igualdad de condiciones.

Tabla 4. 1 Tipología básica de los enfoques de atención a la diversidad

	Enfoque de exclusión	Enfoque de integración	Enfoque inclusivo
Sociedad	Grupos diferenciados	Aceptación identidad cultural. Coexistencia	Convivencia plural y respeto a la individualidad
	Asimilación de la cultura dominante	Equidad	Equidad
Diversidad	Grupos extremos		Diferencias individuales
	Dificultad de adaptación al sistema	Diferencias grupales asociadas a necesidades educativas específicas	predictores de aprendizaje/ rendimiento
	Deficiencia		Inclusivo: incluye a todos
Educación	Escuelas o aulas diferenciadas o "especiales"	Atención educativa diferenciada en el mismo centro/aula	Atención educativa individualizada en el aula/ centro
	Grupos homogéneos		Flexibilidad, heterogeneidad y cooperación
	Diferenciación de títulos de distintos niveles y prestigio	Diferenciación de trayectorias y recursos con apoyos específicos	
	Atenciones especialistas	Comprensividad y Adaptación curricular	Competencias comunes y desarrollo individualidad

Fuente: Madrid, Sánchez, García y García (2011).

La diversidad es un desafío para la educación superior. Las instituciones universitarias europeas han sufrido cambios en los últimos años, debido los avances científicos, tecnológicos y económicos. Sin olvidar que hay que dar respuesta a las necesidades del entorno social y a la diversidad de la población que se forma en sus aulas. Un hecho que obliga a redirigir la orientación académica, y el apoyo a los estudiantes. Las universidades tienen que aumentar su capacidad para vivir en la incertidumbre, para innovar y provocar el cambio. En otro orden de cosas, tienen que atender las necesidades sociales, fomentar la solidaridad y la igualdad de oportunidades.

En el campo de la educación, el concepto de inclusión comienza a tener un sentido propio, construido sobre la base de buenas ideas para justificar y ejercer el derecho a educarse por encima de las particularidades personales y culturales. A su vez, este concepto devela el carácter semántico y pragmático de la no exclusión; haciendo referencia al derecho que tienen las personas a no ser excluidas, por sus diferencias personales ni culturales, de las oportunidades que confiere un ambiente educativo determinado (Meléndez, 2003 p. 122).

Por ende, la educación inclusiva promueve el respeto a ser diferente y garantiza la participación de los estudiantes en el proceso educativo dentro de una diversidad humana y cultural. Con este modelo se trasciende lo estrictamente académico y curricular, para enfocarse en los aspectos sociales. La educación inclusiva representa un valor y un principio fundamental. Así, la inclusión es una cuestión de derechos, que ha de garantizarse sin discriminación o exclusión, y ha de ser el futuro del modelo de educación (Ainscow, 2001; Blanco, 2006; Casanova, 2016; Echeita, 2006; Jiménez y García, 2013).

En la actual sociedad globalizada, la diversidad de los estudiantes en los centros de enseñanza superior es una realidad presente en las aulas. Por las razones que hemos citado, la universidad se ve avocada al compromiso de facilitar el acceso a estudiantes pertenecientes a diversos grupos minoritarios como por ejemplo las minorías culturales, grupos desfavorecidos o personas con diversidad funcional.

A tal efecto, la universidad proporcionará recursos sociales y educativos, que faciliten la superación de obstáculos en el desarrollo de los estudios en ese nivel y permitan el desarrollo de las capacidades y talentos de los grupos minoritarios de estudiantes, según se recoge en la “Conferencia Mundial sobre la Educación Superior” (UNESCO, 1998). Esto puede ser interpretado como un aprendizaje, que conduce a analizar las motivaciones y el talento para desarrollar las capacidades de los estudiantes y asegurar el principio de igualdad de oportunidades.

La educación inclusiva genera espacios de igualdad de oportunidades para una sociedad diversa. Dentro del contexto universitario español se encuentran publicaciones desde 1995, fruto de las jornadas celebradas en Salamanca sobre la inclusión de los estudiantes con diversidad funcional en la universidad. En ellas, se debatieron los procesos educativos, la eliminación de barreras arquitectónicas, las ayudas técnicas, los programas específicos para la inclusión, así como el voluntariado social y la integración laboral del estudiante con diversidad funcional (ASPER, 1997). Con posterioridad trabajó en el principio de igualdad de oportunidades de la diversidad en el ámbito universitario (Alcantud, 1997; Rivas 1997).

Las universidades deberían asegurar que los apoyos ofrecidos respondan a las necesidades de todos los estudiantes, incluidos los que presentan algún tipo de diversidad funcional para desarrollar plenamente las competencias profesionalizadoras. Por ende, en el acceso a la enseñanza superior no se podrá admitir ninguna discriminación fundada en la raza, el sexo, el idioma, la religión, la diversidad funcional o consideraciones económicas, culturales o sociales. En otros términos, la inclusión es contraria a la competencia y a la selección centrada en el modelo de logro individualizado, es una cuestión de derecho y de equidad, es decir, de lucha contra la desigualdad (Arnaíz, 2003; Dalmau, Llinares, y Sala, 2013).

En el caso de los estudiantes con diversidad funcional el acceso a la universidad supone un aumento de posibilidades de una posterior inserción laboral. No obstante, varios estudios destacan las dificultades existentes en la actualidad. Entre ellas, Moriano et al. (2015), Dalmau, Llinares, Sala y Giné (2010) y Dalmau, Llinares y Sala (2013), destacan la falta de formación del profesorado universitario en los temas relacionados con la inclusión. Este desconocimiento genera una formación inadecuada de estos futuros profesionales. Al mismo tiempo, las universidades no cuentan con los recursos necesarios para informar y formar a los estudiantes en competencias de inserción laboral. Igualmente, en otro de los estudios sobre la formación universitaria y la inserción laboral, se llega a la conclusión que esta falta de competencias prevalece sobre la calidad del *curriculum vitae* cuando acceden al mercado laboral, y que durante el proceso de formación no reciben los apoyos adecuados para poder desarrollar las competencias profesionales. Aquí los autores Oliver, Sancho y Galiana (2012) concluyen que la inserción laboral de estos estudiantes no difiere del resto. No obstante, señalan que es necesaria una mayor información y sensibilización para los estudiantes, así como para los empresarios. Se propone, por ello, impulsar una coordinación entre administración, empresa, equipo rectoral y consejos sociales de las universidades. De este modo, se desarrolla una experiencia de un programa formativo en la Universidad de Granada en el que se realizan prácticas con perfiles profesionales que se ajusten a sus características personales, llevándolos a obtener información y experiencias de utilidad e interés en su futuro profesional (Polo y López, 2011). Finalmente, en el “Estudio sobre la empleabilidad de los estudiantes y titulados universitarios con discapacidad y sus necesidades formativas y de aprendizaje para la inclusión en

empleos de calidad”, como conclusión del análisis, se recoge que “a mayor nivel de estudios menor es la tasa de desempleo. Por tanto, tener una titulación universitaria es un elemento facilitador para encontrar un empleo, aunque no es suficiente” (Moriano et al., 2015, p.7). En esta misma línea en el “estudi *Universitat és futur*” se indica que la obtención de una titulación universitaria conlleva la elevación de un capital cultural y, por tanto, crea nuevas perspectivas de quienes la obtienen. Además de mejorar el nivel educativo también conlleva una mejora salarial que se corresponde con el esfuerzo de trabajar por un capital cultural (Xarxa Vives d’Universitats, 2010). En nuestra investigación, también planteamos las carencias que han detectado en los estudios citados.

Por último, las universidades españolas están realizando un esfuerzo importante por implementar un modelo inclusivo. En este sentido, se crea el Área de Atención a la Diversidad y el Área de Inserción Laboral en la Red Universitaria de Asuntos Estudiantiles (en adelante RUNAE) de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (en adelante CRUE), en la que participa la Red SAPDU. En concreto, la Universidad Complutense de Madrid apuesta por la formación e inserción laboral para trabajar en un proyecto orientado a universitarios con diversidad funcional desde la Unidad de Diversidad y con la Delegación del Rector para Formación Permanente, Prácticas Externas y Empleabilidad, la administración, el sector empresarial y las entidades sociales.

Por su importancia en la inclusión social y educativa, hemos estimado desarrollar el tema de la accesibilidad y el diseño universidad, el diseño de aprendizaje para la instrucción, las tecnologías de la información y la comunicación. Así como algunas de las estrategias y acciones accesibles fundamentales que se están implementando en el contexto universitario.

4.2.1 Accesibilidad y diseño universal

En este apartado se aborda, en primer lugar, un análisis de la accesibilidad universal y del diseño para todas las personas. Posteriormente, analiza el diseño del aprendizaje de instrucción y, por último, en las estrategias y acciones que conducen a una educación inclusiva desde esta perspectiva.

4.2.1.1. Accesibilidad universal y diseño para todas las personas

La accesibilidad universal y el diseño para todas las personas (también denominado diseño universal o diseño para todos) no son exclusivos de las personas con diversidad funcional. Significa que cualquier persona, con independencia de su diversidad funcional o de sus capacidades, pueda acceder a un espacio, con el fin de interactuar, satisfacer unas necesidades o expectativas. Esto representa utilizar el espacio en igualdad de condiciones, sin que pueda sentir discriminación. En la actualidad la ciudadanía es heterogénea. Por consiguiente, la diversidad es la norma y no la excepción (López y Borau, 2011; López, Sotomayor, Grande y Calero, 2018; Peralta, 2007). Así se confirma, además, en el I Plan Nacional de Accesibilidad 2004-2012 (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales 2004) y en la Estrategia Española sobre Discapacidad 2012-2020 (Real Patronato sobre Discapacidad, 2011). Igualmente, estos dos conceptos forman parte de los principios generales de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad del 2008, y de la Ley General de los derechos de las personas con discapacidad y su inclusión social del 2013.

En primer lugar, la definición de accesibilidad se ve condicionada por la legislación que se adopte, y esto, a su vez, por el ámbito de aplicación donde se proyecte. Así, y al igual que ocurre con el concepto de diversidad funcional, debe utilizar una definición de accesibilidad que tenga un carácter amplio. En la Ley 8/1993, de 22 de junio, de Promoción de la Accesibilidad y Supresión de Barreras Arquitectónicas, se entiende por accesibilidad el conjunto de características del urbanismo, de las edificaciones, del transporte y de los sistemas y medios de comunicación sensorial que permite su uso a cualquier persona con independencia de su condición física, psíquica o sensorial. Por ende, la accesibilidad universal es el requisito que tienen que cumplir los entornos, productos y servicios, así como los objetos, instrumentos, herramientas y dispositivos. Su propósito es ser perceptibles, útiles y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad, comodidad y autonomía, de la forma más natural posible, según el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social.

De esta forma, se integran diferentes espacios y no se especifica que vaya destinado a un colectivo concreto, enfocándose como un beneficio para todas las personas. La finalidad es que los ciudadanos puedan desenvolverse en el día a día en una sociedad sin discriminación y en un entorno accesible para todas las personas. Cabe señalar tal como hemos indicado en el capítulo primero de esta tesis que, la pobreza no implica solo la falta de bienestar material, sino la negación de las oportunidades para vivir una vida más tolerable. Las barreras sociales limitan la posibilidad de convertirse en ciudadano de pleno derecho por una falta de adecuación de los entornos en los que se interactúa. El fin es satisfacer las necesidades de la mayor cantidad de personas posible. En esta misma línea, hay que considerar que la accesibilidad cognitiva es una parte integral y sistémica de la accesibilidad universal. Este enfoque trata un conjunto de conocimientos integrales que van desde lo personal y social, hasta lo espacial y tecnológico. En este sentido, es importante dar respuestas de diseño y de inclusión entre las personas y el contexto (Brusilovsky, 2016; Connell et al., 1997; Martínez, 2013).

En consecuencia, los entornos han de estar accesibles. Esto es una responsabilidad de las instituciones y de la sociedad en su conjunto. “En este sentido, también es imprescindible hacer extensiva esta responsabilidad al tejido empresarial, a la universidad y a la sociedad civil en general” (Hernández, 2011, p.11). El Observatorio de Universidad y Discapacidad (2010) realiza un análisis del entorno universitario y la accesibilidad a los edificios.

Por consiguiente, el diseño para todas las personas es una estrategia cuya misión es hacer accesibles, comprensibles y utilizables los entornos y productos sin necesidad de posibles adaptaciones específicas. Por ende, se incluyen los productos de apoyo para grupos particulares de personas con diversidad funcional cuando lo necesiten. Es el diseño para la diversidad de personas y capacidades (OMS-BM, 2011). Se invierte en entornos, productos y servicios con el fin de que todos, independientemente de la edad, las capacidades o la diversidad cultural, puedan participar como ciudadanos. El propósito es que se respete la diversidad y se promueva la creatividad, en beneficio de la inclusión social de las personas.

En suma, las variables sobre las que trabaja el diseño para todas las personas han de ser posibles y viables económicamente, al tiempo que faciliten la vida de todas las personas. De la misma forma, se contempla el diseño centrado en los ciudadanos y en los cambios que estos puedan tener a lo largo de la vida. Así, se trabaja desde la diversidad y no desde la existencia de un prototipo de ciudadanos estándar.

El diseño para todas las personas es un concepto en evolución hacia una acción proactiva, con un enfoque pluridimensional y una política transversal, hacia una calidad en cualesquiera de los servicios que utilicen los ciudadanos. En palabras de Díez (2013), “este nuevo paradigma sitúa a las personas con discapacidad junto a muchos otros grupos desfavorecidos y pretende crear un enfoque centrado en el diseño para esa población diversa en el sentido más amplio” (p. 415).

La Asamblea General del Instituto Europeo de Diseño y Discapacidad (en adelante EIDD) aprobó en el 2004 la Declaración del diseño universal que tiene en cuenta la diversidad humana, la inclusión social y la igualdad. Este planteamiento favorece la inclusión de todas las personas y lleva a introducir cambios éticos y de diseño para los profesionales de proyectos y gestores de la administración, así como para los políticos, tal como muestra la tabla 4.2 de los principios básicos del diseño universal.

Tabla 4. 2 Los siete principios básicos del diseño universal

Principios	Definición
Uso equitativo	El diseño puede ser utilizado por personas con diferentes capacidades, evitando así la estigmatización.
Flexibilidad en el uso	El diseño debe ofrecer opciones en la forma de uso que puedan acomodarse a las preferencias y habilidades individuales.
Uso simple e intuitivo	El funcionamiento del diseño debe ser fácil de entender e intuitivo, acomodándose a todos los usuarios.
Información perceptible	De forma efectiva para el usuario, sin importar las condiciones del contexto o las capacidades sensoriales del mismo.
Tolerancia al error	El diseño ha de minimizar riesgos, errores y consecuencias adversas, advirtiendo de ello si los hubiese.
Mínimo esfuerzo físico	El diseño ha de ser usado de forma cómoda y eficaz.
Espacio y tamaño adecuado	Debe proporcionar un tamaño y espacio adecuado para el acceso, manipulación, eficacia y uso, independientemente del tamaño del cuerpo, postura o movilidad del usuario.

Fuente: elaboración propia adaptado de Connell et al. (1997).

A este respecto, en España en las políticas relacionadas con la diversidad funcional, “la accesibilidad ha sido el pariente pobre, la ‘maría’ de las políticas de discapacidad: el balance es realmente mísero, por lo que la población con discapacidad experimenta este ámbito en términos de déficit, de carencia” (Cayo, 2011, p. 235). Cabe señalar que el 98% de las universidades indica que los niveles de accesibilidad han sido evaluados. Sin embargo, únicamente el 58% de ellas ha implantado los niveles de accesibilidad. Es preciso añadir también que son menos los avances en aspectos como el transporte propio adaptado o el desarrollo de actividades de ocio y tiempo libre inclusivo, entre otros. A pesar de estos resultados, se sigue apostando por la mejora del acceso y la disponibilidad de medios técnicos y digitales, desde el modelo de diseño para todas las personas (Fundación Universia, 2014a).

En el año 2016 se inicia una colaboración de la Fundación ONCE, CRUE y el Real Patronato sobre Discapacidad, con la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. La finalidad es preparar una formación destinada al profesorado universitario, para ofrecer técnicas en el diseño para todas las personas. La primera jornada se ha celebrado bajo el título “Inclusión de los Criterios de Accesibilidad Universal y el Diseño para Todos en la Universidad”.

En definitiva, la accesibilidad universal y el diseño para todas las personas se centran en intervenir sobre elementos contextuales, principalmente ambientales, y en buscar soluciones para las personas. Así pues, independientemente de las capacidades físicas, psíquicas y sensoriales, edad, género, diversidad cultural o situación económica, lo que significa que se favorece a toda la ciudadanía. Supone incluir “un enorme abanico de posibilidades que van desde la modificación de aspectos físicos, muy cercanos a la persona hasta el diseño de políticas sociales por parte de los gobiernos de un país” (Díez, 2013, p. 406). Para su aplicación, se debe partir teniendo en cuenta que el profesional debe adquirir unos conocimientos obtenidos durante su proceso formativo sobre factores que causan la exclusión social, y sobre cómo plantear posibles soluciones. Además, debe conocer la realidad social, cómo interactúan las personas con el entorno, así como las políticas sociales de las instituciones públicas. Igualmente debe conocer las respuestas que se están

dando sobre estas cuestiones para cumplir con el criterio de inclusión de la diversidad de personas en todos los estratos sociales.

La Universidad Complutense de Madrid forma parte del programa Campus de Excelencia Internacional y apuesta por ser un referente en investigación, formación e innovación. Entre sus objetivos, se encuentran tener un campus participativo y plural, inspirado en la fortaleza transformadora de la diversidad, el intercambio y el diálogo.

Dentro de este programa, se pretende crear un espacio sostenible, saludable y socialmente responsable. Se plantea construir un campus para promover una universidad libre de todo tipo de barreras, además, de concienciar y sensibilizar a la comunidad sobre la educación sin obstáculo en el acceso, permanencia y progreso en el ámbito universitario.

4.2.1.2. Diseño de aprendizaje de instrucción

Ahora bien, situadas en el contexto, la educación, accesibilidad universal y diseño para todas las personas son elementos determinantes en la lucha contra la exclusión social y la desigualdad. La idea es trabajar por la calidad y la excelencia desde una educación inclusiva, evitándose así la exclusión e invisibilización. Todo esto, sin olvidar que hay que apostar por los derechos y por la equiparación de oportunidades. En este aspecto, es de vital importancia “la educación, junto con la asistencia técnica en los procedimientos de cumplimiento, resulta esencial para mejorar la sensibilización sobre la necesidad de contar con accesibilidad y conocimientos de diseño universal” (OMS y Banco Mundial, 2011, p.198).

Es importante resaltar la educación es el motor del cambio. Por esta razón la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó el Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible para el periodo 2005-2014. Esto implica una visión diferente de la educación y ello es posible a través del aprendizaje. La educación no es solo un fin en sí mismo, sino también uno de los instrumentos más eficaces para inducir los cambios necesarios con el fin de lograr un desarrollo sostenible. De hecho, a mayor desarrollo sostenible, menores son los costes económicos y mayor la inclusión de todos los ciudadanos. Los estudios nos muestran que cuanto menor

es la inclusión, la accesibilidad de los entornos y los servicios disponibles, mayores son los costes extraordinarios de la diversidad funcional. En el tema que nos ocupa de la educación inclusiva, es razonable diseñar la accesibilidad en función de las necesidades individuales de los estudiantes. Así se evitaría la aparición de costes extraordinarios con motivo de la celebración del decenio (Martínez, 2013).

En las universidades españolas se matriculan cada vez más estudiantes con una gran variedad de perfiles y con necesidades específicas. Se procura facilitar los recursos y apoyos humanos o técnicos en función de las necesidades individuales, para fomentar el desarrollo social y educativo que facilite la inclusión y la equidad del estudiantado. Entendiéndose como un derecho a garantizar y de participar en igualdad de condiciones en la vida académica (García- Santesmases y Herrero, 2012; Moneo y Anaut, 2017; Núñez, 2017).

Desde que se publicaran las directrices para la aplicación del diseño universal en el contexto de la educación universitaria se han desarrollado estudios y publicaciones que pueden ayudar en las tareas de hacer que las prácticas docentes sean más inclusivas. El Diseño Universal para la Instrucción (en adelante DUI) ofrece un nuevo paradigma para abordar el acceso en igualdad de oportunidades como principio universal de diseño de aprendizaje en los entornos. No se hace referencia solamente a la accesibilidad para personas con diversidad funcional. Se atienden las posibles necesidades de todos los estudiantes al diseñar o impartir la enseñanza (Alba, Zubillaga, Sánchez, 2015; Sala, Sánchez, Giné y Díez, 2014; Scott, McGuire y Shaw, 2003).

Los principios del Diseño Universal para la Instrucción, el Aprendizaje y la Educación (DUI, DUA, DUE) se llevan implementando en el contexto internacional durante más de una década, desde diferentes perspectivas, hasta el punto de que se han generado progresivamente y, en algunos casos, simultáneamente. Este modelo acuña diferentes denominaciones, tal como hemos citado anteriormente, en general, con similares objetivos y metas (Sala, Sánchez, Giné y Díez, 2014; Ruiz, Solé, Echeita, Sala y Datzira, 2012).

En este sentido, un ejemplo sería el material adaptado transculturalmente del *The Universal Instructional Design Implementation Guide*, elaborado por la Universidad

de *Guelph* en Canadá, reúne los requisitos para ser desarrollado en las universidades españolas. Este proyecto se crea exclusivamente para implementarlo en todo tipo de estudios universitarios. Se trata de un recurso formativo de apoyo al docente. El objetivo de este modelo es promover la reflexión sobre la inclusión del estudiantado en las aulas universitarias, a partir de la propia experiencia práctica al aplicar los principios del DUI en las asignaturas. Estos favorecen la accesibilidad y la igualdad de oportunidades de todos los estudiantes durante su trayectoria académica. Uno de los principios del modelo DIU es facilitar la inclusión de estudiantes en riesgo de exclusión social por su cultura o por su diversidad funcional. A través de este proceso, se identifican y eliminan las barreras en la enseñanza y el aprendizaje manteniendo el rigor académico. Se proporciona una pedagogía diferente basada en el uso de una variedad de enfoques, que se fundamentan en unos nuevos principios. Se garantiza que a cada estudiante se le reconozca su particularidad, es decir, sus fortalezas y debilidades, respetando el programa académico. Desde este modelo, se insiste en que el estudiantado adquiera un conjunto de estrategias necesarias para el éxito de su proceso de aprendizaje (Dalmau et al., 2015).

El modelo DUI es, por tanto, viable para conseguir un currículo accesible para todos los estudiantes. Entendemos que es una cuestión inaplazable dotar a las universidades de herramientas claras y concisas para que el profesorado universitario pueda desarrollar las prácticas docentes respetando la diversidad del estudiantado (Dalmau, Llinares y Sala, 2013; Guasch y Hernández, 2010).

En resumen, la accesibilidad universal, el diseño para todas las personas y el diseño universal para la instrucción ayudan a ampliar la capacidad de respuesta y a no actuar adaptándose a las diferentes situaciones especiales, sino a asumir la diversidad y diseñar desde la misma. La asunción de esta mirada contribuye a mejorar las prácticas docentes, con el impacto directo que puede tener la inclusión social y educativa en la vida universitaria de todo el estudiantado (Aparicio y Martínez, 2017). En el contexto universitario, la mayor accesibilidad para todos los estudiantes es una meta que alcanzar. Para lograrla, hay que seguir identificando y eliminando obstáculos innecesarios a la enseñanza y el aprendizaje.

4.2.1.3. Tecnología de la información y la comunicación

Es importante dedicar un espacio a las Tecnologías de la Comunicación y la Información (en adelante TIC). No en vano, con respecto a los procesos de enseñanza aprendizaje y accesibilidad a las TIC, se dedican esfuerzos y recursos económicos que facilitan la labor del docente con el estudiantado con diversidad funcional.

En referencia a la literatura científica sobre el acceso a las TIC de los estudiantes universitarios con diversidad funcional, se analiza en qué medida son una herramienta didáctica que facilita el cumplimiento de los objetivos curriculares del estudiante. Varios estudios valoran positivamente su uso, ya que facilitan la comunicación e información y propician la creación de comunidades de aprendizaje (Thairy y Harvey, 2010; Zubillaga, 2010; Zubillaga y Alba, 2013).

La accesibilidad de la web ofrece la posibilidad de poner un producto o servicio web al alcance del mayor número posible de personas, independientemente de las limitaciones de cada uno o de las derivadas del contexto de uso. Cuando se hace referencia a limitaciones, no solo son las representadas por la diversidad funcional, sino otras como puedan ser el idioma, conocimientos o experiencias (Montero y Martín, 2003).

En 2012, se celebró, conjuntamente, el I Congreso Nacional sobre “Dificultades Específicas de Aprendizaje” (DEA) y el VII Congreso Nacional de “Tecnología Educativa y Atención a la Diversidad” (TecnoNEEt). Ambos eventos pusieron en evidencia el papel que tienen las tecnologías y los productos de apoyo en la atención educativa del estudiante con necesidades específicas de apoyo educativo en general, y en estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje (Ministerio de Educación, 2012; Navarro, Fernández, Soto y Tortosa, 2012).

Desde otra perspectiva, el campus virtual de las universidades pueden ser un recurso importante para facilitar una mejor inclusión de las personas con diversidad funcional y puede verse modificado de forma positiva al utilizar los recursos tecnológicos accesibles (Alonso, 2003; Fernández, Álvarez y Malvar, 2012; Miguel, 2011).

Así mismo, se crea el Centro de Recursos Electrónicos para Alumnos Universitarios con Discapacidad (CREADIS), de carácter gratuito. Su objetivo es la formación y el desarrollo personal de estudiantes universitarios, egresados y preuniversitarios con algún tipo de diversidad funcional (Millán, 2011).

Por las razones que acabamos de señalar, la tecnología se plantea como un elemento que ofrece una respuesta a los desafíos de la diversidad en el ámbito universitario, tanto si está o no asociada a la diversidad funcional. También, es una realidad emergente en los desafíos en los que se encuentra la enseñanza superior en los países de América Central y América del Sur y en España (Lira y Ponce de León, 2006). Una iniciativa en este sentido es la Red MATE, desarrollada en Argentina, cuya finalidad es facilitar el acceso a las áreas de ciencias sociales y humanidades de la educación superior de los estudiantes con diversidad funcional visual (Loyola, Viada, 2010). En este campo de las tecnologías también se apuesta por visibilizar y conocer las expectativas, inquietudes y demandas de la mujer con diversidad funcional como estudiante universitaria en el uso de tecnologías digitales (Osuna, Aparicio y Aparicio, 2013).

La accesibilidad en las TIC, además, de dar respuesta educativa, también propicia la igualdad de oportunidades y el reconocimiento de la diversidad para lograr así el éxito educativo en todos los estudiantes. Las tecnologías son un factor fundamental para los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo. Por un lado, puede ser un recurso imprescindible orientado a un perfil de estudiantes en su desarrollo educativo y vida diaria. De este modo, se facilitan materiales, recursos y tecnologías específicas accesibles. Se cumple así con la accesibilidad universal, el diseño para todas las personas y la equiparación de oportunidades.

Con motivo del IV Encuentro Internacional de Rectores Universaria, celebrado en Salamanca en el 2018, se realizó una encuesta, en la que han participado más de 9.000 estudiantes de 19 países, opinaron sobre la Universidad del futuro en tres líneas estratégicas: digitalización, investigación y contribución a la sociedad. El 80% de los encuestados consideran que la formación online era una medida que favorece la inclusión social, educativa y la igualdad de oportunidades, ya que es una vía que

facilita el acceso la universidad de los grupos sociales menos favorecidos (Universia, 2018).

Con este tipo de estrategias se aspira a conocer las políticas, modelos y buenas prácticas para propiciar la accesibilidad y el diseño para todas las personas en la enseñanza superior. Es una iniciativa que agiliza este proceso, independientemente de que se trate del diseño universal para el aprendizaje, el diseño universal para la instrucción o el diseño universal en la educación. Lo importante es que se implementen medidas que resulten beneficiosas para todo el estudiantado, tanto para aquellos con diversidad funcional, como para los que, a priori, no presentan ninguna dificultad en su proceso. Por tanto, desde el contexto educativo se debe de dar una respuesta adecuada al temas tecnológico, ya que en el ámbito laboral los futuros profesionales tienes que trabajar con las TIC tanto para su conocimiento como para su capacitación y su uso diario (Alonso, 2016; Sánchez, Díez y Martín, 2016; Verdugo y Rodríguez, 2012).

Desde otra perspectiva se avanza en accesibilidad arquitectónica en los campus universitarios, “pero, en sus otras vertientes, como el diseño universal de la información y la comunicación o el diseño curricular bajo los principios del diseño universal, las dificultades todavía son notables” (Díez, et al., 2011, p. 22). En la práctica docente e investigadora en la educación superior se ha de trabajar en este sentido, para contribuir a facilitar el aprendizaje eliminando las barreras limitadoras y fomentar una educación inclusiva. En definitiva, se está realizando un esfuerzo para conseguir que las personas diversas dispongan de las mismas oportunidades en la enseñanza superior.

4.2.2. Estrategias y acciones accesibles en el contexto universitario

Las investigaciones acerca de la educación inclusiva son pródigas, así como de iniciativas de buenas prácticas acerca de la accesibilidad universal y el diseño para todas las personas. Aquí se mencionan algunas de estas prácticas en el contexto de la educación superior en España.

En este mismo sentido, apunta Avril Accolla, vicepresidenta de EIDD, que “eliminar ciertas barreras específicas puede resultar relativamente sencillo cuando

tenemos tanto los medios adecuados como la voluntad. Sin embargo, construir un mundo que valora la diversidad humana y responde a las necesidades y deseos de una sociedad compleja y globalizada es un reto” (Instituto de Mayores y Servicios Sociales y Fundación ONCE, 2010, p.13).

Para empezar, la Fundación ONCE, publica las guías de “Formación Curricular del Diseño para Todos”. Las primeras guías son para las titulaciones de Arquitectura, Diseño, Ingeniería de Caminos, Ingeniería Industrial, Informática y Telecomunicaciones, Canales y Puertos. En 2012, en un proyecto interuniversitario en colaboración con la Secretaria General de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), se publica las guías para las titulaciones de Trabajo Social, Medicina, Pedagogía, Derecho y Administración y Dirección de Empresas. En 2016 se inicia el proyecto para las titulaciones de Ciencias Políticas, Enfermería, Farmacia, Periodismo, Sociología y Terapia Ocupacional. El propósito es apoyar la labor universitaria, para que, en los currículos de estas titulaciones, de las universidades públicas y privadas, se incluya la “Formación Curricular para Todas las Personas”. Las guías contienen propuestas abiertas de currículo de contenido y competencias. El contenido está organizado por asignaturas, que pueden ser obligatorias u optativas a las titulaciones citadas. El propósito es garantizar así el aprendizaje de las competencias que el estudiantado debe adquirir en relación con la diversidad funcional para, con posterioridad, implementarlo en el ejercicio profesional.

Esta iniciativa promueve que los estudiantes amplíen, en su proceso formativo, el campo de análisis, y se interioricen ciertas pautas. Entre ellas, comprender cómo pueden generarse barreras involuntarias cuando no se conocen bien las necesidades de las personas, y que en ocasiones esto puede ser solventado con un cambio insignificante. En resumen, son un referente para plasmar esta filosofía en otras disciplinas, para contribuir a unos contenidos formativos más completos de los futuros profesionales y, son una herramienta con un mensaje de cambio hacia la diversidad y la inclusión de todas las personas.

Así mismo, en las cuatro ediciones del “Congreso Internacional de Universidad y Discapacidad” se trabaja por fomentar la necesidad de incluir, en los contenidos de

los *curricula* formativos universitarios, los criterios del diseño para todas las personas. Se llega a la conclusión de la necesidad de potenciar la formación continua del profesorado, y de incorporar asignaturas que trabajen la inclusión en la universidad. Esto llevaría a la necesidad de contemplar la igualdad de oportunidades por razón de diversidad funcional y la accesibilidad universal tanto en los instrumentos normativos como en la planificación, de forma que sea exigibles por las personas que conforman la comunidad universitaria (Fundación ONCE, 2016c; Hernández, De la Fuente y Campo, 2014; Lafuente, 2012, 2014; Muñoz, de la Fuente, Hernández, 2016).

Por otra parte, anualmente se promueve el programa “Campus inclusivo. Campus sin límites”. Impulsado de manera conjunta por la Fundación ONCE, Fundación Repsol y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Su finalidad fundamental es contribuir a reducir el abandono escolar de estudiantes de educación secundaria obligatoria, bachillerato y ciclo formativo de grado medio y superior con diversidad funcional. Para ello, se pretende que el estudiantado conozca la experiencia universitaria, con una estancia de una semana en el campus universitario.

Se han visto beneficiado 516 estudiantes de segundo ciclo de ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior y, han participado 19 universidades. Uno de los objetivos de este programa es la implantación de la accesibilidad universal y el diseño para todas las personas como herramienta de inclusión social. Es una experiencia que fomenta y estrecha lazos entre las personas con y sin diversidad funcional, permite fomentar nuevas vías académicas, conecta la vida universitaria y la no universitaria, y más importante, permite normalizar y visibilizar este tipo de actuaciones en el contexto de la educación superior, configurándose, así como una vía contra el abandono escolar (Fundación ONCE, 2016b, Medina y Doña, 2017). Por ende, se pretende sensibilizar a la comunidad universitaria acerca de las necesidades y capacidades de los estudiantes con diversidad funcional. De manera que, esta experiencia sirva para promover entornos accesibles.

Igualmente, desde 2014, la Fundación ONCE y la Federación Erasmus *Student Network* España (en adelante ESN) mantienen un convenio de colaboración en los programas y talleres de sesión informativa y de sensibilización sobre movilidad e

inclusión en las universidades españolas. Con él se pretende formar a coordinadores de la ESN España y apoyar a la actividad de sensibilización con estudiantes extranjeros. Se planifica el programa para la participación en la iniciativa de movilidad internacional Erasmus de los estudiantes universitarios con diversidad funcional con la meta de impulsar el intercambio académico internacional. En 2016, se comienza a trabajar en la iniciativa de un proyecto simultáneamente en toda la red europea de ENS. Este consiste en realizar un mapeo sobre la accesibilidad de las universidades e instituciones de la educación superior. El propósito es aumentar el número de estudiantes de intercambio con cualquier tipo de diversidad funcional.

En 2015, la Fundación ONCE y el Centro de Atención a Universitarios con Discapacidad (UNIDIS) de la Universidad a Distancia (UNED) publican la “Guía Universitaria para estudiantes con discapacidad” en formato web. Una herramienta en la que se puede encontrar información sobre los recursos que ofrecen las universidades públicas y privadas en España. Este documento se centra en los recursos técnicos que facilita cada servicio en cuanto a medidas y actuaciones en el acceso a la universidad y permanencia, accesibilidad física en el contexto universitario, accesibilidad tecnológica, los recursos y adaptaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje (Fundación ONCE, 2015).

Otra de las acciones que se está realizando en las universidades es ofrecer una oportunidad educativa y laboral a los jóvenes con diversidad intelectual en un contexto ordinario e inclusivo, sirva de ejemplo en la Universidad Complutense la “formación para jóvenes con discapacidad intelectual del Proyecto Liceo” de la facultad de Educación, el curso “¿Quieres fortalecer tus capacidades para hablar en público? Atrévete con el teatro inclusivo” de la facultad de Trabajo Social o clases sobre nuevas tecnologías aplicadas a la inserción laboral en la facultad de Medicina. También, la Fundación ONCE tiene una convocatoria de ayudas dirigida a las universidades españolas y centros adscritos para este perfil de jóvenes, inscritos en el sistema de garantía juvenil, con el objetivo de desarrollar programas universitarios de formación para el empleo.

Por tanto, una universidad socialmente responsable es aquella que mediante su actividad en todos los ámbitos y funciones ofrece servicios públicos que contribuyen

al bienestar de la sociedad, abogando por la equidad, para garantizar el acceso y la inclusión social. Desde el Observatorio Universidad y Discapacidad se estudia la accesibilidad del contexto universitario y la inclusión de personas con diversidad funcional en la universidad. El objetivo es promover la igualdad de oportunidades en el contexto citado, para mejorar la ocupación y la inclusión laboral de este perfil de estudiantes. Al tiempo que se tiene que impulsar la investigación y la formación de profesionales especialistas en accesibilidad como salida laboral emergente de responsabilidad social y contribuir así a un mundo menos excluyente (Durán, 2006; Guasch y Hernández, 2012). En este sentido Domínguez (2009) señala que desde el Trabajo Social se ve con especial interés el desarrollo de la sensibilidad hacia el camino que proyecta la responsabilidad social universitaria y las expectativas puestas en la educación superior. Siguiendo a la autora, desde el 2006 la coordinación de la OIPD en la facultad de Trabajo Social de la Universidad Complutense se trabaja para que en la comunidad universitaria así como los futuros profesionales adquieran un compromiso de trabajo para que la accesibilidad y la inclusión de las personas con diversidad funcional y/o con NEEE sean reconocidas como un derecho.

En relación con lo antes expuesto nos encontramos que las universidades no solamente tienen que desarrollar las funciones de investigación, desarrollo e innovación, sino que también tiene que ser socialmente responsable en el desarrollo de sus actividades.

4.3. La educación: un derecho fundamental para la inclusión

En la actualidad, la universidad se encuentra en un período de transformación y cambio en relación con la educación inclusiva. Esto implica conjugar la calidad con la equidad, convirtiéndose estos dos factores en esenciales para alcanzar el propósito de una educación eficaz para el estudiantado. El propósito es hacer de este modo efectivo el derecho a la no discriminación y a la participación de los estudiantes, independientemente de su condición social, cultural, de género o sus características personales.

Por su importancia para esta investigación en este apartado se realiza una revisión de las principales normativas de carácter internacional, nacional y universitaria sobre la educación inclusiva como derecho.

4.3.1. Normativa internacional y políticas de inclusión

El primer antecedente se remonta a 1948, con la “Declaración Universal de los Derechos Humanos” (ONU, 1948), se indica que el acceso a los estudios universitarios será igual para todos, en función de los méritos. La educación tiene como objetivo el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales.

En 1989, “La Convención sobre los Derechos de la infancia” (UNICEF 1989) declara el compromiso de los Estados a favorecer la calidad de vida de los niños con diversidad funcional y el acceso efectivo a la educación.

Existen otros documentos internacionales en los que se contempla la inclusión educativa como principio a seguir. La Asamblea General de la ONU en 1994 aprueba las “Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con diversidad funcional”, Resolución 48/96. En las citadas Normas Uniformes, se señala que los Estados miembros deben reconocer el principio de la igualdad de oportunidades en la educación en los niveles primario, secundario y superior para los niños, los jóvenes y los adultos con diversidad funcional en entornos integrados del sistema de enseñanza.

Otro de los temas tratados en estas Normas es la responsabilidad de las autoridades docentes en la educación de las personas con diversidad funcional en entornos integrados. La educación de este perfil de estudiantes debe ser parte integrante de la planificación nacional de la enseñanza, la elaboración de planes de estudio y la organización educativa. En referencia a la infraestructura de apoyo a la educación, en los centros se requiere la prestación de servicios apropiados de interpretación y de apoyo. Igualmente, deben facilitarse condiciones adecuadas de acceso y servicios de recursos, pensados en función de las necesidades de las personas con diversidad funcional. Se tiene que prestar especial atención a los adultos y, sobre todo, a las mujeres. En este proceso, los grupos o asociaciones de

padres y las organizaciones de personas con diversidad funcional deben participar en todos los niveles del sistema educativo. No obstante, para que las prácticas sobre el aprendizaje de las personas con diversidad funcional puedan ser inclusivas en el sistema de enseñanza general debe darse algunos requisitos. En primer lugar, los Estados miembros deben contar con una política claramente formulada, comprendida y aceptada en las escuelas y por la comunidad en general. También, deben permitir que los planes de estudio sean flexibles, adaptables y que sea posible ampliar, según la necesidad, distintos elementos. Y, por último, tienen que proporcionar materiales didácticos de calidad y prever la formación constante de personal docente y de apoyo. Otra de las cuestiones que hay que tener en cuenta, y que se recogen en las citadas Normas, es la atención a las necesidades particulares de comunicación de las personas sordas, así como de las sordas y ciegas.

En 1990, se trabaja en la iniciativa del Movimiento de Educación para Todos en la “Conferencia Mundial de Educación para Todos” (UNESCO, 1990). Este movimiento presta especial atención a las necesidades básicas de aprendizaje de las personas con diversidad funcional. Para esto, es preciso que se garantice a estas personas la igualdad de acceso a la educación inclusiva. Para lograrlo se necesita un claro compromiso por una educación para la diversidad y la inclusión, es decir, promover la educación para todas las personas.

En 1994, a raíz de la primera Conferencia, se toma conciencia sobre la exclusión y las desigualdades. Así, tan solo cuatro años después se celebra la “Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad”, también denominada “Declaración de Salamanca” (UNESCO, 1994). Allí, Mayor Zaragoza sugiere que se trabaje por una inclusión desde la diferencia para responder a las necesidades específicas de cada estudiante. También insiste en que se refuerce el aprendizaje y se contribuya a lograr el programa Educación para Todos. En el “Informe sobre la Educación para el Siglo XXI”, se subraya que “la política de educación debe diversificarse suficientemente y concebirse de modo que no constituya un factor adicional de exclusión (UNESCO, 1996, p.32).

A propósito, de esto, en 1997 el Tratado de Ámsterdam (DOCE, 1997) introduce una nueva disposición destinada a reforzar el principio de no discriminación,

estrechamente relacionado con el de igualdad de oportunidades. Se adoptan las medidas necesarias para luchar contra la discriminación por motivos de orientación sexual, raza, religión, o edad. Por otro lado, en la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea de 2000, y en el Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos (UE, 2010), también se prohíbe toda discriminación, y específicamente la ejercida, además, de los citados, por razón de orígenes étnicos o sociales, características genéticas, lengua o convicciones, opiniones políticas o de cualquier otro tipo, pertenencia a una minoría nacional, patrimonio, nacimiento, discapacidad, edad u orientación sexual.

En los últimos años, se están adoptando normas legales, entre las que cabe citar la Directiva 2000/43/CE, relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato de las personas, independientemente de su origen racial o étnico, y la Directiva 2000/78/CE en referencia al empleo y la ocupación por diversidad funcional, edad u otros motivos. Entre las acciones de la UE destacan el análisis de los factores relacionados con la discriminación y la cooperación transnacional entre los agentes específicos y la creación de redes europeas de Organización no gubernamental (en adelante ONG).

En el año 2000, en el Foro Mundial sobre la Educación, con el lema “Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes” se planteó el objetivo de ampliar su atención a los sistemas educativos. Estos deben atender con flexibilidad a los estudiantes pertenecientes a grupos marginales y excluidos y, al mismo tiempo, facilitar contenidos accesibles. Por las causas antes mencionadas, la educación debe ser inclusiva, atender las situaciones y necesidades de todo el estudiantado y ofrecer múltiples alternativas. Entre ellas, programas a favor de la discriminación positiva, destinada a las estudiantes o enseñanza bilingüe para los estudiantes de minorías étnicas. Por ende, ello requiere “un análisis participativo de la exclusión en el plano de la familia, la comunidad y la escuela, así como la elaboración de enfoques de aprendizajes múltiples, flexibles e innovadores y un entorno que fomente la confianza y el respeto mutuo” (UNESCO, 2000, p. 20). En este foro se llegó a la conclusión de que el compromiso de los Estados tenía que consolidarse, a más tardar, antes de 2015. Las fuerzas que impulsan a preservar la

educación de las diferencias son muchas, pero la lucha en una sociedad democrática ha de ser contra la desigualdad, no contra la diversidad (Parrilla, 2002).

Del mismo modo, en la Convención Internacional para los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) se indica que los Estados Partes se comprometen a instaurar medidas legislativas, políticas y programas bajo los principios de respeto, no discriminación, igualdad de oportunidades, accesibilidad, inclusión y participación plena. Términos que significan participación plena y efectiva como ciudadano de pleno derecho.

En la citada Convención, se garantiza un sistema de enseñanza inclusivo, en todos los niveles educativos. Se tiene como propósito desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de dignidad, además, de trabajar la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana. Así, se ha de desarrollar al máximo la personalidad, el talento y la creatividad de las personas con diversidad funcional. Es clave tener presente que la educación es el principal elemento que garantiza la autonomía y la libertad de las personas. En referencia a este artículo, la ONU (2016) ha publicado el documento “Comentario General N°4 sobre la Convención”, en el que desarrolla las implicaciones que supone para los Estados Partes. Estos, tienen que gestionar una transformación de la política pública para hacer efectivo el derecho a la educación inclusiva. Se requiere de un sistema de apoyo y recursos para docentes en las instituciones educativas en todos los niveles. Esto puede suponer un trabajo colaborativo entre las diferentes entidades educativas, incluyendo las universidades. Los vínculos también se pueden forjar entre los proveedores de servicios, organizaciones de personas con diversidad funcional, medios de comunicación, asociaciones de estudiantes, universidades, centros de formación del profesorado, entre otros.

En consecuencia, se deben realizar los ajustes razonables para asegurar el acceso a una educación inclusiva en todos los niveles de enseñanza, incluyendo la educación superior. Asegurar el derecho de todos a una educación de calidad requiere ineludiblemente asegurar el derecho a la no discriminación. “Las personas se desarrollan mejor como seres humanos si tienen la oportunidad de participar con

los demás en cualquier actividad de la vida humana” (UNESCO, 2007, p.32). Cabe decir que, “están condenados al fracaso los modelos uniformes de reforma educativa que ignoran las múltiples situaciones desventajosas a las que tienen que hacer frente muchas personas” (UNESCO, 2005, p. 258-259). Lo que suele predominar es un modelo con una concepción limitada de la diversidad, asociada a una dimensión o patrones de déficit o limitaciones. También este organismo en la 48ª Conferencia Internacional de Educación (2008), se centra en una educación inclusiva en los sistemas educativos, para que ofrezcan oportunidades de aprendizaje. Del mismo modo, subraya la idea de que los docentes tengan la formación adecuada para atender a una población diversa, con diferentes necesidades de aprendizaje.

En 2002 se evalúa el Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales, ratificado por 145 países, y se indica que el aspecto más importante del derecho a la educación es la inclusión de las personas con diversidad funcional en el sistema educativo general. La mayoría de los informes presentados se refieren principalmente y en ocasiones exclusivamente, a la educación en el contexto de la educación especial. Solo cuatro países (Reino Unido, Panamá, Marruecos y Zimbabwe) mencionan, específicamente, la importancia y la aplicación activa de una política de inclusión en el sistema educativo general para este perfil de estudiantes. Alemania hace referencia al servicio de transporte adaptado, Reino Unido recoge el acceso físico a los centros educativos y Ucrania menciona el derecho legal a la educación primaria gratuita, independientemente de su estado de salud.

En 2009, se celebra la “Conferencia Mundial sobre la Educación Inclusiva, volviendo a Salamanca: afrontando el reto, derechos, retórica y situación actual”. En ella se reafirma el compromiso por una educación inclusiva, el apoyo a los estudiantes y el desarrollo del potencial académico y social en los centros con estudiantes con diversidad funcional. En consecuencia, mediante la eliminación de barreras en el medio ambiente, comunicación, planes de estudio, enseñanza, socialización y evaluación en todos los niveles. Además, en la inclusión se debe contar con profesionales con diversidad funcional. Por otra parte, se insta a los gobiernos a ratificar e implementar la “Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”. De igual modo se pide a las agencias internacionales que aúnen esfuerzos para conseguir una educación inclusiva y, por

último, se adopta la “Iniciativa 24” en la que se reafirma el compromiso de formar una alianza mundial para conseguir la “Educación para Todos” (Gastón, Lafuente y Santiago, 2010; Inclusión Internacional e INICO, 2009).

En 2010, se celebra la “Conferencia Internacional. La Educación Inclusiva: vía para favorecer la cohesión social” (Ministerio de Educación, 2010c). Entre sus principales conclusiones, cabe destacar que la educación inclusiva requiere de políticas para que todos los ciudadanos reciban una educación de calidad, equidad y excelencia. También subraya la importancia de disponer de los recursos necesarios para que los centros ofrezcan una respuesta al estudiantado, con independencia de la condición personal, social, económica, cultural, geográfica, étnica o de otras circunstancias. Se presta especial atención a la discriminación que sufren las niñas y mujeres con diversidad funcional. De esta manera, se considera igual de necesaria la inclusión en la enseñanza superior. Por esta razón, es básico facilitar el acceso a la universidad, con el fin de tener una mayor presencia de estudiantes con diversidad funcional o que se encuentran en situación de riesgo de exclusión social, derivada de cualquier factor. Igualmente, hay que contar con los servicios y recursos de apoyo especializado para los estudiantes y el profesorado.

Transcurridos 25 años desde que la UNESCO en 1990 impulsara la *Education for All*, el Informe de seguimiento de “la educación para todos, 2000-2015: logros y desafíos” examina en qué medida la educación está respondiendo a las necesidades básicas de aprendizaje, prestando especial atención a los factores que pueden influir en el hecho de que los países hayan alcanzado o no los objetivos. En este informe se evalúa en qué medida se reparten de igual modo los progresos por países en los siguientes temas: sexo, nivel de ingresos, grupo étnico, situación migratoria, habitantes de zonas rurales y urbanas, estado de diversidad funcional y otras posibles fuentes de desigualdad. En este documento se indican qué factores hacen falta para el seguimiento de los avances en los diferentes niveles educativos y etapas de la vida. Por otra parte, una de las metas se centraría en la “disponibilidad de oportunidades para todos los alumnos cualificados que desearan proseguir sus estudios en el nivel terciario (ya sea en universidades o en programas de formación técnica y profesional), haciendo hincapié en la equidad y la no discriminación” (UNESCO, 2015a, p. 335).

El Foro Mundial sobre “Educación de calidad, equitativa e inclusiva, así como un aprendizaje durante toda la vida para todos en 2030” (UNESCO, 2015b) propone una nueva visión de la educación a lo largo de la vida. Se centra en una educación que tiene la vocación de transformar la vida mediante una educación de calidad, equitativa e inclusiva. Sin olvidar que estos dos últimos conceptos son la piedra angular de la agenda propuesta. El Foro se compromete a hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, a las disparidades y a las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje. Una enseñanza para todos desde la atención y educación de la primera infancia, hasta la enseñanza superior y el aprendizaje de adulto. En consecuencia, mediante este compromiso, los países participantes se obligan a realizar los cambios necesarios en sus políticas educativas y a centrar los esfuerzos en las personas en riesgo de exclusión social, especialmente aquellos con diversidad funcional.

Asimismo, en el año 2015 se celebran las IX Jornadas Científicas Internacionales de Investigación sobre Personas con Discapacidad, un referente de la innovación e investigación sobre diversidad funcional en la educación, servicios sociales y salud (Verdugo, 2015). En el “Foro Mundial sobre Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos” (UNESCO, 2015b) se reconoce la importante contribución de la iniciativa mundial de la educación para todos. Como objetivo para el año 2030, el Foro Mundial se propone garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. La Asociación Internacional de Universidades es la institución que, junto con la UNESCO, representa al sector de la educación superior para liderar la iniciativa *Higher Education for Education for All*.

En esta línea de sensibilización y de reconocimiento en el año 2003 el “Año Europeo de las personas con discapacidad” se trabaja, especialmente, por el derecho de igualdad en la enseñanza para niños y jóvenes con diversidad funcional (Cepeda, 2004).

En el Año Europeo de 2007, se desarrolla el lema “Igualdad de Oportunidades para Todos. Hacia una sociedad más justa” (UE, 2007), enmarcado dentro de un

enfoque transversal de la no discriminación y de la igualdad del marco legislativo de la UE. En 2010, se celebra el “Año Europeo de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social” (CE, 2010), y se abordaron los siguientes ámbitos prioritarios de actuación: erradicar las desventajas en materia de educación, superar la discriminación y promover la inclusión social de los inmigrantes y de las minorías étnicas, promover enfoques integrados de inclusión activa y abordar las necesidades de las personas con diversidad funcional y de sus familias.

Del mismo modo, otro de los actos de visibilización y reconocimiento es la celebración del Día Internacional de las Personas con Discapacidad, 3 de diciembre, de acuerdo con la resolución 47/3 de la Asamblea General adoptada el 14 de octubre de 1992 (ONU, 2015c). Esta fecha constituye un claro ejemplo del esfuerzo que se está llevando a cabo con el fin de sensibilizar a la ciudadanía acerca de cuestiones clave de la inclusión de las personas con diversidad funcional. En el Año Internacional de 2015 se trabajó: “La inclusión importa: acceso y empoderamiento para personas con todo tipo de capacidad”. Un año en el que se instaba a promover una sociedad inclusiva, mejorando los datos y estadísticas sobre diversidad funcional e incluyendo a este perfil de personas invisible en la sociedad.

Por consiguiente, este modelo de educación inclusiva ofrece una meta a la que llegar, así como un camino por recorrer. Un camino lleno de obstáculos de variada naturaleza: personales (prejuicios, actitudes, conductas excluyentes), económicos, políticos, sociales, culturales y educativos, entre otros. Estos factores, hacen que se produzcan avances y retrocesos hacia la meta reconocida, al menos en el plano de las declaraciones formales en el contexto internacional (Jiménez y García, 2013).

4.3.2. España: Normativa y políticas de inclusión

En España numerosos datos sostienen un avance significativo hacia la inclusión educativa. A continuación, se analizan las normativas y las políticas que, en el ámbito estatal, ponen de manifiesto que la educación es un derecho. Para comenzar se citan algunos antecedentes que han sido importantes en el proceso de la inclusión en España y en el contexto universitario, tal y como se recoge en la tabla 4.3.

Tabla 4. 3. Normativa de inclusión educativa en España

La Constitución Española, 1978		Artículos 9, 10, 14 y 49
Ley 13/1982, de 7 de abril,	Integración Social de los Minusválidos	Artículo 30 y 31
Ley 51/2003, de 2 de diciembre	Igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad	Artículos 1, 2 y disposiciones finales
Ley 49/2007, de 26 de diciembre	Se establece el régimen de infracciones y sanciones en materia de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad	
Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre	Se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social	Artículo 20

Fuente: elaboración propia.

La Constitución Española reconoce que los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión u otra condición, circunstancia personal o social. A su vez, corresponde a los poderes públicos promover que la libertad y la igualdad de la persona y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas, y facilitar la plena participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social. De este modo, establece el reconocimiento a la dignidad de la persona, los derechos inviolables que le son inherentes, el libre desarrollo de la personalidad, el respeto a la Ley y a los derechos de los demás. En consecuencia, y refiriéndose a las personas con diversidad funcional, nuestra Constitución establece que los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración, amparándose en que los derechos de los principios rectores que la política social y económica otorga a todos los españoles.

En España, el punto de partida para la inclusión de las personas con diversidad funcional en el ámbito jurídico es la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI, 1982). Respecto a la formación, las personas con

diversidad funcional tendrán derecho a la gratuidad de la educación. Igualmente, en lo que concierne a la educación universitaria, los estudiantes con diversidad funcional que cursen estos estudios pueden solicitar la ampliación del número de convocatorias en la medida en que esto compense su dificultad. Manteniendo el nivel exigido, las pruebas se adaptarán a las características de la diversidad funcional que presente el estudiante. A pesar del reconocimiento de la igualdad que supuso la promulgación de la LISMI, se constata que persiste la desigualdad en la ciudadanía. De ello, surge la reflexión de que hay que seguir trabajando en estrategias de lucha contra la discriminación, y a favor de la accesibilidad universal.

De hecho, en el año 2003, se considera necesario promulgar otra norma que complemente y actualice la ley citada, la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (LIONDAU, 2003). Esta ley pretende hacer efectivo el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con diversidad funcional, conforme a la Constitución. A estos efectos, se entiende que se adoptan medidas de acción positiva para este perfil de personas, con el propósito de que puedan participar como ciudadanos de pleno derecho. A efecto de esta ley, tendrán consideración de personas con diversidad funcional las que tengan reconocido un grado de discapacidad igual o superior al 33%. Además, esta ley se inspira en los principios de vida independiente, normalización, accesibilidad universal, diseño para todas las personas, diálogo civil y transversalidad de las políticas en materia de diversidad funcional. También, se indica que el Gobierno desarrollará un programa de formación en diseño para todos, en todos los programas educativos, incluidos los universitarios.

En 2007, entra en vigor la Ley 49/2007, de 26 de diciembre, por la que se establece el régimen de infracciones y sanciones en materia de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad. Para garantizar este derecho de forma efectiva se articulan los principios de vida independiente, normalización, accesibilidad universal y diseño para todos, así como la transversalidad de políticas en materia de diversidad funcional y el de participación a través del diálogo civil. En el caso de incumplimiento

por conducta, actuaciones u omisiones se cometerá una infracción leve, grave o muy grave.

En 2013, estas leyes quedan derogadas, al quedar refundidas en el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. En este Real Decreto se mantienen las adaptaciones a las convocatorias de pruebas universitarias, recogida en la LISMI. De este modo, se indicaba que se facilitarán los conocimientos y herramientas necesarias al equipo de dirección, profesorado y profesionales de los centros educativos. Para esto, se realizarán programas de sensibilización, información y formación en la atención a las necesidades educativas especiales y del estudiantado con diversidad funcional, enfocados a la especialidad. Asimismo, esta ley actualiza las definiciones y principios contenidos en la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Si bien esta nueva ley no añade cambios sustanciales, sin duda simplifica y actualiza los conceptos existentes en las leyes derogadas. En el ámbito de la educación se asegura un sistema inclusivo. Mediante la regulación de los apoyos y ajustes correspondientes se pretende atender las diferentes necesidades del estudiantado con diversidad funcional.

4.3.3. Educación superior: Normativa y políticas inclusivas

A continuación, se presentan las normativas y políticas relativas a la inclusión en el contexto de la enseñanza superior. La información completa acerca de esta normativa se encuentra disponible en el Código de Universidades de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas y el Boletín Oficial del Estado (CRUE-BOE, 2016).

Una educación superior de calidad corresponde a la universidad, en colaboración con las organizaciones e instituciones que apoyan a las personas con diversidad funcional desarrollar una formación de grado, de postgrado y de doctorado para estas personas. Del mismo modo, debe fomentar el debate crítico y la transformación de los sistemas de atención (Verdugo, 2003). En la educación

pública universitaria, la igualdad de oportunidades para todos significa que las instituciones deben favorecer el acceso al aprendizaje, al mismo tiempo, que se recibe equidad en el trato y la formación.

En 2001, la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, establece que los estudiantes que accedan continúen y ejerzan sus derechos académicos para tener la misma igualdad de oportunidades. En referencia al profesorado, se garantiza la igualdad de oportunidades en las pruebas de acceso de los concursos, tanto de turno libre, como de promoción interna.

Se aprobó el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establecía la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. En ella se desarrollaron los aspectos de currículum accesible en los estudios universitarios. Este mismo año, entra en vigor la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Esta reforma marcó la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y desarrolla políticas y acciones específicas para poner en marcha medidas activas que garanticen la igualdad de oportunidades a las personas con diversidad funcional. De hecho, establece que la universidad descarta cualquier forma de discriminación. El Real Decreto recoge medidas de acción positiva para garantizar la igualdad de oportunidades de los estudiantes y demás miembros de la comunidad universitaria con diversidad funcional. De forma que, este perfil de estudiantes no podrá ser discriminadas por la diversidad funcional en el acceso, el ingreso, la permanencia y el ejercicio de los títulos académicos y de otra clase que tengan reconocidos.

En relación con las universidades promoverán acciones para disponer de los medios, apoyos y recursos que aseguren la igualdad de oportunidades, con el fin de favorecer a todos los miembros de la comunidad universitaria, que presenten necesidades especiales o personales asociadas a la diversidad funcional. En referencia a los entornos físicos, virtuales, procedimientos e información deberán ser accesibles para toda la comunidad universitaria, con la finalidad de poder ejercer el derecho a ingresar, desplazarse, permanecer, comunicarse, obtener información u otros de similar consideración en condiciones reales y efectivas de igualdad. En lo referido a los derechos humanos, accesibilidad universal y diseño para todas las

personas, las universidades deben tener en cuenta estos criterios en los planes de estudios. Por último, los estudiantes tendrán derecho a la exención total de tasas y precios públicos en los estudios universitarios. Por último, deberán elaborarse planes destinados a las personas con necesidades especiales.

En el Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado se indica que, al menos, se reservará un 5% de las plazas para estudiantes con diversidad funcional que tengan reconocido el grado de discapacidad igual o superior al 33%, así como para los estudiantes con necesidades educativas asociadas a circunstancias personales de diversidad funcional, que durante la escolarización anterior hayan necesitado recursos y apoyos para la plena inclusión educativa. Para esto, deben presentar el certificado de calificaciones y reconocimiento oficial del grado de discapacidad.

También, desde la Conferencia de Rectores de la Universidades Españolas (CRUE, 2001) se elabora el documento “Universidad: compromiso social y voluntariado”. Uno de su objetivo, la recogida de sugerencias y el estudio de las necesidades de acciones voluntarias dentro del campus. En función de los resultados de este estudio, se organizaron los correspondientes programas de voluntariado de apoyo a personas con diversidad funcional. En esta misma línea, la CRUE firma el Convenio Marco de Colaboración con el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (en adelante CERMI), el 20 de noviembre de 2003. Sin olvidar otro acuerdo en materia el "Accesibilidad Universal, el Diseño para Todos y la Integración Laboral de las Personas con Discapacidad", firmado en el 2008 o el Convenio del programa “Becas-Prácticas Fundación ONCE-CRUE Universidades Españolas”, desde 2016.

Por otra parte, cabe destacar la oportunidad que supone la creación del “Foro para la Inclusión Educativa del alumnado con discapacidad” por orden EDU/2949/2010. Entre las funciones del foro se encuentra realizar seguimiento de las políticas de normalización educativa del estudiantado con diversidad funcional, y colaborar con los recursos de apoyo necesarios para la consecución de estos objetivos. Este mismo año cabe citar la promulgación del Real Decreto 1791/2010,

de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. En el estatuto se recoge una serie de derechos, prestaciones y recursos que garantizan al estudiante con diversidad funcional su estancia en la universidad. Cabe destacar el principio de no discriminación por la diversidad funcional, el derecho a una asistencia y orientación por parte de los docentes, tutores y servicios de apoyo y la realización de prácticas externas. También, en esta norma se promueve la participación de este perfil de estudiantes en los programas de movilidad nacional e internacional, de tutorización y de becas y ayudas. Del mismo modo, serán accesibles los espacios, edificios, instalaciones deportivas, residencias y colegios mayores, así como los espacios virtuales y transportes, entre otros ámbitos. Además, se pondrá a disposición del estudiantado materiales, recursos humanos y técnicos para desarrollar el principio de igualdad de oportunidades y de inclusión.

En 1998, se celebró la primera “Conferencia Mundial sobre la Educación Superior”. En ella se abordaba “La educación superior en el siglo XXI: visión y acción” (UNESCO, 1998) y se indicaba que los esfuerzos se deben centrar en las necesidades sociales en los estudiantes, fomentando la solidaridad y la igualdad, con el propósito de que se puedan integrar plenamente en la sociedad del conocimiento. Entre las funciones en esta etapa formativa se apuesta por difundir las culturas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural. Uno de los objetivos fundamentales es la enseñanza de calidad que ha de contemplar la diversidad, prestando atención a las particularidades e impidiendo la uniformidad, ampliando el acceso a la universidad a grupos cada vez más diversos. De tal manera que, una educación de calidad ha de trabajar desde la diversidad.

En el año 2009, se celebró la segunda “Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, con el lema “la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo” (UNESCO, 2009b). En esta cita se indicó que la enseñanza superior y la investigación contribuyen a la erradicación de la pobreza, el fomento del desarrollo sostenible y al adelanto en el logro de los objetivos internacionales de desarrollo, tal como la Educación para Todos. Uno de los propósitos de acción de los Estados Partes es garantizar el acceso equitativo a grupos infrarrepresentados tales como trabajadores, pobres, minorías, personas con diversidad funcional, migrantes, refugiados y otras poblaciones vulnerables.

En la agenda de trabajo del “III Encuentro Internacional de Rectores de Universia” se analizaba la accesibilidad de las personas con diversidad funcional en el contexto universitario. Es la primera vez que se abordaba el tema de la diversidad en estos encuentros. Por ello, es importante que, en este tipo de foros, donde participaron más de 1.100 rectores, se tenga presente la inclusión en la educación superior (Antona, 2014).

En otro orden de cosas, la Estrategia Universidad 2015 pretende que las universidades, como instituciones socialmente sensibles, sean instrumentos que permitan a los ciudadanos construir sus capacidades de progreso personal. No cabe duda de que un acceso igualitario a la educación, en todos los niveles, es un componente imprescindible del estado de derecho y del bienestar. Por lo que, el principal objetivo es mejorar las garantías de acceso y permanencia para todos los colectivos universitarios, y se pone especial énfasis en la igualdad de género y en las personas con diversidad funcional (Ministerio de Educación, 2015).

Con respecto al contexto en el que se centra esta investigación, en los Estatutos de la Universidad Complutense de Madrid, Decreto 58/2003, de 8 de mayo, se establece que los estudiantes con cualquier tipo de diversidad funcional puedan seguir sus estudios con normalidad y realizar las pruebas y los exámenes en condiciones acordes con sus capacidades.

También, en el “Reglamento de reconocimiento de créditos a los estudiantes de titulaciones de Grado por la realización de actividades universitarias culturales, deportivas, de representación estudiantil solidarias y de cooperación de la Universidad Complutense de Madrid” (BOUC, 2016) se indica que, entre las actividades que los estudiantes pueden solicitar para el reconocimiento de créditos por realizar actividades de apoyo a miembros de la comunidad universitaria con diversidad funcional entre otros, hasta un máximo de tres créditos por actividad realizada.

Mismamente, en cuanto al estudiantado, en el Estatuto del Estudiante Universitario, Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, se muestra el principio de no discriminación de todos los estudiantes universitarios, independientemente de su procedencia.

Desde esta perspectiva, las personas con diversidad funcional constituyen un sector de la población heterogéneo, tienen en común el hecho de que precisan de unos recursos para vivir con plenitud de derechos y participar en igualdad de condiciones con respecto al resto de ciudadanos. Estos derechos y libertades constituyen, en la actualidad, uno de los ejes esenciales en las actuaciones sobre la diversidad, siendo obligación de las instituciones públicas garantizar a toda la población el pleno disfrute de los derechos humanos, civiles, educativos, sociales, económicos, culturales y de ocio.

La legislación es un elemento esencial para la consecución del objetivo de la inclusión social y educativa, al que debe sumarse el compromiso institucional, para desarrollar las políticas sociales e implementar servicios de apoyo (Vickermana y Blundella, 2010). La universidad es una institución compleja, que ha ido cambiando y adaptándose a los tiempos y a las demandas de la sociedad. En este aspecto, la Universidad Complutense de Madrid tiene un compromiso social y académico en la promoción de la inclusión y la accesibilidad de la diversidad de la comunidad universitaria. Al mismo tiempo que potencia la investigación, la formación y la docencia en materia de diversidad funcional y cultural a través del cumplimiento de sus fines, y se atiende a las políticas sociales, así como a la creación de servicios sociales y de apoyo de atención a la comunidad universitaria.

4.4. Inclusión social y educativa en la educación superior en España

En España, en la última década se ha producido un aumento del número de estudiantes en la universidad. La heterogeneidad creciente del estudiantado, incluyendo el número de las mujeres, o la importante presencia de estudiantes de edades “atípicas”, han reforzado el interés por esta cuestión desde diferentes áreas de conocimientos. Este interés en la investigación, que normalmente se ha centrado en conocer el impacto de la procedencia y nivel socioeconómico, se ha visto orientado hacia otros aspectos y perfiles de estudiantes no tradicionales que hacen más complejos los retos de la igualdad de oportunidades en la enseñanza superior (Barañano y Finkel, 2014).

Desde hace ya algunos años, se están incorporando a las universidades estudiantes con algún tipo de diversidad funcional. Aunque el número de estudiantes

de este perfil es mayor que hace unos años, aún son muy pocos en comparación con el porcentaje de universitarios sin diversidad funcional.

En el estudio realizado por la Fundación Universia (2014) en el curso académico 2013-2014 participaron un total de 17.702 estudiantes con diversidad funcional de 59 universidades, lo que supone un total de 1,3% de la comunidad universitaria. En estudios de grado, primer y segundo ciclo se matriculan un 1,3%. En estudios de máster 1,2% y en estudios de doctorado un 0,6%. Tal como se aprecia en la tabla 4.4.

Tabla 4. 4. Estudiantes matriculados en las universidades españolas

Estudiantes	Comunidad de Estudiantes		
	Total estudiantes	Total de estudiantes con discapacidad	Porcentaje de estudiantes con discapacidad
Total estudiantes*	1.396.640	17.702	1,3%
Total estudiantes en universidades públicas*	1.267.055	16.475	1,3%
Total estudiantes en universidades privadas*	129.585	1.227	0,9%
Total estudiantes en universidades de modalidad presencial*	1.158.645	10.405	0,9%
Total estudiantes en universidades de modalidad a distancia*	237.995	7.297	3,1%
Total de estudiantes de grado, primer y segundo ciclo	1.224.012	16.065	1,3%
Total estudiantes de posgrado y máster	106.947	1.259	1,2%
Total estudiantes de doctorado	65.681	378	0,6%

* Se incluye a estudiantes de grado, primer y segundo ciclo, de posgrado y máster y de doctorado.

Fuente: Fundación Universia (2014).

También, una vez en la universidad, se encuentran con varias dificultades: actitud poco adecuada por parte de la comunidad universitaria, uso metodológico que no favorece la inclusión y otras dificultades derivadas de la propia diversidad funcional. (Cano, Díaz, Rodríguez, Toboso y Ferreira, 2015). Las “que con mayor frecuencia se observan en estos estudiantes son las derivadas de deficiencias sensoriales auditivas, sensoriales visuales, físicas (manipulativas y/o de desplazamiento) y aquellas derivadas de enfermedades de larga duración y/o especial tratamiento” (Alcantud, Ávila y Asensi, 2000, p.3). Estas pueden tener su origen en las dificultades que tiene la propia persona, así como en los obstáculos o situaciones limitantes de la sociedad que se opone a la inclusión de este perfil de personas.

En España hay un total de 76 universidades, de las cuales 50 son públicas y 26, privadas, tal como se recoge en la figura 4.2. Desde 1994, las universidades se agrupan en una asociación sin ánimo de lucro “Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas” (en adelante, CRUE).

Figura 4. 2. Universidades de España



Fuente: <http://goo.gl/EJyzbl>. Universidad de Alicante (2011).

La CRUE es el organismo interlocutor con el gobierno y el que se encarga del desarrollo de normativa de la educación superior en España. Conforme a los estatutos de la CRUE se constituyen las comisiones sectoriales, que son órganos de asesoramiento y trabajo para facilitar la colaboración entre las universidades en un área determinada y facilitar las funciones y toma de decisiones de la Asamblea General. En estas comisiones se pueden constituir grupos de trabajo.

En 1996, se crea la Comisión CRUE-Asuntos Estudiantiles, encargada de promover, entre las universidades, las actividades y propuestas en el contexto estudiantil. Tiene como finalidad informar en esta materia y promover acciones conjuntas en: temas académicos, servicios sociales, becas y ayudas al estudio,

orientación profesional y empleabilidad, asociaciones y representación estudiantil o actividades culturales y deportivas. También se dedica a formular propuestas y recomendaciones ante los órganos que tengan competencias. Esta comisión está compuesta por los siguientes grupos de trabajo: acceso y orientación estudiantil, becas, movilidad y deporte, diversidad y discapacidad, empleo y organizaciones y participación estudiantil, según se indica en el Reglamento Marco de las Comisiones Sectoriales aprobado por la Asamblea General de la CRUE, del 18 de noviembre de 2010 (CRUE, 2010).

Una de las iniciativas es el convenio firmado con la Fundación ONCE para facilitar el desarrollo de prácticas externas a 300 estudiantes con diversidad funcional de 82 universidades públicas, privadas y centros adscritos de España. El objetivo de este convenio es promover las oportunidades laborales y la carrera profesional, contribuir al coste del programa y facilitar la intermediación con las empresas para impulsar, entre empresa y universidad, una mejor gestión de la diversidad a través de la inclusión (CRUE, 2016).

Hasta llegar a consolidar las iniciativas citadas se ha recorrido un camino, con respecto, a los estudiantes con diversidad funcional en la educación superior en España se parte del primer informe anual del Defensor del Pueblo de 1989, que alerta sobre las escasas medidas de accesibilidad en las universidades españolas. Cabe destacar que tan solo tres cumplían con los criterios considerados imprescindibles. Ese mismo año se inicia el primer proyecto en la Universidad Autónoma de Barcelona (Peralta, 2007).

En virtud de ello, hay que reflexionar sobre una cuestión fundamental, hasta entonces, los estudiantes con diversidad funcional realizan sus estudios universitarios con el apoyo y la buena voluntad de profesores, estudiantes y familiares que, de forma desinteresada, se prestaban a realizar un acompañamiento. En el caso de necesitar recursos es el propio estudiante quien tiene que buscarlo y asumir el gasto económico. Esto supone, tal como, señala Sen (1995), una desventaja con respecto a aquellos estudiantes que no tienen que asumir esos costes.

Según datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015), la tasa neta de matriculación universitaria está entre los 18 y los 24 años. En el curso 2013-2014 se matricularon en las universidades españolas, en estudios de grado y máster, 1.532.728 estudiantes. De ellos, 1.189.848 eran de grado, 222.825 cursaban primer y segundo ciclos, y 120.055 eran estudiantes de máster.

Retrocediendo en el tiempo, el estudiantado con diversidad funcional matriculados en primer, segundo y tercer ciclo en las universidades españolas, según datos del “Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad” Peralta (2007) ascendieron a 7.739 estudiantes, en el curso académico 2004-2005. En el curso académico 2010/2011 el número total de estudiantes con diversidad funcional en las universidades españolas fue de 16.279. La universidad que más estudiantes con diversidad funcional era la UNED, con 6.421, lo que supone el 39,44 % del total, seguida por las universidades de Valencia, con 882, en tercer lugar, Murcia, con 776 y en último lugar la Universidad Complutense de Madrid, con 635 (Ministerio de Educación, 2011c).

En referencia al estudiantado con diversidad funcional, la Encuesta sobre Discapacidades, Autonomía Personal y situaciones de Dependencia de 2008 (en adelante EDAD) recoge el dato siguiente: de casi 3,9 millones de personas con diversidad funcional, 198.600 tienen estudios universitarios o equivalentes finalizados. Así, tan solo un 5,16% de la población con diversidad funcional logra obtener un título universitario (González- Badía y Molina, 2012).

El primer año de estudio es clave, ya que supone un periodo de adaptación. La cifra de abandono que refleja el sistema universitario es preocupante. Según datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014a), un 19% de los estudiantes universitarios abandonó los estudios el primer año de carrera (1 de cada 5 estudiantes). El abandono es mayor en las universidades públicas que en las privadas. En este contexto, junto a los factores académicos, hay que analizar los factores económicos, contextuales, espaciales y temporales que conducen al abandono de los estudios.

En el “III Plan de Acción para personas con discapacidad 2012-2015” se ha tenido como objetivo que los estudiantes con diversidad funcional se matriculen en todos los niveles educativos incluida la enseñanza no obligatoria. Para ello, se deben

reforzar los apoyos y recursos que respondan a la transición en las diferentes etapas formativas (Comunidad de Madrid, 2012).

En los estudios realizados por la Fundación Universia (2013, 2014a, 2016a) sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad, según los datos facilitados por los servicios de atención a la inclusión de las personas con diversidad de las universidades españolas, nos muestra en la tabla 4.5, que en el primer estudio del curso académico 2011-2012 participaron 48 universidades, del total de estudiantes matriculados, 12.755 fueron estudiantes con diversidad funcional, de los cuales se matricularon 11.866 en grado, primer y segundo ciclo. Cursaron estudios de posgrado y máster 765 estudiantes y 124 doctorado. En el curso 2014-2015 se realizó el segundo estudio, participaron 59 universidades. El 69% declaró que considera la diversidad funcional “en las políticas de I+D+I que se realizan e impulsan internamente a través de las cátedras, programas de investigación de las tesis doctorales, estudios y/o proyectos de fin de grado y fin de máster” (p.15). De las universidades que han facilitado los datos, se desprende que, de los 17.702 estudiantes con diversidad funcional, se matricularon 16.065 en grado, primer y segundo ciclo, 1.259 cursaron estudios de posgrado y máster y, 378 fueron estudiantes de doctorado. El III Estudio se realizó en el curso académico 2015-2016, de las 55 universidades participantes, se inscribieron un total de 17.634 estudiantes con diversidad funcional. En estudios de grado, primer y segundo ciclo se matricularon 15.594 estudiantes, en estudios de posgrado y máster 1.529 estudiantes y en los estudios de doctorados 511 estudiantes.

En el segundo de los estudios, llegamos a la conclusión que, de las 76 universidades inscritas en la CRUE, ha sido el estudio donde más universidades han participado, con un total de 59. En los estudios de grado, primer y segundo ciclo se matricularon más estudiantes con respecto a los dos estudios anteriores; sin embargo, en el tercer estudio con una menor participación de universidades, 55 en total, el número de estudiantes de posgrado, máster y doctorado aumentó significativamente, como se puede apreciar en la tabla 4. 5.

Tabla 4. 5 Estudiantes universitarios con diversidad funcional

Curso académico	I estudio Curso 2011-2012		II estudio curso 2014-2015		III estudio Curso 2015-2016	
Universidades	48 universidades		59 universidades		55 universidades	
Total estudiantes	Estudiantes	Estudiantes con diversidad funcional	Estudiantes	Estudiantes con diversidad funcional	Estudiantes	Estudiantes con diversidad funcional
Total estudiantes	1.176.963	12.755	1.396.640	17.702	1.057.039	17.654
Universidades públicas	1.102.074	11.968	1.267.055	16.475	914.083	16.104
Universidades privadas	17.889	791	129.585	1.227	142.956	1.530
Modalidad presencial	934.721	7.601	1.158.645	10.405	833.061	10.285
Modalidad a distancia	242.242	5.154	237.995	7.297	223.978	7.349
Estudiantes de grado, primer y segundo ciclo	991.342	11.866	1.224.012	16.065	870.003	15.594
Posgrado y máster	146.450	765	106.947	1.259	128.921	1.529
Doctorado	39.171	124	65.681	378	58.115	511

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la Fundación Universia.

Otros datos de interés de estos estudios: hay una mayor presencia de estudiantes en las universidades pública con respecto a las privadas, tal como se indica en la tabla 4.5, puede ser debido a que las primeras matriculas son gratuitas, es un factor importante para los estudiantes extranjeros con diversidad funcional. No obstante, un dato significativo, hay una mayor presencia de estudiantes en las universidades a distancias que en las presenciales, ello puede ser debido al acceso y accesibilidad que tienen estas universidades, también permite realizar estudios a las personas que viven en el contexto rural. Por último, el número de estudiantes con diversidad funcional que se matriculan en las universidades españolas es constatase, los que optan a estudios de posgrado y máster aumenta progresivamente. La tendencia de

que, a mayor nivel de estudios, hay una menor representación de estudiantes con diversidad funcional, tal y como se observa en la tabla 4.5.

Asimismo, en materia de educación, uno de los objetivos del “Plan de Acción de la Estrategia Española de la Discapacidad 2014-2020”, es reducir la tasa de abandono escolar y aumentar el número de personas con diversidad funcional en la educación superior. En los últimos años, los estudiantes con diversidad funcional en las universidades españolas han aumentado. Por esta razón, se plantea el CERMI la creación de un Centro Estatal de Referencia Universidad- Discapacidad para orientar, apoyar y difundir estrategias y buenas prácticas a todo el sistema universitario del contexto nacional (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2014b).

Igualmente, se promueven programas como el “Programa de becas oportunidad al talento”, de la Fundación ONCE (2016a), cuya finalidad es promover la formación de excelencia, la movilidad transnacional y la especialización de los estudiantes con diversidad funcional en áreas como el empleo y el deporte. Uno de sus propósitos es impulsar la carrera académica e investigadora para fomentar la inclusión laboral en empleos cualificados. Además, se pretende aprovechar todo el potencial del talento de los estudiantes e impulsar la carrera académica e investigadora, para así fomentar la inclusión laboral en empleos cualificados.

En este apartado hemos abordado los temas relacionado con la educación, como un derecho fundamental para la inclusión en la educación superior en España y en la normativa se puede analizar los avances en este contexto y en el internacional. A continuación, nos centramos en la inclusión social y educativa en la Universidad Complutense de Madrid.

CAPÍTULO 5. INCLUSIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA. UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

La gente puede aprender que un hombre ciego no es un genio, pero tampoco es un idiota. Él tiene una mente que puede ser educada, y una mano que puede ser entrenada; tiene ambiciones las cuales pueden ser realizadas, y el trabajo de la gente es ayudarlo a que pueda ser el mejor por sí mismo y pueda ganar méritos a través de su trabajo.

Hellen Keller, 2012.

Introducción

En el quinto capítulo el tema central que analizamos es la situación de inclusión social y educativa en la Universidad Complutense de Madrid. De esta manera, se analizan la estructura y las funciones de los diferentes servicios de atención a la diversidad en esta universidad.

Al mismo tiempo, analizamos las experiencias de intervención que se realiza en el contexto universitario desde el Trabajo Social.

5.1. Características de los estudiantes extranjeros con diversidad funcional en la UCM

La Universidad Complutense de Madrid, en el trascurso de esta investigación, se encuentra en proceso de cambio. Se está diseñando un espacio del fomento de la educación superior inclusiva que apuesta por la igualdad de oportunidades, la inclusión y la convivencia, basándose en los principios de la diversidad.

En esta universidad, la matriculación oficial de estudiantes en el curso académico 2013-2014 ascendía a 81.218, mientras que en el curso 2014-2015 se matricularon 78.117. Tal como, se muestra en la tabla 5.1 la mayor presencia de estudiantes inscritos se daba en estudios de grado.

Tabla 5. 1. Estudiantes matriculados en la UCM

Matricula Oficial en al UCM		
Titulaciones	Curso 2013-2014	Curso 2014-2015
Matrícula Oficial	81.218	78.117
Matrícula de Centros Propios	72.454	70.652
Grados	49.383	52.481
Licenciaturas e Ingenierías	9.340	4.309
Diplomaturas e Ingenierías Técnicas	801	285
Licenciaturas e Ingenierías de solo Segundo Ciclo	560	281
Másteres	4.618	5.108
Doctorado	7.752	8.188
Centros Adscritos	8.764	7.465

Fuente: elaboración propia a partir del Centro de datos UCM 2014 y 2015.

En el último balance de la UCM (2013), del curso académico 2013-2014, en los centros propios de la UCM, el número de estudiantes mujeres matriculadas corresponde a un total de 45.901 y 29.731 hombres. En los centros adscritos de la UCM se matricularon 5.550 mujeres y el total de hombres ascendió a 3.438. El total de estudiantes matriculados en la UCM ascendía a 81.614, en este curso académico. La mujer prevalecía sobre el varón.

Con respecto a los estudiantes con diversidad funcional, a la hora de elaborar esta tesis se tienen en cuenta los datos facilitados por la OIPD de la UCM. En el curso académico 2013-2014 tenía registrados en su base de datos 315 estudiantes con diversidad funcional, de los cuales 18 eran extranjeros, tal como se muestra en la tabla 5.2 y tabla 5.3.

Tabla 5. 2. Estudiantes con diversidad funcional inscritos en la OIPD

Curso académico	Estudiantes con diversidad funcional inscritos en OIPD	Sexo	
		Hombre	Mujer
2013-2014	315	151	164
2014-2015	289	136	153

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la OIPD.

En referencia al curso académico 2014-2015, se inscribieron 289 estudiantes en la OIPD, 32 menos con respecto al curso anterior, de los cuales 13 eran estudiantes con el perfil de extranjeros. Como puede apreciarse en la tabla 5.2, el descenso es más acentuado en los hombres que en las mujeres.

Tabla 5. 3. Estudiantes extranjeros con diversidad funcional inscritos en al OIPD

Curso académico	Estudiantes extranjeros	Hombres	Mujeres
con diversidad funcional inscritos en OIPD			
2013-2014	18	6	12
2014-2015	13	4	9

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la OIPD.

La proporción de estudiantes extranjeros con diversidad funcional del curso académico 2014-2015 ha disminuido en 5 estudiantes de este perfil con respecto al curso 2013-2014.

En referencia al sexo, en el curso académico 2013-2014, eran 6 los estudiantes hombres de este perfil inscritos en la OIPD y el caso de las mujeres 12. Con respecto al curso 2014-2015, fueron 4 hombres y 9 mujeres. Como se puede observar la mujer está cada vez más presente en la enseñanza superior, lo que supone que dos terceras partes de este estudio son mujeres.

En las universidades españolas el perfil de estudiantes con diversidad funcional suele ser hombre con diversidad funcional física que realiza estudios de Ciencias Sociales y Jurídicas, salvo en el caso del estudiantado de doctorado, en el que el perfil tiende a ser mujer con diversidad funcional física que elige estudios de Artes y Humanidades (Fundación Universia, 2014a). Los estudiantes con diversidad funcional extranjeros matriculados en la Universidad Complutense de Madrid presenta cierta heterogeneidad y diversidad, determinadas por el lugar de procedencia y el tipo de diversidad funcional, así como por los estudios que han cursado o están cursando en sus estudios académico.

Tabla 5. 4. Ramas de conocimientos

Ramas de conocimientos	Curso académico	Curso académico
	2013-2014	2014-2015
Artes y Humanidades	4	2
Ciencias	1	1
Ciencias de la Salud	1	1
Ciencias Sociales y Jurídicas	11	9
Ingenierías y Arquitectura	1	-
Total de estudiantes	18	13

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la OIPD.

Por área de conocimientos se matricularon un mayor número en las Ciencias Sociales y Jurídicas, se mantiene el número de matriculados en el área de Ciencias y Ciencias de la Salud durante los dos cursos académicos, y disminuye en Artes y Humanidades. No se produce ninguna matriculación en el área de Ingeniería y Arquitectura en el curso académico 2014-2015.

Tabla 5. 5. Áreas geográficas de procedencia

Áreas geográficas	Curso académico	Curso académico
	2013-2014	2014-2015
Unión Europea	9	9
África	2	-
América	América del Norte	2
	América Central	-
	América del Sur	5
Número total	18	13

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la OIPD.

Por lo que se refiere al lugar de origen de los estudiantes extranjeros con diversidad funcional en la UCM en el curso académico 2013-2014 procedían de tres continentes, como puede apreciarse en la tabla 5.5, 2 de África, 7 de América (Norte y Sur) y 9 de la UE. En el curso académico 2014-2015 los estudiantes procedían solo de dos continentes, 4 de América (Norte, Centro y Sur) y 9 de la UE.

Conviene destacar que, en el primer caso, había un país africano, cinco americanos y cuatro europeos, mientras que, en el último curso académico estudiado, solo estaban representados tres países americanos y cuatro europeos.

Por otra parte, es interesante observar que no había ningún estudiante procedente de los países asiáticos o de Oceanía; especialmente de China, ya que en los últimos años asistimos a la llegada de estudiantes chinos a las universidades europeas. La Universidad Complutense de Madrid en el curso académico 2013-2014 se matricularon en facultades, centros adscritos y otros centros, un total de 7.329 estudiantes extranjeros (Martín, 2013a).

Tabla 5. 6. Nacionalidad

Nacionalidad	Curso 2013-2014	Curso 2014-2015
Alemania	4	2
Rumania	3	4
Bulgaria	1	2
Francia	1	1
México	2	2
Perú	1	1
Ecuador	1	-
Colombia	2	-
Chile	1	-
Puerto Rico	-	1
Guinea Bissau	2	-
Número total	18	13

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la OIPD.

Tal como muestra la tabla 5.6, en el curso académico 2013-2014 los estudiantes inscritos en la OIPD procedían principalmente de Alemania, de Rumania en segundo lugar, seguidos de Colombia, México y Guinea Bissau con el mismo número de estudiantes. En el curso académico 2014-15 se produjo un cambio cuantitativo en número de estudiantes y cualitativo por la procedencia, ocupando el primer lugar Rumanía, seguida de Bulgaria, Alemania y México con igual número de estudiantes.

5.2. Servicios de atención a las personas con diversidad funcional en la UCM

En el contexto de las universidades españolas, desde hace más de una década, se viene implementado varias medidas, orientadas a trabajar por la inclusión en el acceso y permanencia del estudiantado con diversidad funcional en este contexto. Para esto, se realizan diferentes gestiones como la reserva de plazas, becas, la exención de precios públicos de la matrícula, ayudas específicas al estudio, adaptaciones curriculares en el aula. Las mismas, se complementan con acciones orientadas a reforzar los servicios y recursos materiales, técnicos y humanos, que las universidades ponen a disposición de la comunidad universitaria con diversidad funcional. Esto supone, una apuesta por la igualdad de oportunidades y un aumento de la presencia de estudiantes con este perfil en el contexto universitario. En la enseñanza superior se conjuga una triple función, docente, investigadora y social.

La educación afronta una serie de desafíos que están interconectados con los que se enfrenta la propia sociedad de este siglo XXI, una época de incertidumbre, crisis económicas y de valores, se viven “tiempos líquidos”, como manifiesta Bauman (2007). En consecuencia, se articula un sistema educativo complejo, por lo que, la atención a la diversidad requiere de una intervención integral.

Así como se indica en el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, el servicio de atención al estudiante se ofrece, en las universidades, como una herramienta complementaria de formación integral del mismo. Estos servicios deben estar coordinados con las acciones tutoriales y los demás programas y servicios de la universidad. Uno de los indicados en esta normativa es la creación de servicios de atención a la comunidad universitaria con diversidad funcional, con una estructura accesible que permita la prestación de los servicios requeridos por este perfil de estudiantes. Dicho de otra forma, “el tratamiento a la diversidad en el ámbito educativo se refiere al conjunto de estrategias y actuaciones encaminadas a superar las dificultades que se pueden plantear en un proceso de integración /normalización de las estructuras educativas” (Alcantud, 1997, p. 29). Por la razón que acabamos de citar, es un recurso social y educativo de las políticas de atención a la comunidad universitaria con diversidad funcional.

Esta y otras normas legales, como se ha indicado, tienen como objetivo la inclusión de la diversidad en la educación superior. La universidad como institución educativa cumple con la normativa. Se implementa oficina, servicio, unidad o programa de atención al estudiante con diversidad funcional. A principios de la década de los noventa del siglo XX, las universidades de Valencia, Murcia o Jaume I empiezan a prestar servicios de atención a los estudiantes con este perfil, con posterioridad se fueron incorporando el resto de las universidades. Surgen a raíz de la demanda de movimientos de estudiantes o grupos de autoayuda (González-Badía y Molina, 2012; Verdugo, Campo y Sancho 2005). En el “II estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad” Fundación Universia (2014a), se indica que el 95%, de las 59 universidades participantes en el estudio, cuentan con un servicio, unidad u oficina encargado de la atención al estudiante con diversidad funcional. Desde el año 2014b la Fundación Universia publica la “guía de atención a la discapacidad en la universidad”, en la que participan 76 universidades y en el 2017 se realiza una nueva incorporación. Un total de 77 universidades públicas y privadas ofrecen un servicio de atención a las personas con diversidad (véase anexo 1).

Por otra parte, como se puede apreciar en la tabla 5.7, los costes económicos en recursos de personal y programas, destinados a personas con diversidad funcional, en la investigación realizada por González-Badía y Molina (2012), en el curso académico 2010-2011, con una muestra de 24 universidades públicas se calcula la inversión que realiza cada universidad, la media es de 575 € por estudiante. La Universidad de Valencia es la que destina mayor presupuesto con 376.500 €, la diferencia con la Complutense oscila en 365 € por estudiante.

Tabla 5. 7. Inversión en personal, programas y recursos

Inversión por estudiante con diversidad funcional		Personal y programas		Programas y recursos	
Curso 2010-2011					
Universidad	Estudiantes	Presupuesto Servicio	Coste €/estudiante	Presupuesto programa	Ratio inversión €/estudiante
Valencia	882	376.500 €	2.965€	63.715 €	502€
Alicante	264	361.262 €	2.845€	90.000 €	709€
Complutense	635	340.000 €	2.677€	163.150 €	1.285€

Fuente Elaboración propia a partir de los datos de González- Badía y Molina, 2012.

Con respecto a lo que cada universidad invierte en programas y recursos: programas de Intérpretes de Lengua de Signos (en adelante ILS), transporte adaptado, ayudas técnicas, programa de asistente personal, programas de ayudas económicas (ayudas directas a estudiantes con diversidad funcional o ayudas a becarios colaboradores), y cursos de formación y sensibilización, sin contar los costes de personal, destinados a este colectivo, la media es de 167 € por estudiante. La Universidad Complutense de Madrid asigna un total de 1.285 €, la que más invierte por estudiante, siendo la diferencia de 576 € con respecto a la Universidad de Alicante. Los recursos más costosos y en los que invierten más las universidades son: ISL, recursos técnicos y transporte adaptado. El concepto de servicio engloba a los técnicos de atención a las personas con diversidad funcional, así como al resto de recursos humanos y medios económicos de los que dispone la universidad, para cubrir la demanda a través de los programas (González- Badía y Molina, 2012). Se puede ratificar que el mayor coste de un servicio para la atención a las personas con diversidad es el destinado a cubrir la cuantía de los recursos humanos, que proporciona la propia universidad.

En referencia a las oficinas, servicios o programas de atención a los estudiantes universitarios con diversidad funcional, los diferentes estudios vienen a coincidir en la necesidad de implementar medidas de apoyo, programas o servicios. Para facilitar el proceso de aprendizaje y avanzar en las políticas institucionales a favor de la igualdad de oportunidades desde una orientación inclusiva. En 2009, en el marco de las “VIII Jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad: mejorando resultados personales para una vida de calidad” se presenta una guía de indicadores de buenas prácticas. Esa guía ofrece a los estudiantes el acceso a las universidades en igualdad de oportunidades, ya que no había criterios estandarizados de normativa específica para las adaptaciones equitativas (Figuera y Coiduras, 2013; Gazo y Rodríguez, 2013; Álvarez, Alegre y López, 2012; CERMI, 2010; Díez, Alonso, Campo, Sancho, Moral, Verdugo, 2009).

Esta situación se da también en otras universidades extranjeras, como la Universidad del Rosario en Colombia (Molina, 2010) o la Universidad de Bolonia en Italia (Luque y Gutiérrez, 2014), que están trabajando los criterios para reconocer los recursos para los estudiantes con diversidad funcional invisible. Los indicadores

sobre los apoyos han de adecuarse a estándares internacionales, con el objetivo de trabajar con criterios afines en las universidades, se propone seguir las indicaciones de las normas de calidad UNE 66175¹ (Ferreira, Vieira y Vidal, 2014).

En Europa se trabaja desde mediados de los noventa del siglo XX en la creación de servicios integrados en un modelo holístico y global, con el propósito de evitar la estigmatización de colectivos y propiciando los principios de normalización en la universidad. En definitiva, hay que promover y financiar estudios sobre la situación de estos estudiantes, con el fin de conocer las principales demandas y el modo en que se pueden satisfacer las medidas adoptadas (Díaz y Jiménez, 2003; Real, 2011; Watts y Esbroeck, 1997).

Cabe señalar, que cada vez son más las universidades españolas públicas y privadas que incorporan políticas de diversidad para garantizar la participación en igualdad de condiciones, en la vida económica, social y cultural respecto al resto de los estudiantes y ciudadanos (Fernández, Álvarez y Malvar, 2012). Aun así, queda trabajo por hacer para seguir avanzando en el cumplimiento de los Derechos Humanos. Analizando la labor que se realiza desde los servicios de atención a estudiantes con diversidad funcional, Verdugo y Campo (2005) consideran que es necesaria la consolidación de estos, “ya que en ocasiones funcionan con subvenciones y convenios que hacen difícil la estabilidad de los profesionales, y del propio Servicio” (p. 62).

A continuación, pasamos a contextualizar la atención que reciben los estudiantes con diversidad funcional extranjeros en la Universidad Complutense de Madrid a través de los diferentes servicios.

5.2.1. Delegación para la Diversidad

En la Universidad Complutense de Madrid se oferta un amplio abanico de servicios de salud, medio ambiente, cooperación al desarrollo y atención a las personas con diversidad. La atención se realiza a través del servicio de acción social, así como de la unidad de Trabajo Social, la oficina para la Inclusión de

¹Sistema de gestión de la calidad. Guía para la implementación de sistemas de indicadores.

personas con diversidad, la oficina de diversidad sexual e identidad de género, la oficina de refugiados o la clínica universitaria de psicología, entre otras.

Durante el curso académico 2015-2016 se realiza una reestructuración de los servicios en la UCM, y se hace público el plan de apoyo a los diferentes grupos, a través de la Unidad de apoyo a la Diversidad y la Inclusión. Tiene como finalidad ofrecer un espacio centrado en el acompañamiento a todas aquellas personas de la comunidad universitaria que tengan necesidad de recursos, atención e información para el acceso o durante la estancia en la universidad. Eliminar las barreras y crear fortalezas para lograr la óptima inclusión. Esta unidad agrupada en oficinas atiende a diferentes perfiles: diversidad funcional, diversidad cultural, diversidad sexual e identidad de género y bienestar personal. Los servicios se irán ampliando para dar respuesta, a todas las necesidades sociales y educativas que se presenten en la comunidad universitaria. Así, se indica en la memoria de actividades de la Unidad (Universidad Complutense de Madrid, 2016).

Nace, así, la Unidad de Apoyo a la Diversidad e Inclusión, el “corazón de la Complutense”, desde esta unidad lo que se propone es la excelencia universitaria sin exclusión. Por ello, la universidad debe unir los tradicionales papeles de la educación, investigación e innovación con un elemento más, la inclusión. Debe ser una universidad que valore la diversidad, las diferencias individuales con el propósito de ser más inclusivos, García (como se citó en Martín, 2016). Este plan de apoyo, inicialmente, se articula a través de tres oficinas:

- Oficina para la inclusión de personas con diversidad (OIPD), cuyo objetivo es facilitar bienestar, éxito y satisfacción de las personas con diversidad funcional, necesidades específicas y personales.
- Oficina para la acogida a personas refugiadas (Refugees), para atender a las personas refugiadas en su condición de estudiantes, docentes o investigadores y apoyar las actuaciones del tejido asociativo existente.
- Oficina de diversidad sexual e identidad de género (UCMentiende), para atender a los colectivos LGTB complutense que lo necesiten y promover el respeto y las redes de colaboración e investigación.

Esta unidad, en el año 2018 pasa a denominarse Unidad de la Diversidad. Entre las iniciativas que se comenzaron a desarrollar, en este curso académico, cabe señalar: “Campus Inclusivo. Campus sin Límites”, cuyo proyecto hemos desarrollado en el capítulo cuarto. Otras de las iniciativas pioneras, el proyecto *Towards Empowered Migrant Youth in Southern Europe* (TandEM), que organiza la Agencia de Migración de Naciones Unidas. Este programa está encaminado hacia la inclusión en la educación superior, se desarrolla en seis países europeos, entre ellos España. Se trata de establecer acciones de mentorías entre universitarios de la UCM y estudiantes refugiados. El objetivo es posibilitar el acceso a los estudios de la UCM a personas inmigrantes, a aquellas susceptibles de solicitar protección internacional y aquellas con estatus de refugiado, que se encuentren en la Comunidad de Madrid, conforme a lo establecido en la normativa internacional (Fernández, 2018; Gabinete de Comunicación UCM, 2018).

5.2.2. Oficina para la Inclusión de Personas con Diversidad

La Universidad Complutense de Madrid tiene una apuesta por un cambio de cultura, política y práctica universitaria hacia la inclusión e igualdad de oportunidades, superando así lo que marca el Estatuto de esta universidad en materia de diversidad funcional. Teniendo en cuenta la normativa se crea la Oficina para la Integración de las Personas con Discapacidad en el 2003, que pasa a denominarse en el 2015 Oficina para la Inclusión de las Personas con Diversidad. Se tiene como compromiso desarrollar políticas de igualdad e inclusión para atender a toda la comunidad universitaria con diversidad funcional y necesidades educativas específicas y personales. Con el propósito de facilitar apoyos, ayudas y adaptaciones sociales y educativas necesarias, para conseguir el máximo desarrollo las capacidades, y para ello se proponen actuaciones concretas.

En la oficina se inscriben personas con diversidad funcional física, sensorial, mental, enfermedades raras o de baja frecuencia, síndrome de Asperger o necesidades educativas específicas. De la misma manera, que personas con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDA-H) o estudiantes con sobredotación o altas capacidades intelectuales que necesitan algún tipo de recurso o apoyo, ya sean nacionales o extranjeros.

Este servicio ofrece atención directa a la comunidad universitaria con el perfil descrito y les acompaña durante todo el proceso de su vida en la universidad una vez se hayan inscrito; la atención en la OIPD es personalizada e individualizada, se reconoce al destinatario como persona activa del proceso de la intervención, teniendo en cuenta sus capacidades, atendiendo al principio de igualdad de oportunidades e implicándose en una universidad inclusiva, reconociendo los derechos humanos y sociales, apostando por la autodeterminación, la autonomía y la corresponsabilidad. La OIPD cuenta, con un espacio de atención e información, con sede en el campus de Ciudad Universitaria y en el campus de Somosaguas.

Desde este servicio se ofrece unos programas y actuaciones, a continuación, pasamos a describir.

- **Programa de Acogida**

Entre las actuaciones que se efectúan en este programa se encuentran: realizar la entrevista individual y personalizada. Para conocer las necesidades, concretar e informar de los programas y servicios que facilitan la UCM y otras entidades. La técnica que se utiliza es la entrevista, un protocolo de actuación individualizado y un informe sobre la situación individual de necesidades y propuestas de adaptación al centro dónde desarrollará la vida universitaria, realizando un seguimiento para comprobar los resultados logrados.

Al mismo tiempo, se facilita asesoramiento sobre matrícula en asignaturas sueltas para los estudiantes de nuevo ingreso y de primer curso que lo soliciten. Se informa de la prioridad en el turno en las asignaturas troncales, obligatorias y optativas y elección de grupo, del préstamo a distancia en la biblioteca, previa justificación de la necesidad de utilizar este servicio (plazos más amplios en el préstamo de material bibliográfico) y sobre becas y prestaciones sociales. También se les comunica la existencia de los profesores coordinadores que tienen como referentes en la facultad o centro adscrito.

- **Programa de colaboración en actividades de atención a la diversidad funcional en los centros**

Como se ha indicado en el BOUC del 10 de septiembre del 2010 los estudiantes que realicen actividades de apoyo a miembros de la comunidad universitaria con diversidad funcional y soliciten el reconocimiento de créditos, se inscribe en el programa de la OIPD y habrá de cursar una formación previa para desarrollar algunas de las siguientes actividades que serán revisados mensualmente por el coordinador del centro:

- Acompañamiento y apoyo en los desplazamientos en el centro y el campus.
- Apoyo en actividades de la vida diaria en el centro.
- Apoyo en el seguimiento de las actividades académicas a través de la recogida de apuntes.
- Colaboración con la OIPD en actividades de sensibilización a la comunidad universitaria en temas de diversidad funcional.

Además, de estos dos programas realiza las siguientes actuaciones: orientación y acceso, sensibilización, ayudas técnicas o banco de productos de apoyo. También se ofrece los siguientes recursos, intérprete de lengua de signos española (ILSE), puestos adaptados para estudiantes con diversidad funcional visual.

Igualmente, cuenta con los profesores coordinadores de la OIPD en las facultades y centros adscritos. En la OIPD se estableció esta figura en el año 2006, para llevar a cabo un servicio eficaz. Junto a la docencia y la investigación, entre las funciones de un profesor universitario, se encuentra el “participar activamente en la gestión de las instituciones universitarias de las que forma parte: departamentos, facultad y universidad” (Tomàs et al., 2001, p. 159). La función de los profesores coordinadores es el seguimiento y la supervisión de los estudiantes que se inscriben en el Programa de Reconocimiento de Créditos. A través de él, se coordina el desarrollo de las labores de colaboración con el propósito de atender a los estudiantes con diversidad funcional en los centros.

También colabora con el programa de voluntarios de la ONG Solidarios para el Desarrollo, el programa socio- sanitario para personas con diversidad funcional gravemente afectados de la facultad de Enfermería, el programa de la Oficina de Prácticas y Empleo (en adelante OPE), el programa de empleo de la Asociación de Familiares y Amigos de la Discapacidad (en adelante AFADIS-UCM) o el programa Erasmus+ educación superior.

Asimismo, se da una intensa colaboración profesional entre las instituciones y otras universidades que participan en la intervención profesional, así como con los profesores coordinadores nombrados en las facultades y centros adscritos. Por otra parte, desde esta oficina se ha elaborado una guía de recomendaciones prácticas para el profesorado que tiene estudiantes en sus aulas con diversidad funcional y necesidades educativas específicas, donde se indican pautas y métodos de interacción en el aula, cuestiones docentes de programación, metodología, tutorías, trabajos, evaluación (Durán, Mogo, Gómez, Tafur y Pérez, 2012).

Desde otra perspectiva, entre los proyectos que se comenzaron a implementar están: el protocolo de salud mental, el protocolo de necesidades educativas específicas y el programa para estudiantes de altas capacidades o la formación a la comunidad universitaria. Además, se comienza a colaborar desde la OIPD con entidades que trabajan con las personas con diversidad intelectual, la inclusión de estudiantes tradicionalmente excluidos en el contexto universitario. Hay iniciativas en ese sentido, desde las facultades de Trabajo Social, Educación, Bellas Artes, Químicas, Geología o en el Huerto de Cantarrana de la UCM.

Conviene subraya que, en el estudio sobre medidas y planes de acción de las universidades catalanas y españolas realizado por la Universidad Autónoma de Barcelona en el 2009, se efectúa un análisis de cincuenta servicios de atención a estudiantes con diversidad funcional en las universidades públicas y privadas del territorio español. Se toma como referencia la OIPD de la Universidad Complutense de Madrid como entidad que trabaja los principios de inclusión y equiparación de oportunidades, así como una igualdad para todos los estudiantes.

Asimismo, la OIPD pertenece a la *Network of Universities from the Capitals of Europe* (en adelante UNICA) es una comunidad de 46 universidades de Europa,

actúa como catalizador para el avance, la inclusión y la cooperación de las universidades miembros en todo el EEES, para el entendimiento social, la colaboración global y el desarrollo sostenible. También proporciona un foro en el que los miembros puedan reflexionar sobre las necesidades de cambio estratégico en la investigación universitaria, la educación, la administración y el compromiso social.

Para finalizar, en el 2006 se le concede a la oficina el premio de la Fundación Randstad de Acción Social, en el 2014 recibe el sello *Ability Awards* de la Fundación Telefónica por las buenas prácticas de atención a la comunidad universitaria con diversidad funcional y en el 2016 la Asociación Roosevelt concede el premio a la OIPD y a su coordinadora, trabajadora social, por su compromiso con la Cultura y la Educación Inclusiva. A modo de conclusión, hay que señalar que estas iniciativas promovidas desde la OIPD pueden ser un ejemplo de buenas prácticas del concepto de educación para el futuro, que propone Edgar Morin (1999).

En resumen, en la educación superior y concretamente en la Universidad Complutense de Madrid a través de la OIPD, desde su creación en el año 2003 se ha producido un avance significativo en el número de estudiantes inscritos que acceden a estos estudios y en las políticas sociales y educativas al respecto. A pesar de las políticas de discriminación positiva y sensibilización que realizan las diferentes administraciones, la realidad muestra que acceden a los estudios superiores un número reducido de personas con diversidad funcional, y aún es menor en el caso de los estudiantes con diversidad funcional extranjeros. El acceso a la universidad en igualdad de condiciones es una de las deudas históricas que tiene la sociedad con estos estudiantes. Desde la OIPD se sigue avanzando y ello es posible a la implicación de la propia comunidad Complutense, de las instituciones universitarias, de las administraciones públicas, entidades sociales y empresariales que apuestan por un cambio de mirada, hacia una educación superior inclusiva.

5.2.3. Unidad de Trabajo Social

La Universidad Complutense de Madrid pertenece a la Red Española de Universidades Saludables (en adelante REUS) persigue la promoción de la salud de la comunidad universitaria y de la sociedad en su conjunto, en un contexto donde se desarrollan actividades diarias, y en el cual interactúan factores ambientales,

organizativos y personales que afectan a la salud y el bienestar de los que trabajan o aprenden (Gallardo, 2016).

Para lograr este objetivo, algunas universidades cuentan con una Unidad de Trabajo Social (en adelante UTS), cada vez más demandadas, que dan respuesta a las necesidades estructurales o circunstanciales de los miembros de la comunidad universitaria y en las que desempeñan su labor los trabajadores sociales, realizando una atención social integral, trabajando con los recursos sociales y personales.

Por tanto, la Universidad Complutense de Madrid busca promover bienestar de los miembros de la comunidad universitaria. En este contexto, tal y como se indica en la web de la UCM, la UTS da una respuesta a las demandas sociales, ya sean estas puntuales o estructurales y se realiza una atención social integral para una mejor la calidad de vida.

La atención que se presta es personalizada o grupal, para esto se ofrece un servicio de información, orientación, valoración, asesoramiento y asistencia para la atención y apoyo de las demandas sociales que pueda plantear la comunidad universitaria. Además, se facilita, entre otras actividades, la coordinación con las instituciones y recursos que prestan apoyos sociales, mediación para la resolución de conflictos, acompañamiento social, ayuda en la adquisición de habilidades sociales para la comunicación y la interacción social.

La UTS pertenece a la Unidad de Gestión y Coordinación de Prevención de Riesgos Laborales, cuyas competencias se centran en el apoyo y asesoramiento en materia de seguridad y salud en el trabajo, dirigido al personal docente e investigador y al personal de administración y servicios. Por lo tanto, no se contempla la atención a los estudiantes. La Universidad de Granada, la Universidad de Comilla o la Universidad Hispalense, cuentan con este servicio que atiende la comunidad universitaria, se incluye al estudiante con dificultades socioeconómicas, facilitan herramientas que contribuyen a una educación en igualdad de condiciones que el resto de los estudiantes. Se interviene en una atención personalizada y en programas de desarrollo comunitario, en colaboración con entidades y asociaciones (Miguel y Aguirre, 2014). Por consiguiente y de acuerdo con Fernández, Álvarez y Malvar (2012) sería necesario contar con un verdadero servicio que atienda a los

estudiantes en aquellas necesidades de índole social, personal o familiar que puedan incidir en su vida académica y que persiga la plena normalización y equiparación de oportunidades.

5.2.4. Asociacionismo

El asociacionismo tiene un papel protagonista en el avance conseguido por las personas con diversidad funcional. La inclusión es posible al movimiento asociativo, que ha hecho posible que la sociedad sea más consciente de la existencia de estas personas, que requiere de unos recursos y medidas específicas para poder participar como ciudadano de pleno derecho.

En consecuencia, la universidad desarrolla otras funciones además de la producción y transmisión de conocimiento. En determinados momentos históricos, ha desempeñado además el papel de espacio de socialización política, de laboratorio de creación de ideas e iniciativas socioculturales. Por tanto, la capacidad del estudiantado de participar en la vida de la propia comunidad a la que se pertenece es fundamental. Así, la participación se convierte en objetivo del desarrollo humano, a la vez que es un medio para hacer progresar el mismo (Pastor, 2009; Tejerina y Martínez, 2011).

Las asociaciones estudiantiles universitarias son espacios para la participación donde se desarrollan actividades dentro y fuera del propio campus universitario. Las asociaciones con diversidad funcional universitarias surgen con la finalidad de promover, concienciar y ayudar a la plena inclusión en el contexto universitario, la mayoría están integradas por estudiantes de este perfil, abiertas a la colaboración de cualquier persona de la comunidad universitaria (Martínez, 2010). En el estudio de Fundación Universia (2014a), de las 59 universidades participantes en el estudio, se indica que el 24% cuentan con programas de ocio y deporte inclusivo.

En el “manifiesto por el ocio inclusivo” (2014) promovido por la Cátedra de Ocio y Discapacidad de la Universidad de Deusto, se tiene por objetivo promover la filosofía de la inclusión, como principio de la intervención política de gestión y educativa en los ámbitos del ocio. Se considera como un derecho humano fundamental que favorece el desarrollo personal, y del que nadie debe ser privado por razones de su

diversidad funcional, género, orientación sexual, edad, raza, o cualquier otra circunstancia personal y social.

En el contexto nacional universitarios citamos algunas de las asociaciones más representativas: asociación ProDisminuïts, de la Universidad Autónoma de Barcelona, o la Asociación de Estudiantes con Discapacidad de la Universidad de Alicante (ADPUA). En otro orden de ideas, también se cuenta con la Asociación Nacional de Universitarios con Discapacidad (ANUDIS) y la Asociación Universitarios con Necesidades Especiales (AUNE). Igualmente, se crea la Red Española de Investigadores y Doctores con Discapacidad (REIDDIS) y la Red Española de Investigadores y Doctores en Accesibilidad Universal (REIDAU).

En el 2004 se crea la asociación de estudiantes con discapacidad y amigos de la UCM, para responder a las inquietudes de los estudiantes con diversidad funcional y las dificultades que tienen en a su llegada a la universidad. Se plantea dar respuesta a las demandas manifiestas como la mejora de los accesos a los centros, la participación del estudiantado, la sensibilización al profesorado, entre otros. Esta asociación se da de baja años más tardes.

En el 2015, a partir de esta investigación se constituye la asociación Zona IN, de estudiantes con diversidad funcional de la Universidad Complutense y amigos/as, en colaboración con estudiantes y personal técnico. La asociación se funda con el objetivo de apostar por una educación inclusiva y participativa dentro del contexto universitario, para “la creación y fortalecimiento de redes de relaciones inclusivas’ supone generar redes de relaciones interpersonales y sociales abiertas, comunicativas, efectivas y sólidas; en definitiva, un ‘mapa’ comunitario motivador y accesible” (Pastor, 2004, p. 115).

Además, de estas asociaciones se e cuenta con las siguientes de este tipo:

- Asociación de Familiares y Amigos de personas con Discapacidad (AFADIS-UCM), es una asociación acreditada como centro especial de empleo. Tiene como fines la promoción y realización de actividades para la mejora de la calidad de vida de las personas con diversidad funcional, especialmente las dirigidas a la inclusión completa en la vida social y laboral.

- Solidarios para el Desarrollo hace más de 25 años se crea en la facultad de Ciencias de la Información como iniciativa de un grupo de estudiantes y un profesor. Tiene como misión trabajar con las personas en riesgo de exclusión social, entre ellas, las personas con diversidad funcional o personas inmigración. Uno de los programas de voluntariado tiene como objetivo principal favorecer la inclusión de los estudiantes con diversidad funcional en la universidad y en el disfrute del ocio y tiempo libre.

5.3. Personal técnico de atención a la diversidad funcional

La Universidad debe ofrecer modelos que se proyecten socialmente, y en este contexto los servicios de apoyo universitarios deben tener un criterio inclusivo, lo que supone la aceptación de la diferencia, que exige una respuesta ante la diversidad. Esa necesidad requiere la presencia de un equipo interdisciplinar de profesionales. En lo que se refiere al perfil técnico de los trabajadores de los servicios de atención a las personas con diversidad funcional en las universidades españolas, puede ser un docente o un técnico especializado. Normalmente son trabajadores sociales, psicólogos, psicopedagogos o terapeutas ocupacionales, entre otros. Por lo general, son trabajadores que forman parte de la plantilla de la universidad, también puede haber personal externo subcontratados, además, se cuenta con becarios y voluntariado (Fundación Universia, 2014b; Soler y Murcia, 2008).

Así como hemos analizado anteriormente, del presupuesto de la oficina de atención a estudiantes con diversidad funcional, una parte importante, se destina a financiar los costes de personal, de modo que se ha querido conocer el perfil profesional de la OIPD.

En la Universidad Complutense de Madrid, desde su creación, el personal técnico de la OIPD es titulada en Trabajo Social, junto con un equipo de personal administrativo perteneciente a la plantilla del personal de administración y servicio, también, personal con becas de formación prácticas-especializadas y de formación práctica.

La profesional que coordina esta oficina es trabajadora social, que actúan como intermediarias entre estudiantes, profesores y la propia institución, proporcionando una atención directa a toda la comunidad universitaria. Asimismo, hay otro técnico en la Unidad de Trabajo Social, que presta una atención integral en la demanda

social que pueda requerir cualquier miembro de la comunidad universitaria exceptuando al estudiantado.

La primera atención social es realizada por trabajadoras sociales, una profesión clave para favorecer la inclusión social a través de la intervención, el asesoramiento en políticas sociales, y la interacción de las profesionales con la comunidad universitaria.

5.3.1. El Trabajo Social en el contexto universitario

En el ámbito universitario es conocida la labor que el Trabajo Social en el contexto de la docencia y la investigación. Tal como indican Puyol y Hernández (2009) participa “en el espacio universitario formando a las nuevas promociones de titulados en Trabajo Social y a otros profesionales sociales” (p. 109). Son escasas las investigaciones realizadas acerca de la intervención del Trabajo Social en el contexto universitario. Uno de los estudios es el *Social Workers in Colleges and Universities. Occupational profile*, realizado en el 2011, por la *National Association of Social Workers*, analiza el importante papel de esta profesión en la educación reglada y en la universitaria en los Estados Unidos. En nuestro contexto, destaca el estudio de Soler y Murcia (2008) en el que se analiza la intervención de trabajadores sociales en los servicios de apoyo en la universidad. Justamente, un ámbito, como indican Miguel y Martín (2014), sobre el que se debería investigar más y que tendría que darse a conocer entre la comunidad universitaria.

Se desconoce “su saber hacer, beneficiándose directamente de ello los colectivos con los cuales se trabaja, y por tanto, la sociedad en general” (Gil, 2008, p. 65). Empleando las palabras de Cury (2008), de lo que no se habla, no se conoce. El Trabajo Social se encuentra ante el reto y la oportunidad de evolucionar, en armonía con su contexto social, que en la actualidad es el EEES.

De este modo, se está en juego algo más que el fracaso o el triunfo de un modelo educativo como simple correa de transmisión, de una visión del mundo. Debe actuar desde los principios de universalidad, democracia, igualdad y libertad (Abad y Camacho, 2007).

Igualmente, como se recoge en el “Manual para escuelas de servicio social y para profesionales de servicio social” de la ONU (1995) se señala que el futuro de las personas depende, en gran medida, de la capacidad de educación y capacitación que tengan las instituciones docentes, los órganos intergubernamentales y las organizaciones no gubernamentales. En el mismo se indica que, si los trabajadores sociales confían en la capacidad intrínseca de las personas en un contexto diverso, estos pueden alcanzar niveles de rendimiento óptimos, lograr una visión equilibrada de sí mismos y, en definitiva, un lugar en la sociedad que resulte aceptable para ellos y para los demás.

En el planteamiento de esta investigación nos preguntamos si la Universidad Complutense de Madrid favorece la inclusión social de la comunidad universitaria. Al mismo tiempo nos preguntamos si se realiza una atención social integral que puede y debe ofrecer la Unidad de Trabajo Social y en otros servicios como la OIPD, a la comunidad universitaria, atendiendo especialmente a aquellas personas que tengan una situación de vulnerabilidad.

5.3.2. Intervención desde el Trabajo Social

El Trabajo Social se caracteriza por dar respuesta a las situaciones de cambio social que presentan a las personas, grupos y comunidades. En el momento presente, en el contexto universitario nos encontramos ante la emergencia de nuevos perfiles de estudiantes. Esto supone plantearse nuevos desafíos profesionales, emprender e innovar, buscando alternativas en la intervención y el desarrollo de modelos de intervención que den respuesta a estas nuevas realidades, de la que venimos hablando. Utilizar fórmulas más eficaces, reconociendo a las personas con capacidades y fortalezas, capaces de gestionar su propia vida de forma autónoma, partiendo de un modelo teórico acorde al contexto y a la realidad social donde se desarrolla la intervención. De hecho, Arias y Sánchez (2012) indican que “cuando se trate de actuar frente a los problemas de los jóvenes, los modelos centrados en los ‘déficit’ y ‘carencias’ deben ser puestos en cuestión, apostando por orientaciones centradas en las competencias y fortalezas” (p. 90).

Asimismo, el compromiso por los derechos de las personas con diversidad funcional como ciudadanos de pleno derecho debe ser uno de los objetivos del Trabajo

Social, tal y como se cita en el Código Deontológico de la profesión. En este sentido, De Robertis (2012) señala que, “ciertamente la inclusión de las personas con discapacidad es una cuestión importante en este principio de siglo, y constituye un desafío para la sociedad y un compromiso para los trabajadores sociales” (p. 7). Un compromiso que hemos querido seguir con esta investigación. La igualdad de oportunidades y la no discriminación son conceptos íntimamente relacionados. Algunas veces las dificultades son visibles claramente, otras veces su presencia solo es sutil como, por ejemplo, el problema en el acceso a edificios, servicios o pruebas escritas. Igualmente, a través de la comunicación, de la palabra, del lenguaje. De acuerdo con esto, Gabilondo (como se citó en Fernández, 2006) reflexiona,

Nunca supe muy bien cómo puede determinarse la discapacidad. La incapacidad sí. Es una carencia. Lo que no se tiene no se tiene. Pero la discapacidad es una limitación física o psíquica. No conozco a nadie que no la tenga en un grado u otro. Además, respecto a qué. Respecto a qué dato de normalidad ¿Qué es normal, lo que puede correr un joven de 20 años o lo que puede correr una mujer de 57 años? ¿Decretamos que la normalidad vital es la juventud? ¿Cuál es la talla normal? ¿Y el nivel normal de capacidad de aprendizaje?, señala que la marginación nunca desaparecerá, por mucho que avancen los procesos sociales, hasta que no revisemos y desactivemos esa bomba-racismo que es el “nosotros excluyente” (p. 11-12).

¿Cuánta decisión tienen los profesionales de las organizaciones para sostener prácticas excluyentes? La intervención profesional hace posible desatar procesos que habiliten caminos de autonomía, si tomamos el marco jurídico, normativo y legal como abanico de posibilidades y no cómo respuestas unívocas (Mara, 2016). Por ello, es necesario investigar para diseñar y poner en marcha estrategias de intervención, que operen simultáneamente sobre las condiciones estructurales y personales. Estrategias que vayan en contra de la discriminación, y a favor de la igualdad de oportunidades en la intervención social y educativa en la educación superior.

Un modelo de intervención en Trabajo Social es un conjunto coherente de pensamientos y conceptos referidos a teorías, sentimientos, actitudes y acciones construidas en base a unas categorías de personas que dibujan una guía de intervención social en relación con unas circunstancias concretas. Por tal razón, desde el Trabajo Social se debería seguir un modelo de intervención combinado, ya que reducir el conocimiento al de uno de sus elementos, considerado como el más

significativo, es complejo. Así que, un elemento importante del método en Trabajo Social es combinar de estrategias metodológicas, el uso de métodos combinados y la articulación de procesos científicos, junto con la maestría del arte de la práctica. Por tanto, sin que haya que renunciar a la experiencia de la práctica cuando los hechos y el contexto lo permitan. Desde la intervención como profesionales se podría hacer oír la voz del estudiantado no tradicional que tiene aspiraciones y necesidades como cualquier otro estudiante y se debería seguir con el compromiso por una enseñanza superior inclusiva (Aguilar y Buraschi, 2014, Aguilar, 2013; Bilbao, 2010; Morín, 1999).

Por consiguiente, debemos inducir a la reflexión y a desarrollar cierta sensibilidad cultural y mecanismos comunicativos interculturales que nos permitan superar las dificultades. El mapa no representa el territorio, por lo que no existe una realidad objetivada, sino representaciones y construcciones vinculadas con la cultura en la que se vive. Por ello, el territorio es más complejo que la representación cartográfica del mapa. La educación intercultural, desarrollada y aplicada, podría ser el método más adecuado, razón por lo cual se propone una mayor investigación para verificar la ampliación del enfoque intercultural como medida contra los trastornos psicológicos y sociales relacionados con la migración (Korzybski, 2000; Oliver, 2002; Portera, 2014).

El profesorado y los profesionales tienen que ampliar su mirada más allá de la dependencia, hacia las capacidades y la intervención desde el planteamiento de los derechos humanos. Por su parte, la Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020 en el marco estratégico para la cooperación europea en educación y formación, se plantea facilitar formación y apoyo adecuados a los profesionales que trabajan a todos los niveles educativos.

Esto supone la aceptación de las diferencias y sería necesaria una respuesta ante la diversidad. Por esta razón, sería importante seguir avanzando en la sensibilización y la formación de la comunidad universitaria en los temas de diversidad. Esta necesidad también requiere del trabajo de profesionales en equipos en red intra y extrauniversitaria. La finalidad del trabajo como técnicos es desarrollar las medidas para incrementar la colaboración entre los recursos comunitarios y

universitarios, con el propósito de conocer la situación de la comunidad universitaria y elaborar mecanismos de colaboración, para una mejor inclusión y participación de todos sus integrantes. Igualmente, sería necesario facilitar la incorporación plena en la vida social y laboral (Soler y Murcia, 2008).

Esta “acción será más eficaz si se realiza junto con otros grupos que puedan beneficiarse de los conocimientos de los trabajadores sociales en materia de intervención” (ONU, 1995). En definitiva, es fundamental el trabajo en red, para llevar a cabo una “acción profesional, que parte del valor único e incuestionable de cada persona, la escucha, respeto y acompañamiento para potenciar su autonomía y el fortalecimiento, facilitando los apoyos que precisan” (Barranco, 2009, p.12).

En este sentido, Ares (2000) señala que “los profesionales utilizamos herramientas para intervenir. La calidad de nuestra intervención dependerá de las herramientas (técnicas) que utilicemos y también de nuestra capacidad y habilidad para darles uso” (p. 203). Para ello, este autor indica que hay que tener presente tres aspectos, la realidad sobre la que se interviene, la mentalidad con la que se realice la intervención y el propio proceso, siendo conscientes de que el protagonismo lo tiene la persona. Ella misma puede retomar o cambiar la situación con apoyo o acompañamiento de profesionales y/o de su capital social o institucional.

SEGUNDA PARTE. DISEÑO METODOLÓGICO, RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Existe un tejido interdependiente, interactivo e interretroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas. Por esto, la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad. Los desarrollos propios a nuestra era planetaria nos enfrentan cada vez más y de manera cada vez más ineluctable a los desafíos de la complejidad.

Se trata de comprender un pensamiento que separa y que reduce junto con un pensamiento que distingue y que religa. No se trata de abandonar el conocimiento de las partes por el Conocimiento de las totalidades ni el análisis por la síntesis, hay que conjugarlos. Existen los desafíos de la complejidad a los cuales los desarrollos propios de nuestra era planetaria nos confrontan ineluctablemente.

Edgar Morin, 1999, p. 21.

CAPÍTULO 6. DISEÑO METODOLÓGICO

Nuestros supuestos, intereses y propósitos nos llevan a elegir una u otra metodología.

Steve J. Taylor y Robert Bogdan, 1994, p. 15.

Introducción

En este capítulo se presenta, en primer lugar, los objetivos generales y los objetivos específicos que han guiado esta investigación, así como, la justificación. En segundo lugar, se describen las técnicas y los procedimientos que se emplean en este estudio, en concreto: la historia de vida, la entrevista personal y la encuesta. Por último, se presentan en este capítulo, los principios éticos relacionados con el trabajo de investigación, así como los criterios utilizados de accesibilidad y diseño para todas las personas.

6.1. Justificación

Esta investigación tiene un carácter exploratorio y descriptivo, que se ajusta al tema objeto de estudio, dada la escasez de investigaciones especializadas en este tema en Trabajo Social. La educación superior en España, y en particular en la Universidad Complutense de Madrid, refleja la realidad de la sociedad en la que está inmersa, una sociedad diversa y plural, que se ha hecho más palpable como consecuencia de la inmigración. La complejidad de esta realidad social supone un reto en la búsqueda de prácticas renovadas, en la igualdad de oportunidades desde el respeto a la diversidad en la educación superior. Las universidades se encuentran ante el desafío de buscar mejores condiciones para que el estudiantado pueda alcanzar el éxito académico. En este contexto universitario se enmarcan las experiencias del estudiantado que tiene una trayectoria educativa, que forma parte de su biografía y su formación (Barragán, 2016; Morin, 1999). Entre los sectores que sufren una situación de exclusión social se encuentran los que pertenecen a determinados grupos, como las personas inmigrantes, en particular, los extracomunitarios, y las personas con diversidad funcional.

En el informe sobre la implantación del proceso de Bolonia del EEES (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015), una de las líneas de trabajo de este informe es la dimensión social, que analiza si los estudiantes inmigrantes gozan de iguales

oportunidades de participar y de cursar los mismos estudios universitarios que la población autóctona. No obstante, esta información ha sido más difícil de recabar, hasta el punto de que han utilizado, como aproximación, los datos sobre los estudiantes nacidos en el extranjero. Según este análisis, estos tienen más probabilidad de abandonar los estudios en etapas tempranas y menos de participar en la educación superior. Del mismo modo, cabe señalar que la formación de los padres tiene un gran impacto sobre las posibilidades de realizar estudios universitarios. Los hijos e hijas de los progenitores con un nivel de estudios medios tienen menos opciones de contar con estudios universitarios que los hijos e hijas de familias con un nivel alto de formación. Entre los propósitos del programa, se encuentran el incremento de la movilidad y la promoción de más ayudas a los estudiantes no tradicionales. Igualmente, tal y como hemos descrito en la primera parte de esta investigación es importante destacar, así como se indica en este informe, que es mucho menor el seguimiento al estudiantado con diversidad funcional o con la condición de inmigrante.

Por tanto, hemos planteado como objetivos de esta investigación abordar la trayectoria social y educativa del estudiantado universitario extranjero con diversidad funcional en la Universidad Complutense de Madrid, desde su propia experiencia. Con un análisis de los acontecimientos pasados, vivido en distintos contextos, que nos ayudan a comprender mejor el presente en el que viven. También para aprender a intervenir en un futuro en la realidad social y educativa de equidad e igualdad de oportunidades en la educación superior.

A través de las historias de vida, hemos querido conocer la trayectoria social y educativa en el país de origen y de destino de los estudiantes. Se ha remarcado la necesidad de examinar las capacidades y fortalezas que han tenido los estudiantes tanto por ser extranjeros, como por tener una diversidad funcional, ya que hay que vencer ciertos prejuicios que están implícitos en el imaginario de la sociedad. También indagar, al mismo tiempo, en las experiencias subjetivas y el significado que los estudiantes atribuyen a la inclusión social y educativa universitaria. Por una parte, se analizan las diferentes estrategias que los estudiantes han empleado en la resolución de las dificultades existentes, como consecuencia del proceso migratorio. Igualmente, se aborda los principales problemas y las situaciones que este perfil de

estudiantes ha tenido que sortear para cursar estudios universitarios en función de la diversidad funcional y cultural. Además, se ha trabajado su realidad, sus necesidades y sus demandas sociales y educativas en el contexto universitario, concretamente, en la Universidad Complutense de Madrid.

En ese orden de ideas ha sido de interés conocer el valor y el significado que los estudiantes daban a las relaciones sociales que tienen en su país de origen y en el de acogida. Esto ha permitido estudiar el papel de las redes de familiares, amigos o conocidos en el proceso de inclusión y en el sistema educativo, hasta llegar a la educación superior.

Igualmente, en este recorrido, hemos analizado el acceso a los servicios sociales y educativos universitarios, junto al uso y recursos que utilizan los estudiantes extranjeros con diversidad funcional.

Cabe destacar que hemos trabajado también con la población de técnicos y profesores coordinadores de la OIPD en las facultades y centros adscritos a la UCM con el objeto de conocer su opinión profesional acerca de la realidad de este perfil de estudiantado, los servicios de primera atención y las políticas sociales y educativas inclusivas en la UCM.

6.2. Objetivos generales y específicos

Presentamos en este apartado los objetivos generales y específicos que han guiado esta investigación.

1. Examinar los principales antecedentes biográficos de los estudiantes universitarios extranjeros con diversidad funcional.
 - 1.1. Explorar la importancia del contexto familiar en la disposición de cursar estudios universitarios.
 - 1.2. Conocer la experiencia académica previa de los estudiantes universitarios extranjeros con diversidad funcional.

- 1.3. Reconocer las características del proceso migratorio de los estudiantes universitarios extranjeros con diversidad funcional.
- 1.4. Identificar la importancia de las redes sociales de familiares, amigos y amigas con las que ha contado el estudiante extranjero con diversidad funcional.
2. Analizar la situación de inclusión social y educativa del estudiantado extranjero con diversidad funcional en la Universidad Complutense de Madrid.
 - 2.1. Conocer el proceso de acceso y de adaptación de los estudiantes extranjeros con diversidad funcional a la vida académica en la UCM.
 - 2.2. Examinar cuáles son los recursos económicos y las medidas de apoyo de carácter público con que cuentan los estudiantes extranjeros con diversidad funcional en la UCM.
 - 2.3. Describir cómo los estudiantes extranjeros con diversidad funcional experimentan las políticas sociales y educativas de la Universidad Complutense de Madrid.
 - 2.4. Explorar la influencia que la formación de la educación superior tiene en el desarrollo de la identidad personal y académica del estudiante extranjero con diversidad funcional.
 - 2.5. Saber la opinión sobre la inclusión social y educativa en la Universidad Complutense de Madrid de técnicos de primera atención y profesores coordinadores de la Oficina de Inclusión de las Personas con Diversidad.

6.3. Método

Para esta investigación hemos escogido el uso combinado y complementario de técnicas cuantitativas y cualitativas de investigación². Esta forma de combinación mixta se denomina, también, método múltiple, convergencia metodológica o triangulación.

En nuestro caso, hemos empleado principalmente técnicas cualitativas, ya que eran las más apropiadas para abordar el objeto de esta investigación. La historia de vida y la entrevista personal han permitido producir e interpretar de manera más profunda los discursos sociales en el plano subjetivo³. Se ha complementado con la técnica cuantitativa de la encuesta, con el fin de obtener mediciones cuantitativas de una variedad de características objetivas y subjetivas de la población objeto de estudio y de la inclusión en el contexto universitario.

En referencia a la validez y fiabilidad de las técnicas utilizadas, están relacionadas desde su inicio, evolución y aplicación con la estrategia cuantitativa, como es el caso de la encuesta, que depende de las siguientes fases: diseño del cuestionario, diseño de la muestra, aplicación y tratamiento de los datos. En el análisis cualitativo “no existen procedimientos de análisis definidos y comparables. Podemos y debemos comprobar que las observaciones obtenidas con los métodos de medición son razonablemente válidas y fiables, y que se encuentran suficientemente respaldadas por construcciones teóricas y por contrastaciones empíricas (García, Ibáñez y Alvira, 1996)⁴.

². En este sentido, Aguilar (2013) señala la idoneidad de utilizar diseños mixtos que permiten obtener una adecuada combinación de los datos. Se trata más de integrar, que de optar por una u otra estrategia de investigación. Estrategia que tiene ventajas, ya que permite conseguir objetivos múltiples, facilitando la triangulación como estrategia metodológica. Son diversos los autores que comparten esta postura conciliadora y de complementariedad entre ambas perspectivas (Alvira, 1983; Bolívar et al., 1998; Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2005; Cook y Reichardt, 1986; Ibáñez, 1994; Patton, 1987; Pujada, 2002; Trend, 1986).

³ No obstante, hemos elaborado una encuesta, que ha facilitado información concreta relacionada con la inclusión social y educativa. Por tanto, hemos aplicado “un conjunto de técnicas de investigación coherentes y muy diferenciadas entre sí” (Corbetta, 2010, p. 7). La diferencia se encuentra en la forma de recoger la información, en el análisis y en la presentación de los resultados (Oline, 2010).

⁴ Esta opinión es compartida por Kvale (2011), “las llamadas certificaciones externas o sello de validez oficial de aprobación, se vuelven entonces secundarias, pues la validación impregna todas las etapas de la construcción de conocimiento durante una investigación con entrevista” (p.160). En esta línea, Palacios (1999) señala que la fiabilidad “puede no ser un concepto pertinente, habida cuenta de su carácter interpretativo, pero siempre habrá de ser un norte que guíe la investigación científica, lo mismo que lo es la validez, al que aproximarse cuanto nos sea posible” (p.39). Para efecto de esta investigación hemos trabajado en las técnicas de historia de vida y en la entrevista, personal lo que se llama validez de contenido, para comprender el grado de estas técnicas

6.4. Técnicas de recogida de información

A continuación, exponemos las técnicas de recogida de información que hemos utilizado para esta investigación: la historia de vida, la entrevista personal y la encuesta.

6.4.1. Historias de vidas a los estudiantes extranjeros con diversidad funcional

La historia de vida la hemos incorporado a esta tesis doctoral para dar voz a los estudiantes universitarios extranjeros con diversidad funcional⁵. Con esta técnica hemos trabajado la concreción del discurso, la exploración de lo “particular y detallado que nos ofrece el prisma biográfico, que es el sello identificador de una forma de empirismo, que sin rehuir de la generalización y de la construcción de categorías abstractas, insiste en una aproximación humanista a la realidad social” (Pujada, 2002, p.12). Esta técnica se puede realizar sobre la base de entrevista personal biográfica con una persona⁶ o con una pequeña cantidad de personas (Taylor y Bogar, 1994), es un instrumento de análisis de los registros de vida personal, lo más completos posible. Se encuadra, así como los relatos de vida, dentro del método biográfico (Sanz, 2005; Thomas y Znaniechi, 1984).

En concreto, la aplicación de la historia de vida nos ha facilitado el conocimiento acerca de un conjunto de percepciones, intereses y circunstancias que han influido y configurado de modo significativo la trayectoria en el contexto social, cultural y educativa de un perfil de estudiantes universitarios. También hemos analizado la participación, los logros y los apoyos, así como las ayudas institucionales y los diferentes tipos de barreras que los estudiantes han encontrado en su día a día. De igual modo, hemos examinado la imagen que han construido de sí mismos, integrando desde el presente los elementos que consideran relevantes para describir, explicar y valorar su pasado. Esto nos ha permitido recoger las

cualitativas utilizadas en otras investigaciones de temáticas similares. Además, para asegurar la fiabilidad de la información, en la actualidad se conservan las grabaciones y transcripciones de la aplicación de ambas técnicas.

⁵ Para contribuir a la construcción de nuevos perfiles en el contexto universitario señalan Grzona y Moreno (2014) y Moriña (2016), toma fuerza la voz de las propias personas con discapacidad con sus luces y sus sombras.

experiencias vividas, revelar conflictos y vivencias comunes y respuestas semejantes y diferentes; también comprender un poco más los muchos mundos que nos rodean ‘nos los acercan’ y reflexionar sobre ellos (Criado, 200; Portela, Nieto y Toro, 2009).

Por consiguiente, ha sido importante, durante la fase del trabajo de campo, saber escuchar y saber transmitir la vida interior de los estudiantes, sus luchas morales, sus éxitos y fracasos en el esfuerzo por asegurarse su destino, en un mundo, demasiado frecuentemente, en discordia con sus esperanzas e ideales, Burgess (como se citó en Taylor y Bogdan, 1994). El conocimiento alcanzado a través de la aplicación de la historia de vida ha permitido lograr un grado de conocimiento de la trayectoria y los antecedentes de los estudiantes, que ha justificado analizar posteriormente, la trayectoria universitaria.

Por consiguiente, la historia de vida es una técnica que “permite reconstruir y reflexionar a partir de la ‘memoria viva’ de las personas, el cúmulo de experiencias de la vida de la sociedad” (Aceves, 1999, p. 5). Es una historia de toda la vida que puede ser una narración parcial de varias etapas o momentos biográficos. Cabe señalar que el término no se refiere al relato en sí, sino a toda la información acumulada sobre la vida objeto de estudio: información procedente de etapas educativas, de fuentes familiares, procesos migratorios etc. y, obviamente, a la labor de análisis que hemos realizado. Uno de los propósitos de recurrir a la historia de vida consiste en comprender cómo funciona el mundo social y percibir las relaciones sociales, a veces poco evidentes (Sarabia, 1985; Varela, 2008). También, esta técnica nos ha permitido conocer las interpretaciones que se hacen de los valores y cómo son captados los hechos, las demandas y las necesidades. También a “no lamentar, no reír, no detestar, sino comprender” (Bourdieu, 1999, p. 7).

En otras palabras, el relato biográfico puede desarrollarse desde un orden cronológico y lógico, desde un comienzo, un origen, en el doble sentido de punto de partida. De inicio, pero, asimismo, de principio, de razón de ser, hasta su término que es también un fin, una realización. De hecho, se pueden dar discontinuidad, yuxtaposiciones sin razón, retrocesos y, en algunos casos, lapsus. En determinados momentos, incluso, durante la entrevista se puede perder el hilo conductor, o bien la

persona entrevistada se queda anclada en un acontecimiento. Aun teniendo un guion, el entrevistador no siempre cumple lo establecido. Cuestión considerada como una “ilusión biográfica”, ya que el orden no siempre es una sucesión cronológica. El sentido de la narración puede variar de una historia de vida a otra (Bourdieu, 1997a, 1989).

Para esta investigación, se ha elegido la construcción de historia de vida de carácter temático, siguiendo la secuencia biográfica. Está construida poniendo el énfasis en un aspecto contextualizado de la vida del estudiante, es decir, en el marco de la reconstrucción de una cronología personal donde se insertan momentos y acontecimientos destacados de su vida (Portela, Nieto y Toro, 2009).

Asimismo, la historia de vida se clasifica en dos modalidades: relato único y relatos múltiples. En el caso de los relatos múltiples, se distingue entre los relatos cruzados y los paralelos. En virtud de las características de esta investigación, hemos optado por los relatos paralelos, ya que se trata de una mirada múltiple centrada en un objetivo. “Los relatos de vida de los diferentes sujetos entrevistados, al versar sobre las mismas temáticas, cuestiones, [sic] permiten, al ser comparados y contrastados, obtener un mayor grado de objetividad” (Varela, 2008, p.198). En el caso de esta investigación esta modalidad ha permitido la comparación temática de relatos de vida diferentes, a lo largo de todas sus trayectorias. La diferencia con respecto a los relatos cruzados estriba en que la unidad sociodemográfica de análisis es más amplia. Permite realizar comparaciones y categorizaciones entre los relatos de las personas entrevistadas, para analizar el mismo fenómeno social y establecer generalizaciones sobre el tema objeto de estudio (Palacios, 1999; Pujada, 2002). A partir de los datos que se obtienen en los relatos paralelos, hemos tenido la posibilidad de reconstruir y reflexionar sobre los ejes temáticos objeto de estudio.

Por otra parte, queremos señalar que la historia de vida es una técnica poco utilizada en investigación en España. Se aplica en disciplinas como la antropología, la sociología, la historia o la psicología social (Pujada, 2002).⁷

⁷ En el campo de la pedagogía y la educación se utiliza la historia de vida como herramienta de investigación con el fin de que los estudiantes conozcan la comunidad, la realidad social o la historia (Rivas, Hernández, Sancho y Núñez, 2012). Castellano (2007) manifiesta que hay que “rescatar el vínculo que existe entre el

En esta investigación, hemos decidido utilizar la historia de vida como técnica para sumergirse en la particularidad de la realidad empírica “es decir, como caso de figura en un universo finito de configuraciones posibles” (Bourdieu, 2005, p. 25). A través de la historia de vida, se cubre un “lapso suficientemente largo y una complejidad de eventos y, a veces, un área geográfica, en el caso de migrantes, como para hacer dificultosísima una comprobación exhaustiva de todo lo relatado (Marsal, 1974, p.57). Así, también se utiliza esta técnica para analizar la inclusión de los estudiantes con diversidad funcional en el contexto universitario (Cotán, 2017; González, 2014; Morantes y Herrera, 2011; Moriña, 2016). Del mismo modo, Martínez (2010) propone en su tesis doctoral “completar los resultados obtenidos sobre las actitudes percibidas en los estudiantes con discapacidad, utilizando entrevistas e historias de vida” (p.489). Por ende, hemos tratado de aprehender las experiencias destacadas de la vida de los estudiantes, las definiciones que estos aplican a tales experiencias (Taylor y Bogdan, 1994).

Finalmente, hemos tomado como referencia para esta investigación a González (2007), ya que ha trabajado en sus investigaciones el perfil de estudiante universitario no tradicional a través de la técnica de historia de vida. Esta denominación hace referencia a estudiantes de clase trabajadora o con dificultades socioeconómicas, adultos que trabajan, mujeres con cargas familiares, estudiantes con diversidad funcional y estudiantes inmigrantes. Se encuentra enmarcada dentro del proyecto Access and Retention: Experiences of Non-traditional Learners in

proceso enseñanza-aprendizaje e investigación y que nos llevará a tomar una nueva postura de cómo aprehender, recrear y producir conocimiento histórico en una relación directa con la familia, el barrio, la ciudad y la región” (p.53). Cousin (2009) señala que está técnica también se enmarca dentro de la estrategia cualitativa utilizada en la enseñanza y en el aprendizaje en la enseñanza superior.

Cabe hacer referencia a la jornada coordinada por Prados, Márquez y Padua (2015) que llevó por nombre “Voces silenciadas”. La temática de trabajo se orientó hacia los contextos socioculturales marginales, la segregación vinculada al género y la relacionada con las diferencias culturales. Bedmar y Escalante (2007), Bolívar, Domingo, Fernández (2001), Cotán (2015), Moriña (2016) o Villar y Triadó (2006) usaron la técnica de la historia de vida para analizar diferentes perfiles, también se utiliza para recoger las experiencias subjetivas jóvenes inmigrantes (Barragán, 2016, Leiva, 2015; Orcasitas, Monzón, Montaña, Tarrío y García, 20013).

En Trabajo Social, Hornillo y Sarasola (2003) emplearon la historia de vida como técnica de investigación para analizar “era un hándicap para los jóvenes investigadores por existir poca bibliografía en castellano” (p. 373-374). Por su parte, emplearon la historia de vida Miguel, Castillo, Mullèr e Ibañez (2013) como instrumento de aprendizaje en Trabajo Social. También es utilizada en la intervención social para conseguir el empoderamiento de mujeres y otros grupos sociales (Aguilar, 2013; Puyana y Barreto, 1994; Villen, 2008). Utilizar la historia de vida y la práctica reflexiva hace posible que el trabajador social y el sujeto, juntos, conecten, y que se aleje de la práctica profesional el riesgo de la impersonalidad, la normatividad, la estandarización y la ausencia de creatividad (Formenti, 2009).

Higher Education (RANLHE, 2008-2010). Este proyecto tiene como propósito analizar las cuestiones relacionadas con el aprendizaje, identidad y trayectoria biográfica de este perfil de estudiante.

6.4.1.1 Participantes

La muestra de participantes en esta investigación ha estado compuesta por 13 estudiantes de la población total de 18. Esta muestra ha estado formada por aquellos estudiantes que voluntariamente han querido participar, y no responde, por lo tanto, a ningún criterio de selección, ni ha sido escogida de manera aleatoria.

No obstante, cabe considerar que esta muestra de 13 estudiantes constituye la “muestra posible” en función de la complejidad de la técnica de investigación aplicada, en la cual la voluntariedad y el interés por participar de estos estudiantes ha sido un criterio imprescindible para garantizar la efectiva realización de la misma.

Por otra parte, cabe también señalar que esta muestra es, muy probablemente, representativa del universo objeto de estudio, dado que los 13 estudiantes representan un porcentaje tan elevado del mismo, si bien no podemos, naturalmente, garantizar esta representatividad. Por ello, confiamos en poder ampliar el universo objeto de estudio en futuros desarrollos de esta investigación, y seleccionar una muestra estadísticamente representativa del mismo

En esta investigación “nunca tendremos la certeza de que las personas que entrevistamos representen estadísticamente a un conjunto social más amplio, por la sencilla razón de que el método no posee fundamentos numéricos, sino lingüísticos-discursivos” (Palacios, 1999, p. 67). No se estableció con antelación un número mínimo de estudiantes, sino que su elección respondió a los criterios de saturación, al ser una población tan pequeña no se tenía acceso a más participante, ya que se cumplían los criterios de selección, previamente determinados, en función de la comprensión teórica del tema objeto de estudio (Taylor y Bogar, 1994; Palacios, 1999), y que se muestran a continuación:

- Estar inscrito en la Oficina para la Inclusión de Personas con Diversidad de la Universidad Complutense de Madrid.

- Haber obtenido el certificado español del grado de discapacidad reconocido igual o superior al 33%.
- Tener otra nacionalidad.

Los estudiantes que han accedido a participar en esta investigación fueron 13 estudiantes⁸, desde el curso académico 2013 al 2015. La edad de los 13 estudiantes entrevistados oscilaba entre los 20 y 50 años. Al separarlo por grupos de edad, 6 estudiantes tenían entre 20 y 30 años, 5 estudiantes de la muestra tenían entre 30 y 40 años, y 2 estaban en el rango entre 40 y 50 años. La media era de 32 años, y la desviación típica de 30 años. Queda claro que la práctica totalidad de estudiantes se encuentran en el rango de edad de 20 a 40. Con respecto al sexo, 11 de los entrevistados eran mujeres, por lo que el perfil de la muestra ha sido eminentemente femenino.

Por su importancia para esta investigación, se muestran a continuación una síntesis del tipo, grado y lugar de inicio de la diversidad funcional.

- Tipo, grado y lugar de inicio de la diversidad funcional

El estudiante extranjero para inscribirse en la OIPD tiene que ir al Centro Base de Valoración y Orientación de Personas con Discapacidad, para que se le reconozca y se le homologue la condición de persona con discapacidad física, sensorial o psíquica, cuando la valoración alcanza un grado igual o superior al 33%, tal y como hemos citado en el capítulo tercero. En la tabla 6.1 se muestra el detalle de los datos relativos al tipo, grado y lugar de inicio de la diversidad funcional.

Tabla 6. 1. Tipo, grado y lugar de inicio de la diversidad funcional

Estudiante⁹	Tipología	Grado	País de inicio/ diagnóstico
Daniela	Física	89%	País de origen, Colombia
Fernanda	Física	44%	País de origen, Ecuador
María	Física	75%	País de origen, Ecuador
José	Sensorial (visual)	76%	País de origen, México

⁸ Para cada persona entrevistada se ha utilizado un seudónimo. ¿Cómo denominar en los textos de una investigación cualitativa a las personas participantes?, además de sujeto, otros términos serían protagonista, colaborador o simplemente un seudónimo (Moriña, 2017).

⁹ Para cada persona entrevistada se ha utilizado un nombre ficticio.

Guadalupe	Síndrome Asperger	65%	País de origen, México Diagnóstico en España
Vilma	Sensorial (visual)	41%	País de origen, Perú Diagnóstico en España
Carolina	Física (orgánica) y dislexia	65%	País de origen, Colombia Diagnóstico en España
Isabella	Física	Leve	País de origen, Puerto Rico
Hilda	Síndrome Asperger	37%	País de origen, Alemania
Erika	Física (orgánica)	70%	País de origen, Alemania
Diana	Mental	65%	País de destino, Bulgaria
Antón	Sensorial (visual)	79%	País de origen, Rumania
Lita	Sensorial (visual) y Física (orgánica)	82%	País de origen, Letonia

Tal y como muestra la tabla 6.1, los 13 estudiantes tenían un grado de discapacidad reconocido oficialmente, superior al 40%. La media calculada sobre el grado de discapacidad de los 13 estudiantes era del 65%, aproximadamente, mientras la de mayor grado alcanzaba un 88% de discapacidad.

Las causas de la diversidad funcional eran varias, de la muestra de los estudiantes extranjeros: origen congénito (como consecuencia de artritis reumatoide), cáncer, diabetes o enfermedad renal, ceguera, poliomielitis, mental y síndrome de Asperger, entre otros. En el caso de Lita, una enfermedad orgánica derivó en otras, de tipo orgánica y visual.

Atendiendo al momento en que se adquirió la diversidad funcional, en 12 de los 13 casos, el estudiantado la había adquirido en el país de nacimiento. No obstante, en 4 de los casos el diagnóstico se formuló en el país de destino (Guadalupe, Vilma, Carolina y Diana).

– Nacionalidad y lugar de nacimiento

Respecto de la nacionalidad, 8 de los 13 estudiantes procedían América Central y del Sur: Perú, Puerto Rico, Ecuador, México y, principalmente, Colombia. El resto de los casos pertenecían a estados comunitarios de la Unión Europea.

En relación con el lugar de procedencia, se puede apreciar que el total de la muestra provenía del contexto urbano. De hecho, 9 de los estudiantes han nacido en la capital de su país, mientras 4 de ellos lo hicieron en ciudades de provincias. Cabe destacar la nula representatividad de estudiantes del contexto rural.

– **Situación de desplazamiento**

La presencia de estudiantes extranjeros en la Universidad Complutense de Madrid comprende distintas realidades que hemos identificado en:

- Estudiantes de intercambio. Programa de intercambio bilateral (Isabella) y programa de intercambio Erasmus (Lita).
- Estudiantes residentes que tenían nacionalidad extranjera (José, Hilda, Erika y Lita).
- Estudiantes que han adquirido la nacionalidad del país de destino (Daniela, Fernanda, Vilma, Carolina, Diana y Antón).
- Estudiantes nacionales que han realizado parte de los estudios en el extranjero, que emigraron por otras causas o sus ascendientes emigraron y ellos no llegaron a vivir en el país (Guadalupe).

Cabe recordar que, los estudiantes que pueden optar a ser titulados por la Universidad Complutense de Madrid son los residentes que tienen nacionalidad extranjera, los que adquieren la nacionalidad del país de destino y los nacionales que realizan parte de los estudios en el extranjero, que han emigrado por otras causas o cuyos ascendientes emigraron y ellos no llegaron a vivir en el país. Cabe recordar que el estudiantado de intercambio no son estudiantes de pleno derecho, ni obtienen una titulación de esta Universidad.

En esta investigación no han participado estudiantes internacionales, es decir, aquellos que residen en un determinado país y se desplazan a otro para seguir un programa de estudios.

– Formación

Los estudiantes que han sido entrevistados pertenecían a las áreas de conocimientos de Arte y Humanidades, Ciencias y Ciencias Sociales y Jurídicas. La mayoría de estos estudiantes se matricularon en carreras del área de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas.

Tabla 6. 2. Formación académica

Plan de estudio	Ciclos	N.º de matriculas	Modalidad
Estudios de doctorado Real Decreto 99/2011	Doctorado	3	Matricula ordinaria
	Máster	1	Matricula ordinaria
Espacio Europeo de Educación Superior Real Decreto 1393/2007		6	Matricula ordinaria
	Grado	1	Programa de intercambio bilateral
Antiguo Plan de Estudios Real Decreto 1497/1987	Licenciatura	1	Matricula ordinaria
	Diplomatura	2	Homologación de título extranjero Programa de intercambio Erasmus

En referencia a la formación de los estudiantes, se concentraba en los estudios de grado. Un total de 7 estudiantes cursaba primero, segundo o tercer curso a fecha de la realización de la entrevista. 1 estudiante cursaba estudios de máster, 3 estaban en estudios de doctorado y 2, en el antiguo plan de estudios de diplomatura. Hay que señalar que uno de los estudiantes estaba matriculado en estudios de doctorado y de grado simultáneamente en la UCM, tal como se muestra en la tabla 6.2.

6.4.1.2 Instrumento

En esta investigación hemos diseñado un guion de historia de vida, que ha permitido un conocimiento amplio de las experiencias educativas, familiares y sociales, así como el primer contacto con el sistema, el ingreso y estancia en la universidad de los estudiantes extranjeros con diversidad funcional. Hemos utilizado como referencia el guion para la entrevista de la historia de vida de González (2010).

Para la elaboración del guion se realizó un listado de categorías con preguntas, que por su extensión se presenta en el anexo 2. A continuación se muestra el listado de categorías:

- Datos sociodemográficos.
- Inicio del viaje a España.
- Familia de origen y redes sociales.
- Educación (desde la educación infantil hasta final del bachillerato o ciclo formativo de grado superior).
- Acceso y adaptación a la universidad.
- Docencia: clases, prácticas, trabajos y tutorías. Profesores.
- Clima. Ambiente institucional.
- Vida universitaria fuera del aula.
- Identidad académica y personal.

6.4.1.3 Procedimiento

En la elaboración de la historia de vida hemos utilizado la técnica de la entrevista personal biográfica. Para reconstruir la trayectoria de cada estudiante, hemos requerido la aplicación de esta técnica de investigación, muy específica de los métodos narrativos.

Esta técnica facilita el acceso a los puntos de vista y a las experiencias de los grupos en riesgo de exclusión social, que carecen del poder de hacer oír sus voces a través de los cauces tradicionales del discurso académico. Al mismo tiempo que otorga al investigador mayor control sobre la situación, los datos y las motivaciones de la persona, es más, consiste en un diálogo abierto. El entrevistador tiene que estimular a la persona entrevistada para que proporcione respuestas claras y cronológicamente precisas. En las que se expliquen de una forma lo más amplia posible las referencias a terceras personas, a ambientes y a lugares determinados en los que acontecen los distintos episodios biográficos (Ferreira y Rodríguez, 2006; Pujadas, 2002).

El procedimiento de la construcción de la técnica de la entrevista biográfica de la historia de vida, la hemos establecido mediante una serie de etapas. El propósito ha

sido obtener las narrativas lo más completas posible: fase de preparación, fase de interacción y fase de análisis (Perelló, 2009).

– Fase de preparación

En esta primera fase para contactar con los estudiantes objeto de estudio, seguimos el correspondiente procedimiento institucional. Se realizó una petición que se tramitó a través del Vicerrectorado de Estudiantes de la UCM. Una vez aprobada la solicitud, se procedió a tener una primera reunión con la trabajadora social de la OIPD e informarle de la investigación. La primera toma de contacto con los estudiantes se realizó a través de la OIPD, teniendo en cuenta la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal.

– Fase de interacción

Una vez establecido el contacto con los estudiantes, y previo al inicio de la entrevista, se les informó de cuál era el objetivo de la investigación. Se leyó y se entregó el impreso del consentimiento informado por duplicado, es un prerrequisito en los estudios de investigación de la historia de vida (Moriña, 2017), (véase anexo 3). Una vez firmado, se procedió a orientarles sobre el guion de la entrevista y la utilización de la grabadora. A continuación, se procedió a grabar la entrevista y se pretendió dar espontaneidad, sin que el tiempo fuera un impedimento. Cada historia de vida tiene su duración y proceso, llegándose a realizar en una o en varias sesiones.

Durante el transcurso de las entrevistas con los estudiantes se dieron algunas circunstancias que trajeron como consecuencia ciertos cambios, ya que se podían dejar algunas preguntas sin responder o introducir alguna variable que pudiese ser de interés para la investigación. El contenido de las preguntas estaba predeterminado, pero su orden varió en función del contexto de la entrevista y de las características del entrevistado, al que se concedió libertad para responder lo que desee (Palacios, 1999).

La duración de las entrevistas biográficas fue cambiante, oscilando entre los 90 y los 120 minutos, aunque -en ocasiones- sobrepasó las dos horas. Cabe subrayar

que en estudiantes de más edad el tiempo invertido fue mayor, en algunos casos hasta tres horas e, incluso, se realizó en varias sesiones.

– Fase de análisis

En la última fase se procedió a la realización del análisis del discurso de las entrevistas. El análisis se centró “en el lenguaje como medio de las historias contadas, generalmente, sin adoptar una postura sobre si las conversaciones se refieren a datos objetivos o a significados esenciales” (Kvale, 2011 p.138).

Por lo tanto, se investigó “la reconstrucción del sentido de los discursos en su situación - micro y macrosocial - de enunciación” (Alonso, 2003, p.188). De hecho, lo que se analizó no fueron las transcripciones propiamente dichas, sino los discursos que se recogieron. Las transcripciones eran interesantes por ser el soporte y la materialización de la información que correspondía investigar.

Para el proceso de análisis se utilizó la transcripción y la grabación de las entrevistas, ya que no se perseguía encontrar repeticiones, dudas, inseguridades, variaciones en el tono, interjecciones o coletillas intercaladas en la narración. Se buscaba más lo que se decía en el relato y cómo se expresaba (Villen, 2008). De la entrevista se tomó, la praxis del discurso. El predominio de unos conceptos o de unas temáticas, que venía determinada por el sistema de interacciones sociales y educativas del contexto social, las costumbres, las fuerzas e intereses concretos que marcaron las posiciones de los estudiantes. Daban sentido a las estrategias que iban utilizando desde la que se realizaba la práctica discursiva. Cada estudiante tenía su propio discurso dependiendo del campo de acción y de las condiciones sociales. En palabras de Bourdieu (2008c), indica que “las producciones simbólicas deben sus propiedades más específicas a las condiciones sociales de su producción y, más concretamente, a la posición del productor en el campo de producción” (p. 141).

Tras el análisis del discurso se llevó a cabo el proceso de codificación. Siguiendo la fórmula tradicional, es decir, sin software, ya que proceso es el mismo, tanto si se realiza manualmente, como con un programa de ordenador (Fernández, 2006; Patton, 1990).

En una primera etapa se seleccionaron, ordenaron y analizaron los fragmentos de las entrevistas. Se procedió a su división para establecer categorías, que se correspondiesen con las variables objeto de estudio, y que fueron definidas previamente. En una segunda etapa, se incluyó el análisis de los diferentes fragmentos que previamente se categorizaron. El procedimiento consistió en escuchar, leer y tomar notas, volver a considerar las anotaciones, e incorporar otras nuevas hasta que los datos tuviese sentido, sacando a la luz las ideas clave que iban a definir las diferentes categorías (Criado, 2001).

Esto ha permitido, comparar los diferentes fragmentos relacionados con cada tema objeto de estudio. Se tuvo que poner en relación cada uno de los análisis individuales e inscribir los discursos en un determinado contexto (Finkel, Parra y Baer, 2008; Taylor y Bogdan, 1994). Por tanto, en el análisis, hemos pretendido dar protagonismo a las voces muchas veces silenciadas e invisibilizadas, y servir como altavoz de las trayectorias de éxito. Así como de las dificultades sociales y educativas que los relatos biográficos logran sacar a la luz (Varela, 2008), en la educación superior.

6.4.2 Entrevistas personales a los profesionales de primera atención

La entrevista personal es un camino clave para explorar la forma en que las personas experimentan y conciben su mundo. Nos facilita un acceso único al mundo vivido de los profesionales, que describen con sus propias palabras sus actividades, experiencias y opiniones. Así, con este tipo de técnica hemos tratado de comprender a los profesionales dentro de su marco de referencia, para experimentar la realidad, así como ellos la experimentan (Flick, 2011; Taylor y Bogdan, 1994).

Fundamentalmente, esta técnica consiste en mantener una entrevista con una persona inserta “en un determinado contexto social (grupo, clase, comunidad, etc.) o involucrado en un fenómeno social concreto e ir desgranando mediante una conversación, enfocada científicamente, las claves que permitan el análisis e interpretación de aquel contexto o fenómeno social” (Palacios, 1999, p. 61). La entrevista personal adquiere relevancia al permitir la construcción del sentido social, a partir de los discursos significativos de las personas. Por otra parte, difiere de la forma de interacción social más conocida, que es la conversación. También dista de

otras entrevistas de carácter profesional, como puedan ser la periodística, de selección o de promoción profesional.

El investigador tiene que desplegar todas sus tácticas y estrategias para lograr que la interacción verbal progrese. Debe avanzar, retroceder, debatir y profundizar, es más, no es otra que un discurso rico y centrado en la temática planteada, en palabras de Alonso (2003), una empatía controlada. A diferencia del “encuestador que hace preguntas, el entrevistador en profundidad desea explorar las respuestas que la gente da” (Sennet, 2003, p.50). De igual modo, es interesante destacar que durante el transcurso de la entrevista el entrevistado parecía “aprovechar esta situación como una oportunidad excepcional que se le brinda para testimoniar, hacerse oír” (Bourdieu, 1999a, p. 536). Este tipo de técnica permite con frecuencia que la persona se exprese y reflexione, en base al tema tratado o sobre otras cuestiones que considere relevantes.

En este aspecto, hemos utilizado los siguientes criterios para evaluar la calidad de la entrevista: las preguntas breves y las respuestas espontáneas y amplias. Por último, hay que subrayar que la entrevista no requiere explicaciones ni descripciones adicionales (Kvale, 2006).

En definitiva, la entrevista puede considerarse como una verdadera “conversación de la mirada” que dirigimos al otro en las circunstancias corrientes de la vida. El talante acogedor que inclina a hacer propios los problemas del entrevistado, la actitud para tomarlo y comprenderlo tal como es, en su necesidad singular, es una especie de “amor intelectual” (Bourdieu, 1999a).

Finalmente, la elección de la técnica de la entrevista personal nos ha permitido identificar las fortalezas y las necesidades del espacio institucional y social que estamos abordando (Del Val y Gutiérrez, 2005). Además, hemos buscado conocer fundamentalmente, la experiencia y los puntos de vista de los técnicos de primera atención.

6.4.2.1 Participantes

El universo ha estado representado por los técnicos de servicios de atención al estudiante de la UCM que hayan tenido una vinculación directa con la OIPD y una

primera atención con el perfil de estudiantes objeto de estudio. Para obtener las entrevistas se trabajó con la técnica de “bola de nieve”, modalidad del muestreo no aleatorio. Los profesionales han sido seleccionados a partir de las referencias e informaciones que otros técnicos, que previamente han sido entrevistados (Palacios, 1999; Taylor y Bogdan, 1994).

De los participantes nos interesaba el discurso de cada uno de ellos, buscando que ayudasen a la comprensión de los temas de estudio a investigar (Claser y Strauss, 1967; Palacios, 1999). La finalidad fue que los profesionales tenían el discurso y la experiencia profesional en relación con la temática de esta investigación. Por tanto, uno de los principios que han guiado este muestreo ha sido el punto de saturación de los datos. La muestra seleccionada no es extensible a toda la población. Cabe también señalar que confiamos en poder ampliar el universo objeto de estudio en futuros desarrollos de esta investigación, y seleccionar una muestra estadísticamente representativa del mismo.

Los técnicos¹⁰ que accedieron a participar en esta investigación fueron cinco de los siguientes servicios: Oficina para la Inclusión de las Personas con Diversidad, Oficina de Atención a Programas de Intercambios Internacionales, Oficina Erasmus, Unidad de Trabajo Social y asociación Solidarios para el Desarrollo, con sede en la Universidad Complutense de Madrid.

La voluntariedad y el interés por participar de estos estudiantes ha sido un criterio imprescindible para garantizar la efectiva realización de esta.

6.4.2.2 Instrumento

El instrumento utilizado ha sido un guion, cuyo propósito era asegurarse de que los temas clave fuesen explorados, en cada una de las entrevistas. Asimismo, no se consideró un guion cerrado, y el orden de las preguntas no se empleó de manera estricta en todos los casos.

¹⁰ Para cada persona entrevistada se ha utilizado un nombre ficticio.

Respecto al guion de la entrevista, lo fundamental ha sido que orientó y estructuró la forma de obtener la información. Este se configuró de una forma mixta; temas específicos y preguntas estructuradas, temas generales y preguntas abiertas. En cuanto a la redacción de las preguntas, el lenguaje ha sido claro y comprensible. La propuesta de un guion no implica que la conversación se ajuste exactamente a dicho esquema, tal y como hemos citado, sino que nos ha orientado sobre las áreas temáticas delimitadas a partir de los objetivos de la investigación (Finkel, Parra y Baer, 2008, Palacios, 1999).

Como puede verse a continuación, el guion de la entrevista utilizado en esta investigación consta de seis apartados, con un número de preguntas (véase anexo 4).

- Perfil del servicio.
- Población que se recibe.
- Estudiantes extranjeros con diversidad funcional.
- Coordinación con otros servicios y otras instituciones.
- Formación de los profesionales.
- Servicios de atención social.

6.4.2.3 Procedimiento

El proceso del muestreo para la selección de los técnicos de primera atención se desarrolló de la siguiente manera:

- La búsqueda de los informantes se realizó mediante el procedimiento por conveniencia.
- Para esta investigación se optó por una muestra intencional, en base a los criterios: personal técnico de administración y servicios, que tuviesen una relación directa con la OIPD y que hubiesen interactuado con la población objeto de estudio.
- Seguidamente se comenzó con la trabajadora social de la OIPD, quien facilitó el contacto de otros técnicos de atención directa, y estos, a su vez, aportaron otros nuevos contactos.

- La muestra se fue seleccionando en base a la información proporcionada, según las grabaciones y transcripciones realizadas. La información se analizó las veces como fue necesario.
- De esta manera, el muestreo alcanzó un punto de saturación, ya que la información no aportaba nuevos datos.
- La duración de las entrevistas fue de, aproximadamente, 45-60 minutos. Se llevaron a cabo en diferentes servicios del campus universitario.

6.4.3 Encuestas a los profesores coordinadores de la OIPD

La encuesta es una de las técnicas de recogida de datos más utilizada en el campo de la investigación. Cea (2004) da una definición concreta y la define como “la estrategia de investigación caracterizada por la aplicación de un procedimiento estandarizado para la obtención de información (oral y/o escrita)” (p.28). Se realiza con el fin de obtener mediciones cuantitativas de una gran variedad de características objetivas y subjetivas de los encuestados. La información que se obtiene se limita a las preguntas que componen el cuestionario, precodificado y diseñado a tal efecto (Cea, 2009; García, 1996).

En esta investigación se opta por encuestar a toda la población del censo, ya que este compuesto por 32 profesores coordinadores de la OIPD.

6.4.3.1 Participantes

El universo estaba representado por los 32 profesores coordinadores de la OIPD en las facultades y centros adscritos, 27 de ellos pertenecían a las facultades de la UCM y otros 5, a los centros adscritos. El conjunto de coordinadores lo conforman vicedecanos, secretarios, profesores. Para ello, hemos consultado, previamente, en la OIPD el censo de profesores coordinadores susceptibles de ser encuestados. Dicho censo incluye nombre y apellido, teléfono, correo electrónico, la facultad o centro adscrito.

Para seleccionar la población hemos tenido en cuenta los siguientes criterios:

- Se toma como unidad de análisis a los profesores coordinadores que son representantes de la OIPD, en las facultades y centros adscritos de la Universidad Complutense de Madrid.
- Se considera la población total de profesores coordinadores de la OIPD, que a fecha de la investigación estaban nombrados para dicho cargo institucional como representantes en las facultades de Bellas Artes, Ciencias Biológicas, Ciencias de la Información, Ciencias Físicas, Derecho, Documentación, Educación, Ciencias Económicas y Empresariales, Estadística, Farmacia, Filología, Filosofía, Geografía e Historia, Ciencias Geológicas, Informática, Ciencias Matemáticas, Medicina, Odontología, Óptica y Optometría, Enfermería, Fisioterapia y Podología, Ciencias Políticas y Sociología, Psicología, Ciencias Químicas, Trabajo Social, Comercio y Turismo y Veterinaria.
- Se considera incluir a los coordinadores de los centros adscritos que han firmado convenios con la Universidad Complutense de Madrid para impartir estudios con los que se obtienen títulos oficiales: Centro de Estudio Superior Don Bosco, Felipe II, Cardenal Cisneros y Centro Universitario de Villanueva, ya que están incluido en el censo de la OIPD.
- Se estima incluir a los centros que tienen dos coordinadores: facultad de Educación y el Centro Universitario Villanueva.

Para la realización de esta investigación hemos contado con la participación de 12 profesores coordinadores de la OIPD, de un total de 32, de los cuales 6 eran profesores y 6 tenían cargos académicos. De las cinco áreas de conocimiento han participado profesores de Ciencias de la Salud, Ciencias y Ciencias Sociales y Jurídicas.

6.4.3.2 Instrumento

El cuestionario que hemos diseñado consta de un listado de 20 preguntas (véase anexo 5). El formato de preguntas cerradas ha sido el más habitual, con respuestas alternativas y respuestas de elección múltiple. También hemos incluido preguntas abiertas, cuando era necesario conocer la opinión del encuestado. De esta forma, el encuestado ha podido profundizar con sus palabras en las cuestiones que se planteaban. Esto ha permitido la posibilidad de obtener información que aporte matices de interés, a través del análisis del contenido. Por último, hemos aplicado la

escala de Likert, con rango numérico, donde el encuestado tenía la opción de elegir entre una de las categorías de la escala de 10 puntos.

En concreto, hemos aplicado una encuesta por cuestionario autoadministrado, de manera que ha sido el propio encuestado quien ha leído y anotado la respuesta. Para esta investigación hemos tomado como referencia el cuestionario de la Unidad de Investigación en Diversidad Funcional (UnIDiF), de la Universidad de Santiago de Compostela (s/f) para profesores, ya que cumplía con los objetivos planteados.

Con relación a la estructura del cuestionario, se divide en cinco apartados temáticos, relacionados con los objetivos de la investigación. A continuación, se presentamos las categorías analizadas:

- Datos sociodemográficos.
- Atención al estudiante.
- Formación.
- Servicios.
- Trabajo de coordinación.

Para finalizar, el cuestionario antes de su aplicación para obtener sus valoraciones, hemos aplicado la técnica Delphi, se sometió a la evaluación previa de un panel de expertos, con una trayectoria en investigación cuantitativa y en diversidad funcional y cultural (Bosch y Torrente, 1993; Cea, 2009; Palacios, 1999). A cada miembro se le ha enviado el cuestionario a su correo institucional. Hemos recopilado la opinión de los especialistas sobre el tema y hemos incorporado sus sugerencias y propuestas en la elaboración del cuestionario (véase anexo 6). Los expertos que han aportado a esta fase sus conocimientos especializados, sobre el tema objeto de estudio han sido: un Doctor del departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales, facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, una Doctora del departamento de Estadística y Ciencia de los Datos, facultad de Estadística de la Universidad Complutense de Madrid y una Doctora de la facultad de Educación Elemental y Especial de la Universidad Nacional de Cuyo de Mendoza.

6.4.3.3 Procedimiento

Se muestra a continuación el procedimiento empleado para la aplicación de la encuesta. El trabajo de campo correspondiente a desarrollar el cuestionario online se realizó a través de una plataforma accesible, Google Drive. Se procedió a realizar la encuesta entre los días 1 y 15 de abril de 2015. Después, se amplió el plazo en una semana, enviando un recordatorio.

Las respuestas de la encuesta la hemos recopilado de forma automática y datos en tiempo real, del mismo modo, hemos podido examinar en hoja de cálculo Excel. Por último, se consultó el resultado de los datos, y se procedió a su análisis.

6.5 Principios éticos

En la realización de la presente investigación se garantizaba tanto la confidencialidad de los datos, como el anonimato, intentando evitar el reconocimiento de las personas entrevistadas. Con el fin de respetar la privacidad, en virtud de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal, procediéndose a la anonimización de los datos de la identificación personal.

Al realizar las entrevistas, hemos utilizado como herramienta la grabadora, contando con la aprobación previa de la persona entrevistada, mediante el consentimiento informado, y firmado antes de comenzar la entrevista (véase anexo 3). Además, se les comunicó que la grabación sería destruida una vez finalizara el proceso de la investigación. Los participantes tienen, también, una copia de la entrevista, para verificar o para que pudieran realizar cambios de la información facilitada.

Para presentar la tesis doctoral en formato impresos accesibles hemos tenido en cuenta la accesibilidad y el diseño para todas las personas, usando generalmente el tipo de letra Arial, con un tamaño de la fuente de 12 y 14 puntos. También texto alineado a la derecha e interlineado uno y medio. Además de la descripción de la información en las figuras, gráficos y tablas. Al tiempo que hemos comprobado la accesibilidad con *Microsoft Office Support. Office 365*. En el formato digital de este documento hemos activado la etiqueta “estructura del documento para

accesibilidad”, compatible con ISO 19005-1 (PDF/A), con el propósito de que pueda ser consultada por personas con diferente grado de diversidad funcional visual, así como por personas con diversidad funcional auditiva y motriz, entre otros (Durán, Mogo, Gómez, Tafur y Pérez, 2012; Fundación ONCE y SAPDU, 2016; Zubillaga et al., 2006).

También es necesario precisar que hemos aceptado las normas internacionales para un uso no sexista del lenguaje (UNESCO, 1999a) como producto social e histórico que influye en la percepción de la realidad, condiciona nuestro pensamiento y determina la visión del mundo. Siempre que haya oportunidad de introducir esta norma se recurrirá a ella. No obstante, en esta tesis doctoral hemos optado por utilizar el término genérico, tal como suele hacerse en estos casos para evitar la dificultad en su lectura.

Por último, cabe señalar que hemos integrado las cuestiones teóricas y prácticas inscritas en esta investigación. En suma, hemos pretendido contribuir a la construcción de una alternativa crítica desde el Trabajo Social, como compromiso necesario con una realidad de la que simultáneamente formamos parte por lo que nos afecta, emociona y compromete. Aun así, en esta investigación tratamos de reflejar las conclusiones, en términos rigurosos, procurando que nuestros afectos, emociones y valores estén puestos al servicio del rigor científico. La pertenencia a una determinada disciplina puede suponer una fuente añadida de sesgo. Esto implica vigilancia y control. Esta situación la hemos podido subsanar con las revisiones sistemáticas, mediante el diseño, la aplicación de un método de investigación y de su adecuación a los objetivos del estudio (Alhambra, 2011; Bourdieu, Chamboredom y Passeron, 2005; Rodríguez y Ferreira, 2010).

CAPÍTULO 7. RESULTADOS

Los estudiantes que llamamos no tradicionales tienen mucho que enseñarnos, siempre que seamos capaces de comprender y comunicar lo que nos pueden decir.

José González Monteagudo, 2010, p. 146.

Introducción

Presentamos a continuación los principales resultados de la investigación realizada durante el trabajo de campo. De este capítulo mostramos los resultados obtenidos de la técnica de las historias de vida, realizadas a los estudiantes extranjeros con diversidad funcional. Seguidamente mostramos los resultados de las entrevistas personales realizadas a los técnicos de primera atención. Por último, ponemos fin al capítulo exponiendo los resultados de la encuesta efectuada a profesores coordinadores de las facultades y centros adscritos.

7.1. Resultados de las historias de vida realizadas a los estudiantes extranjeros con diversidad funcional

En este apartado, se muestran los principales resultados de las historias de vida. Los testimonios recogidos en esta parte de la investigación constituyen un claro reflejo del capital humano de los estudiantes extranjeros con diversidad funcional que han sido entrevistados. De sus declaraciones se desprende que han utilizado diversas estrategias para salvar barreras, situaciones, crisis personales y educativas, para conseguir sus proyectos migratorios y educativos. En este sentido, nuestra labor ha consistido en explorar y analizar los hechos y acontecimientos que han dado lugar a determinadas situaciones sociales y educativas, vividas por los estudiantes.

A través de la entrevista biográfica el estudiante ha puesto de manifiesto su recorrido personal, en un contexto social, cultural, económico y político concreto. Además, al utilizar esta técnica ha brindado a los estudiantes voz, protagonismo y visibilidad. A partir de los datos obtenidos, ha sido posible analizar sobre la experiencia de la inclusión social y educativa en el país de origen y en el de destino de estos universitarios. En cambio, este perfil de estudiantes es una población en

riesgo de exclusión social y es, por ello, una población de especial relevancia en las estrategias de las políticas del Espacio Europeo de Educación Superior.

En suma, se presentan a continuación los resultados principales de la investigación, que se corresponden con el proceso familiar, social y educativo organizados en diferentes temas: la familia de origen, la educación reglada, el proceso migratorio y las redes sociales. También se explora la etapa universitaria, el estilo de vida fuera de las aulas y, por último, la identidad académica y personal.

A continuación, se muestran, a modo de ficha técnica, los datos de sexo, edad, estudios, grado y tipo de discapacidad. Así como, país y zona de origen, año de llegada a España y solicitud de la nacionalidad de cada uno de los estudiantes entrevistados en la presente investigación.

- **Daniela**, de Colombia. Mujer, 34 años, estudiante de la licenciatura en el área de conocimiento de Ciencias de la Salud de la Universidad Complutense de Madrid. Tiene un grado de discapacidad física reconocido del 89%. Nacida en la capital de Colombia. Llegó a España en 1996 y adquirió la nacionalidad en el año 2013.
- **Fernanda**, de Ecuador. Mujer, 24 años, estudiante del grado en el área de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad Complutense de Madrid. Tiene un grado de discapacidad física reconocido del 44% desde el año 2009. Nacida en la capital de Ecuador. Lleva residiendo en España desde el año 2007 por reagrupación familiar y adquirió la nacionalidad en el año 2013.
- **María**, de Ecuador. Mujer, 48 años, estudiante del grado en el área de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad Complutense de Madrid. Tiene un grado de discapacidad física reconocido de un 75%. Nacida en la capital de Ecuador. Llegó a España en 1995 y adquirió la nacionalidad en el año 2005.
- **José**, de México. Hombre, 26 años, estudiante de doctorado y de grado en el área de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad Complutense de Madrid. Tiene un grado de discapacidad visual del 76%. Nacido en Ciudad de México, D.F, capital de México. Llegó a España en el año 2008.
- **Guadalupe**, de México. Mujer, 25 años, estudiante de doctorado en el área de conocimiento de Ciencias de la Universidad Complutense de Madrid, con una

beca doctoral en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) y estudiando el grado en el área de Ciencias de la Salud en la Universidad Nacional a Distancia (UNED). Tiene un grado de discapacidad por síndrome de Asperger reconocido del 65%. Nacida en la capital de distrito de México D. F. Llegó a España en el año 2008 y adquirió la nacionalidad en el año 2015.

- **Vilma**, de Perú. Mujer, 41 años, estudiante para la homologación de título de diplomatura en el área de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad Complutense de Madrid. Tiene un grado de discapacidad visual reconocido de 41%. Nacida en la capital de distrito de Perú. Llegó a España en el año 2007 y adquirió la nacionalidad en el año 2004.
- **Carolina**, de Colombia. Mujer, 36 años, estudiante de máster en el área de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad Complutense de Madrid. Tiene un grado de discapacidad física (orgánica) reconocido del 65%. Nacida en la capital de Colombia. En España lleva desde el año 2001 y adquirió la nacionalidad en el año 2011.
- **Isabella**, de Puerto Rico. Mujer, 21 años, estudiante visitante, cursa las asignaturas optativas del grado en el área de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad Complutense de Madrid. En su país no tiene un grado de discapacidad física leve reconocida. Nacida en la capital de Puerto Rico. Llega a España el 31 de enero de 2015 por una estancia de seis meses.
- **Hilda**, de Alemania. Mujer, 27 años, estudiante de grado en el área de conocimientos de Artes y Humanidades de la Universidad Complutense de Madrid. Tiene un grado de discapacidad por síndrome de Asperger reconocido del 37%. Nacida en una capital de provincia de Alemania. Llegó a España en el año 2009.
- **Erika**, de Alemania. Mujer, 47 años, estudiante de doctorado en el área de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad Complutense de Madrid. Tiene un grado de discapacidad física (orgánica) reconocido del 70% y desde febrero del año 2007 tiene una incapacidad laboral absoluta. Nacida en una capital de provincia de Alemania. Llegó a España en el año 1995.
- **Diana**, de Bulgaria. Mujer, 31 años, estudiante del grado en el área de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad Complutense de Madrid. Tiene un grado de discapacidad por enfermedad mental reconocido del

65%. Nace en una ciudad próxima a la capital de Bulgaria. Llegó a España en el año 2000 y, a fecha de la entrevista, está en trámites para adquirir la nacionalidad española.

- **Antón**, de Rumanía. Hombre, 20 años, estudiante de grado en el área de conocimientos de Artes y Humanidades de la Universidad Complutense de Madrid y cuarto de grado medio de piano en el conservatorio profesional de música del municipio donde reside. Tiene un grado de discapacidad visual reconocido del 79%. Nace en una capital de provincia de Rumanía. Llega a España en el año 2004 y, a fecha de la entrevista, está en trámites para adquirir la nacionalidad española.
- **Lina**, de Letonia. Mujer, 36 años, estudiando seis meses en un programa Erasmus en una diplomatura en el área de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad Complutense de Madrid en el 2008; en el año 2011 regresa para finalizar las prácticas del programa; en el año 2015 tramita la matrícula en la UCM para la homologación de los estudios cursados en su país. Tiene un grado de discapacidad visual y orgánica reconocida del 82%. Nace en la capital de Letonia. Reside en España desde 2012.

7.1.1. Proceso familiar, social y educativo

Los participantes en esta investigación han construido su proceso formativo en su día a día, a partir de sus trayectorias familiares y contextuales en sus lugares de origen. Mientras unos estudiantes se embarcaron en una aventura al salir de sus países para cumplir con una meta, acceder a unos estudios universitarios, otros lo hicieron por cuestiones familiares, de salud, situación política o económica de su país.

Así, en este apartado, hemos examinado los resultados en relación con la familia de origen, el periodo de la educación reglada, el inicio del viaje al país de destino y las redes sociales. Otros temas que se analizan son la formación y las actividades laborales de los progenitores, el lugar de residencia, el centro de estudios y la adscripción a una clase social en el país de origen y de destino.

7.1.1.1. Familia de origen

En los resultados queremos destacar que las familias de origen de los estudiantes constituyen una variable para tener en cuenta en esta tesis doctoral. Por ello, dedicamos un apartado a conocer la influencia de las familias como motor o como factor inhibitor dentro del proceso socio educativo en un contexto dado.

Antes de realizar el proceso migratorio, la mayor parte de los estudiantes convivieron en el país de origen en el núcleo familiar, formado por una familia nuclear, principalmente. En el estudio aparecen familias de hijos únicos, en los casos de Hilda, Erika y Antón. También familias con varios hermanos, como en los casos de Daniela, Fernanda, José, Guadalupe, Vilma e Isabella.

En cuanto a otro tipo de familias, cabe mencionar las extensas, compuestas por uno o varios familiares, en el caso de Lita, Carolina y Diana. En el caso de María pasó la mayor parte de su infancia y juventud en un orfanato, alternando con estancias en el domicilio familiar.

- *Vivía en casa de mi abuelo, fallecido, con mis padres, mi hermana y hermano, mi tía con su hijo y mi otra tía con su esposo y su hija (Carolina).*
- *En un orfanato (María).*

Por su parte, conocer la situación económica y el contexto social de origen de los estudiantes ayuda a comprender la situación de cada caso. La propia complejidad del espacio social, en que las diferencias se traducen en posiciones relativas, según el capital económico, social y cultural, influye en la posibilidad de cursar estudios universitarios. *“Nosotros tenemos una situación socioeconómica bastante buena”* (Daniela). *“Mi padre fue auditor general del banco de la Nación y mi madre cajera en el Banco de la Nación. Clase media- alta”* (Vilma). *“Mi madre era actriz, teníamos a lo mejor más posibilidades, más facilidades, y viajábamos mucho”* (Hilda).

En el caso de María y de José, la situación económica y social fue empeorando con respecto a su situación inicial.

- *Yo creo que era una situación un poco precaria. Si hubiesen sabido aprovechar bien los recursos, hubiesen podido vivir bien, y todos los niños hubiesen podido tener carrera, estudios, por lo menos, una vida tranquila. Mis padres me*

abandonaron en el hospital, de ahí al orfanato [...]. Al no tener a nadie en el mundo, llegas a pertenecer a un colectivo, o sea, a huérfanos, estás en el desamparo (María).

- *Los primeros seis, siete años de vida, éramos parte de la clase media -alta. ¿Qué pasa?, en México la sanidad pública es muy mala. Yo siempre tuve atención privada, oftalmólogos españoles, estadounidenses, mexicanos, de todo. Obviamente todos los esfuerzos de mi familia, con tal de salvar la vista, ¿no? Entonces, eso fue mermando la economía de la familia, fue decreciendo hasta llegar a un punto en que, de clase media, pasamos a media-baja (José).*

La formación de los progenitores da idea de la condición social que han vivido los estudiantes entrevistados. Asimismo, ofrece información sobre el contexto y las estrategias de reproducción del estilo de vida familiar que utilizaba cada estudiante para seguir formándose y poder cursar los estudios superiores. En general, estos resultados indican que, la mayoría de los progenitores, al menos uno de los dos, habían cursado estudios universitarios o había realizado la carrera profesional, tal es el caso del padre de María. En los casos de los estudiantes que han convivido con los dos progenitores el nivel de estudios y/o profesional del padre era superior al de la madre. En algunos casos, las madres realizaron carrera universitaria, mientras en otros casos finalizaron sus estudios de carácter obligatorio.

- *Tengo dos padres con carrera universitaria. Sí es cierto que mi madre no trabajó, ya que, a raíz de que me diagnostican mi problema, el glaucoma congénito, mi madre ya no quiso trabajar, quiso dedicarse a mí (José).*
- *Ella tiene su educación obligatoria y del instituto, que en Bulgaria es también obligatorio (Diana).*

Los resultados de este estudio revelarían que, la mayoría de los estudiantes, al iniciar sus estudios universitarios, tenían un capital cultural superior con respecto a sus madres. Por otro lado, en relación con los padres, en algunos casos, el estudiantado ha superado su capital cultural al acceder a estudios universitarios o cursar el máster o el doctorado, tal es el caso de Daniela, María, José, Guadalupe, Erika, Diana y Lita.

En resumen, los resultados de este apartado ponen de manifiesto que la mayor parte de los progenitores tenían un capital cultural institucionalizado relativamente alto. Esto supone, que el condicionamiento del origen social y el capital cultural es un factor que puede influir en la elección de cursar estudios universitarios.

7.1.1.2. Educación reglada

Los estudiantes entrevistados presentaban unas características comunes con respecto a cualquier estudiante que quiere acceder a estudios universitarios. Superaron una formación reglada obligatoria y las pruebas de acceso a la universidad. Sin embargo, tuvieron que salvar obstáculos de accesibilidad y de relaciones interpersonales con la comunidad educativa. A continuación, exponemos los resultados de los estudiantes que se han encontrado en alguna situación de exclusión social.

Guadalupe no fue aceptada en el contexto educativo. Era una estudiante con altas capacidades intelectuales. Realizó la prueba de aptitud para el acceso a la universidad, en la especialidad de Ciencias, y obtuvo una beca de una organización de su país para realizar los estudios en el extranjero. Sin embargo, una vez comenzados los estudios universitarios en la Universidad Complutense de Madrid, se le diagnosticó el síndrome de Asperger. La estudiante lo explicó: *“No me adapté a la primaria y por eso no cursé ni la secundaria ni el bachiller, lo estudié por mi cuenta. Me hicieron unos exámenes por el sistema abierto, como la UNED, por mi cuenta me presentaba a los exámenes. Me dijeron que había sacado la nota más alta en selectividad del país. A mis padres les lavaron el cerebro, les dijeron que lo que me pasaba era algo, algo místico religioso y que no debían llevarme a médicos ni nada”*.

En el caso de Daniela, los médicos decían a sus padres que su diversidad funcional podía ser genético e, incluso, retraso mental. No conformes con el diagnóstico siguieron buscando hasta que encontraron una entidad para las personas con parálisis cerebral, en el que se integraba la educación con el resto de los servicios. La estudiante puso de manifiesto que *“la única desventaja es que en mi país nunca hay ayudas, tiene un sistema capitalista liberal donde el gobierno no brinda ayudas para personas con discapacidad. En mi país no hay certificado de minusvalía, ni están adaptados”*.

En este sentido, los estudiantes entrevistados de los países de América Central y del Sur manifestaron en las entrevistas el escaso desarrollo que existía en materia

de diversidad funcional en el contexto educativo, así como en otros ámbitos, la sanidad, la vivienda, el transporte o la legislación.

- *Lo que me marcó el bachillerato fue la cogida del autobús. Tuve que aprender una táctica, a coger el autobús y a bajarme al vuelo, ¿tú sabes lo que es eso con bastones? Tuve que aprender a base de caídas. Fue un tramo difícil, incluso con los médicos (María).*
- *Es que me pegaban muchos mis compañeros y los profesores me regañaban (José).*

En otro país, como Puerto Rico, se ha desarrollado una política inclusiva en materia de accesibilidad. No en vano, *“hay una ley, que es la ley 51 de Puerto Rico, que obliga a todos los edificios a tener, sino un ascensor, mínimo una rampa”*. Sin embargo, en referencia a la ciudadanía, la estudiante puso de manifiesto que *“siempre piensan que uno tiene una discapacidad física y lo mezclan con lo mental, y no sé yo por qué. Bueno, yo me considero una persona crítica y analítica ¿sabes?, yo lo analizo todo, todo, todo, todo”* (Isabella).

Con respecto a la educación privada, de los nueve estudiantes de países de América del Centro y del Sur, ocho se habían matriculado en la educación privada. Realizaron el cambio a la educación pública por contar con accesibilidad a los espacios educativos.

- *Aunque estuviese en un colegio público, mis padres me seguían tratando en ese entorno como si fuese de colegio privado (José).*
- *En Colombia estudié infantil, primaria, bachillerato, en colegio católico privado, y dos años de Psicología en la Universidad Católica. No pude proseguir los estudios porque los siguientes cursos de la carrera estaban en una planta del edificio que no era accesible (Carolina).*
- *A partir de los seis años, hice primer grado, y así sucesivamente, fue privado hasta la High School (Isabella).*

En el caso de Daniela cursó estudios durante nueve años en un centro privado de necesidades especiales. Posteriormente se incorporó a un centro educativo público: *“Me tocó apretar el acelerador y ponerme en condiciones desde las matemáticas a la lengua. Ha sido todo muy rápido, total, que como a eso de los 16, 18 ya tenía la primera educación reglada. En mi país, en los colegios de necesidades especiales,*

que también reglamentados, se sigue haciendo separación entre los niños con este tipo de necesidades y las personas o niños que no las tienen”.

Sin embargo, María, tras ser abandonada por sus padres en un hospital y ser trasladada a un orfanato, donde realizó los estudios primarios y la secundaria, explicó: *“Yo valoro muchísimo haberme educado en una institución, porque si yo me hubiese criado en un ámbito familiar, estoy segurísima de que la sobreprotección o la invalidez me la habría impuesto la familia”.*

El estudiante José planteó una comparación entre el sistema educativo privado y público: *“El privado, excelente, perfecto. El público, un infierno”.* No obstante, en el colegio privado le invitaron a que cambiase de centro. *“El choque al cole público, yo recuerdo estar sentado con mi madre en el despacho de la dirección del colegio público al que iba a ingresar y le digo ‘oye, ¿pero entonces ya no puedo ir a un colegio privado, ya no puedo volver al otro cole?’, y dice: ‘es que ya no nos lo podemos permitir, sabes que no te quieren aceptar allí’, y me puse a llorar”.*

Por otro lado, Isabella realizó sus estudios en centros privados desde los seis años, en este caso obtuvo apoyo voluntario de algunos profesores. Ello facilitó que, se realizaran adaptaciones curriculares: *“Sí, más tiempo, porque antes había que ayudarme a escribirlos, inclusive, ya que lo mismo que tengo en las piernas lo tenía en las manos”.* Sin embargo, la estudiante indicó que habían sido los propios compañeros quienes le rechazaron, tenía falta de movilidad en los miembros inferiores y superiores: *“Los niños eran lo más cruel que podía existir en este planeta, o sea, me hacían unas cosas que [...], ¡ay, bendito!”.*

La estudiante propuso, durante la entrevista, que se realice un programa de sensibilización en los centros educativos. *“Porque los niños no aceptan la diferencia, entonces como ahora yo camino, que me veo bastante bien. Antes se me notaba, mucho, y me caía a cada rato, ya de por sí yo sola, pero había niños que me ponían los pies para que me cayera. Si no me ayudaban, me ignoraban, me tiraban las cosas. Cuánto sobrenombre había, yo los cogí de todo, a mí me dijeron de todo, de todo, de todo los que se les podían ocurrir”.*

Estudiar en una universidad en América del Sur conllevaba un grado de dificultad, por varios motivos, entre otros, las barreras arquitectónicas o aspectos familiares y sociales.

- *Era pública la universidad, pero para saltar barreras. Si no tenía dinero, por lo menos que no tuviera problemas físicos, pero yo tenía todo en contra, y entonces, fui a la universidad. El problema más grave, al entrar a la universidad, que yo me encontré fue la estructura arquitectónica, sin acceso. ¿Sabes que conseguí yo? Ser universitaria. La familia es la sociedad más pequeña que tenemos, me empezarían a mirar de otra manera, y me empezarían a respetar (María).*
- *Uno de los representantes de la Universidad [...] le negó la entrada a mi lector. Dijo que ellos tenían personal preparado para leer exámenes, y lo que hicieron fue ponerme a un bedel del instituto, en la enfermería del instituto, con una radio detrás (José).*
- *De los 12 a 15 años me dieron permiso para estudiar TELECO como oyente, me presentaba a los exámenes, presentaba los proyectos, iba a los congresos como todos. Me dijeron que me lo reconocerían, pero hubo cambio de rector y todavía estoy esperando a que me lo reconozcan (Guadalupe).*

Respecto a Europa, los estudiantes cursaron de igual modo la enseñanza obligatoria en colegios privados y concertados, salvo Antón. También los resultados del análisis podrían mostrar que los centros de enseñanza pública tenían unas mejores condiciones de accesibilidad que los de la privada. Aun así, tal y como indicó Antón, en su país, el centro no era accesible y los profesores no estaban obligados a colaborar, sino que dependía de su buena voluntad. *“En Rumanía si el profesor quería ocuparse de ti, lo hacía, pero no está obligado. La integración, bien, había que buscar a un profesor que haya tratado o quiera tratar con personas invidentes en la escuela pública. Los espacios no eran accesibles. Mi evolución es a partir de cuando vine a España”.*

La trayectoria de los estudiantes, en general, se desarrolló salvando obstáculos sociales, educativos, físicos o psicológicos en las diferentes etapas educativas (escuela infantil, colegio, instituto y universidad), en el país de origen, tanto de América Central, del Sur, como en Europa. De hecho, no fue fácil, contando con un entorno desfavorable y, aún menos, cuando no había unas políticas y concienciación social en relación con la diversidad funcional.

- *Mis compañeros me maltrataban, los profesores me obligaban a que no fuera como era para poder encajar con ellos, me echaban la culpa por eso, me obligaban a cambiar (Fernanda).*
- *Este profesor escribía un informe de cuatro hojas sobre el niño, y claro, me afectó mucho, muchas veces escribió, porque yo preguntaba mucho, porque no lo entendía bien, y en lugar de ponerlo de una forma positiva, siempre dijo ‘¡ay, es tonta, no entiende, no aprende, no sé qué!’, y entonces esto sí afecta mucho ‘y es muy lenta y no sé qué’ (Hilda).*

Los estudiantes, de ambos continentes, señalaron las carencias de los centros privados en accesibilidad física, hasta el punto de que varios tuvieron que cambiar de centro, por no cumplir con los criterios mínimos de accesibilidad, en la mayoría de los casos. También hay que señalar que en los centros públicos había una mayor accesibilidad, pero no en todos. El profesorado, por lo general, no tenía conocimientos pedagógicos inclusivos y, en otros casos, estos estudiantes recibieron un trato discriminatorio y prejuicioso por parte de los propios compañeros y/o profesores.

Por otra parte, algunos estudiantes comenzaron la formación previa en el país de origen y finalizaron en España, como es el caso de Daniela, Fernanda, Diana o Antón.

- *Estudié el bachillerato aquí en un colegio concertado, y luego la formación profesional superior, también la hice en un colegio privado (Fernanda).*
- *En Rumanía hice primero y segundo de primaria. Aquí tenía apoyo de la ONCE, un profesor que venía todas las semanas al colegio. La integración con los compañeros, genial, los profesores me apoyaban mucho. Aquí me pasaron de tercero a quinto, porque en Rumanía la educación es más avanzada (Antón).*

En este periodo formativo fue importante el apoyo familiar. Las figuras claves en todo el proceso educativo fueron las madres, la familia, los profesores o los mentores que creyeron en las capacidades de los estudiantes y en la igualdad de oportunidades. Los participantes indicaron quién o quiénes fueron importantes y quiénes no, en su proceso formativo.

- *¿Sabes qué le dijo mi hermana mayor a mi madre cuando yo entré a la universidad?, ‘mamá, no desperdicies dinero, porque no sirve de nada el que le des los estudios a ella, porque no va a servir de nada’ (María).*

- *Mi familia, mis tías, o sea, mi mamá, pero mis tías, cada vez que yo tenía un problema eran mis tías, tengo una que es trabajadora social (Isabella).*

En este caso de María y de José, que ilustramos a continuación, la actitud de algunos profesores de primaria y secundaria han sido una figura importante en el proceso formativo, ya que hicieron las veces de tutor o dieron un asesoramiento durante las primeras etapas de aprendizaje.

- *¿Sabes qué me ayudó?, mis profesores. Al terminar el bachiller a toda mi familia les, todos mis profesores les dijeron: ‘aprovecha este cerebro, aprovecha esta persona, no miren el resto, y denle los estudios universitarios, otra cosa no le den’ (María).*
- *Mi profesor que me conoce desde que perdí la vista, que para mí ha sido mi mentor. Mi profesora de dibujo técnico en el instituto, yo le dije: ‘profesora, pues no veo, o sea, no veo, pero voy a estudiar Ingeniería Informática, y me gusta su clase’. Ella, yo no sé si eso también influyó, ella es arquitecto. Estudió en Yugoslavia, y estudió un máster aquí, en la Politécnica de Madrid. Entonces, yo creo que es el hecho de que ella haya salido de México, obtuvo otra visión y me dijo: ‘sí, tú puedes cursar la asignatura que tú quieras, y cuenta conmigo para todo’, y hasta montamos una exposición (José).*

En referencia a los estudios universitarios, solo la estudiante visitante Isabella realizó una inversión de capital económico en capital cultural institucionalizado, para cursar sus estudios en su país de origen y solicitar una estancia en una universidad extranjera, la Universidad Complutense de Madrid. Para cubrir los gastos de viaje y estancia en España, solicitó un préstamo bancario y ayuda económica a la familia.

Los resultados principales de este apartado indican que la mayoría de los estudiantes participantes en esta investigación no realizaron sus estudios universitarios en el país de origen, principalmente por la falta de políticas sociales, educativas y legislativas. Otro hecho fue la falta de accesibilidad arquitectónica en los espacios públicos y universitarios. La etapa preuniversitaria en un inicio se realizó, sobre todo, en colegios privados o concertados. Durante este periodo formativo las redes sociales fueron un factor clave para el proceso personal y formativo del estudiantado entrevistado.

7.1.1.3. Proceso migratorio

Otro de los temas que se abordó durante las entrevistas fue el proceso migratorio y los motivos para elegir España y, en concreto, la Comunidad de Madrid. El inicio

del viaje de un proyecto migratorio es determinante, ya que a partir de ese proceso se proyecta el presente y las metas que se pretenden lograr. Por lo general, una persona toma la decisión de emigrar para conseguir una mejora económica y de calidad de vida con respecto al lugar de origen. En el caso del estudiantado entrevistado las causas para desplazarse fueron diversas: la formación, el clima, la cultura, la situación económica y política del país, también la reagrupación familiar o el hecho de tener vínculos familiares entre sus antepasados, aunque en otros casos estaba relacionado con el idioma.

Respecto de la situación social y económica de los estudiantes en sus países de origen, del análisis del discurso se puede desprender que la situación de partida por lo general buena y estable, tal y como hemos hecho referencia, se dieron acontecimientos y circunstancias que les indujeron a emigrar. Así lo explica Daniela, *“nosotros teníamos una situación socioeconómica bastante buena”*. También Guadalupe, *“primero fue buena, hasta los 12 años, pero enseguida fue a peor, por temas políticos y económicos”*.

No obstante, las causas de la migración no fueron económicas en todos los casos, como ilustramos a continuación. *“Yo a los doce años, cuando me di cuenta de todo el rechazo, tanto de la parte cultural, la parte académica y, además, la parte de la discapacidad, yo me dije a mí mismo `toda matrícula de honor, toda buena nota que obtenga de aquí a que yo termine el instituto, será un paso más que me lleve a mi destino, que es estudiar Ingeniería en Informática en España’, porque yo había decidido a los siete años estudiar Ingeniería en Informática”* (José).

En mucho de los casos, la familia fue la que desempeñó un papel importante en la decisión de emigrar a España, bien porque el clima ambiental era favorable o bien porque existían antecedentes de familiares españoles (Daniela, José, Guadalupe e Hilda). También varios estudiantes iniciaron este proceso por iniciativa propia, como fue el caso de María, Carolina, Lita o Erika.

- *Yo necesito emigrar, yo necesito progresar, superarme, y necesito hacer algo, porque tengo familia, más que por mí. Tengo dos niños y necesito darles lo que los niños se merecen* (María).

- *Los primeros años de la enfermedad fueron fulminantes, o sea, cuando me lo diagnosticaron pues me daban más o menos dos años en silla de ruedas. De hecho, he estado muy, muy, muy mal todo ese tiempo en Alemania, o sea, con afectaciones, no podía andar, no podía, muy mal, y desde que estoy en España estoy mucho mejor, ha sido el cambio del tiempo (Erika).*

Cuando han decidido emigrar, el cálculo racional venía determinado por los siguientes factores: cómo se planifica el viaje, la búsqueda de recursos, la toma de decisiones, la situación de partida económica, social y educativa en el país de origen, el proceso migratorio y, por último, el grado de conocimiento del país de destino.

Asimismo, hay que destacar que las migraciones se han diversificado geográficamente, como consecuencia del proceso de globalización, un hecho que se pone de manifiesto en el discurso de los entrevistados, tal como mostramos a continuación.

- *Tengo una hermana que trabaja en una asesoría legal en una empresa de hostelería y restauración y decía que aquí las cosas estaban muy bien. La empresa comenzó a hacer un proyecto de contingencia. Era un convenio con el Ministerio de Trabajo de mi país para poder traer gente a España a trabajar. Nos presentamos una buena cantidad de peruanos y salimos aprobados y vinimos. Cuando llegamos a España ya tenía el trabajo (Vilma).*

Por otra parte, los resultados de este apartado mostrarían la importancia de las remesas en el proceso migratorio, es decir, las transferencias económicas que se hacían a familiares en el país de origen. Vilma indicó que su madre enviaba dinero a su país. Esto supuso que la situación económica y la calidad de vida de la familia mejorasen con respecto a otros grupos de la comunidad y favoreciese la idea de emigrar.

- *En mi caso, mi madre emigró aquí muchos años antes de que yo llegara. Entonces, bueno, es muy conocido que con las remesas ayudaron al país, teníamos una vida estable, económicamente hablando, y no, no tenía ningún problema. Económicamente. gracias a Dios, cubría todos mis gastos y estaba bien. [...]. Hay una idea bastante errónea, me refiero al hecho de que piensan '¡oh, vale!, te fuiste, y allí hay una mejor vida y estás, vives increíblemente bien'. Como que no conocen realmente el otro lado de la moneda, no digo que se viva mal, pero es irónico muchas veces '¡ah, no, es que tú tienes dinero, tú te los puedes permitir!', y yo diciendo 'no, aquí en otoño, de los árboles caen hojas, no euros' (Fernanda).*

Por consiguiente, el proyecto migratorio, cuando se elaboró de forma realista, ha permitido a los estudiantes cumplir los objetivos en un tiempo marcado, a pesar de ser conscientes de la posibilidad de que fuera necesaria una modificación o una reelaboración, en el caso de que no saliese según lo previsto en el plan inicial, tal es el caso de Vilma que planificó su proyecto migratorio.

- *Tengo una hermana que trabaja en una asesoría legal en una empresa de hostelería y restauración y decía que aquí las cosas estaban muy bien. Aquí y la empresa comenzó a hacer un proyecto de contingencia. Era un convenio con el Ministerio de Trabajo de mi país para poder traer gente a España a trabajar y nos presentamos una buena cantidad de peruanos, salimos aprobados y vinimos. Cuando llegamos a España ya teníamos el trabajo (Vilma).*

Sin embargo, el proyecto que no se había trabajado ha derivado en problemas sociales, educativos o laborales, lo que ha traído consigo dificultades en la inclusión real en el país de destino, tal y como lo describe María.

- *Íbamos a Londres, que allí podía pagar más rápido la deuda, son libras esterlinas. De todos modos, no tenía yo ni idea, mira, veníamos a un país creyendo que era el país de las maravillas, como Alicia. A los cuatro días nos íbamos a pasar a Londres o a Estados Unidos. La agencia nos dijo que nos viniéramos a España, que de España es más fácil irse a donde uno quiera. Desde Ecuador es difícil salir a cualquier país, pero desde España ya es más fácil (María).*

Es importante señalar que durante el proceso migratorio los estudiantes habían pasado por alguno de los siete duelos relacionados con la familia, la lengua, la cultura, el país, el estatus social o el grupo de pertenencia. Estos duelos han sido vividos, en mayor o menor grado, dependiendo de cómo fueron elaborados e, incluso, generaron situaciones de vulnerabilidad. Los estudiantes europeos manifestaron las dificultades con el idioma y la mayoría pusieron de manifiesto el desarraigo familiar.

- *Los primeros meses era un poco difícil por no saber hablar español, adaptarse a otro país, tenía el resto de toda la familia abuelos, tíos y primos allí (Diana).*
- *No estaba preparado para hacer sexto por el idioma (Antón).*

Asimismo, como consecuencia de las diferencias culturales se produce el denominado choque cultural. En opinión de los estudiantes entrevistados,

prácticamente todo lo que les rodeaba cambió. Desde lo más básico, como la alimentación, el clima, la cultura, la lengua o los códigos de comunicación, pasando por las relaciones sociales, varió, lo que hizo necesario un periodo de adaptación. Además, estaba el proceso de tramitación de la documentación, el cumplimiento de las expectativas educativas y personales, así como la inclusión por motivo de la diversidad funcional y la cultural. Sin olvidar que a todo este proceso se une el desarraigo, los miedos y los temores a enfrentarse a lo nuevo y a lo desconocido.

En el caso de los estudiantes objeto de estudio, debieron abordar, además, el hecho de incorporarse a un sistema educativo con una normativa y un plan de estudios diferentes a los de su país.

- El sistema es distinto, o sea, las notas son distintas. *Bueno, aquí es de cero a diez, allá es de diez a cero, pero lo que acá, un cinco es aceptable, allá lo que equivaldría a un cinco, o sea, no pasaste, no pasaste la clase. Así que yo estoy acostumbrada a la mía, pero acá, como el método es distinto, probablemente se me haga más difícil salir igual de bien. Al principio yo lloré mucho porque para mí el choque cultural fue bien grande. Yo decía, pero es que la gente aquí no saluda, uno no existe, no le miran, no, no, no* (Isabella).
- *En principio para mí era tan duro cenar tan tarde a las diez de la noche... Yo no puedo, en Letonia se cena a las seis de la tarde* (Lita).

Así pues, los resultados esenciales de este apartado muestran que, las causas del proceso migratorio fueron diversas y que la familia influyó en la decisión para desplazarse. En esta etapa migratoria era necesario hacer una buena planificación y gestión del proceso. Asimismo, los estudiantes pasaron por alguno de los siete duelos migratorios, así como por el denominado choque cultural.

7.1.1.4. Las redes sociales

En referencia a las redes sociales, tal como hemos indicado en el país de origen fue un elemento que facilitó a los estudiantes proseguir con sus estudios. Las figuras de referencia fueron, principalmente, la madre y de algunos profesores.

Con respecto al proceso migratorio hemos podido apreciar, en el discurso de los estudiantes, que los motivos para escoger el lugar de destino no eran exclusivamente económicos, tal como hemos indicado. También había otro tipo de razones, como era la existencia de unas redes familiares, de amistades o conocidos,

que previamente han emigrado al país de destino. En general, estos resultados nos indicarían que las redes sociales fueron un elemento decisivo en cuatro ámbitos fundamentales de la vida de los estudiantes, en el marco de su proceso migratorio: la vivienda, la información, los estudios y la accesibilidad. Al mismo tiempo, del análisis del discurso se podría desprender que las redes y las relaciones sociales existentes, así como la calidad de estas relaciones, fueron también factores muy relevantes. Estas pudieron limitar o potenciar el proceso migratorio, dependiendo del vínculo y el tipo de relaciones dentro del grupo.

En algunos casos contaban con un familiar o amigos asentados en la Comunidad de Madrid.

- *Mis padres tenían conocidos, amigos y nos quedamos en Madrid (Antón).*
- *Contacté con mi tía que había emigrado a España a principios de los años 80, a la cual no conocía demasiado. Ella accedió a recibirme en su casa el tiempo que yo quisiera. Ella vive en [...], así que yo pasé los primeros diez años en España viviendo con ella (Carolina).*

Uno de los motivos para emigrar fue contactar con una red de apoyo, tal como hemos citado. Este es un pilar básico durante los primeros momentos y durante la estancia, ya que se realiza el proyecto en una situación más normalizada. Desde el punto de vista del proceso migratorio y de las redes sociales en el país de destino, hemos apreciado diferencias significativas entre los estudiantes entrevistados:

1. Estudiantes que han tenido un contacto previo con un familiar, amigo o conocido (Daniela, Fernanda, Vilma, Carolina, Erika, Diana, y Antón).
2. Estudiantes que formaron parte de un proyecto migratorio familiar (Daniela, Fernanda, Vilma, Carolina, Erika, Diana y Antón).
3. Estudiantes que lideraron el proceso migratorio y dejaron a sus hijos en el país de origen (María).
4. Estudiantes que viajaron a España para iniciar su carrera académica por iniciativa personal y sin redes sociales. Este es el caso de los estudiantes José, Guadalupe e Hilda. Por otro lado, están los que realizaron una estancia de un periodo determinado, como las estudiantes Isabella y Lita.

En los resultados del análisis se podría desprender que, la reagrupación familiar en el país de destino ha facilitado a los estudiantes con diversidad funcional poder realizar este proceso dentro de una red familiar, iniciada por uno de los progenitores. Tal es el caso de Fernanda, Vilma, Diana y Antón. En este proceso, los familiares directos y los amigos eran las principales redes sociales cuando deciden elegir España y Madrid como lugar de residencia. De hecho, así lo manifestaron los estudiantes Daniela, Carolina y Vilma. La importancia de las redes sociales en el país de destino nutría los lazos afectivos de los vínculos y de la comunidad, contactos que fueron establecidos antes de salir del país de origen.

Las ayudas recibidas por medio de las redes sociales han sido valoradas por los estudiantes como muy importantes, sobre todo, en los momentos iniciales, ya que facilitaron el acceso a la información sobre alojamiento, trabajo, estudios, trámites administrativos y orientación del país de destino. También fue importante la orientación en materia de accesibilidad para el estudiantado con movilidad reducida física o visual. Así, lo argumentan los estudiantes José, Carolina y Lita. Sin embargo, no todos los estudiantes entrevistados han tenido un contacto previo con familiares o amigos en el país de destino. En estos casos, la primera fase fue más compleja, como ejemplo, así lo puso de manifiesto María. En el caso de las estudiantes visitantes Isabella y Lita, que no contaban con una red de apoyo, tuvieron la atención ofrecida por los profesionales de primera atención de la Oficina Erasmus de sus facultades y de la OIPD, este apoyo fue determinante en su proceso formativo.

Cuando las redes familiares o de amistades eran españolas, se facilitaba y agilizaba el proceso de estancia. Sin embargo, en la primera fase, cuando las redes eran del propio país el proceso se ralentizaba en la mayoría de los casos. Erika manifestó que *“si eres un extranjero con redes sociales y lazos familiares con españoles, eso es muy importante, o sea que estés casado, que tengas pareja o que tengas familia cercana española. Tener apoyo español práctico y disponible para trámites, para cualquier cosa, no tiene precio. El extranjero que se viene aquí solo, eso es durísimo. Si, por contra, las redes son las típicas de las de inmigración, de las propias de la nacionalidad, hay un cierto estigma, evidentemente, porque ya vas como inmigrante, ya vas como colombiano, boliviano, peruano, lo que sea, y vas en categoría de extranjero. En el otro vas más o menos en categoría española”*.

Además, hemos podido observar cómo las redes sociales se han ido entretejiendo con el paso del tiempo, aunque la soledad sigue latente en el discurso del estudiantado. A más tiempo en el país de destino se iban ampliando sus propias redes sociales y, en cierta medida, este hecho ha facilitado la inclusión de los estudiantes objeto de estudio en la comunidad universitaria y en el contexto social donde residían.

Del análisis del discurso se puede desprender que, las redes sociales fueron un elemento decisivo tanto en el país de origen como en el proceso migratorio. Una vez en el país de destino, principalmente, había aumentado la red social entre amigos y conocidos y, en menor grado, a través de familiares. Cabe destacar que las redes sociales ha sido un tema recurrente en los discursos de los estudiantes entrevistados.

7.1.2. La etapa universitaria

Presentamos en este apartado los resultados sobre el grado de conocimiento que tenían los estudiantes de la Universidad Complutense de Madrid y cómo fue el proceso de acceso. También se analizan los factores relacionados con el proyecto de estudiar en la universidad, la adaptación de los espacios a las necesidades específicas por motivo de la diversidad funcional y la importancia de las TIC en el proceso formativo y personal. Por último, se ha estudiado cómo sufragaron los costes económicos de los estudios y cómo valoraron ellos y sus familiares el hecho de ser estudiante universitario, cuestiones que presentamos a continuación.

7.1.2.1. Acceso y adaptación a la universidad

La movilidad y los intercambios de los estudiantes que promueve el EEES están generando una serie de cambios en la sociedad que ya son una realidad también en las aulas. Así, entre los estudiantes extranjeros que vienen a estudiar a nuestro país también hay estudiantes con diversidad funcional. Sin embargo, como se revela en esta investigación, el número de estudiantes de intercambio solo se dan el caso de Isabella y de Lita. Los demás estudiantes entrevistados usaron otras vías de acceso a la universidad.

- *Hice un año en un Centro de Estudios de Personas Adultas (CEPA), para preparar el acceso (María).*
- *Examen de selectividad de la Embajada Española. Con ese examen de selectividad no me estaba jugando la entrada a la Universidad Complutense, me estaba jugando los próximos cuarenta años de mi vida, a ese nivel (José).*

En cuanto al capital cultural y al capital económico cabe decir que, en gran medida, pueden ser heredados a través de los progenitores o de los abuelos, “*Mi abuela, que era profesora titulada, trabajaba para el Ministerio de Educación de Colombia en los cincuenta y después abrió su propio colegio*” (Carolina). No obstante, a diferencia del capital económico, el capital cultural se adquiere también a través de las instituciones educativas. Es importante destacar, asimismo, que el estudiantado eligió la Universidad Complutense de Madrid por el prestigio y el capital cultural institucionalizado. De hecho, se valoró positivamente que la Complutense se encuentre entre las mejores universidades de las clasificaciones internacionales.

- *Entre las mejores universidades, en España está la Complutense de Madrid, pues yo quiero entrar a una de las mejores universidades (María).*
- *La Complutense pienso que es una universidad prestigiosa, de aquí salen buenos profesionales y creo que a nivel nacional es fácil escuchar de ella (Diana).*
- *Pues que era una de las universidades más reconocidas que había en Madrid, que tenía buena matrícula, que tenía buenos estándares y que era una buena universidad para venir, de prestigio, y que se podía poner en el resumen [sic], y se iba a ver bien (Isabella).*

De igual modo, teniendo en cuenta el perfil del estudiante, otro factor importante en el momento de optar por la Universidad Complutense de Madrid es la existencia de recursos sociales y espacios accesibles para poder estudiar en igualdad de oportunidades.

- *A punto de prepararme para hacer el examen de selectividad encuentro un vídeo en la página de la Universidad Complutense, que era el I Congreso de Universidad y Discapacidad de 2006, y veo el discurso que da en aquel entonces Carlos, no recuerdo el apellido. Una de las frases que más se me quedaron es ‘por el solo hecho de ser personas y estudiantes, tienen, o sea, deben contar con todos los recursos tecnológicos, académicos, y todos los recursos que la universidad deba otorgar, por el solo hecho de ser personas, y tienen su derecho a estudiar como todos’. Y te lo digo textual mi madre empezó*

a llorar cuando vio el vídeo y lo que decía el rector. Después de todos esos años de rechazos que había vivido, de puertas cerradas, de hacerme sentir eso, como un estorbo (José).

- *De la Universidad Complutense me informó la jefa de estudios, y en Aula. Nosotros fuimos a Aula y cogimos los folletos de allí. También porque, por mi discapacidad, comienzan a decirte que la Autónoma no está tan bien adaptada como la Complutense. La Complutense es la que mejor estaba (Daniela).*

En relación con el tipo de estudio elegido por los estudiantes, se puede señalar que se matricularon en las siguientes áreas de conocimientos: Ciencias Sociales y Jurídicas, Arte y Humanidades, Ciencias de la Salud y, por último, Ciencia.

Cuando el estudiantado eligió estudiar una carrera, los resultados apuntan que se matricularon en las Ciencias Sociales, con ocho estudiantes; seguida de las carreras de Arte y Humanidades, con tres estudiantes; siendo las de Ciencias y Ciencias de la Salud las menos solicitadas, un estudiante en cada área de conocimiento. En el caso de Ingenierías y Arquitectura, no se realizó ninguna matrícula.

Normalmente son los hombres los que eligen la carrera de Ciencias, Ingenierías y Arquitectura, siendo las carreras relacionadas con los cuidados y la educación las más feminizadas. Sin embargo, en los resultados de la muestra objeto de estudio se matricularon dos mujeres en la carrera de Ciencias: Guadalupe realizó sus estudios de grado, máster y doctorado, y María, estuvo matriculada un curso académico en una carrera de esta área de conocimiento. José manifestó su interés por estudiar una ingeniería, sin llegar a matricularse: *“Voy a entrar en una carrera que, al menos, me guste. Pero luego dije, no, lo tuyo es el mundo de la empresa, lo tuyo es el marketing, lo tuyo es la comunicación, y ni de ‘coña’ vas a estudiar ADE, y no puedes estudiar ingeniería”*. En consecuencia, los hombres entrevistados, Antón y José, se decantaron por carreras de Ciencias Sociales.

Por otra parte, nuestros resultados pueden mostrar que estos universitarios eligieron sus estudios por vocación, y no tanto por una cuestión económica, de reconocimiento o estatus social, ni tampoco por una correspondencia con los estudios cursados por los progenitores.

- *Ser fiel a mis principios, ser fiel a mi profesión, estar seguro de lo que me gusta y disfrutarlo, disfrutar de lo que hago y reconocer que soy muy bueno en lo que me gusta hacer (José).*
- *Bueno, conseguir un buen trabajo, pero por un buen trabajo no me refiero a que quiero ganar un montón de dinero, that's not my point. La gente me dice 'estudia Finanzas si quieres chavos'. No, nada que ver, lo más lejos de la realidad. Yo valoro más tener unas buenas condiciones de trabajo y estar en un trabajo donde yo me sienta bien, que un trabajo que yo cobre veinticuatro dólares la hora, y que no me guste donde estoy. El dinero para mí no es importante, o sea, si es importante en el sentido de que obviamente me sostengo, pero no es mi meta (Isabella).*

Con el nuevo plan de estudios del EEES las diferencias de capital cultural estaban menos presentes, ya que en la mayoría de las disciplinas se han equiparado las carreras a cuatro años. Esto supone que la diferenciación se da en las carreras de doble titulación y estudios en el extranjero. José se matriculó en un programa de doctorado y en una carrera de grado. También disfrutaba de una beca en una entidad financiera y estaba perfeccionando su inglés. Este caso se corresponde con su capital cultural acumulado desde temprana edad y el capital cultural de sus progenitores: “*Yo creo que ha influido mucho tener dos padres con carrera universitaria*”. Tal es el caso de Guadalupe, que cursaba el doctorado y se matriculó en otra universidad, para cursar estudios relacionados con las Ciencias de la Salud.

La inversión realizada en cursar unos estudios fuera del país de origen, bien por un programa de intercambio, bien por un proceso migratorio a corto o largo plazo, supone reproducir el estatus social que se tiene en el país de origen o, en algunos casos, elevarlo.

- *Tener una carrera universitaria te da un estatus, tanto para el mundo laboral, como para el desarrollo en un círculo social (María).*
- *Sigo manteniendo la misma ilusión del primer día y me está gustando bastante, porque ya estoy mucho más concienciada de que hace falta tener estudios universitarios para obtener un empleo mejor, con las excepciones que puede haber, y que la vía oficial es esta (Diana).*

Asimismo, para el propio estudiante el hecho de ser universitario en la Complutense ha supuesto un cambio importante. De hecho, en las entrevistas ha quedado reflejado el afán por superarse.

- *El estar en una universidad... es que realmente no cualquiera pisa una universidad, y no cualquiera soporta el ritmo de una universidad. Es una carrera de resistencia muchas veces. Yo te puedo decir que más que el hecho de decir ya soy universitario, es el hecho de decir ya soy Complutense (José).*
- *Mi vida académica aquí, pues ha sido yo creo que el tiempo más gratificante, en cuestión de éxito personal, porque yo siempre he sido una persona que ha valorado más que nada el éxito intelectual (Erika).*

Ser estudiante universitario ha sido valorado muy positivamente por la familia, principalmente por las madres.

- *Mi madre está muy contenta, ahora mismo, por el hecho de que trabajo y estudio, y mi hermana mayor, también. Están esperando que yo acabe, que no me pase nada (Diana).*
- *Increíble. Tú ves a mi madre y está muy feliz, desde luego. Mi hermana siempre me dice: 'tienes que seguir, y yo te voy a apoyar siempre', me dice 'tienes que seguir'. Es bonito que tu familia te vea así, es importante (Fernanda).*

Como resultado de este apartado se concluye que, para los estudiantes, el acceso a la universidad ha supuesto conseguir materializar el deseo de realizar sus estudios universitarios. Además, ha sido clave la exención de matrícula, que la UCM trabaje por avanzar en la inclusión, la accesibilidad y la equidad y les ha facilitado los recursos sociales y educativos, en caso contrario no hubiese sido posible. También les ha supuesto trabajar su propio capital cultural y desarrollar sus capacidades para su futuro profesional.

7.1.2.2. Docencia: clases, prácticas, trabajos y tutorías

Los cambios estructurales del EEES que se están dando en la enseñanza superior, repercuten de forma directa en la concepción tradicional de la docencia, tutorías y forma de trabajar del estudiantado. En este apartado hemos considerado la percepción que los estudiantes tienen del sistema de enseñanza en la universidad y el grado de inclusión en relación con el profesorado, los compañeros, la adaptación de los espacios y el papel que juegan las TIC en su proceso de aprendizaje.

Con respecto al plan del EEES, los estudiantes lo consideraron de utilidad, ya que es más interactivo entre los propios estudiantes, así como entre ellos y el profesorado. No obstante, hay cuestiones que se deben mejorar. *“Me parece muy buena, o sea, habría cosas que mejorar, eso está claro, como número de estudiantes por clase. Yo creo que es un punto difícil, difícil, pero se podría mejorar. Yo creo que lo que está muy bien es el tema más práctico a que vaya un profesor que suba a la tarima y empiece a hablar, hablar, hablar, hablar. Yo creo que es mucho mejor e, incluso, las clases se hacen mucho más amenas”* (Fernanda).

En los resultados obtenidos los estudiantes han puesto de manifiesto que hay que aprender a conciliar la diversidad funcional y cultural en la enseñanza superior, en relación con los modelos de enseñanza, aprendizaje, programas de las asignaturas, sistemas de evaluación, así como con los recursos y servicios.

La implantación del EEES ha supuesto un cambio en la metodología pedagógica, la cual fue valorada positivamente, resaltando el cambio en la forma de evaluación. *“Quizás, lo único bueno en Bolonia es que no te juegas todo en el último examen, que teóricamente hay un seguimiento”* (Erika). Con este modelo, los estudiantes indicaron que había una mayor asistencia e implicación de los compañeros en el aula.

Respecto al uso de las TIC en el aula y en su proceso formativo los participantes lo han valorado, ante todo, como un factor de desarrollo. *“No quiero ser radical diciendo que el ordenador es lo más importante para poder estudiar, porque hay gente que no se lo puede permitir, y no puede ser una razón para no poder estudiar bien. Creo que internet es muy importante a la hora de buscar información o aclarar conceptos, siempre tiene que acompañar al proceso de estudio. Hay que visitar el campus virtual, el correo electrónico, de hecho, hay profesores que lo exigen* (Diana).

De hecho, para ellos ha sido un elemento de transformación en el proceso de aprendizaje y en su vida diaria. Como resultado mostramos que era muy necesario para ellos según el tipo de diversidad funcional. Así lo expone Vilma: *“Muy necesaria, la pantalla de mi ordenador es de cuarenta pulgadas”* o Erika de,

Alemania: *“Necesito el portátil, vamos, necesito el ordenador, es verdad, porque no puedo escribir a mano, sí, sí, sí”*. Igualmente, Isabella manifestó la importancia de esta herramienta ante el hecho de no poder asistir de forma presencial al aula: *“Para mí fueron decisivas en el segundo cuatrimestre del máster, pues no pude acudir a las clases porque fui sometida a una cirugía mayor”*.

Los resultados obtenidos en este apartado indican que, para los participantes en esta investigación las TIC ha supuesto una herramienta de trabajo muy necesaria en su actividad académica. Al mismo tiempo, también, les ha facilitado la vida diaria y la comunicación familiar.

7.1.2.3. Clima y contexto universitario

En este apartado presentamos el contexto universitario como espacio de interacción entre los siguientes ámbitos: la comunidad universitaria, la política social universitaria y el Trabajo Social.

– La comunidad universitaria

La comunidad universitaria la conforman el personal docente e investigador, el personal de administración y servicios y el estudiantado. Los resultados obtenidos en relación con las relaciones interpersonales concluyen que, en ocasiones, la respuesta del profesorado estaba más relacionada con una cuestión de actitud. Guadalupe manifestó que *“me ha ayudado un profesor, era de los pocos que no quería que me expulsaran o que me aguantó. Me dejó estar en su grupo, en su laboratorio, cosa que los demás no querían”*. Con respecto al personal de administración y servicio, Vilma añadió que *“cuando voy a la biblioteca, he pasado malos ratos. La primera vez bien, pero cuando vas la segunda, la tercera o la cuarta te ven y dicen como que hay que hacérselo todo”*. Isabella puso de manifiesto la falta de interacción entre el estudiantado: *“Yo decía ‘pero es que yo entro a los salones y nadie dice nada’ nadie te contesta nada, o sea, tú entras al salón y cogiste la clase [sic] y te fuiste, o sea, eso no es así. Gracias a Dios que los trabajos se hacen en grupo, que se ven obligados a hablarme, porque si no `me pego un tiro yo`”, El EEES facilita estos espacios de trabajo en grupo. Sin embargo, también, se dieron situaciones donde el estudiante percibió un clima de mayor aceptación social: “Soy*

la única que puede tener un problema físico, por decirlo de alguna forma, pero me siento superbién. Los compañeros son muy, muy, muy majos conmigo” (María).

Por otro lado, los estudiantes expresaron la necesidad de que la comunidad universitaria adquiriese competencias en diversidad cultural y funcional. No en vano, esto contribuye a una mayor eficacia en entornos cada vez más internacionalizados con un estudiantado con características culturales y personales muy diversas, como es el caso de los estudiantes objeto de estudio. Erika, tuvo que denunciar su situación para poder ejercer su derecho a ser examinada oralmente o utilizando el ordenador en atención a sus necesidades: *“Tuve un problema muy grave con una profesora en [...]. La necesidad que yo tengo y que pedía a los profesores era hacer el examen en el ordenador u oral, porque no puedo escribir a mano, y normalmente no era ningún problema. Pues había una profesora que sí que me puso pegas y que me dijo que, si yo no podía usar mis manos bien, qué hacía de [...]. Y se negó, y la denuncié ante todos los organismos habidos y por haber, en la defensora de los estudiantes, y me permitieron cursar la asignatura con otro profesor en grado”.*

Entre las experiencias vividas por los estudiantes entrevistados con la comunidad universitaria, también reconocen que puede ser un tema de no saber cómo afrontar la interacción con una persona con diversidad funcional o proveniente de otra cultura. *“Lo he visto reflejado en mí, en compañeros o en profesores que a veces se cortan. He vivido estar del otro lado, y sé que la gente también piensa ‘quizás si hago este comentario o aquel, le vaya a sentar mal o tal’, pero luego cuando te van conociendo ven que no, que te pueden tratar como una persona más” (Fernanda).*

En esta investigación ponemos de manifiesto una de las enfermedades denominadas invisibles, la enfermedad mental. Una de las dificultades que se encuentra en la actualidad en las universidades es la atención a estudiantes con este perfil. A diferencia de lo que pasa con otro tipo de diversidad funcional (física y sensorial), la enfermedad mental no tiene el mismo grado de aceptación social, teniendo como efecto el ocultamiento y la estigmatización. Diana apuntaba que su enfermedad era *“una de las que todavía tiene poca aceptación entre las personas y prefiero no comentar este tema de la enfermedad mental. En la secretaría de la*

Facultad he tenido muchísimos problemas a la hora de hacer la matrícula del segundo cuatrimestre”.

Algo similar sucede con el síndrome de Asperger. Hay estudiantes que superan la enseñanza obligatoria y llegan a la universidad, como es el caso de Hilda, que cursaba su último curso de grado y de Guadalupe, que realizaba el doctorado en un centro de investigaciones científicas y obtuvo una beca para la formación de doctores, necesitaban apoyo y recursos para poder realizar sus estudios, en un proceso de normalización. Guadalupe puso de manifiesto que *“a punto de entrar en segundo de carrera, tuve muchos problemas con los profesores. Unos a mejor y otros a peor, creían que era peligrosa”*. Para ellas fue importante la atención social y educativa que se les ofreció desde la OIPD.

- *Que los libros están subrayados, eso es horrible, y que el escaneo es más difícil, pero yo creo que quitando eso, nada* (José).
- *Una compañera muy competitiva, muy joven, muy buena, y que no sé por qué rollos empezó. A mi dieron un premio por mi trabajo de máster, bueno, aparte del premio del fin de máster me dieron un premio por la investigación, y a ella le sentó muy mal, y entonces soltó en Facebook un rollo de que ‘esta que es extranjera, que va sufriendo por la vida con su enfermedad, con su discapacidad’* (Erika).

Por último, los resultados podrían señalar que aún hay que seguir trabajando por la normalización, ya que como han manifestado los estudiantes, se siguen dando casos de discriminación en el contexto universitario.

- **Política social universitaria**

La política social contribuye a crear una universidad responsable, saludable y solidaria con la comunidad que la conforma. Esta institución tiene un compromiso educativo y un compromiso social, a través de la implicación de los profesionales para trabajar en estrategias para la diversidad.

La estudiante visitante, Isabella, ha resumido la percepción de los servicios. También era compartida por otros entrevistados: *“Aquí, en la universidad, veo que está como fragmentado, como que lo que saben unos, otros no tienen ni idea”*.

El conocimiento que tenían los estudiantes entrevistados de las políticas sociales de la universidad se concentró principalmente en la diversidad funcional y, en casos puntuales, conocían el programa de ocio y tiempo libre de Solidarios para el Desarrollo. Daniela estuvo implicada en esta asociación, *“tengo muy claro que, si no es por la Oficina y Solidarios, no hubiese podido hacer de hilo conductor entre mis compañeros y la Universidad”*. Igualmente, la Unidad de Trabajo Social era conocida solo por María y la totalidad de los estudiantes desconocían este servicio. La Asociación de Familiares y Amigos de Personas con Discapacidad de la Universidad Complutense y la Oficina de atención a estudiantes extranjeros eran servicios desconocidos por la totalidad de los estudiantes.

Cabe destacar que las universidades desarrollan un importante esfuerzo para implementar el servicio de apoyo para estudiantes con diversidad funcional. No en vano, en la actualidad la mayoría de las universidades públicas y privadas cuentan con un servicio destinado a este objetivo. La Universidad Complutense de Madrid está avanzando en la política de diversidad. Daniela se matriculó en el año 2003 y fue la primera receptora de los servicios que ofrecía la OIPD: *“Algunos profesores parecían querer que te fueras nada más entrar. Sin embargo, todo cambia en el momento en que la Universidad escuchó mi grito de auxilio y apareció la Oficina de Integración para Personas con Discapacidad”*.

Estos avances en políticas de diversidad funcional podían verse reflejados en las palabras de José, cuando ingresó en la universidad en el año 2008: *“La integración muy rápida, todo muy rápido”*. Por su parte, Isabella indicó que *“en la universidad la gente es como más normal. Ni te miran”*.

Además, la OIPD ofrece un programa de reconocimientos de créditos para quienes colaboran con los estudiantes con diversidad funcional. María manifestó el interés en buscar información para que se compensase la colaboración recibida. *“Yo tengo un problema, yo necesito ir del coche al aula y del aula al coche’, casi todos, por no decirte todos los estudiantes me dicen -yo te puedo ayudar-. Y eso es tan gratificante de ver, que la sociedad ya esté educada para eso, aquí no tengo que esforzarme. Entonces yo digo, ‘por favor, ¿me puedes echar una mano?’, y sé que lo*

van a hacer. Yo he estado buscando alguna forma para recompensar el que ellos me presten la ayuda, y la hay”.

Todos los estudiantes entrevistados realizaron una valoración positiva a la respuesta que ofrece la Universidad Complutense de Madrid a las necesidades específicas en relación con la diversidad funcional, centrando los discursos en la OIPD. En los resultados de esta investigación, los entrevistados pusieron de manifiesto que este servicio les facilita la vida dentro del campus, aunque era conocido parcialmente. *“No conozco mucho el desarrollo de sus actividades”* (Diana). Como ejemplos destacaron: el préstamo ampliado de libros en la biblioteca, el programa de apoyo a través de créditos, la participación a través del grupo de ocio o la formación. Todos los estudiantes manifestaron que el más conocido para ellos era la lista de distribución de correo.

- *Pues me parece muy importante la labor que se está llevando a cabo desde la Oficina de Integración de Personas con Discapacidad, por ejemplo, los cursos que se imparten para apoyar a las personas discapacitadas o que puedas ayudar a las mismas prestándoles apuntes, que todo esto luego se refleje en tu curriculum vitae, me parece importante. Y qué podría añadir yo, pues nada, que todo esto me parece maravilloso* (Diana).
- *Hay una Oficina de Discapacidad por cada universidad en toda España, por Decreto-Ley, o sea, señores, por Real Decreto, que no por voluntad. Gracias al programa de apoyo de la Oficina de Discapacidad, eso me ayudó, sobre todo, con aquellos profesores. A ver, si es verdad que no me ponían pegas y eso, pero sí había el clásico profesor que decía ‘es que no te puedo pasar mis apuntes, mis diapositivas por derechos de autor’* (José).

Con respecto a la atención recibida en la OIPD, la valoración general ha sido: *“Con el personal de la OIPD de maravilla, de maravilla. Eso sí que me gusta mucho porque en Letonia no tenemos nada de esto, no hay oficinas. Yo contaba en Letonia esto y estaban flipando, pero bien flipando, porque para las personas con discapacidad no tenemos nada que esté relacionado con universidad* (Lita).

Otra de los resultados obtenido ha sido que durante los primeros años de estar matriculados en la universidad había un desconocimiento de esta Oficina por falta de información, una vez conocida es bien valorada, como hemos argumentado al inicio de este apartado. Carolina tuvo información a través de la coordinadora de la OIPD

en la facultad donde cursaba su primer año máster en esta universidad. Vilma manifestó que *“nadie me informó, nadie me dijo acércate a tal Oficina. Sabían de mi discapacidad, nadie me informó, es básico. Es la primera entrevista que tenemos en el máster y no nos dicen que existe esto, existe aquello, vete aquí... Nosotros no sabemos, yo los dos años que he perdido, porque lo siento realmente perdido, me da mucha lástima, ha sido por falta de información”*.

Por su parte la mayoría de los estudiantes conocían la figura del docente coordinador de la OIPD en el centro donde cursaban sus estudios, con la excepción de Antón: *“No lo sabía, no le conozco”*.

Cabe destacar también que la OIPD cuenta con un programa de acogida y una primera valoración realizada por personal técnico cualificado: trabajadoras sociales. Nuestros resultados pueden mostrar que todos los estudiantes entrevistados destacaron la importancia de la labor de estos profesionales. Mostramos a continuación un ejemplo de esta valoración.

- *Porque sin las trabajadoras sociales, mis ideas solo habrían sido eso, ideas. Pero fue gracias a ellas, y a todo el equipo que estaba detrás de esta Oficina. Una de las primeras cosas que pedí en el 2003 fueron los baños adaptados, también que se hiciera un programa donde todo el estudiante que quisiera se comprometiera a tomar todos tus apuntes todo el año. Yo les pedí que, por favor, fuera a cambio de algo, a pesar de que no sabía muy bien a cambio de qué y ellas me dijeron que podía ser a cambio de créditos. También cambiaron los plazos de préstamos en la biblioteca para personas como yo, de una semana o dos a un mes, que es a lo que tienen derecho todos los investigadores que forman parte del personal docente de la Universidad. Son fundamentales los trabajadores sociales, porque nadie como ellos para conocer las leyes e instituciones, así como reglamentos, etc. Ayudan a la gente que pertenece a colectivos que está en riesgo de exclusión (Daniela).*

En otro orden de ideas, el grado de conocimiento acerca de la implementación de la accesibilidad universal y del diseño para todas las personas en la universidad, era prácticamente desconocido por parte de casi por la totalidad de los estudiantes. De hecho, en caso de tener alguna información a este respecto afirmaron que era superficial. *“Yo creo que se está intentando, o sea, hay un interés, hay una intención”* (José).

Por último, no queremos dejar de mencionar las posibles nuevas demandas que este tipo de estudiantes pueden realizar en la universidad y que ilustramos con el ejemplo de la situación de Carolina, *“personalmente la única dificultad fue que en la cafetería los alimentos contenían mucha sal, y nunca pude comer allí. Mi enfermedad me exige una dieta sin sal, o con poca sal. Hay estudiantes que no pueden comer alimentos con gluten y esa opción tampoco existe”*.

Los resultados generales en este apartado desprenderían, por una parte, que la comunidad universitaria debería tener una formación en competencias de diversidad cultural y funcional, ya que hay que seguir trabajando por la normalización. Por otra, en referencia a las políticas sociales universitarias, los estudiantes entrevistados tenían una mayor información de las políticas relacionadas con la diversidad funcional, las cuales fueron valoradas positivamente, sin embargo, en cuanto a la implementación de la accesibilidad universal y del diseño para todas las personas en la universidad, era prácticamente desconocida. En referencia a otras políticas la información que tenían los entrevistados era escasa o ignoraban su existencia. Con respecto a los servicios de primera atención los estudiantes habían percibido que eran como compartimentos estancos.

7.1.3. Estilo de vida fuera de las aulas

El proceso educativo integra acciones complementarias, que pueden conducir a un mejor rendimiento académico. Mostramos los resultados sobre el estilo de vida que tienen los estudiantes fuera del aula, en relación con la gestión del tiempo y a la situación económica y laboral para poder conseguir el objetivo propuesto: estudiar en la universidad e incorporarse después al mercado laboral.

7.1.3.1. Gestión del tiempo

En este apartado se reflejan los resultados de la situación del estudiantado fuera del aula, la gestión del tiempo y las condiciones en las que los estudiantes van progresando en sus estudios, así como la dedicación a actividades de ocio y tiempo libre. No hay que olvidar que, en algunos de los casos los estudiantes han tenido que compatibilizarlos con una actividad laboral o con la concesión de una beca en prácticas. Algunos estudiantes han desarrollado su actividad profesional en empresas. Sin embargo, hay otros, como los casos de Hilda, que impartía clases

particulares de alemán y Antón, que las daba de piano. Por estas razones, el hecho de compatibilizar los estudios con los horarios de la actividad laboral ha sido una variable que hemos analizado con respecto a la dedicación al estudio. No en vano, tres cuartas partes de los estudiantes de la muestra realizaron algún tipo de actividad remunerada, mientras otros tenían un tipo de prestación por su diversidad funcional, a excepción del caso de la estudiante del programa de intercambio Isabella y Lita.

Cabe destacar que, cada uno de los entrevistados, tenía sus ritmos de estudios y su organización. Los entrevistados que desarrollaban una actividad laboral planificaban el curso académico, para cumplir con los objetivos. Dependiendo del tipo de contrato, a tiempo parcial o completo, los estudiantes planeaban el número de asignaturas en las que se matriculaban. *“Yo, por mi trabajo, no me quería matricular en todas”* (Fernanda). Por otra parte, cabe recordar que este perfil de estudiantes necesitaba una inversión de tiempo mayor, debido a las barreras lingüísticas, culturales o a su diversidad funcional.

- *En la asignatura de historia, hablan de la historia de Europa, de España, yo vengo de la Historia de América, eso es una historia totalmente diferente* (María).
- *La gente habla tan deprisa, la gente habla tan rápido, los primeros dos días, las primeras semanas era tremendo. `No, no, no, tú aquí recoge tus trapitos, tus cositas, tu maleta y regresa a Letonia, no hablas nada, no entiendes nada, cómo vas a hacer esto´, luego me han dicho que hay posibilidades de curso, ya he empezado el curso de idioma y he visto que soy la que mejor hablo* (Lita).

En esta investigación hemos analizado también las capacidades de este perfil de estudiante para conseguir sus metas, y cómo los recursos de la universidad han sido una pieza clave en este proceso. Los estudiantes han vivido el periodo universitario al margen de los tiempos de la familia y del ritmo de la sociedad, sin conocer otros horarios que los del curso académico y las fechas de los exámenes. La mayoría de ellos dedicaron el tiempo productivo que les quedaba libre a actividades de lectura, ver la televisión o escuchar música. Diana practicaba un tipo de deporte, el pádel, e Hilda desarrollaba su gran pasión en una academia, el flamenco.

En otros casos había que compatibilizar la vida laboral, tal y como expresó Fernanda: *“Actualmente, mejor, porque ya no trabajo, pero antes era muy difícil, era*

un poco complicado compaginar trabajo y estudios, pero bueno, saliendo de casa a las siete de la mañana y llegando casi a las diez, sí se puede llevar, es poco viable. Pero sí, cogí el horario de la mañana en la universidad, comía aquí y salía corriendo a trabajar. Y nada, salía de trabajar, estudiar un poco en casa o en la biblioteca, y se acabó mi día". En otro caso se compatibilizaba vida laboral, familiar y formativa, así lo expuso Vilma: *"Difícil, yo ya soy una mujer madura con vida, con niño. Compaginarlo con el trabajo es duro, es levantarme muy temprano"*.

De igual modo, la dedicación al estudio variaba, en función de cada estudiante. De hecho, como hemos analizado, depende de si tiene actividad laboral, hijos u otras tareas fuera de la jornada lectiva, así como de las dificultades con el idioma, la cultural o la diversidad funcional.

Por otra parte, la Universidad Complutense de Madrid cuenta con un programa de ocio y tiempo libre, coordinado por la asociación Solidarios para el Desarrollo, tal y como hemos descrito en el capítulo quinto. Daniela activó este programa: *"Yo me encargaba de este programa y coordinaba a los voluntarios. Lo que necesitaban era un hilo entre los alumnos y los voluntarios, y ese hilo era yo"*. Esta asociación es desconocida por la mayoría de los estudiantes entrevistados y otros, en alguna ocasión, han leído alguna información sobre la misma.

En el año 2015, como ya se ha indicado en el capítulo quinto de esta tesis, con motivo de esta investigación, se constituyó la asociación Zona IN, de estudiantes con diversidad funcional de la Universidad Complutense y amigos/as. Entre los estudiantes participantes prima la diversidad, reflejo del perfil del estudiantado en esta universidad: estudiantes extranjeros con permiso de estudios, residentes o nacionalizados, autóctonos con y sin diversidad funcional que conjugan sus estudios con una actividad laboral o familiar. Tres de los estudiantes entrevistados eran miembros activos de esta asociación.

En otro orden de ideas, fuera del contexto universitario, la mayoría de los estudiantes no pertenecían a asociaciones, movimientos políticos o religiosos, salvo el caso de Daniela, María, Antón, Erika y Daniela, que participaban activamente en asociaciones. Este último señala durante la entrevista que pertenece *"a la asociación*

de jóvenes musicólogos de [...], en Rumanía no pertenecía a asociaciones. Además, a la asociación de la radio de musicología de [...].

Cabe señalar, como resultados principales de este apartado que, durante el periodo de aprendizaje en la vida universitaria, la formación que adquirieron en el aula se complementaba con el aprendizaje informal, a través de la participación en el contexto universitario o de la comunidad. Sin embargo, el grado de participación en la vida comunitaria, entre los estudiantes entrevistados, no era muy alto.

7.1.3.2. Situación económica y laboral

Para la mayoría de los entrevistados, el traslado a España supuso un empeoramiento de la situación económica y del estatus social, con respecto al que disfrutaban en los países de origen. En otros casos, los estudiantes estaban en situación de exclusión social, con respecto al capital cultural heredado y al capital económico que tenían el país de origen. No obstante, los estudiantes manifestaron que mantenían la ilusión de que, una vez finalizaran sus estudios, su situación cambiaría a mejor.

- *Entre mi madre y yo podemos ganar mil euros al mes (José).*
- *Aquí mi padre es jardinero y mi madre es empleada del hogar (Antón).*

Por el contrario, los estudiantes consideraron que el traslado mejoró su situación en lo relativo a los recursos, las políticas sociales y educativas, así como en la atención con respecto a la diversidad funcional. Los estudiantes destacaron, en concreto, cuestiones que no se contemplaban en los países de origen, entre las que destacan el reconocimiento del grado de discapacidad, el fomento de la accesibilidad a edificios o la conciencia social.

Cuando los ingresos económicos resultaron insuficientes por el tipo de prestación que percibía o por la situación familiar, los estudiantes buscaron fuentes de financiación alternativas. La actividad laboral que desempeñaban generalmente no estaba relacionada con los estudios que cursaban, ni con el capital cultural adquirido. *“Me voy al trabajo, estoy allí las cuatro horas, menos los viernes que entramos una hora antes. El trabajo está bien porque está muy cerca de casa. Ahora soy profesional de limpieza y estoy limpiando oficinas” (Diana).*

En otros casos, se daba una correspondencia entre el trabajo que realizaban y los estudios, ya que tenían una beca en prácticas o un contrato de investigación en un centro científico.

- *Me llegó la oportunidad de la beca en la banca (José).*
- *Un contrato de investigadora en [...] y antes arreglaba ordenadores (Guadalupe).*

En el caso de estos dos estudiantes se daba una correspondencia entre la inversión económica y cultural realizada, ya que tenían un reconocimiento de un capital simbólico. En consecuencia, al emigrar a España realizaron un trabajo de menor cualificación dentro del sector de la empresa, lo que les ha permitido mantenerse dentro de los denominados trabajos cualificados. Por su parte, el resto de los estudiantes realizaban trabajos de baja cualificación no reconocidos.

Asimismo, los estudiantes manifestaron el esfuerzo que debían realizar para compaginar estudios y trabajo. El motivo principal era cubrir las necesidades básicas y económicas. Es cierto que estaban exentos del pago de matrícula, pero tenían que asumir los costes básicos de la vida diaria y los gastos propios de un estudiante universitario, como pueden ser el transporte, libros o fotocopias o relacionado con su diversidad funcional. Había estudiantes que tenían asignada una prestación económica de su país de origen, por la diversidad funcional, tal y como indicó Lita: *“De momento, no quiero cambiar nada, también en Letonia cobro por la pérdida de padres, como tengo la discapacidad, tengo hasta el final de la vida”*.

Sin embargo, otros no percibían prestación económica por el grado de discapacidad, como es el caso de Fernanda o Vilma. En este último caso, la estudiante tenía a su cargo un niño menor de edad y la única fuente de ingresos provenía del trabajo que realizaba. Cabe resaltar que los estudiantes que desempeñaban una actividad laboral tenían puestas sus miras en una mejora profesional, una vez finalizaran su etapa como estudiantes universitarios.

En referencia al sistema especial de prestaciones sociales y económicas, María y Carolina contaban con la ayuda del programa de garantía de ingresos mínimos. Daniela tenía otorgada una ayuda de tercera persona y un subsidio de movilidad y

compensación por gastos de transporte. Por su parte, Erika tenía concedida una pensión por invalidez total.

En otros casos, en lo referente a recursos por la diversidad funcional, los estudiantes recibían ayudas o apoyo por parte de organizaciones, como la Fundación ONCE, Fundación Universia o entidades privadas. José indicó que “*el Banco de Productos de Apoyo de la Fundación Universia me da el ordenador con la licencia del lector de pantalla*”.

En lo concerniente al acceso a los recursos y a las políticas en la atención de la diversidad funcional, también se indicó que había temas que se debían seguir trabajando para avanzar. En opinión de los entrevistados, las personas con diversidad funcional en sus países de procedencia estaban en una situación de exclusión o con unas políticas menos desarrolladas que en España.

- *En mi país el tema de la discapacidad tenía poca visibilidad y apoyo social. Y aquí en España lo veo mejor. De hecho, se habla bastante, la gente con discapacidad hoy en día puede trabajar, se va integrando poco a poco, lo cual es buena señal* (Diana).
- *En mi país, las personas con diversidad funcional todavía tienen muy poca visibilidad. De hecho, hasta hace dos años aproximadamente, cuando fui a mi país por primera vez, después de catorce años, la novedad era que estaban contratando a personas con diversidad funcional de guardas de seguridad de los centros comerciales. Las adaptaciones técnicas de los lugares, como baños o autobuses, están muy por debajo de los estándares europeos y españoles* (Daniela).

Por lo general, los estudiantes entrevistados valoraron muy positivamente su situación de inclusión en España. “*Yo creo que aquí se recibe más apoyo, hay más posibilidades de recibir apoyos también, y está más reconocido el Asperger que en Alemania, en general*” (Hilda).

Los resultados de este apartado muestran que, por lo común, la situación socioeconómica del estudiantado en el país de destino empeoró con respecto a la situación que habían tenido en sus países de origen. Sin embargo, la situación de inclusión en España fue valorada como efectiva, aunque se tenía que seguir trabajando para avanzar en una inclusión real.

7.1.4. Identidad académica y personal

En este apartado se exponen los resultados en referencia a las capacidades, las percepciones, y los proyectos futuros de los estudiantes extranjeros con diversidad funcional.

7.1.4.1. Las capacidades

La identidad académica de los estudiantes entrevistados se basa en un concepto de competencias, capacidades, independencia y superación en la consecución de sus objetivos formativos.

- *Lo más importante es la seguridad en mí misma, el fortalecimiento de mi autoestima y las ganas de seguir adelante. También creo que es muy importante el mantener relaciones con los demás. Por mucho tiempo me aislé por mi enfermedad, pero gracias a entrar en la UCM me anime y logré que no fuera una barrera para lograr mis objetivos (Carolina).*
- *Yo creo que mi capacidad de análisis, yo creo que es lo que más, y luego tengo una buena combinación de ilusión y constancia, o sea, soy una persona que se ilusiona mucho, y que, además, sin ilusión no se puede trabajar (Erika).*

El contexto universitario, en algunos casos ha sido determinante, ya que le ofrece al estudiantado las políticas sociales y educativas, los recursos y los profesionales necesarios para seguir superándose y avanzar en el proceso. En consecuencia, conseguir la cualificación en el desarrollo de sus capacidades. Por tanto, las competencias adquiridas durante el proceso formativo se construyen también a partir de una combinación de recursos.

Los estudiantes han puesto de manifiesto que, la mayor satisfacción personal ha sido llegar a ser universitarios. Adquieren un capital cultural, humano, social y simbólico de reconocimiento. También han manifestado que les dará la oportunidad para el siguiente paso, incorporarse al mercado laboral o seguir la carrera académica. El hecho de realizar un trabajo afín a los estudios cursados prevalece sobre el nivel de ingresos y el estatus social.

- *Yo sé que, en la vida universitaria, el mejor premio es el título ¿no? Uno estudia para conseguirlo, para llegar allí, pero yo ya, aunque no llegase, yo tengo ganado mucho. He aprendido muchísimo, y, además, he descubierto un mundo (María).*

- *Yo creo que son tres aspectos, no es solo la nacionalidad y la discapacidad, sino que también es el idioma porque si vienes de Latinoamérica ese problema no lo tienes. Bien, si con esos tres aspectos has llegado a la vida académica, pues ya tienes mérito, yo creo que ya tienes mérito. Si, además, continúas tus estudios y los sacas, y llegas a un máster o a un doctorado yo creo que, puf, para mí es una ventaja competitiva. O sea que, si queremos hablar en esos términos, porque pese a todo pronóstico, has llegado donde jamás deberías haber llegado, con lo cual, es bastante (Erika).*

En las entrevistas hemos obtenido como resultado que, a pesar de las dificultades que han tenido para llegar a cumplir con el objetivo de ser estudiantes universitarios, tomaron conciencia de su diversidad funcional y cultural. En sus discursos no se ha apreciado la victimización, sino más bien un cierto empoderamiento, al creer en su capital humano y en la igualdad de oportunidades. De hecho, mostraron una gran capacidad para salir adelante, y para enfrentar las adversidades con una notable resistencia, ante los obstáculos que les ha planteado el proceso de desplazamiento. También quedó patente una evolución, y ciertos cambios en la consecución de un capital cultural y social, cómo consecuencia de los recursos que les ha facilitado una educación inclusiva, en una universidad pública y en un país extranjero.

- *Ha sido muy duro para mí. No me arrepiento de nada, todo lo contrario, he ganado en autonomía, afirmación personal, pero tal vez lo más difícil para mí ha sido conocer mis fortalezas (Daniela).*
- *Mi capital humano. Yo creo que la fuerza esa, esa fuerza de estar siempre intentándolo, que, si te caes, te levantas y sigues intentándolo. Yo creo que es muy importante, no abandonar, no abandonar (Fernanda).*

Los estudiantes han reflexionado y han sentido que podían aportar a la comunidad universitaria. Primero, como personas y, segundo, por los temas que hemos analizado en esta investigación sobre la diversidad funcional y cultural.

- *Yo creo que aportamos ejemplo. Ejemplo de poder decir, 'a ver, tú que sí puedes caminar, tú que sí puedes ver, jolín tío, haz algo, que el país te necesita, por ti mismo'. O sea, ¿cómo puede haber gente que tiene todos los sentidos, que está bien de sus facultades físicas y mentales y no tiene ambición, no tiene sueños, no tiene nada? Yo creo que las personas con*

discapacidad aportan ejemplo, aportan, también, no lo quiero llamar sensibilidad (José).

- *Desde luego capacidad es superación, supongo que eso es lo estándar en todas las personas con discapacidad. Luego, pues, supongo que mucha disciplina (Erika).*

Conocer el significado de la propia cultura nos hace ser conscientes de la propia identidad. Por consiguiente, la presencia de estudiantes con otro bagaje cultural conlleva realizar una gestión desde el enfoque de la diversidad. Se tiene como finalidad lograr la inclusión y la igualdad de oportunidades en las aulas, la mejora del entorno y de la calidad de vida.

- *En los debates de clase, sí ves, o sea, que se hace súper dinámicos y súper activos, o sea, yo me siento afortunada de ser la única en el aula. Hay otra chiquita que creo que es de Portugal, y otro que es de otro país europeo, pero latinoamericana solo soy yo, y entonces no tengo competencia. A la hora de exponer los trabajos y abrir los debates yo destaco, pues todo lo que yo digo es novedad, porque es cosa que no conocen, es como todo lo que me está pasando a mí (María).*
- *Yo me acuerdo de que en el primer curso teníamos que hacer un trabajo en una asignatura tenía que ver con contar cómo celebramos las Navidades en nuestro país y ahí, por ejemplo, se ven claramente las diferencias culturales entre los dos países (Diana).*

Por lo que hemos podido obtener en los resultados del discurso de los participantes, son personas que aportan y respetan la diversidad, ponen en valor la diferencia. Los estudiantes entrevistados han expresado, por un lado, su satisfacción, así como han manifiesto sus capacidades durante el proceso como estudiante universitario. Por otra parte, también las dificultades y trabas que han tenido durante su paso por la educación superior: crisis personales y educativas, atraso en el acceso a la universidad durante el curso académico por la diversidad funcional, las dificultades con el idioma, las consecuencias de combinar los estudios con trabajo remunerado o con el cuidado de hijos.

El hecho de tener conocimiento del idioma del país de destino, el compartir costumbres culturales y tener un capital humano, cultural y social son factores que han podido facilitar el proceso y la consecución de los objetivos. Estos u otros

factores, como ser comunitario o extracomunitario, han podido influir en la inclusión o, en su defecto, complicársela.

7.1.4.2. Las percepciones

Los estudiantes entrevistados manifestaron con respecto a las percepciones que la comunidad universitaria tiene sobre ellos, que había una mayor aceptación por el hecho de ser de otra cultura más que por la diversidad funcional. En ocasiones, el prejuicio y la discriminación tenían que ver con la visibilidad de la diversidad funcional y, en consecuencia, en lo cultural se identificó con el fenotipo y la lengua. Esta realidad se daba tanto en el contexto universitario como en otros espacios sociales. Del análisis del discurso se puede desprender que, la opinión de los estudiantes sobre la comunidad universitaria, en general, ha sido buena, salvo situaciones puntuales. *“En general, yo creo que es una buena visión. Tengo una buena, una buena visión de ellos. Quizás el personal administrativo puede mejorar”* (Fernanda).

Cabe destacar, también que, los prejuicios que tiene la ciudadanía juegan un papel importante en la exclusión de este perfil de estudiantes. Estos comentaron haber tenido experiencias de discriminación, por ser extranjero o por su diversidad funcional.

- *Yo le pedí a la muchacha que trabajaba en el supermercado, que si me podía ayudar a bajar los cuatro escalones, entonces, ella le preguntó a la supervisora, y la supervisora le dijo que no, que no me ayude. Ella me dejó ahí, pero si son cuatro escalones, no es que eso sean, no, es que la supervisora me dijo que no* (Isabella).
- *No me he sentido discriminada en relación con la discapacidad, supongo que porque, aunque es física no es evidente, es decir, no se nota físicamente. En cuanto al ser inmigrante, creo que todos y todas pasamos por distintas etapas en las cuales sufrimos más o menos rechazo, al final nos camuflamos.* (Carolina).

De los resultados de esta investigación se desprende que en España se ha avanzado en materia de políticas en el área de la diversidad funcional y cultural. Son más los casos de estudiantes que se han sentido en su propio proceso la inclusión, que los que no. *“Creo que en España se reconoce, trabaja y se procura llegar a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, aún falta mucho por*

hacer, pero soy consciente de que si no fuera en España no habría logrado tener la atención profesional que tengo” (Isabella).

Sin embargo, hemos podido constatar que hay que seguir trabajando en políticas públicas y en el sistema educativo, en concreto en la educación superior. No obstante, los resultados del análisis de los discursos de los estudiantes también mostraron situaciones de rechazo social. *“Yo creo que tengo todas las papeletas de exclusión o, al menos, de rareza ¿no? entre la discapacidad, la nacionalidad y la edad. No tengo un dominio del castellano lo suficientemente bueno para que cante cuando hablo mal, con lo cual la gente dice ‘esta, vamos, es minusválida y, además, es subnormal’ (Erika).*

Los entrevistados pusieron de manifiesto que en sus países de origen había mayor grado de exclusión de las personas con diversidad funcional. En su totalidad manifestaron algún grado de discriminación en las diferentes etapas educativas, incluso, en el periodo vivido en la universidad de sus países. María realizó una reflexión que venía a resumir su ingreso en la universidad pública en España en contraste con la situación vivida en su país, *“allí fue horrible, es que yo tuve una etapa universitaria en mi país de origen y fue horrible. Fue mi peor época porque fue mucho esfuerzo físico, mental. Muchísimo, muchísimo, sufría mucho porque tenía que, sobre esforzarme y más que lo mental, en lo físico, porque era un edificio de cuatro plantas, sin ascensor. No había eso que hay aquí, que los chicos se estén preocupando por mirar si yo necesite dar un paso”.* Sin embargo, la percepción de los estudiantes cambió con respecto a España, todos se sentían incluidos en la sociedad. En relación con el sistema educativo universitario indicaron que había un mayor grado de inclusión en diversidad funcional y cultural en relación con las experiencias vividas en sus países de origen.

Por último, en referencia a la percepción sobre el tema del género, no fue un tema recurrente en el discurso de los entrevistados. Apareció en la entrevista de María como un constructo social, junto al hecho de tener una diversidad funcional. Una categoría estigmatizante, calificándola de desdicha. Relato que la estudiante describió en el contexto de su país de origen, donde se justifican ciertos patrones de reproducción, subordinada a cumplir con los estereotipos propios del género

femenino. *“Aquí en España no mucho, en Ecuador, o sea, ser coja ¿no?, y encima mujer, eso ya lo completaba. O sea, yo estaba muy mal ubicada en la vida, y tuve la desgracia, desgracia entre comillas, que aquí yo lo veo virtud, ahora, pero yo tuve la desdicha de tener una discapacidad, y para colmo de ser mujer.*

Este testimonio refleja una situación, la estudiante no cumplía con los cánones establecidos por parte de la sociedad, según los cuales no podía estudiar, ejercer la maternidad ni constituir una familia. De hecho, sintió cuestionada su condición de mujer, considerándose incapaz de ejercerla por razones sociales.

Por tanto, hemos constatado que existen situaciones en las que el estudiante se ha sentido discriminado más por su diversidad funcional que por ser extranjero, tal y como se ha puesto de manifiesto al inicio de este apartado.

7.1.4.3. Proyecto futuro

En referencia a las perspectivas de futuro, los entrevistados manifestaron que estaban en proceso de adquirir una formación que les daría la oportunidad de acceder al mercado laboral. Los estudiantes destacaron que, además de ganar autonomía, conseguían la realización personal y el reconocimiento como miembro activo en la sociedad.

En este aspecto, todos los entrevistados, como cualquier otro estudiante que ha invertido en formación, tenían proyectos laborales futuros. Para ellos, la formación adquirida era una inversión que se realiza en capital cultural y que queda reflejada en el capital económico, a través del mundo laboral, es decir, es un producto de conversión.

- *Me gustaría poder insertarme en el mundo laboral, pero no catalogada solamente como una persona con discapacidad. Quiero que se me vea como una más, que puedo desarrollar mi trabajo de la misma forma que lo podría desarrollar una persona sin discapacidad (Fernanda).*
- *Sé que tengo que empezar con cosas básicas, para luego ir evolucionando poco a poco. Estoy dispuesta a todo. El panorama no lo veo tan mal. De hecho, creo que podemos integrarnos todos y todas, dependiendo del talento y las ganas que tengamos. Creo que esto es muy importante (Diana).*

Por otro lado, un porcentaje menor de estudiantes se ha planteado, a corto plazo, seguir con estudios universitarios, con el propósito de especializarse o dedicarse a la investigación como salida profesional.

- *Estoy tratando de ver si hay una especialidad que se especialice más en recursos humanos (Isabella).*
- *A mí, en principio, me gusta la investigación, me gusta la investigación y me gusta la teoría (Erika).*

En relación con la opción de regresar al país para realizarse profesionalmente, no era un proyecto para emprender a corto ni a largo plazo por los estudiantes entrevistados. Salvo que la situación económica fuese a peor, entonces sí se plantearían regresar al país de origen. Estudiar en una universidad extranjera es muy valorado en sus países de origen y eso supondría que tendrían opción a trabajos cualificados. María indicó que, en el caso de hacerlo, sería para trabajar en proyectos relacionados con la diversidad funcional y señaló: *“me gustaría tener méritos para lograr desarrollarme en beneficio para mi país. Aquí en España hay muchos y buenos desarrollos, allá hace falta muchos”*.

Las causas fundamentales por las que los estudiantes no regresarían a su país de origen fueron, por un lado, lo positivamente que valoraron vivir en España. *“Difícil. Hoy en día lo veo difícil. Yo creo que una de las cosas que más valoro es vivir en Madrid, a pesar de que la situación ha empeorado (Fernanda)”*. De otro lado, se mencionaba la situación vivida en sus países: *“En general, ya como mis experiencias en Alemania era más difícil de ser aceptada, ya que esto es algo como muy profundo. Me siento aquí bien acogida y me siento bien por el sol, por el flamenco, por las lenguas (Hilda).*

Decidir quedarse en el país de destino o retornar al de origen es un proceso complejo, que tiene que ver con procesos de ciclos vitales, grupos familiares, políticas sociales, situaciones culturales, económicas, estados psicológicos, medioambientales e, incluso, con el sentido de pertenencia.

- *Cuando voy de visita a Bulgaria, ya no me siento tan bien, me siento completamente desconectada de la vida allí, tengo inquietud por que se pase el tiempo, porque mi casa es esta, es España (Diana).*

- *Ni te valoran unos como los suyos, ni te valoran otros como los suyos, porque para unos eres la extranjera y para los otros eres la traidora, con lo cual esto de nunca pertenecer, jamás, a ningún lugar (Erika).*

Por último, como propuestas futuras, para que se tengan en cuenta en el contexto universitario en la Universidad Complutense de Madrid, los estudiantes plantearon mejoras sociales, formativas y de accesibilidad, tanto con respecto a la información como a los espacios para los estudiantes con diversidad funcional y con los extranjeros. Al mismo tiempo que solicitaron que les tengan en cuenta sus aportaciones y sus opiniones como estudiantes de pleno derecho, para contribuir a una enseñanza superior más inclusiva en diversidad.

- *Yo creo que, en materia académica y laboral, ya no se puede avanzar más, si no se hace antes algo por la parte social. Tienen que venir de las instituciones especializadas en discapacidad, o, por ejemplo, de la misma Oficina de Discapacidad y del estudiante (José).*
- *Lo más importante es que la información esté disponible y sea accesible. También creo que es parte de nosotros, como estudiantes, el interesarnos y preguntar, es una responsabilidad compartida (Carolina).*

En este apartado los resultados esenciales muestran que los entrevistados invertían en formación, con el objetivo de poder insertarse en el mercado laboral en España. La situación en el país de destino era más favorable en los países de origen. Por otra parte, los estudiantes plantearon que se siga avanzando en las políticas sociales y educativas, para conseguir que se les reconozca como estudiantes de pleno derecho.

7.2. Resultados de la entrevista personales realizadas a los técnicos de primera atención

En este apartado mostramos los principales resultados de las entrevistas personales realizadas a los técnicos de primera atención. El objetivo fundamental de estas entrevistas fue analizar la situación general de la inclusión social y educativa en la Universidad Complutense de Madrid, desde la perspectiva de los profesionales.

Para ello, hemos organizado los resultados en los siguientes apartados: servicio de primera atención y la coordinación de los servicios y las instituciones.

7.2.1. Servicios de primera atención

La OIPD se creó para atender a la comunidad universitaria con diversidad funcional y dificultades específicas de aprendizaje. Para estar inscritos y acceder a los recursos, el estudiantado tiene que estar matriculado en estudios oficiales de la Universidad Complutense de Madrid o en centros adscritos. También, tener reconocido el grado de discapacidad del 33% en España, tal y como se indica en el capítulo quinto de esta tesis. Pepa señala que en España no se *“no reconoce ninguna discapacidad de otros países, ni de la Unión Europea, no está regulado”*.

Con respecto a los servicios y recursos que les ofrece la universidad, los estudiantes tienen sus propias expectativas. Para ello, toman como referencia los que tenían en sus países de origen. *“Vienen con la expectativa de que se van a encontrar, para lo bueno y para lo malo, lo mismo que tenían en su país. Hay universidades europeas que tienen asistente personal, que aquí no se van a encontrar. Aquí lo suplimos con el programa de crédito para el acompañamiento en autobús o desplazamientos. Para otras universidades, que tienen una consideración más de tercer mundo, nosotros somos unos pioneros y con buenos servicios”* (Julia).

Cabe destacar que, los estudiantes extranjeros con diversidad funcional de los países europeos cuentan con ayudas económicas que les cubren la estancia, como es el caso de estudiantes de universidades de Suiza, Francia o Inglaterra. Sin embargo, los estudiantes extracomunitarios, provenientes de países de América del Sur o de África, se encuentran sin ayudas y con escasos recursos económicos. *“El problema con los estudiantes de Latinoamérica y algún país de África es que carecían de dinero. En España no hay recursos para los extranjeros, contrariamente de lo que piense, al menos en la educación superior”* (Pepa). Por tanto, esta profesional propone crear un cupo de reserva en las convocatorias de las becas de la Universidad Complutense de Madrid para este perfil de estudiantes.

Por otra parte, las dificultades específicas que presentan los estudiantes extranjeros con diversidad funcional dependen también del país de procedencia, del

conocimiento del idioma y de las dificultades de adaptación. Un problema que todos los técnicos entrevistados señalaron como un inconveniente es el desconocimiento del idioma, que ocasiona bastantes problemas. *“Habrá un proceso de adaptación de unos meses que será más complicado, de adaptación a la cultura, a la universidad, a los compañeros, que eso me imagino que los primeros meses costará. El idioma, como parte de la cultura, sí influye, obviamente, es fundamental para la inclusión, el tema del idioma”* (David).

Esta situación con el idioma trae como consecuencia que, en ocasiones, los profesores deriven a los estudiantes extranjeros a la OIPD, buscando una respuesta, ante la escasez de información, recursos y materiales para afrontar la diversidad en el aula. *“Cuando los profesores ven que le pasa algo al estudiante, no saben dónde acudir y terminan en la Oficina de Discapacidad, porque es el sitio más cercano, es una cosa curiosa. De la comunidad china alguna vez me han llegado estudiantes chinos. Terminaban allí porque no tenían dónde orientarlos, porque tienen muchas dificultades. Otro ejemplo, nosotros hemos tenido una estudiante con altas capacidades. Con altas capacidades terminó en la Oficina de Discapacidad, también tenía una discapacidad porque tenía síndrome de Asperger. Eso es un choque para los estudiantes, porque no es un sitio donde se atiendan las altas capacidades, si no necesitan adaptaciones* (Pepa). No en vano, uno de los resultados que se extraen de esta investigación es la desinformación del profesorado sobre los recursos sociales y las herramientas pedagógicas que ofrecer al estudiantado con diversidad funcional o extranjeros para conseguir los objetivos académicos.

Durante la entrevista, los profesionales pusieron de manifiesto que, en la intervención con un estudiante extranjero, principalmente, el objeto de la atención era la diversidad funcional. Pepa llama la atención de que las cuestiones *“culturales o religiosas, ideológicas, eso nunca, nunca. No, nosotros era la discapacidad, para nosotros era la discapacidad, independientemente de la nacionalidad”*. Para llevar a cabo las adaptaciones curriculares se realiza una valoración individual adecuada al perfil del estudiante con diversidad funcional. *“En ningún caso deben mermar ni la obtención de conocimiento necesario para acabar la titulación, ni la adquisición de las competencias para ejercer la profesión correspondiente”*.

Los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas a los técnicos en relación a la atención a estudiantes extranjeros demuestran la importancia de los temas sociales. *“Por estar desplazados de su lugar de origen, necesitan más apoyo social, humano, escucha, seguimiento y orientación personalizada”* (Luisa). Asimismo, también precisan del acompañamiento de profesionales durante el proceso con el fin de realizar la tramitación administrativa y la inclusión en el contexto universitario. Para ello, hay que *“hacer un seguimiento un poco más personalizado de estas situaciones, de los casos que son especialmente vulnerables por esta característica”* (David).

En relación con la necesidad de formación especializada en temas de diversidad funcional, en accesibilidad universal y del diseño para todas las personas, los entrevistados destacaron la importancia de la información, sensibilización, formación y la necesidad de dotar a la comunidad universitaria de habilidades sociales y de comunicación. *“Hace falta sensibilización, y también que se sepa que hay servicios de apoyo al profesorado y al personal de administración y servicios, como es la Oficina de Discapacidad. Si necesitan algún tipo de formación, se les da, y si no se puede dar aquí, se busca a los expertos. Más formación, sí. Y más interés, también, porque algunos se convierten en padres o madres de los estudiantes con discapacidad, o ponen el muro y no se les acercan. Hay que darle habilidades a la comunidad universitaria”* (Pepa).

Los resultados mostrarían la importancia de la interacción de los profesionales de primera atención con los estudiantes con diversidad, y cómo comprender la diferencia. *“Yo, en realidad, dejé de ver a personas con discapacidad, veía personas que necesitaban apoyo, pero no con discapacidad”* (Pepa). También es clave apreciar las capacidades de los estudiantes. *“Que saquen esa fortaleza que tienen en la universidad para que rueden en su vida adulta. Trabajamos con las capacidades que tienen”* (Julia).

En referencia al Servicio de Programas de Movilidad Internacional se realiza un trabajo de información, tramitación administrativa y gestión, todas ellas cuestiones necesarias para un estudiante. *“Intentamos flexibilizar las barreras administrativas de la gestión de su estancia y ponerles en contacto con la OIPD. La localización y*

reserva de alojamiento es la primera y mayor dificultad que plantean. En estudiantes con mayores necesidades, los traslados desde su alojamiento a la facultad y la posibilidad de localizar un acompañante” (Marta). Este sentir, de la falta de accesibilidad, es compartido por Pepa “¡Ah, bueno!, y otra de las cosas, incluso, para los extranjeros, una cosa importante es que no hay casas adaptadas, no se encontraban pisos, ni colegios mayores adaptados, ni residencias adaptadas, muy pocas y caras, adaptadas a las barreras arquitectónicas. Una, medianamente adaptada, medianamente, es el Colegio Teresa de Jesús, y otro que hay al lado de la facultad de Educación, que está muy adaptado, pero es tremendamente caro” (Pepa).

Las redes sociales de familiares y amigos eran consideradas esenciales en el periodo formativo del estudiante. Así lo han manifestado los técnicos, que han comprobado que *“los estudiantes que cuentan con el apoyo familiar y de amigos ven favorecido su rendimiento académico y la inclusión social con respecto a los estudiantes extranjeros que carecen de esta red”* (Luisa). Sin embargo, del análisis del discurso se puede mostrar que, uno de los problemas detectados por los técnicos, tanto en estudiantes autóctonos como extranjeros con diversidad funcional, ha sido la soledad. Esta situación era más frecuente en los estudiantes que tenían una diversidad funcional visible, *“uno de los problemas que tienen los estudiantes, en general, con discapacidad, independientemente de si son españoles, o son extranjeros, es la soledad. Suelen ser estudiantes que están solos. Si tienen discapacidades serias y visibles, ese es el gran problema que tienen: hacer amigos, independientemente de la nacionalidad”* (Pepa).

Desde la asociación Solidarios para el Desarrollo se trabaja el tema de las redes de apoyo a través del programa de ocio y tiempo libre para estudiantes universitarios con diversidad funcional. El hecho de ser una persona que se desplaza, tanto del extranjero como desde otro punto de la geografía española, puede ocasionarle dificultades de relaciones sociales. *“Nosotros lo que hacemos en todos los programas de voluntariado es construir relaciones. Es vincular gente, generar espacios de encuentro y participación social, a partir de los cuales promover redes sociales informales”* (David).

Las asociaciones juegan un papel activo en la sociedad. De hecho, se buscan fórmulas de cooperación, como la surgida entre la asociación Solidarios para el Desarrollo y la OIPD. Uno de los objetivos que tiene esta entidad es fomentar un ocio normalizado e inclusivo en el contexto universitario. Se organizan actividades socioculturales en grupo los fines de semana. Las salidas pueden ser tanto a espacios abiertos, como cerrados. Estas actividades contribuyen a desarraigar el estigma social de aislamiento de este perfil de estudiantes.

El grupo de ocio y tiempo libre está integrado, esencialmente, por estudiantes con diversidad funcional. Sin embargo, esta cuestión es debatida por los estudiantes y los profesionales entrevistados, ya que el grupo debe ser heterogéneo, si se quiere conseguir una verdadera inclusión social. En esta asociación, el poder de autonomía y decisión de las actividades que se organizan corresponde a las propias personas con diversidad funcional. Se rompe así con la tradición de pensar que son personas incapaces de tomar sus propias decisiones. Tal y como señala David, *“son actividades propuestas por el grupo. Normalmente hacemos dos actividades al mes, que son salidas, por ejemplo, para ir al cine, para ir a tomar algo, algún museo. Actividades que les apetezca al grupo”*. De igual modo, en las salidas de ocio y tiempo libre también han participado estudiantes extranjeros con diversidad funcional de varios países de Europa y América del Sur. *“Han participado extranjeros, que tienen ya residencia aquí, latinoamericanos. Luego hay un chico que ha ido varias veces, que nació en Italia. Bueno, hay otro chico que es de Europa. Hay dos que están en silla de ruedas, y el tercero, síndrome de Asperger”*.

Por último, otro de los servicios de primera atención es la Unidad de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid, que pertenece al Servicio de Prevención de Riesgos Laborales. Así como se ha descrito en el capítulo quinto este servicio no atiende las posibles necesidades de los estudiantes, puesto que está dirigido únicamente al PDI y al PAS. Por lo tanto, no se realiza una intervención social hacia el estudiantado. En los discursos de los técnicos se pone de manifiesto una mayor visibilidad de esta Unidad: *“No es conocido el trabajador social en la universidad, no. Yo no sé exactamente cuáles son las funciones de la Unidad de Trabajo Social”* (Julia).

El profesional del Trabajo Social es clave en la intervención social para la comunidad universitaria *“porque somos especialistas, porque somos expertos, porque necesitan mucho lo social, y nosotros somos la parte social de la Universidad”* (Pepa). Por consiguiente, la intervención del trabajador social, se realiza con la finalidad de dar respuesta a determinadas situaciones sociales que las propias personas, instituciones o comunidades afectadas no logran solucionar por sí mismas: *“Es básico que los servicios de atención a la discapacidad se coordinen adecuadamente con los distintos servicios de la universidad, por ejemplo, con la Unidad de Trabajo Social para dar una atención integral a estos estudiantes, información sobre los distintos recursos, etc. Por otra parte, la figura de un tutor académico creo que es muy necesaria”* (Luisa). De esta forma, es un servicio de interés para toda la comunidad universitaria, ya que, como indica David: *“Todos tenemos nuestras capacidades, entonces, es reconocerlas y potenciarlas y, como todos tenemos nuestras potencialidades y nuestras limitaciones, es encontrar en cada uno la riqueza que pueda compartir. Entonces, yo creo que, en ese sentido, haría falta la Unidad de Trabajo Social que pudiese reconocer justamente esas habilidades específicas que cada uno tenga, independientemente de la situación en cuanto a la diversidad funcional y tratar de potenciarlas”*.

En resumen, el campo de la intervención del Trabajo Social en el contexto universitario es un espacio invisibilizado y desconocido por una mayoría de la comunidad universitaria e, incluso, por los propios profesionales del Trabajo Social. Esta idea constituye una extensión de lo propuesto por Pepa: *“Desde mi punto de vista esto está mal enfocado. Un trabajador social en una Unidad así, solo, aislado, no tiene mucho sentido, cuando hay un servicio de Acción Social, la Oficina de Discapacidad y la Casa del Estudiante. Habría que crear un servicio más potente, como en otras universidades, que lo que han hecho es crear un servicio potente, que está en la Acción Social. El servicio de Acción Social también podría hacer cosas para estudiantes. En la Oficina de Discapacidad, pues estaría la parte más educativa y la parte más social, más de gestión, en la Unidad de Trabajo Social, sería un gran servicio para más personas y que tuviera más visión, más visibilidad”*.

En suma, se presentan a continuación los resultados principales de este apartado:

- Todos los estudiantes que se inscribían en la OIPD tenían que cumplir los mismos requisitos para poder acceder a los recursos, que les ofrece este servicio.
- Las dificultades que tenía este perfil de estudiante, principalmente, estaban relacionadas con el idioma y la adaptación cultural.
- La desinformación del profesorado sobre los recursos sociales y las herramientas pedagógicas para el estudiantado con diversidad funcional o extranjeros.
- La importancia de la información, sensibilización y formación de la comunidad universitaria en diversidad funcional y cultural.
- El acompañamiento y los temas relacionados con lo social eran dos elementos, importantes, para que el estudiante pudiera finalizar sus estudios universitarios en condiciones óptimas.
- La calidad de la interacción de los profesionales de primera atención era importante.
- La soledad era una situación que afectaba tanto al estudiantado con diversidad funcional autóctono como a los extranjeros.
- La falta de visibilidad de la Unidad de Trabajo Social y que el estudiantado pudiera acceder a este servicio.

7.2.2. La coordinación de los servicios e instituciones

La coordinación de los diferentes servicios en la universidad, así como con otras instituciones públicas y privadas fuera del contexto universitario, ha sido otro de los temas que han puesto de relevancia los entrevistados. Se valoró como fundamental la relación con las entidades y los expertos, ya que se contempla como una garantía de calidad en la coordinación entre servicios.

De igual forma esto supone realizar una coordinación con las embajadas, el Centro Base de la Comunidad de Madrid y los centros de atención especializada en salud, entre otros. En el contexto universitario, la coordinación se realiza con la unidad de psicología, el servicio médico, las oficinas de programa de intercambios internacionales o los profesores coordinadores de la OIPD en los centros o la defensora del estudiante. El apoyo institucional y la coordinación son fundamentales, principalmente, para los estudiantes con una diversidad funcional severa. Así, se han producido intervenciones “*con la Defensora del universitario, por temas*

relacionados con la discapacidad, y alguna vez por tener mala relación con el profesor. “Sobre todo, hemos tenido una coordinación con una estudiante con síndrome de Asperger, nos hemos llegado a reunir en el servicio específico de autismo y Asperger [...], con doce profesionales para apoyarle, con muchísimas dificultades económicas, muchísimas dificultades emocionales y cero apoyos familiares. Todos los años nos reuníamos, para apoyar a la estudiante durante todo el curso y, gracias a nuestro apoyo, esta estudiante hoy en día está realizando el doctorado en un centro de investigación” (Pepa).

Los profesionales consideraron que sería prioritaria una coordinación entre los servicios, y una formación en diversidad, para una mayor inclusión educativa y social de los estudiantes objeto de estudio. Los servicios de primera atención son el primer eslabón de una cadena en el sistema de la enseñanza superior y, como tal, deben adquirir un compromiso con la igualdad de oportunidades para una educación pública y de calidad. *“Una buena coordinación con la OIPD es la mejor garantía de oferta de servicios especializados” (Marta).*

El trabajo en equipo constituye una forma de abordar situaciones que requieren una dinámica determinada, caracterizada por la acción combinada de varios profesionales. Todos ellos deben tener unos conocimientos específicos, que se articulan en un proceso de trabajo, interesados en la ejecución de unas tareas para alcanzar una actividad y, así, un objetivo común. *“Parece que lo que no cuentas no existe, me parece importante tener entre servicios una coordinación, cuando aparece la palabra discapacidad” (Julia).*

Los resultados esenciales de este apartado indican que la coordinación en los equipos multidisciplinares era de vital importancia. No en vano, se consideraba un proceso evolutivo que engloba las relaciones, aprovecha los recursos e integra la participación e información de los profesionales.

7.3. Resultados de las encuestas realizadas a los profesores coordinadores

Mostramos en este apartado los resultados de la encuesta realizada a los profesores coordinadores de la OIPD en las facultades y centros adscritos de la

Universidad Complutense de Madrid. Por lo que mostramos los datos más significativos obtenidos en relación con la atención a los estudiantes, la formación de los coordinadores y profesores y los servicios de atención al estudiante.

7.3.1. La atención al estudiantado

En la atención al estudiantado extranjero con diversidad funcional los resultados reflejan que tres profesores coordinadores recibieron a este perfil de estudiantes en el curso académico 204-2015, y 1 de ellos antes del curso académico 2013-2014. Sin embargo, hay 9 profesores coordinadores que no recibieron a estos estudiantes.

Otro de los resultados que se obtiene en la encuesta es que de los 12 profesores coordinadores participantes 2 respondieron que los estudiantes extranjeros con diversidad funcional tienen necesidades diferentes, mientras otros 2 consideraron que por el hecho de ser estudiantes extranjeros no las tenían, el resto de los participantes no respondieron a esta pregunta. Hay algunas necesidades que coinciden con las de cualquier estudiante autóctono como, por ejemplo, el tema de la accesibilidad y el diseño para todas las personas, junto al apoyo sociosanitario.

En este contexto, los profesores coordinadores señalaron que sería importante que los estudiantes tuviesen información de las políticas educativas de la universidad, así como de la cultura del país en el que residen. Además, indicaron que este perfil de estudiantes desconocía el sistema de seguridad social, la ley de dependencia, los servicios sociales y los educativos. Por último, se subrayó que el conocimiento del idioma era fundamental.

Por otro lado, en cuanto a la intervención como coordinador con estudiantes extranjeros con diversidad funcional, uno de los encuestados valoró la experiencia como buena, otro como muy buena y el resto de los encuestados no respondieron. Cabe señalar que la intervención no supuso ninguna diferencia respecto a un estudiante autóctono y, por otro lado, se consideró como un aprendizaje. Además, se valoró que las orientaciones realizadas a los estudiantes fuesen útiles para otros futuros estudiantes.

Con relación a identificar las capacidades de los estudiantes extranjeros con diversidad funcional, los encuestados manifestaron la empatía y la superación en el

momento de aprender y progresar académicamente, al tiempo que superaban las barreras culturales.

También se puso de manifiesto la importancia de las redes sociales, como elemento importante para conseguir los objetivos. Sin embargo, había estudiantes que no contaban con ello y el esfuerzo en ese caso era mayor. El hecho de tener apoyos es tan importante para los estudiantes extranjeros como para los autóctonos.

Con respecto a las adaptaciones curriculares, solo 1 de los profesores coordinadores respondió afirmativamente. Estas adaptaciones se realizaron en actividades, como en la lectura y en los exámenes. El resto de los encuestados no las realizaron. Sin embargo, en cuanto al tipo de metodología específica utilizada al impartir la docencia en el aula, 3 de los encuestados respondieron que habían utilizado una metodología inclusiva, mientras cinco no la habían usado, y el resto no respondieron. Asimismo, las adaptaciones se realizaban en función de la diversidad funcional. Con respecto a la diversidad cultural, 1 de los profesores coordinadores indicó que había realizado adaptaciones que, en este caso, hacían referencia a ejemplos del país de origen.

En este apartado se tiene como resultado que las necesidades estaban determinadas por las dificultades culturales, más que por una situación derivada de la diversidad funcional. Aunque los estudiantes intentaban salvar las barreras culturales, al tiempo que se superaban en su aprendizaje. La metodología inclusiva no era de uno común entre los profesores coordinadores que respondieron al cuestionario.

7.3.2. La formación de los coordinadores y profesores

Exponemos en este apartado los resultados de la formación de los coordinadores y de los profesores.

En referencia a la información y formación que la OIPD debe facilitar a los profesores coordinadores para atender a los estudiantes con diversidad funcional y cultural en los centros, los resultados obtenidos han sido que solo 2 de los 12 encuestados manifestaron que no era necesaria una formación especializada.

Los encuestados respondieron que la OIPD no contempla la diversidad cultural y sexual, aunque es un reto importante atender a los estudiantes lo mejor posible y ofrecerles los recursos. Para ello, consideran que toda ayuda y formación que reciban desde otras oficinas será siempre bien recibida. Por lo tanto, una formación específica, sencilla y clara, es fundamental cuando se desconoce este perfil de estudiantes y se carece de unos conocimientos básicos. En definitiva, para que el profesor coordinador realice una intervención de forma efectiva es totalmente necesaria la formación, de lo contrario, se integra sin más y los problemas se multiplican después: abandono, desmotivación o aislamiento.

Los resultados obtenidos en referencia a si los profesores universitarios tenían que recibir información y formación para atender a los estudiantes con diversidad funcional y cultural en el aula, de los 12 coordinadores, 8 consideraron necesaria una formación continua para el profesorado y uno apuntó que no la consideraba indispensable. También, los encuestados respondieron que el profesorado que imparte docencia debe recibir formación general en diversidad, además de ayuda y apoyo, ya que no es fácil conocer los recursos que necesita este perfil de estudiante. Por otro lado, cuando existen casos que requieren un mayor conocimiento por su complejidad serían necesarios talleres específicos sobre las diferentes diversidades. Debido al desconocimiento, el miedo y recelo del profesorado, puede ser negativo e, incluso, se da el caso de que haya una falta de sensibilidad hacia este perfil de estudiante y, por tanto, la inclusión no sea real.

Asimismo, hay áreas de conocimiento que por su itinerario formativo tienen diversas actividades sobre diversidad funcional y cultural, pero, aun así, hay que seguir actualizándose para saber reaccionar ante cualquier imprevisto y trabajar la diversidad de forma tangible.

Los resultados primordiales de este apartado muestran que la formación en diversidad era un elemento clave para el profesorado y de los que tenían el cargo de coordinador en cualquier área de conocimiento. Esta formación debería ser básica y especializada. También se indica que en la OIPD solo tenía información de los temas de diversidad funcional y necesidades educativas específicas.

7.3.3. Los servicios de atención a la comunidad universitaria

En cuanto a los servicios de atención al estudiante, los profesores coordinadores afirmaron que acudirían en caso de tener que realizar alguna consulta relacionada con alguna dificultad cultural de un estudiante con diversidad funcional, por este orden: a la Oficina Erasmus de la facultad y al Centro Internacional de Visitantes y Acogida de la UCM, después a la OIPD, al Vicedecanato de Relaciones Internacionales de la facultad y, por último, a la Unidad de Trabajo Social.

Los servicios más desconocidos por parte de los profesores coordinadores fueron el programa de ocio y tiempo libre para estudiantes con diversidad funcional de Solidarios para el Desarrollo y el servicio de atención al extranjero de la UCM, seguido de la Unidad de Trabajo Social. Por el contrario, la asociación de familiares y amigos de la discapacidad AFADIS-UCM era la más conocida.

En referencia al grado de conocimiento del perfil del técnico responsable de la OIPD, 9 de los coordinadores desconocía su perfil profesional, mientras que 3 respondieron que se trataba de trabajadoras sociales.

Con respecto al tema de las reuniones de los coordinadores, 11 de los participantes consideraron que deberían realizarse reuniones técnicas una vez durante el curso académico, mientras que solo 1 consideró que serían oportunos dos encuentros anuales.

Por último, en relación con la accesibilidad universal y del diseño para todas las personas, en el Real Decreto 1393/2007 de la legislación educativa vigente de la enseñanza universitaria en España, se indica que deberán tenerse en cuenta en los planes de estudios. En este ámbito, seis de los encuestados consideran que estos principios sí se están implementando en los planes de estudios de su facultad, 2 aseguraron que no se estaban desarrollando y 4 no sabían si estaba activa esta política inclusiva.

En este apartado nuestros resultados pueden mostrar que los profesores coordinadores tenían, por lo general, un desconocimiento de los servicios de atención a la comunidad universitaria, así como de la figura profesional que coordina la OIPD. Sin embargo, la mitad de los encuestados conocían que en sus centros se

había implementado las directrices de accesibilidad y diseño para todas las personas en los planes de estudio.

Vemos a continuación la discusión en base a los resultados obtenidos en esta investigación.

CAPÍTULO 8. DISCUSIÓN

Si yo puedo hacerlo: ¿Por qué no tú?

Richard Sennett, 2003, p. 47.

En este apartado, vamos a centrar la discusión en aquellos datos más relevantes que hemos extraído de los resultados obtenidos, en base a nuestra investigación, hemos tenido como objetivo analizar la trayectoria social y educativa del estudiantado universitario extranjero con diversidad funcional y su inclusión en la Universidad Complutense de Madrid. Pertenecen al perfil de los estudiantes no tradicionales. Estos grupos no deben su destino social y educativo a la falta de méritos ni capacidades, sino a la falta de oportunidades para desarrollarlas. Cuanta más conciencia se tome en este ámbito, más posibilidades habrá de que accedan a la enseñanza superior. Hay autores que consideran que la educación es un instrumento de privilegio (Bourdieu, 2006a; Bourdieu y Passeron, 2009, 1970, 1996). No obstante, se debería seguir trabajando en políticas sociales y educativas para prevenir la infrarrepresentación de este perfil de estudiantado y garantizar la equidad en la educación superior.

Asimismo, hemos querido conocer las circunstancias que han influido y configurado de modo significativo la trayectoria vital, social y educativa de este perfil de estudiantes. También hemos querido analizar la imagen que estos estudiantes han construido de sí mismos, así como el valor que para ellos tiene la educación y el periodo formativo (Barragán, 2016; Portela, Nieto y Toro, 2009). De igual forma, hemos querido dar voz a un perfil de estudiantes invisibilizados, al que Gibson (2006) denomina “voces silenciadas”, por tanto, pueden ser exploradas, comprendidas y desafiadas. Al hacerlo, pueden surgir posibilidades más inclusivas que se deberían trabajar en la enseñanza superior, ya que sería esencial comenzar a escuchar estas voces, que no han sido incorporadas al discurso de la diversidad.

Consciente de esta situación, el propósito de esta investigación ha sido que fueran los estudiantes extranjeros con diversidad funcional, inscritos en la OIPD, los que hablasen de su proyecto, así como del acceso y la adaptación a la universidad. En definitiva, con este estudio hemos pretendido dar a conocer, a través de las propias palabras de estos estudiantes, el proceso de inclusión social y educativa,

además del capital humano, el cultural, y el económico, junto al que les aporta la universidad en su proceso personal y social.

En los años sesenta, se analizaron las instituciones educativas, llegando a decir que cumplían una función ideológica y legitimadora de las desigualdades sociales. Asimismo, también hubo interés por otros elementos, que no son los propios del sistema educativo, entre los que destacan el origen social, el sexo, la raza o cualquier característica del pasado educativo que interfiriese en el rendimiento académico. Estos elementos han sido ignorados en los criterios de selección durante el transcurso de las etapas educativas. En este sentido, estos hechos eran conocidos por la comunidad científica. De hecho, desde hace mucho tiempo se tenía evidencia sobre la eliminación diferencial de los estudiantes según su lugar de origen (Bourdieu, 2005).

En esta línea de igualdad que manifiesta Bourdieu, junto con otros autores, en sus numerosas investigaciones sobre el tema, se encuentran las directrices del EEES. Estas directrices tienen como desafío y prioridad tomar como condición necesaria la dimensión social. Esto conlleva incluir medidas para ayudar a los estudiantes, especialmente a los que se hallan en una situación desfavorecida desde un punto de vista social. Todo esto viene acompañado, además, de un compromiso para lograr una educación superior de calidad accesible. El objetivo es que los estudiantes puedan completar sus estudios, sin limitaciones relacionadas con su origen social y económico. Cabe destacar que, en esta misma apuesta también se encuentran los objetivos planteados hasta el año 2030 por el Foro Mundial sobre Educación (UNESCO, 2015b).

Las historias de los estudiantes participantes en esta investigación son un claro ejemplo de la diversidad en el aula. Estas cuestiones se pusieron ya de manifiesto en los criterios establecidos en la Conferencia de Ministros Europeos Responsables de Educación Superior de Londres en el año 2007, según se indica, las aulas tienen que ser un reflejo de la diversidad de la ciudadanía. Una pluralidad que debe contar no solo con el aprendizaje educativo, sino que debe trabajar también con la dimensión social. Según se recoge en el documento del Proceso de Bolonia 2020, en el acceso a la educación superior se tiene que trabajar con las capacidades de

los estudiantes de grupos infrarrepresentados y facilitarles las condiciones necesarias para finalizar sus estudios. Esto supone que se debe mejorar el entorno de aprendizaje, eliminar todas las barreras al estudio y crear las condiciones económicas apropiadas para que todos los estudiantes se beneficien de las oportunidades de estudio a todos los niveles (Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior, 2009).

En este ámbito, se propone desde la UNESCO (2007) que la educación debe asumir las realidades de la diversidad cultural y asegurar la inclusión de las minorías mediante la integración y cohesión social. Con estas medidas se ayuda a prevenir los obstáculos al diálogo intercultural que nacen de la ignorancia, los malentendidos, los estereotipos o la desconfianza.

Uno de los ejes vertebradores de la investigación en la actualidad, acerca de las personas con diversidad funcional es la consideración y la importancia otorgada a la igualdad por encima de las posibles diferencias. Es un avance en el que se debería de seguir trabajando y hay que evitar centrarse en el discurso de las diferencias y deficiencias. Esta consideración fue puesta igualmente de manifiesto en el discurso de los estudiantes participantes en esta tesis, así como en la opinión expresada por los técnicos y el profesorado, y que hemos señalado en los apartados 7.1.4.1, 7.1.4.2. El reto, por el contrario, está en reconocer las capacidades de los estudiantes extranjeros con diversidad funcional, como principio de inclusión, equidad e igualdad de oportunidades en el contexto universitario.

Por tanto, en este trabajo hemos querido poner en valor las capacidades del perfil de estos estudiantes, por encima de las posibles diferencias o limitaciones. Una cuestión que también se trabajó desde la Comisión Europea, así como desde las Conferencias de Ministros Europeos responsables de la enseñanza superior (Conferencia de Ministros Europeos, 2005, 2007, 2009; Nussbaum, 2012, 2007; Sen, 2010, 2004, 1995; Unión Europea, 2010). Cabe recordar en este punto que, los estudiantes extranjeros con diversidad funcional constituyen un colectivo infrarrepresentado y que, en algunos casos, han tenido que superar factores de riesgo de exclusión social como, por ejemplo, el rechazo social. Por este motivo queremos destacar el mayor esfuerzo y el desarrollo de habilidades que les han sido

necesarios en su trayectoria hacia la educación superior, en la Universidad Complutense de Madrid.

Históricamente, la trayectoria de la educación superior se remonta a un plano de desigualdad de oportunidades para los estudiantes. Durante siglos el acceso a estos estudios era un privilegio reservado a un grupo de élite de la sociedad que pertenecía al sexo masculino. Sin embargo, lo cierto es que los avances son sustanciales.

En este sentido, el EEES, tal y como se argumenta en esta investigación, ha supuesto un claro avance, en cuanto a la participación en igualdad de condiciones en la educación superior y la creación de los escenarios y recursos necesarios para completar la formación académica sin obstáculos. También se contemplan la condición social y económica, el hecho de dar la oportunidad a la diversidad en el entorno académico y el de reducir las desigualdades y maximizar el potencial de los estudiantes en su desarrollo personal y académico. Así pues, en el contexto universitario, se debería seguir trabajando en adaptaciones curriculares y tener un mayor conocimiento del diseño para todas las personas, de la accesibilidad universal y de los programas de la igualdad de oportunidades. Hay que recordar que Michalski y Stevens (1999) definieron el siglo XX como la era de los cambios continuos y profundos de la diversidad en las aulas y del trabajo por parte de los países para lograr un cambio en el sistema educativo.

A continuación, iremos discutiendo en este apartado los resultados obtenidos en esta investigación, en función de los objetivos que han guiado el trabajo realizado. En base a los mismos, hemos examinado los resultados obtenidos mediante la entrevista biográfica realizada a los estudiantes universitarios extranjeros con diversidad funcional, la entrevista personal efectuada a los profesionales y la encuesta respondida por los profesores coordinadores.

A lo largo de la historia, la percepción social se ha centrado principalmente en las carencias más que en las capacidades de estos estudiantes. Un modelo construido por las diferentes sociedades que, ha obstaculizado el acceso a la universidad, como hemos podido analizar a través de las historias de vida de los entrevistados. En este sentido, cabe referirse, a la construcción del imaginario social

de la realidad, y al compromiso de la sociología de analizar los procesos por los cuales esto se produce (Berger y Luckman, 2003).

También cabe señalar que, las investigaciones consultadas se centran, por lo general, en las dificultades que tienen los estudiantes extranjeros o con diversidad funcional “es nuestra mirada la que muchas veces encierra a los demás en sus pertenencias más limitadas, y es también nuestra mirada la que puede liberarlos” (Maalouf, 1999, p.33). Igualmente, se debería que investigar e intervenir desde otra mirada, hay que subrayar qué aportan y cuáles son sus capacidades. Se debe saber utilizar las estrategias propias de empoderamiento para reducir, eliminar, combatir o invertir las valoraciones negativas, que desde la ciudadanía en general, y desde el poder y sus grupos en particular se hace de la diversidad cultural y funcional (Aguilar, 2011; Gamella, 2011; López, 2016; Nussbaum, 2015; Sen, 2004; Suriá, Villegas y Rosser, 2017).

En concreto, en esta investigación hemos utilizado la técnica de la historia de vida. Lo que hemos obtenido no es una historia ni una biografía, sino un conglomerado de biografías. Desde luego, hay un orden en todo esto, no es nada casual. Con este objetivo, hemos abordado las cuestiones relativas al origen familiar, social y educativo, por su gran importancia como antecedente en el tema que nos ocupa. Esto nos ha permitido alcanzar un grado de conocimiento y comprensión sobre la relación entre la educación y las desigualdades económicas y culturales, relación establecida ampliamente en la literatura especializada y que nuestros resultados podrían confirmar (Aceves, 1999; Begman y Escalante 2007; Bolívar, Domingo, Fernández, 2001; Bourdieu, 2002; Ferreira y Rodríguez, 2006; Geertz, 1995; González, 2007; Martínez, 2010; Pujada, 2002; Rivas, Hernández, Sancho y Núñez, 2012; Sanz, 2005; Sarabia, 1985; Taylor y Bodgan, 1994; Thomas y Znaniecki, 1984; Villar y Triadó, 2006).

En este sentido, los estudiantes han reconocido la existencia de clases sociales diferenciadas. Ellos le asignaban unos criterios más o menos explícitos de acuerdo con un estatus y a unos privilegios. Recordemos, tal y como se explica en el apartado 7.1.1, que estos estudiantes eran miembros, en el país de origen, de una clase social con un capital cultural heredado. No obstante, esta situación cambió tras

el proceso migratorio. Se pasó a tener una nueva clase social en el país de destino, asociada a un perfil de clase trabajadora y, en algunos casos, llegaron, incluso, a estar en riesgo de exclusión social. Para afrontar esta nueva situación, los estudiantes accedieron a becas, a realizar trabajos no cualificados o sin contrato laboral. Estos datos coinciden con los estudios Arango (2000), Cachón (2002), Finkel y Barañano (2011) y Moriano et al. (2015), y estos autores mostraron que las personas inmigrantes ocupan empleos con escasa cualificación, trabajos precarios y poco prestigiosos. La dedicación al trabajo entre los estudiantes universitario se corresponde mayoritariamente con trabajos poco estables y no concordantes con la preparación profesional proyectada desde el proceso formativo. Una realidad que han confirmado los estudiantes y los técnicos de primera atención en los apartados 7.1.3.2 y 7.2.1.

No obstante, los estudiantes describieron esta situación como transitoria. Creían que estaban trabajando su propio capital cultural y desarrollando sus capacidades para el futuro. De esta forma, consideraban que al finalizar su formación podían tener una oportunidad en el mercado laboral y una posición social acorde con los estudios realizados. En el caso de que esta mejora social no fuese viable, los estudiantes afirmaron que podrían regresar a su país con un título universitario, preparados así para ir en busca de nuevas opciones de conseguir trabajos cualificados. El retornar es más que regresar, sería como un deshacer lo andado, es decir, una llegada para un nuevo comienzo. Requiere preguntarse por las vivencias, lo que han sentido y que han aprendido al permanecer fuera del país de origen, con miras a construir propuestas de intervención que faciliten los procesos comunitarios, tanto para el que llega como para el que vive su regreso (Castaño y Morales, 2015; Díaz, 2009; Motoa y Tinel, 2009; Pastor, Peraita y Zaera, 2014). Por consiguiente, según los entrevistados, es rentable invertir en capital cultural, desde el punto de vista individual y social.

En relación con nuestro objetivo de analizar la importancia del contexto familiar, cabe señalar que la familia es la célula social por excelencia, ya que es el contexto natural en el que se transmiten los conocimientos y valores adquiridos en una cultura. Durante el proceso de migración el estudiante llega al país de destino con su

bagaje cultural familiar, que tiene una importancia decisiva en las actitudes, las percepciones y los modos de vida en el nuevo espacio social (Priegue, 2008).

Para analizar la pertenencia social de la familia de origen de los estudiantes hemos tomado en consideración los tres criterios que sugiere Bourdieu (2002) para definir la clase social: el volumen total del capital poseído, la estructura del capital y la trayectoria. Sin embargo, según el autor, estos tres criterios no definen la clase social, sino que esta viene determinada por la estructura de las relaciones entre todas las propiedades pertinentes, lo que confiere su propio valor a cada una de ellas, por consiguiente, el efecto que ejerce sobre la realidad social.

Como se ha descrito en los apartados 7.1.1.1 y 7.1.1.2, la construcción de la trayectoria académica ha tenido una correspondencia directa con el capital cultural, social, económico y simbólico del contexto familiar de los estudiantes. También hemos reconocido hechos sociales y educativos interconectados con aspectos políticos, históricos y económicos en el país de origen. En este estudio hemos llevado a cabo un análisis de los acontecimientos vividos por el estudiantado, desde el periodo de educación infantil hasta llegar a la enseñanza superior, y comprobado que los estudiantes habían experimentado tanto obstáculos como momentos de incertidumbre, así como situaciones de superación personal o colaboraciones durante esos periodos de formación.

Con respecto al contexto familiar, en esta investigación ha quedado manifiesto que, era un espacio donde los factores de diferenciación del origen social tienen una mayor influencia sobre la trayectoria educativa del estudiante. Bourdieu define diferentes tipos, entre los que hay que destacar el cultural. Uno de los ámbitos en los que la persona adquiere este capital es dentro de la familia (Bourdieu y Passeron, 2009; Bourdieu 1984, 1997).

En la investigación ha sido posible confirmar la importancia del capital cultural en el transcurso hacia la educación superior. Los resultados alcanzados han mostrado que la familia ha sido fundamental en el proceso de socialización, dado que es un campo donde se gestionan los capitales, su disposición y su reproducción social. Así, los progenitores invirtieron en educación privada, normalmente en las primeras etapas educativas, como se indica en el apartado 7.1.1.2.

Por otra parte, hay que destacar cómo se ha reproducido el capital cultural incorporado. Las familias más ricas en capital cultural se inclinaban a invertir preferentemente en la educación de sus hijos e hijas, al mismo tiempo que en las prácticas culturales apropiadas para mantener la posición social. La elección de compaginar determinados estudios y de tener un nivel alto de exigencia académica forma parte de una estrategia de las familias con mayor capital educativo. A un volumen determinado de capital heredado corresponde una trayectoria, más o menos, similar. Los familiares y estudiantes consideraban que realizar estudios universitarios era rentable desde el punto de vista individual y social (Bourdieu, 2002; Pastor, Peraita y Zaera, 2014; Soler, 2014). Esto supone que, si los progenitores tenían estudios universitarios, los hijos han seguido la misma trayectoria. En algunos casos, los padres y madres disponían de un menor capital cultural con respecto a los hijos. De hecho, este factor ha podido influir en la decisión del estudiante de apostar por una formación universitaria. Otros dos factores determinantes en la toma de decisión han sido: una política educativa inclusiva y las tasas de matrícula gratuitas para estudiantes con el certificado de discapacidad. Para esto, algunos estudiantes realizaron el proyecto migratorio, otros, una estancia temporal o también se dio el caso de estudiantes que se asentaron en el país de destino con el objetivo de establecer la residencia. Queremos destacar que, del análisis del discurso se puede desprender que las políticas sociales y educativas, en la mayoría de los casos, han sido más favorables hacia la inclusión y la equidad en España con respecto a las de sus países de origen.

En relación con la experiencia académica previa de los estudiantes universitarios extranjeros con diversidad funcional, en los resultados de esta investigación se muestran que en los países de América del Sur no existen políticas y formación educativa inclusiva adecuada en los demás niveles de formación, principalmente en los colegios privados. Los públicos, la mayoría de los centros, cumplían con los criterios mínimos, exigidos por la legislación educativa. Según argumentan los propios estudiantes, en la educación superior se agravaba esta situación.

En los últimos años se han activado proyectos desde la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos, así como iniciativas de España con países de América Central y del Sur, con el propósito de

apostar por la inclusión en la educación superior en estos países (Fundación Universia, 2014c).

En Europa, la experiencia de los estudiantes entrevistados era similar a la vivida por los estudiantes de América del Sur, y así los entrevistados lo han reflejado en los apartados 7.1.1.2 y 7.2.3. Por tanto, como resultado de esta investigación se observa que en el país de origen las variables sociales y educativas no favorecieron una educación inclusiva, sin embargo, se está trabajando en proyectos para mejorar esta realidad.

La situación de las personas con diversidad funcional en América Central y del Sur era compleja, sufriendo momentos de exclusión social que van más allá de la pobreza. Además, la situación de estos estudiantes se caracteriza por un acceso limitado a la educación, al sistema sanitario, a la vivienda o al transporte. También se caracterizan por la falta de participación en los diferentes ámbitos de la vida social y la ausencia de un proyecto de vida. Las personas con diversidad funcional son, sin duda, uno de los grupos sociales más excluidos y con mayores barreras para ejercer sus derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales. Por lo general, los gobiernos no cuentan con estadísticas sobre la inscripción y el grado de escolaridad de los niños y adolescentes con diversidad funcional. La inclusión educativa no está basada en políticas estatales, sino que se realiza en los centros privados o mediante redes de solidaridad. De hecho, en el caso de la enseñanza superior, la situación es peor por las dificultades de movilidad para el transporte y por las barreras arquitectónicas (Guinn, et al., 2002; Pérez, Fernández y Katz, 2013; Pía, 2017; Vázquez, 2006).

Estos resultados coinciden con los resultados del estudio de Stang (2011), quien indica que la situación de las personas con diversidad funcional se caracteriza por una profunda desigualdad que se concreta en grandes brechas socioeconómicas. Esto coloca a las personas con diversidad funcional en una posición de vulnerabilidad social, por lo que resulta necesario avanzar en políticas de igualdad. Bien es cierto que se han alcanzado ya ciertos logros, pero también existen muchos retos pendientes. En algunos países todavía queda camino por recorrer para garantizar el ejercicio de los derechos de las personas con diversidad funcional. Sin

embargo, se puede afirmar que en los últimos años se comienzan a dar pasos en esa dirección.

En este sentido, en los estudios del sistema de información de la tendencia educativa en América Latina (SITEAL, 2013), en el que participaron 15 países, se indica que había una mayor asistencia de estudiantes a la escuela pública en primaria y secundaria en comparación con la privada. Por otra parte, en referencia a la educación superior se observó que en más de la mitad de los países latinoamericanos existía una mayor asistencia a universidades de gestión privada.

Durante las entrevistas realizadas todos los estudiantes comentaron sus experiencias con respecto a los desafíos que tuvieron que superar en su proceso formativo. En este aspecto sus reflexiones coinciden con el planteamiento de Sen (2004). Este autor señala que en los países menos desarrollados la mayoría de las escuelas se construyen sin contemplar el acceso a niños con diversidad funcional física. Es más, la mayoría de los profesores no tienen la formación para trabajar la diversidad funcional de diferentes tipos, incluyendo las dificultades de aprendizaje. En los países de América Latina, las acciones destinadas a la equiparación de oportunidades se han incorporado de manera reciente en la agenda universitaria (Grzona y Moreno, 2014).

Como ejemplo de buenas prácticas ante la situación que se vive, en el año 2009, se creó en Buenos Aires la “Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos”. Esta red es un espacio de encuentro, reflexión de experiencias y posiciones teóricas, con el fin de construir conocimientos y generar políticas institucionales para propiciar condiciones de equidad en la universidad (Pérez, Fernández y Katz, 2013).

También, en el IX Encuentro de esta Red y el III Encuentro de la “Red de Estudiantes Latinoamericanos por la Inclusión”, celebrado en Argentina en el año 2017, se propuso un impulso al análisis y a la construcción del conocimiento sobre diversidad funcional, accesibilidad e inclusión, principalmente en la dimensión ética y política. En este encuentro se planteó también abrir el debate sobre la diversidad funcional dentro del contexto universitario, como una cuestión de derechos

humanos, intercambio de conocimientos y experiencias en docencia e investigación, desde las artes y la educación inclusiva.

Otro ejemplo, se ha consolidado en la Universidad de Guadalajara (México), a través del programa institucional de inclusión. Allí se convocaron para el curso académico 2014-2015 becas de apoyo económico orientadas a estudiantes con diversidad funcional física, visual y sordera. El programa tenía como objetivo buscar la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, aparte de sus antecedentes sociales, económicos y culturales. Así, independientemente de las diferentes habilidades y capacidades, se buscaba la inclusión académica y en actividades extracurriculares.

También en el mismo país, en la Universidad de Nuevo León, se desarrolló un proyecto para estudiantes con diversidad funcional, cuyo propósito era poner en marcha un programa académico y de apoyo. En ese momento, la iniciativa fue valorada por la comunidad universitaria como positiva. Es importante mencionar que para completarlo fue necesario que se produjeran cambios en la universidad, sobre todo, en accesibilidad de las infraestructuras (Silva, 2014).

De este modo, en la Fundación Universia en el año 2014, se inició el proyecto de una web para sensibilizar y favorecer la inclusión de un espacio de universidades iberoamericanas. Su objetivo ha sido impulsar el trabajo en red y en abierto, identificar e intercambiar experiencias de los servicios de atención a los estudiantes con diversidad funcional en las siguientes temáticas: acceso al empleo de universitarios con diversidad funcional, nuevas tecnologías de la comunicación, accesibilidad universal, acciones de sensibilización, becas, ayudas y premios, procedimientos de acogida y orientación y, por último, proyectos universitarios para la inclusión de la diversidad funcional.

Por consiguiente, se está en proceso de cambiar la visión y vincular la capacidad con los derechos humanos. Se trata de una tarea compleja, pero que debe comenzar a desarrollarse desde la legislación, con las modificaciones necesarias para plasmar de manera efectiva el nuevo enfoque de las capacidades. No en vano, este enfoque es compatible con los principios de igualdad y no discriminación y es el que mayor coherencia tiene con el respeto a la dignidad de la

persona (Benavides, 2018; Betancourth y Miranda, 2018, Correa, Castro y Rúa, 2017).

En cuanto al tema de reconocer las características del proceso migratorio, las migraciones se consideran como parte de la mundialización, entendida como un incremento, ampliación y aceleración de la interconexión mundial en todos los aspectos de la vida social contemporánea. Las migraciones son objeto de estudio y se analizan desde diferentes perspectivas teóricas, tanto en el plano macro, como microsociales, adaptándose al cambio de la construcción social. De modo que la ciudadanía se compone de una diversidad cultural compleja. Los estudiantes extranjeros son los que deciden salir de su lugar de origen para instalarse en otro, con el objetivo de cursar estudios en el país de destino, durante un tiempo determinado o indeterminado. No obstante, todo traslado supone una emigración en relación con la zona de origen y una inmigración de la zona de destino (Bueno, 2004; Held, McCreew, Goldblatt y Perraton, 1999; Massey, et al., 2005).

Por consiguiente, es importante resaltar entre los resultados de esta tesis, cómo el espíritu de superación ha estado presente en estos universitarios que han decidido proseguir sus estudios traspasando fronteras, ya sea en modo de estudiante visitante, residente o nacionalizado. El hecho de materializar el deseo de estudiar en una universidad inclusiva ha supuesto que tuvieron que desarrollar sus capacidades y trabajar el capital cultural para adquirir competencias profesionales. Tanto es así que las trayectorias sociales y educativas de los estudiantes entrevistados estaban atravesadas de forma permanente por la capacidad de decidir, un asunto que, aún en condiciones adversas, los estudiantes asumían con dignidad y les impulsaba a comprometerse con el deseo de trabajar por sus objetivos (Mejías, Restrepo y Durán, 2015)

El modelo de atracción-expulsión de la teoría neoclásica de las migraciones, tal como se ha desarrollado en el capítulo tercero, sostiene que una persona, al plantearse el proceso migratorio, pretende maximizar las ventajas y reducir los riesgos. De igual forma, compara los costos de las migraciones con sus recompensas. Con frecuencia los migrantes son personas de estatus social

intermedio, que proceden de países que atraviesan cambios económicos y sociales (Borisovna, 2002; Castles y Miller, 2004).

En este contexto, la realidad es compleja y cambiante. No en vano, hay que contemplar las nuevas formas de movilidad en el proceso migratorio, ya que vivimos en la era de las migraciones. De hecho, como se puede apreciar en el apartado 7.1.1.3, tras el deseo de estudiar no siempre hubo una aspiración económica. Los motivos que movieron a los estudiantes a desplazarse fueron variados: educación, salud, trabajo, política, redes familiares, medioambientales, conocimiento del idioma o situación económica. Son los nuevos contextos de las migraciones los que han dado como resultado la construcción de nuevas teorías (Arango, 2003; Castles y Miller, 2004; Mabogunje, 1970), tal y como se indica en el apartado 3.2.2.

En general, el perfil de la persona que emigra es joven, en edad laboral y con buena salud. Estas características son similares para los extranjeros que se desplazan por estudios. Por esta razón, no es común que las personas con diversidad funcional realicen un proceso migratorio o de desplazamiento para cursar estudios universitarios. Por consiguiente, las investigaciones al respecto son escasas, como se ha puesto de manifiesto en el apartado 2.2.2. De este modo, otro resultado de nuestra investigación destaca que se debe estudiar la interconexión entre esas diferentes categorías con el propósito de desarrollar mecanismos que permitan diagnosticar los niveles de exclusión y de discriminación (Carvajal, Chinchilla y Amalia, 2013; Munevar, 2013; Viveros, 2012).

Es clave remarcar que la mayoría de los estudiantes participantes en esta investigación llevaba más de cuatro años en España, por lo que su proyecto migratorio ya estaba asentado, convirtiendo su proceso en estancia permanente (Díaz, Hute, Hute y Jiménez, 2008; 2001 b). Asimismo, la situación jurídica española fue cambiando con el tiempo y la finalidad acabó siendo la tramitación de la nacionalidad, salvo en los casos de los estudiantes de intercambio o aquellos que tenían doble nacionalidad. De hecho, una de las estudiantes visitante decidió establecer su residencia en España. Esto se entiende, ya que las políticas educativas y estatales son más inclusivas que en los países de origen, como se ha recogido en los apartados 7.1.1.2. y 7.1.4.3. Cabe señalar en esta investigación que

los estudiantes entrevistados no cumplían con el perfil de estudiantes extranjeros que realizan una estancia por estudios y regresan después a su país de origen.

En esta tesis se pone de manifiesto que los estudiantes que han realizado un proyecto migratorio elaborado de forma realista han podido cumplir con sus metas previstas. No obstante, los que no realizaron una planificación previa tuvieron un mayor grado de dificultad social, educativa o laboral, tal y como se indica en el apartado 7.1.1.3.

En este punto, conviene indicar que todos los estudiantes entrevistados, además de tomar la decisión de emigrar, fueron conscientes de que el desplazamiento les supuso pasar por algunos de los siete duelos relacionados con el proceso migratorio: la familia, la cultura, la lengua, el país, el estatus social, el grupo de pertenencia o los riesgos físicos. Cuando estos duelos llegan a una situación de crisis permanente se denomina síndrome de Ulises, cuyas consecuencias más frecuentes son, entre otras, la soledad, miedos, fobias, sentimiento de fracaso y lucha por sobrevivir. Si la situación se prolonga en el tiempo, puede originar en última instancia trastornos mentales, tal es el caso de una de las estudiantes entrevistadas. Asimismo, como consecuencia de las diferencias culturales, se pasa también por el proceso de adaptación a la nueva cultura. Esto se traduce en que han asimilado cambios que van desde lo más básico hasta las relaciones sociales, pasando por la tramitación de la documentación o por el conocimiento del sistema educativo del país de destino.

En definitiva, el proceso migratorio provoca un bloqueo emocional o una actitud rebelde, que ha influido negativamente tanto en su aprendizaje como en su proceso de socialización en el país de destino. Coincide con lo manifestado por Bourdieu (1991) sobre la persona inmigrante “ni ciudadano ni extranjero, ni verdaderamente al lado de lo Mismo, ni totalmente del lado de los Otros, el ‘inmigrante’ se sitúa en ese lugar bastardo que habla también Platón, la frontera del ser y del no-ser social” (p. 9)

Para amortiguar ese impacto, la Universidad Rovira i Virgili proporciona información sobre qué es el choque cultural, las etapas por las que se pasa y una serie de consejos para los universitarios extranjeros de cómo superar esta situación (véase anexo 7). De esta forma, en una intervención profesional por parte de los

servicios de primera atención sería fundamental realizar una buena gestión en esta primera etapa del proceso, informando sobre estos temas, sobre las diferentes fases y aportando sugerencias para sobreponerse. Tal y como se puede desprender del análisis del discurso que los estudiantes cuenten con este nivel de información influye positivamente en su la etapa formativa y social (Achotegui, 1999, 2012; Díaz, Huete, Huete, Jiménez, 2008; Martín, 2007; Martínez, 2016), como se describe en los apartados 3.2.3, 3.3, 5.1, 5.2 y 7.1.1.3.

Por otra parte, en esta investigación hemos querido identificar la importancia de las redes sociales de familiares, amigos y conocidos con las que ha contado el estudiante extranjero con diversidad funcional. Un concepto que hemos detectado como elemento importante en las relaciones interpersonales durante todas las fases del proceso educativo. Se trata de un componente clave en el momento de elegir el país de destino, así como el camino hacia la inclusión social y educativa, en el contexto universitario, y en el rendimiento académico. Cabe señalar que, alguno de los estudiantes entrevistados tuvo mayores dificultades a causa de la diversidad funcional.

Estas redes sociales se pueden originar en el país de origen, en el propio proceso o en el país de destino. En los resultados obtenidos en esta investigación se refleja que la familia ha supuesto una red fundamental en toda la dinámica social y educativa. De hecho, en la mayoría de los participantes, las madres han sido el pilar básico en la consecución de los objetivos académicos. Otro factor importante ha sido el acceso a recursos, más allá de los círculos sociales habituales. En este sentido del análisis del discurso coinciden con la literatura respecto de la importancia de que los estudiantes desarrollaran vínculos fuera de su propio entorno, lo que ha favorecido nuevas redes sociales en el país de destino. Las redes sociales son una vía de doble sentido, ya que puede haber una reciprocidad gratuita en un primer momento y a largo plazo puede tener un coste. Estas pueden limitar o por el contrario pueden incrementar el éxito de la persona en cualquier faceta de su vida (Bevort, 2007; Bourdieu, 2002; Coleman, 1990; Díaz, Hute, Hute y Jiménez, 2008; Fernández, 2012; Massey et al., 1998; Portes, 1998; Putnam, 1995), y así lo manifestaron los estudiantes en los apartados 7.1.3 y 7.1.1.4.

Por otro lado, hemos estudiado la importancia del capital social (familiar, de amigos o conocidos) en la etapa universitaria y cómo se crean estrategias para dar respuesta a la situación, de acuerdo al perfil de estudiante, de acuerdo a sus niveles socioeconómicos y a sus redes sociales. Los vínculos familiares, sociales y académicos han propiciado el sostén para mantener la motivación y la búsqueda de condiciones. Este hecho les ha permitido una mayor autonomía y empoderamiento en cada una de las decisiones que han tomado en esta etapa. De igual modo, tampoco hay que olvidar que se dieron momentos de impotencia y otros de éxito como consecuencia de tener un proyecto propio y de contar con la determinación para conseguir los objetivos propuestos en los estudios universitarios (Mejías, Restrepo y Durán, 2015; Pía, 2017).

Asimismo, un dato significativo que se destaca en esta investigación ha sido el sentimiento de soledad, descrito por los estudiantes en el apartado 7.1.3, así como por los técnicos de primera atención y los profesores coordinadores de la OIPD, en los apartados 7.1.2.3 y 7.1.3.1. Esta soledad se acentuaba cuando los estudiantes no tenían apoyo de redes de familiares en el país de destino.

Una vez examinada la trayectoria familiar, social y educativa del estudiantado hasta concluir los estudios reglados, nos centraremos en analizar la situación de inclusión social y educativa del estudiantado extranjero con diversidad funcional en la Universidad Complutense de Madrid.

En relación con los temas de educación y accesibilidad en la Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020 figuran como líneas de actuación la promoción de una educación y un aprendizaje inclusivo permanente para el estudiantado. Por otra parte, también se subraya la necesidad de que haya un apoyo a las actividades destinadas a fomentar la accesibilidad y a eliminar las barreras actuales, sin olvidar la mejora de los recursos y las tecnologías de apoyo. Esto significa que la educación inclusiva va más allá de un concepto restringido al ámbito de la población con diversidad funcional. Así, la importancia de la accesibilidad universal y el diseño para todas las personas se ha repetido, como un aspecto primordial, en los discursos de los estudiantes, así como, por los técnicos y los profesores coordinadores participantes en esta investigación, y ha sido destacada por la literatura

especializada (Fundación ONCE y SAPDU, 2016; Ginnerup, 2010; Hernández, 2011; López y Borau, 2011; Valenciano, 2009).

Bien es cierto que hay que ser conscientes de los cambios y avances que se están produciendo en las políticas y en los derechos para las personas con diversidad funcional en España. No obstante, en la reunión mantenida por la ONU en Ginebra en el año 2011, se solicitó al Gobierno español que cumpliera sus compromisos en relación con la diversidad funcional. Por tanto, hay que trabajar de manera más efectiva para promover estos derechos. Por su parte, Cayo (2009) señala que uno de los elementos que tradicionalmente más ha influido en la exclusión social de las personas con diversidad funcional ha sido, y es, su bajo grado de acceso a la formación y a la educación, sobre todo en la escala universitaria. No obstante, esta situación ha cambiado en los últimos años. De hecho, la presencia de este perfil de estudiantes es una realidad creciente en las aulas universitarias españolas (Alcantud, 1997; Alcantud, Ávila, Asensi, 2000; Arnaiz, 2003; Peralta, 2007; Planella, 2006; Rivas 1997; Cano, Díaz, Rodríguez, Toboso, Ferreira, 2015). No puede negarse que se han dado avances, pero aún queda trabajo por hacer, para seguir construyendo una educación inclusiva. En este sentido, los resultados de esta investigación muestran que, el estudiantado manifestó que las políticas sociales y educativas son más inclusivas en España y en la UCM con respecto a las de sus países de origen, sin embargo, consideraban que aún hay que seguir avanzando hacia una inclusión real y equitativa.

Asimismo, en materia de educación, el “Plan de Acción de la Estrategia Española de la Discapacidad 2014-2020” tiene como propósito aumentar el número de personas con diversidad funcional en la enseñanza superior. En esta misma línea, en el “III Plan de Acción para personas con discapacidad 2012-2015” se fijó como meta que los estudiantes con diversidad funcional se matriculasen en todos los niveles educativos, incluida la enseñanza no obligatoria (Comunidad de Madrid, 2012; Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2014b).

En relación con el acceso a la educación superior, en los últimos años se ha producido una mayor coordinación de las políticas educativas y sociales universitarias y las estatales. Esto es fundamental para que se determine el

funcionamiento en el tiempo y para que se den las posibilidades de éxito en la práctica.

En este aspecto, en la “Conferencia de Ministros Europeos Responsables de Educación Superior” de Londres en el año 2007 se establecieron los criterios para facilitar servicios adecuados a los estudiantes. Entre las claves que se destacaron, figura la creación de itinerarios de aprendizaje más flexibles, tanto en el acceso como durante el proceso de formación. El cambio que se está generando en la sociedad se refleja ya en las aulas, por lo que cada día es una realidad más palpable, como consecuencia de la movilidad y los intercambios de estudiantes promovidos por el EEES. Una prueba de ello son lo estudiantes participantes en esta investigación.

Otra de las transformaciones presentes en la enseñanza superior del siglo XXI con el EEES ha sido la incorporación en su agenda de trabajo de la dimensión social que se demandaba en la reunión de Atenas de 2003. Su objetivo es trabajar por la igualdad de oportunidades de los grupos más desfavorecidos en riesgo de exclusión social. Una cuestión, tal y como ya hemos indicado en esta investigación, que vienen abordando en sus investigaciones desde los años sesenta (Bourdieu, 2005; Bourdieu y Passeron, 200; Nussbaum 2012; Sen, 2004). Es clave recordar que la universidad tiene un compromiso educativo y social para trabajar en estrategias que favorezcan la diversidad, y así se pone de manifiesto en las políticas desarrolladas desde la CRUE. Sin embargo, en el informe sobre la implantación del proceso de Bolonia del EEES (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015), se indica, que es mucho menor el seguimiento al estudiantado con diversidad funcional o con la condición de inmigrante. Este seguimiento, cuando se cruzan dos o más variables en una misma persona en dicho informe no aparecen datos al respecto. Tal es el caso de los estudiantes participantes en esta investigación. Es una población invisibilizada, así lo ha puesto de manifiesto en los resultados de esta investigación y en la literatura. En el informe “*The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*” (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2018) uno de los temas de trabajo es la apertura de la educación superior a la población estudiantil diversa. Se concluye que además de las barreras de acceso, los estudiantes no tradicionales también enfrentan dificultades para completar la

educación superior, abandonando en mayores proporciones. Y, sin embargo, a pesar de la evidente tendencia durante varios años, solo unos pocos países han introducido medidas en los últimos años, para mejorar las condiciones para que los grupos insuficientemente representados accedan y completen sus estudios universitarios. España cumple con los criterios respecto a las medidas dirigidas a estudiantes de primer año, exención de cuotas o tarifas reducidas. También cumple con el monitoreo de género, y al menos, otro criterio de desventaja del estudiante no tradicional desde la entrada hasta la finalización en la educación superior.

Esta apuesta por el cambio en las políticas de la educación superior se refleja en las entrevistas de los estudiantes. En el apartado 7.1.2.1 indican que eligieron la Universidad Complutense de Madrid porque en ella se daban los recursos sociales y educativos necesarios, junto a los espacios accesibles, para poder estudiar en igualdad de oportunidades. También los estudiantes señalaron que había temas a mejorar, tal y como venimos describiendo en este apartado.

Es importante destacar que la universidad es un campo social que simbólicamente se percibe como un microcosmos, un espacio social y práctico en el que se da la coexistencia cotidiana, que es común a la comunidad universitaria. En este campo social hemos estudiado las experiencias vitales de un grupo de personas que, en este caso concreto, son los estudiantes extranjeros con diversidad funcional en la Universidad Complutense de Madrid. Los resultados de este estudio pueden mostrar que los estudiantes han desarrollado unas competencias para conseguir los objetivos, a partir de su propia lógica, experiencias, posiciones y recursos. En este contexto universitario han puesto en marcha también sus actitudes, esquemas, prácticas y discursos definidos por ellos (Bourdieu, 2005).

La educación superior es el espacio social donde los estudiantes demuestran sus capacidades, lo que puede generar una mayor autonomía y desarrollo personal. Para este perfil de estudiantado, tal como han manifestado, ha significado conocer que existe otra realidad a la que también han logrado acceder, a la vez que, es una puerta de entrada al mercado laboral.

Igualmente se ponen en juego las interacciones, las posiciones y las disposiciones en un campo social donde cada persona posee diferentes capitales y

capacidades que le permiten ejercer un determinado poder, reconocido socialmente. De esta forma, se establecen relaciones que se constituyen en su interior, unas relaciones de fuerza, de lucha y de confianza en el sistema universitario Complutense. En este espacio se dan nuevos discursos y prácticas, teniendo en cuenta la apertura de la universidad en este sentido.

Además, es relevante destacar que el modelo de educación universitaria que ha estado vigente durante más de un siglo se esté transformando con el EEES. De hecho, cada vez hay más oportunidades de generar estrategias y servicios para satisfacer las nuevas demandas que los estudiantes plantean. En este punto habría que hacer memoria histórica y realizar una reflexión acerca de cómo los grupos en riesgo de exclusión social accedieron a la enseñanza superior: mujeres, clase obrera, mayores, extranjeros o personas con diversidad funcional, denominados estudiantes no tradicionales. Al mismo tiempo, se avanza en la atención hacia los diversos aspectos vinculados con la inclusión del estudiante universitario, para favorecer el sentido de pertenencia y una mayor implicación en la comunidad (Ariño, 2014; Bourdieu y Passeron, 1996; González, 2010; Valenciano, 2009). En los resultados de esta investigación se pone de manifiesto que se está trabajando en ello. En las “Jornada Diversidad Complutense. Gestión, investigación y buenas prácticas” celebradas en 2018, el rector destacó la necesidad de contar con unidades como la que desde el 2015 está en marcha, dedicada a la atención, gestión y estudios de la diversidad. Es un compromiso trabajar por una sociedad inclusiva (Martín, 2018).

Como se ha descrito en el apartado 7.1.1.1, hay que constatar que los estudiantes que parten de una situación de clase trabajadora sin un capital cultural incorporado y escasos recursos económicos para acceder a la universidad, o que provienen de contextos rurales, tienen dificultades para acceder a la universidad. En este último caso puede ser debido a que en este ámbito se tienen menos posibilidades de recursos educativos inclusivos. En estos contextos y entornos familiares con escasos recursos culturales, si se está en una buena posición económica, se sobrelleva mejor la diversidad funcional e, incluso, se puede llegar a acceder a estudios universitarios (Cano, Díaz, Rodríguez, Toboso y Ferreira, 2015). Por consiguiente, los estudiantes que pertenecen a clases sociales más desfavorecidas

socialmente y con escasos recursos económicos se encuentran en una posición de desventaja en el contexto de la educación superior, tal como se puede apreciar en los resultados de esta investigación. Datos que vienen a coincidir con los resultados derivados de la “Encuesta de Condiciones de Vida y de Participación de los Estudiantes Universitarios en España”, donde los estudiantes universitarios que proceden de bajo nivel educativo y bajo nivel profesional están infrarrepresentada en la matrícula universitaria (Ariño, Llopís y Soler, 2014).

El contexto ha variado y la universidad tiene que aceptar y trabajar desde esa transformación. No en vano, la diversidad está presente en las aulas. Dicho cambio y progreso social está fomentando la inclusión de las personas con diversidad funcional en la sociedad, alcanzado nuevos retos sociales, como es el acceso a la universidad (Booth y Ainscow, 2002; González, 2010; López, 2000; Tratado de Amsterdam, 1997). Tal como expusimos en el apartado 5.1, en la UCM los estudiantes con diversidad funcional extranjeros matriculados, presenta cierta heterogeneidad y diversidad, determinadas por el lugar de procedencia y el tipo de diversidad funcional, así como por la formación que han cursado o están cursando en sus estudios académico.

Ese proceso de inclusión se complica cuando las personas con diversidad funcional son extranjeras y tienen unas dificultades y necesidades complementarias (idioma, documentación, recursos económicos o sociales). En consecuencia, pueden vivir una doble situación de vulnerabilidad, viéndose afectadas, además, por otros factores, como es la falta de una red de apoyo social. Al igual que se ha expuesto en el apartado 2.4.1, la discriminación múltiple o interseccional puede traer consigo el riesgo de exclusión social que limita las oportunidades de la persona. De ahí que en el caso de la mujer la discriminación sea triple. Además de la barrera del idioma, cuentan con un obstáculo legal, ya que para cursar estudios oficiales universitarios solo tiene validez el certificado de discapacidad que se emite en España (Giddens, 2008; Díaz, Huete, Huete y Jiménez 2008). Así lo apuntan los profesionales y profesores coordinadores en sus discursos en los apartados 7.2.1 y 7.3.1.1.

Respecto a la situación económica, en el curso académico 2015-2016 se convocaron las primeras ayudas sociales extraordinarias para los estudiantes de

grado, máster y licenciatura, que durante el curso se encontrasen en situaciones económicas especiales por causas sobrevenidas o imprevistas, y que pusieran en peligro la continuidad de sus estudios. A estas ayudas podían acceder los estudiantes que se encontrasen en posición de conseguir la nacionalidad española, o de un país de la UE. Los extranjeros no comunitarios debían acreditar la condición de residente en España, quedando excluidos quienes se encontrasen en situación de estancia por estudios.

En otro orden de cosas, la Universidad Complutense de Madrid, además de desarrollar la producción y transmisión de conocimientos, promueve iniciativas sociales y culturales. Entre ellas, tal y como se recoge en el apartado 5.2.4, la creación en 2015 de la asociación “Zona In”, de estudiantes con diversidad funcional de la Universidad Complutense y amigos/as. Surgida en el contexto de esta investigación, la asociación busca crear espacios de trabajo colaborativos de estudiantes con y sin diversidad funcional, comunidad universitaria, profesionales y entidades relacionadas con la gestión de la diversidad, que fomenten la investigación, la innovación, el desarrollo y la sostenibilidad.

También se promueven colaboraciones con asociaciones como “Solidarios para el Desarrollo”, cuyo programa de ocio y tiempo libre fue iniciado por una estudiante extranjera con diversidad funcional, que ha participado en esta investigación. En el contexto universitario es importante el fortalecimiento de redes inclusivas, relaciones interpersonales y espacios de creación de ideas e iniciativas socioculturales (Pastor, 2004; Tejerina y Martínez, 2011), tal y como se describe en los apartados 5.2.4, 7.1.2.3, 7.1.3.1 y 7.2.1. En opinión de Bourdieu y Passeron (2003), el hecho de ser estudiantes es sentirse libres de ir al cine en cualquier momento, es ingeniárselas para ir a contracorriente en lo que está obligatoriamente estructurado, “tanto el ocio como la actividad de los adultos; es jugar a desconocer la oposición entre el fin de semana y los días hábiles, el día y la noche, el tiempo consagrado al trabajo y el tiempo libre” (p. 50).

Por otra parte, la universidad tiene un compromiso educativo y social, a través de la implicación de los profesionales, para trabajar en estrategias con la diversidad, que aparece descrito en el capítulo cuarto. Así como se recordará, en el capítulo

quinto se abordó el tema de la inclusión en la Universidad Complutense de Madrid, ya que cada vez son más los estudiantes extranjeros con diversidad funcional que se inscriben en la OIPD, como se refleja en el apartado 5.1.

En esta línea de compromiso, se encuentran otras universidades, en 2015 el que fue Rector de la Universidad de Harvard, Curtis Bok, fue investido “honoris causa” por la Universidad Complutense de Madrid. Precisamente este reconocimiento se le otorgó debido a su contribución para el desarrollo de políticas sociales, entre otras cuestiones.

Del mismo modo, en esta investigación hemos identificado las prácticas de intervención social, lo que ha implicado estudiar la política social, los servicios y los apoyos sociales y educativos que ofrece la universidad. También se han analizado los procedimientos establecidos para facilitar el proceso de enseñanza y de aprendizaje a los estudiantes (Álvarez, Alegre y López, 2012; CERMI, 2010; Díez, et al., 2009; Ferreira, Vieira y Vidal, 2014; Figuera y Coiduras, 2013; Fundación Universia, 2015; Gazo y Rodríguez, 2013; Luque y Gutiérrez, 2014; Molina, 2010; ONCE, 2015).

En referencia a los programas y servicios de intervención para el estudiantado con diversidad funcional en las universidades españolas, la OIPD se encuentra entre las mejores valoradas (Alcedo, Agudo, Castelao, González y Rueda, 2007). Esta cuestión es compartida por los estudiantes, profesionales de primera atención y profesores coordinadores con respecto al servicio y al trato recibido. Aunque se aprecia un desconocimiento de la figura de los técnicos que trabajan en la OIPD, como se ha descrito en los apartados 7.1.3., 7.2.1 y 7.3.3.

Por otra parte, se constata la información del estudio de la Fundación Universia (2013), ya que en la base de datos en la OIPD no existe la condición de extranjero. Solo se trabaja con la categoría de la diversidad funcional y las necesidades educativas específicas, una cuestión que se pone de manifiesto en el apartado 7.2.1. Además, cabe señalar que la Fundación ONCE en el año 2015 publicó una guía sobre movilidad transnacional de los estudiantes universitarios con diversidad funcional. El objetivo de esta publicación es dar a conocer las becas de las universidades y solicitar los recursos y cuantía económica para los programas de

movilidad universitaria que garanticen la igualdad de oportunidades. Esta guía está diseñada para los estudiantes de programas internacionales, como se indica en el apartado 2.2.2. Uno de los aspectos que hemos examinado en relación con el objeto de estudio de esta investigación ha sido la existencia de factores que podían generar desequilibrio y desigualdad, y que afectan al periodo de estancia en el país de acogida. Además, hemos analizado cómo puede diferir el grado de aceptación social y cultural del estudiante proveniente de otro país. Temas que han sido considerados por los estudiantes, los profesionales y los profesores coordinadores en los apartados 7.1.3.2, 7.1.4.2, 7.2.1 y 7.3.1.

Esta investigación trata de aportar información complementaria a las propuestas que se realizan en el estudio de la Fundación Universia (2013). En él se ponen de manifiesto las dificultades que tienen los servicios de atención a estudiantes con diversidad funcional para facilitar datos cuantitativos. Así se han detectado carencias de información relacionada con el número de estudiantes que son atendidos en temas de empleabilidad, movilidad nacional e internacional, tanto en asesoramiento como en orientación.

El estudio de la Fundación también presenta resultados muy escasos relativo al tipo de diversidad funcional que presentan los estudiantes extranjeros acogidos en los programas de movilidad internacional. Según los resultados obtenidos en nuestra investigación, del total de estudiantes entrevistados, tan solo dos participantes son visitantes: una estudiante del Programa Internacional Bilateral y otra del Programa Internacional Erasmus, tal y como se ha expuesto en el apartado 6.4.2.1. Por tanto, los datos de esta investigación arrojan que las investigaciones están más centradas en los estudiantes extranjeros con diversidad funcional de los programas de movilidad internacional, que en los estudiantes que se matriculan por la vía ordinaria.

Por otra parte, hemos querido conocer el proceso de acceso y de adaptación de los estudiantes extranjeros con diversidad funcional a la vida académica en la UCM. En este sentido, la aspiración social en las directrices del EEES consiste en fomentar la autorrealización personal y académica de los estudiantes, reafirmando que puedan completar su formación sin obstáculos por la accesibilidad o por la condición social.

En este contexto, el hecho de estudiar una carrera universitaria puede verse como una profesión que, aunque transitoria, requiere de aprendizaje y de la adquisición de competencias, y concede un estatus en la sociedad. Cabe señalar que los estudiantes eligieron sus estudios universitarios en base al criterio vocacional, con el objetivo de disfrutar en un futuro y ser buenos profesionales en el mercado laboral. De igual modo, el afán de superarse a sí mismos y poner en valor sus capacidades ha sido un cambio importante en sus vidas. Al mismo tiempo, los entrevistados eran conscientes de que estudiar en una universidad extranjera, y, más concretamente, en la Universidad Complutense de Madrid, era una inversión que les otorgaba un estatus, tanto en el mercado laboral como en el social. Además, supone reproducir en algunos casos el estatus social que tenían en el país de origen y, en otros, incluso, elevarlo (Bourdieu, 2003; Pastor, Peraita y Zaera, 2014; Soler, 2013).

En cuanto a los motivos por los cuales el estudiantado eligió la Universidad Complutense de Madrid, obedecían principalmente al prestigio que tiene en el contexto nacional e internacional. Otro factor importante, teniendo en cuenta a estos estudiantes, ha sido la existencia de recursos sociales y de espacios accesibles, tal y como se indica en el apartado 7.1.2.1.

La vía de acceso a los estudios universitarios se realizó por el procedimiento habitual en la mayoría de los casos. Por esta razón, se demuestra que el perfil de estudiantes extranjeros con diversidad funcional matriculados en estudios oficiales por vía ordinaria, e inscritos en la OIPD, es más numeroso que el de los programas de movilidad internacional.

En cuanto a las disciplinas elegidas por los estudiantes, según áreas de conocimiento, es destacable que existe una mayor presencia de mujeres extranjeras con diversidad funcional que comienzan estudios de Ciencias con respecto a los hombres participantes de esta investigación. Por el contrario, si se analiza quiénes cursaron estudios en dos titulaciones a la vez en la UCM, se concluye que había una mayor presencia de hombres con respecto a las mujeres participante, como se puede apreciar en los apartados 6.4.1.1 y 7.1.2.1, sin embargo, una de las estudiantes cursaba otra titulación universitaria en una universidad a distancia, tal como se indica en el apartado 7.1.

Otro aspecto que cabe subrayar en los resultados de esta investigación, la marca Complutense ha sido muy valorada por el estudiantado y sus familiares. Lo que representa el capital cultural institucionalizado y simbólico, es decir, es percibido y legitimado socialmente como un valor y un prestigio en cursar los estudios en esta Universidad, por su proyección internacional y trayectoria histórica, entre otras cuestiones. Así lo confirmaron los estudiantes en el apartado 7.1.2.1 y 7.1.4.1

En el ranking de Indicadores Sintéticos del Sistema Universitario Español (ISSUE) de 2015, la Complutense ocupó el primer puesto, seguida por la Universidad de Barcelona y, en tercer lugar, por la Universidad de Granada (Pérez, Aldás, Aragón, Pérez y Zaera, 2015). Por otra parte, según el *QS World University Ranking 2015*, la Universidad Complutense de Madrid figuró en el puesto 212 del mundo y el puesto 98 de las mejores de Europa. Conviene valorar esta dimensión institucional del capital educativo, ya que es un valor en la acreditación y certificación de las universidades (Ariño, 2014).

El estudiantado eligió la UCM, además, por las políticas sociales dirigidas a conseguir una mayor atención integral e implicación de los estudiantes en la vida universitaria. En este sentido, cabe destacar que la Ley Orgánica de educación 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad, incluye el avance de las competencias en el estudiantado con el propósito de desarrollar al máximo sus potencialidades. En este sentido, la Estrategia Universidad 2015, impulsada por el Ministerio de Ciencia e Innovación en colaboración con las Comunidades Autónomas y las universidades, apuesta por el bienestar, entre otras cuestiones.

Una de las aportaciones de esta investigación reside en el análisis de las capacidades de este perfil de estudiante, en la consecución de sus metas y en cómo los recursos de que dispone la universidad han constituido una pieza clave en este proceso, como se ha puesto de manifiesto en el capítulo quinto. No obstante, hay que seguir trabajando en políticas de sensibilización y formación, y así se contempla en los resultados de esta investigación. El estudiante extranjero con diversidad funcional no está en igualdad de condiciones con respecto a un estudiante autóctono sin diversidad funcional. De hecho, aunque ambos dispongan exactamente de los mismos ingresos y posición social, el primero necesita realizar un gasto extra en

material o en recursos que le permita llevar una vida normalizada. Además, no hay que olvidar que tiene que realizar una inversión mayor de tiempo, debido a las barreras lingüísticas, las culturales o a la diversidad funcional (Sen, 2010, 2004, 1995), como se describe en el apartado 7.1.3.1.

El régimen de ayudas públicas de exención de tasas de matrículas, los programas educativos específicos o las becas favorece la inclusión en el sistema. No en vano, los estudiantes manifestaron en el apartado 7.1.3.2 las dificultades económicas que atravesaron para iniciar los estudios universitarios. En la actualidad, en las convocatorias de becas, entre los requisitos de acceso, se empieza a contemplar a los estudiantes no nacionalizados, aunque no siempre es así, como aparece en los apartados 7.1.3. 2 y 7.2.1. Para esto, uno de los técnicos propuso crear un cupo de reserva en las convocatorias de las becas en la universidad para los estudiantes con diversidad funcional y/o extranjeros con escasos recursos económicos. También planteó crear un programa de mentorías específicas para estudiantes con este mismo perfil.

Sin embargo, la oficina de atención al extranjero tiene también un compromiso con los estudiantes con diversidad funcional pertenecientes a los programas internacionales y colabora con la Red SAPDU en el área de trabajo de movilidad y discapacidad. De hecho, en el año 2018 se han celebrado las II Jornadas InnetCampus. Por su parte, la Fundación ONCE considera vital que el estudiantado con diversidad funcional participe en la movilidad transnacional con el propósito de aumentar tanto sus competencias profesionales como personales. Desde el año 2015 la Fundación ONCE comenzó a liderar este proyecto, dentro del programa europeo ERASMUS+, junto a la Universidad de Granada, la Universidad de Lisboa y la Universidad *Artesis Plantijn*, de Amberes.

De esta manera, se puede apreciar en la muestra de estudiantes que aparecen en nuestra investigación que únicamente Lilita, de Letonia, participó en el programa Erasmus. No obstante, en el “III Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto a la realidad de la discapacidad” se indica que ha aumentado la presencia de estudiantes de este perfil en programas de movilidad internacional (Fundación ONCE, 2014; Fundación Universia, 2016a).

Por último, otro de los programas para incentivar el intercambio internacional es el llamado “*Place to Place*”, que tiene como objetivo dar la oportunidad de realizar las prácticas profesionales de la carrera en el extranjero (Fundación Universia, 2017). También cabe mencionar las becas “Oportunidad al Talento”, de la Fundación ONCE, con una línea específica para la movilidad transnacional.

Dentro de este orden de ideas, en esta investigación hemos querido mostrar cuáles son los recursos económicos y las medidas de apoyo de carácter público con que cuentan los estudiantes extranjeros con diversidad funcional en la UCM.

Para dar comienzo a este análisis, cabe recordar que investigar y estudiar las experiencias de este grupo de estudiantes no significa buscar la desigualdad con respecto a otros compañeros. Se trata simplemente de ejercer el derecho de visibilizar y, por tanto, buscar la construcción de la diversidad que promueve nuevas demandas. Estas oportunidades educativas inclusivas entrañan, al mismo tiempo, un aumento de los condicionamientos y, por tanto, del poder personal en los numerosos campos de la vida cotidiana (Beck y Beck- Gernsheim, 2003).

Se parte de que la diversidad funcional es un hecho físico y/o psicológico. Además, lo hemos analizado desde otra perspectiva, como una construcción social y aplicando el enfoque de los Derechos Humanos (2006). Por tanto, hemos querido analizar las vivencias de cada estudiante desde un cambio de mirada, para comprender y ser comprendido, tal y como se ha descrito en el apartado 2.4.

Sin embargo, ha sido interesante tomar como punto de análisis los cambios en las condiciones de vida, en función a los diferentes tipos de capitales de unos jóvenes que han accedido a estudios universitarios, y así se refiere en el apartado 2.1. Asimismo, la teoría de las capacidades ha sido otro de los enfoques teóricos desde el que hemos llevado a cabo nuestro análisis, se basa en la idea de romper con los esquemas que cuestionan la valía personal. Por ello, quizás sea un comienzo dar voz a unos estudiantes infrarrepresentados e invisibilizados. Esto facilita trascender las pautas culturalmente establecidas de una opresión autoimpuesta, de considerar que las personas con diversidad funcional tienen una dificultad añadida y de permitir situaciones de rechazo que la propia persona no olvida nunca. En este sentido, en función de la trascendencia del papel de la educación en la construcción de la propia

identidad, cabe señalar las aportaciones de la literatura a favor del derecho a disfrutar de una educación pública y de calidad, como cualquier ciudadano (Bauman, 2005; Bourdieu, 2005; Bourdieu y Passeron 1977; Goffman, 2001; Maalouf, 1999; Morín 1999; Peter, 1998; Sennett, 2003), del mismo modo que se señala en los apartados 1.4 y 2.2.

Como hemos venido argumentando, entre las líneas de trabajo del EEES, se encuentra la participación en igualdad de condiciones y la maximización del potencial de los estudiantes en su desarrollo personal y académico. Aunque se ha dado un gran avance en política social y educativa europea de la educación superior, siguen existiendo situaciones de discriminación, indiferencia y falta de respeto, tanto en el contexto universitario como en otros espacios sociales. Esto puede producirse bien por la diversidad funcional o bien por factores culturales, como se ha descrito en los apartados 7.2.2, 7.1.2. 2 y 7.1.2.3. Como muestran nuestros resultados, en ocasiones se ha tratado de situaciones de carácter puntual, mientras que en otros momentos se ha producido una coyuntura con un mayor grado de dificultad, por los incidentes ocurridos durante el proceso educativo, o en aquellos momentos en que la diversidad funcional era más visible.

Desgraciadamente, la diversidad funcional visible conlleva una desvalorización que en muchas ocasiones se acerca, de manera más o menos sutil, al máximo grado de la negación de la identidad como ser humano. “Es frecuente que las personas calificadas de ‘discapacitadas’ queden al margen del matrimonio y la paternidad, incluso, cuando no existe una limitación funcional al respecto” (Naciones Unidas, 1982, p. 50). Las falsas creencias han contribuido a conformar un pensamiento prejuicioso y éste, a su vez, ha influido al adoptar determinadas conductas y actitudes. La diversidad funcional llega a alterar el ser físico, pero también el ser social por la estigmatización que lleva en sí. No podemos obviar que existe un desconocimiento o una estigmatización social de la diversidad funcional, cuya consecuencia es la ocultación y la soledad, por miedo al rechazo social y al aislamiento. La incertidumbre del estigmatizado surge no solo porque se ignora en qué categoría será ubicado, sino también por si esta le favorecerá o por el contrario le perjudicará. El problema radica en que saben que, en su fuero interno, los demás pueden definirlo en función de su estigma. Entre este tipo de casos, destacan los de

estudiantes con síndrome de Asperger o con una enfermedad mental. Es importante esforzarse por conseguir una fuerte unidad y coherencia entre la dimensión personal y la académica, porque esta integración forja la propia identidad (Aguilar, 2011; Alcantud, 2009; Alonso et al., 2015; Amilburu, 2013; García de la Cruz, 2009; Goffman, 2006; González- Badia, Sala y Hermoso, 2012; Iáñez, 2009).

De acuerdo con esto, “los estudiantes reclaman una acción firme y positiva en la Universidad, para erradicar los prejuicios negativos, particularmente frente a los inmigrantes, y desarrollar la tolerancia y el respeto ante los nuevos ciudadanos del mundo que nos están llegando en las últimas décadas” (Calvo, 2001, p. 212).

En este sentido los estudiantes entrevistados han manifestado que, en líneas generales, las relaciones interpersonales con el profesorado y los compañeros de la universidad Complutense de Madrid son buenas. Cabe señalar que todavía hay que continuar trabajando en este sentido, ya que se siguen dando casos de discriminación en el contexto universitario, como se recoge en el apartado 7.1.2.3. También hemos destacado en esta investigación, así como se expuso en el apartado 7.1.1.2, que los estudiantes expresaron haberse sentido discriminados más por su diversidad funcional que por el hecho de ser extranjeros. Sin embargo, a pesar de las circunstancias adversas, han podido proseguir sus estudios universitarios.

Cabe considerar, por otra parte, cómo los estudiantes extranjeros con diversidad funcional experimentan las políticas sociales y educativas de la Universidad Complutense de Madrid. Los cambios estructurales que se están dando en la educación superior repercuten en la metodología de enseñanza en el aula, en las tutorías y en la forma de trabajar del estudiantado. Con respecto a la inclusión educativa, en el apartado 7.1.2.2, los estudiantes valoraban positivamente la metodología pedagógica del EEES. La diversidad está presente en las aulas, lo que supone que hay que aprender a conciliar los modelos pedagógicos de aprendizaje, los programas de las asignaturas, los sistemas de evaluación, así como los servicios y los recursos.

Por otra parte, el avance de las nuevas tecnologías repercute en todos los ámbitos de la sociedad. Así, desde las políticas del EEES también se apuesta por

las TIC. En este contexto hay que aprovechar la nueva cultura de las tecnologías y dirigir su evolución hacia los valores comunes de justicia, solidaridad y desarrollo (UNESCO, 1999b). En esta línea se han puesto en marcha una serie de medidas para comunicarse y documentarse, entre las que destacan el campus virtual y el uso de internet, que han favorecido la inclusión y la interacción. Se puede afirmar que utilizarlas ha facilitado el acceso a los estudios universitarios de forma presencial y a distancia, además de las relaciones familiares y personales (Castells, 1997; Loyola, Viada, 2010; Millán, 2011; UNESCO, 1999c; Zubillaga y Alba, 2013). Como consecuencia, esto ha generado la necesidad de activar servicios y recursos, entre los que se ha completado la creación de puestos adaptados en las bibliotecas y en las aulas de informática. En el apartado 4.2.2 se señalan iniciativas universitarias de buenas prácticas de estrategias y acciones accesibles, véase también el capítulo cuatro.

Asimismo, las TIC han supuesto una herramienta de trabajo necesaria para el desarrollo de la actividad académica. Estas medidas propician la igualdad de oportunidades y son un recurso fundamental para los estudiantes extranjeros con diversidad funcional, tanto en su desarrollo formativo como en la vida diaria, tal y como han mostrado los resultados de nuestra investigación. No obstante, también pueden resultar beneficiosas las tecnologías accesibles para aquellas personas que no presenten ningún tipo de diversidad funcional (Sánchez, Díez, Martín, Verdugo y Rodríguez, 2012).

En cuanto a las políticas y los recursos sociales que ofrece la Universidad Complutense de Madrid, cabe señalar el desconocimiento expresado por los estudiantes, los profesionales y los profesores coordinadores de las políticas sociales universitarias, como se recoge en los apartados 7.1.3, 7.2.1 y 7.3.3. La OIPD era el servicio más conocido, pero se ignoraban la mayoría de los recursos que se ofrecen a la comunidad universitaria. Esta ignorancia trae como consecuencia que los estudiantes se encontrasen dificultades en el acceso a los recursos. Al mismo tiempo, hay que señalar que los apoyos que brinda la OIPD son los mismos para estudiantes autóctonos que para los extranjeros, según se pone de manifiesto en el apartado 7.3.1. De esta forma, para que una universidad sea activa

en políticas inclusivas, estas deben ser conocidas por la comunidad universitaria y por las instituciones públicas y privadas, según se describe en el capítulo quinto.

El grado de conocimiento que tenían los estudiantes entrevistados de las políticas sociales de la universidad se centró en la OIPD. Tal como muestran nuestros resultados, todos ellos realizaron una valoración positiva a la respuesta que ofrece la Universidad Complutense de Madrid a las necesidades específicas en relación con la diversidad funcional. En este sentido, también, los estudiantes entrevistados manifestaron la necesidad de que la comunidad universitaria adquiriera competencias en diversidad cultural y funcional. A este respecto, sería necesario seguir avanzando en sensibilizar, desarrollar valores solidarios, actitudes positivas de inclusión y una apertura hacia la diversidad cultural en el contexto universitario (Aguilar y Boraschi, 2011; Calvo, 2001). De hecho, la Carta de los Derechos Humanos señala que toda persona tiene derecho a la educación, respondiendo de esa forma una formación accesible.

De acuerdo con esto, en la Convención de los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad, aprobada el 13 de diciembre de 2006, se expresaba que la situación de la diversidad funcional no es, ni debe ser, motivo para aislar o impedir el desarrollo de las personas. Por tanto, se trata de lograr la igualdad, la autodeterminación y una mayor calidad de vida de las personas con diversidad funcional, incluyendo la satisfacción colectiva de sus necesidades a través de políticas sociales (Arnau, 2004; Rosella, 2002).

Asimismo, en esta investigación hemos podido comprobar mediante la trayectoria de vida del estudiantado que el sistema educativo ha experimentado, en los últimos años, un proceso de cambio y de modernización. En este campo se han producido transformaciones que han apoyado la inclusión de las personas con diversidad funcional. Un hecho que ha contribuido a que este perfil de estudiantes tenga la oportunidad de seguir formándose y pueda llegar a la universidad. A su vez, se observa un avance en la inclusión, tanto en las enseñanzas oficiales, como en los títulos propios o en la formación continua (Real Patronato sobre Discapacidad, 2006). Esta inclusión se ha visto favorecida por la promulgación de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU), modificada por la actual Ley

Orgánica 4/2007 de 12 de abril, que establece el desarrollo de la participación de los estudiantes a través del Estatuto del Estudiante y la constitución de un Consejo del Estudiante Universitario.

Dicha Ley ha propiciado que haya un incremento de las personas con diversidad funcional que acceden a estudios universitarios. Esto ha supuesto que se tengan que adoptar diversas medidas, como la adaptación de las pruebas de acceso, la cuota de reserva del 5%, las adaptaciones de acceso a los planes de estudio o la exención de tasas para aquellas personas con un grado de discapacidad legalmente reconocido, así como el aumento de becas y de ayudas para el estudio. De ese modo, se garantiza el principio de igualdad de oportunidades y la no discriminación en el acceso de los estudiantes a la universidad (Peralta, 2007), tal y como ponen de manifiesto los participantes en los resultados de las entrevistas realizadas en esta investigación.

Asimismo, se reconoce el derecho a una educación no obligatoria de los extranjeros residentes en España en el artículo 9 de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. Para cubrir dicho derecho se debería seguir avanzando en adoptar políticas sociales en materia de extranjería que garanticen una inclusión de calidad, poniendo especial atención a la diversidad cultural y funcional como tema transversal, garantizando la igualdad y la no discriminación (Díaz, Huete, Huete y Jiménez 2008).

Por todo esto, en esta investigación ponemos de manifiesto que la situación de las personas extranjeras con diversidad funcional está experimentando un cambio hacia una mayor inclusión en la sociedad y en la educación superior. Un ámbito en el que se pretende conseguir y promover un grado de bienestar social para toda la comunidad universitaria. Hay que aclarar que se entiende por bienestar social el grado óptimo en las condiciones y en la calidad de vida.

En un estudio realizado por Alcedo, Agudo, Castelao, González y Rueda (2007) se indica que la Universidad Complutense de Madrid es una de las universidades que ofrecía un mayor desarrollo en los programas y servicios de intervención para los estudiantes con diversidad funcional. Este resultado viene a coincidir con los de un estudio de la Fundación Universia (2014a) que revela que un 72% de los

estudiantes encuestado con diversidad funcional calificaban como bueno o muy bueno el trato recibido en los servicios de atención a la discapacidad en las universidades españolas. También es coincidente con los resultados de la investigación de Cotán (2017), donde se manifiesta que la Unidad de Apoyo al Estudiante con Discapacidad es un gran soporte, ya que desde los primeros días de acceso a la universidad atienden a las demandas y necesidades, ofreciendo recursos técnicos, adaptaciones curriculares y apoyo personal, entre otros.

En la investigación de Moriña, Gavira y Molina (2016), los estudiantes con diversidad funcional destacaron la importancia de mejorar el acceso a la información desde una doble perspectiva. Por un lado, subrayaron que, al comenzar la educación universitaria, es necesario que se reciba una información de los recursos y servicios. En esta primera toma de contacto con la realidad universitaria hay un riesgo alto de abandono y renuncia a graduarse. Por consiguiente, los autores recomiendan que las universidades consideren la etapa de transición, para evitar abandonos tempranos y fomentar el éxito académico de este perfil de estudiantes.

En este sentido, en el año 2012 se cumplió el décimo aniversario de la creación de la OIPD. La revista Tribuna Complutense publicó una entrevista a una estudiante del perfil objeto de estudio: “Diez años después miro atrás y no puedo menos que decir gracias. La Oficina ha logrado que estudiar no sea una hazaña” (Martin, 2013b, p 39).

Por consiguiente, también en los últimos años en España se está promoviendo un giro en materia de diversidad funcional y de concienciación. Esto significa que se está pasando de ver a las personas con diversidad funcional como una carga a contemplarlos como una parte activa de la sociedad. Una transformación que supone la puesta en marcha de todos los recursos existentes para garantizar los derechos de todos. Hablar de compromiso social en las políticas universitarias es demandar un compromiso que alcanza a todas las instancias administrativas y económicas. Sin olvidar aquellas otras de naturaleza asociativa, y aún corporativa, dispuestas al acuerdo (Bódalo, 2008; Santos, 2009; Sen y Kliksberg, 2007).

Por otro lado, debe señalarse en los resultados de esta investigación la influencia que la formación de la educación superior tiene en el desarrollo de la identidad personal y académica del estudiante extranjero con diversidad funcional.

Como se ha descrito en el apartado 7.1.2 y 7.1.4, uno de los objetivos de este trabajo ha consistido en conocer la percepción que tienen los estudiantes sobre su propio proceso formativo y sobre cómo se desarrolla su identidad personal y educativa durante este periodo en la enseñanza superior. “En el sentido más completo del término, vale decir, de construir, su propio punto de vista sobre sí mismos y el mundo, y poner de relieve, dentro de este, el punto a partir del cual se ven y ven el mundo, se vuelven comprensibles y se justifican, en principio para sí mismos” (Bourdieu, 1999a, p. 536)

En este sentido, nuestros resultados muestran que para los estudiantes ser admitidos en la Universidad Complutense de Madrid ha supuesto la oportunidad de cumplir con un objetivo personal. Esto se traduce, de por sí, en que los estudiantes se sienten valorados como personas.

Los resultados de las entrevistas realizadas a los estudiantes mostraron que la elección de la UCM respondió fundamentalmente a los siguientes motivos: tener espacios accesibles, recursos sociales y educativos y por tratarse de una universidad pública y de reconocido prestigio. A esto cabe añadir, además, que se encuentra en las listas de las mejores universidades (Ariño, 2014; Pérez, Aldás, Aragón, Pérez, Zaera, 2015).

Queda de manifiesto que, el periodo formativo ha supuesto una inversión de capital humano, a través de la que se han maximizado las capacidades de autorrealización. Conjuntamente se ha tenido que dar una combinación de recursos (conocimientos, saber hacer, cualidades, aptitudes, y recursos del ambiente (relaciones, documentos, informaciones y otros) que son movilizados para lograr un desempeño” (Le Boterf, 2001, p. 23). Asimismo, para los estudiantes entrevistados ha supuesto la adquisición de unas competencias que les han concedido un estatus social. Sus metas han estado fijadas en la formación (Martín, Corona, Iáñez, 201; Soler, 2013; Valenciano, 2009). Los estudiantes han reconocido su evolución en su trayectoria personal y formativa. Aseguraban que no ha resultado un proceso fácil,

pero consideran que estaban adquiriendo conocimientos. También resaltaron que les ha abierto las posibilidades hacia la consecución de sus metas, ser universitarios, ya que en sus países esta opción no era viable en la mayoría de los casos.

A la vez los estudiantes han sentido que durante este periodo también ellos han aportado a la comunidad universitaria un cambio de mirada hacia la diversidad (Aguilar, 2011; Gamella, 2011; Maalouf, 1999, Palacios y Romañach, 2006). No en vano, son estudiantes con capacidades diferentes, hecho que supone un ajuste o un cambio en la actitud y en los comportamientos de la comunidad universitaria, como se expresa en el apartado 2.4.3. El sistema de educación tiene un papel importante en la construcción de la identidad, como se refiere en el apartado 2.4.2. Se ha de realizar una inversión de capital económico en capital cultural y este, a su vez, puede ser intercambiado en el mercado de trabajo. Los sueños, proyectos y deseo de los estudiantes configuran la orientación de sus decisiones y acciones, reflejadas en las experiencias académicas y su relación con los conocimientos de su profesión (Bourdieu, 1979; Mejías, Restrepo y Durán, 2015).

De manera general, nuestros resultados coinciden con el modelo de Palacios y Romañach (2006). Este modelo propone claves para construir una sociedad en la que la diversidad, y en concreto, a juicio de Palacios y Romañach (2006), la diversidad funcional, sea vista como una diferencia con valor y no como una carga, independientemente de la edad a la que se origine. Así, lo manifestó el estudiantado en el apartado 7.1.4.1.

Sin embargo, los estudios sobre la diversidad funcional han descuidado estratégicamente la cuestión de las experiencia de vida de este perfil de personas, con el fin de evitar la asociación de la diversidad funcional con déficit individuales, propio de la tradición cultural del modelo médico y en el prejuicio, al centrar la atención en las deficiencias, más que en las capacidades, tratándoles como agentes pasivos, sin reconocer su identidad como persona de pleno derecho (López, 2016; Mitchell y Snyder, 2001).

Por último, en los resultados que arroja esta investigación hemos querido conocer la opinión de los técnicos de primera atención y de los profesores coordinadores de la OIPD en las facultades y centros adscritos respecto a la inclusión social y educativa de los estudiantes en la Universidad Complutense de Madrid.

Respecto a esta cuestión, en los capítulos cuarto y quinto se describen cuestiones relacionadas con las políticas, recursos e intervención en diversidad en la enseñanza superior y en la Universidad Complutense de Madrid. En este análisis hemos puesto de manifiesto el desconocimiento que tienen los estudiantes, los profesionales y los profesores coordinadores sobre estos temas.

Por otra parte, cabe destacar que en la actualidad se asiste a un cambio de paradigma para las personas con diversidad funcional. Se ha pasado del modelo asistencial al modelo social de los Derechos Humanos y al de la diversidad, donde se tienen en cuenta las necesidades, intereses y preferencias de la persona. Esto conlleva una serie de modificaciones en la práctica académica y profesional, así como un cambio en las expectativas sobre los resultados de la intervención, en la mejora de la calidad, de los diferentes perfiles de estudiantes universitarios (Aguado, 1995; Asís y Palacios, 2007; Casado, 1991; Dejong, 1981,1979; Oliver, 2008, 2006, 1986; Puig de Bellacasa, 1990; Scheerenberger, 1984; Verdugo, 2003, 1995).

Asimismo, los resultados obtenidos en esta investigación muestran que los técnicos y profesores coordinadores consideran el modelo de diversidad como principio de la intervención inclusiva social y educativa. Tal y como venimos destacando en esta investigación las personas con diversidad funcional y cultural están tomando peso en la sociedad y en las aulas universitarias. Por esta razón, se debe dar respuestas a las necesidades y demandas que se realizan a través de la red de las políticas sociales. Es un fenómeno emergente que obliga a replantearse la intervención social y educativa universitaria. Los estudiantes extranjeros con diversidad funcional, en su incorporación como ciudadanos, son especialmente vulnerables a la exclusión social. Esto hace necesario que los docentes y los profesionales deberían tener una formación especializada para intervenir ante las nuevas demandas.

En la presente investigación, tras los resultados obtenidos en la entrevista de los profesionales, se parte de la premisa de que se está inmerso en un proceso de cambio social en la UCM, que conlleva una intervención profesional que favorezca la inclusión social y educativa en el contexto universitario. Esto implica, según ponen de manifiesto los entrevistados, que el profesional, en el momento de afrontar la intervención, puede adquirir una formación pertinente para abordar los desafíos que plantea la sociedad contemporánea. La formación permanente es crucial para cambiar la manera de mirar y la perspectiva, contemplando la presencia de estudiantes con diversidad funcional con otro bagaje cultural en el contexto universitario (Aguilar, 2011; Aguilar y Boraschi 2011; Maalouf, 1999). Los profesionales deberían ser conscientes de la importancia de la gestión, de la intervención, de la utilización de modelos, del uso de los recursos disponibles y de las técnicas que pueden mejorar la capacidad de conciliación, acorde al contexto en el que se va a intervenir. Tal y como se pone de manifiesto en los apartados 7.1.2, 7.2.1 y 7.3.1.

En relación con la diversidad en el aula, existe consenso en la literatura en que los contenidos elementales implicados en una competencia del profesorado son: saber, saber hacer, saber ser y saber estar. Hay que desarrollar un buen trabajo en contextos diversos basados en la inclusión y en la activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades, actitudes y valores. Esto significa que, junto a las competencias en diversidad funcional, se debería tratar de comprender y aceptar la diversidad social y cultural como un componente enriquecedor en la convivencia en el aula, sin incurrir en la discriminación (Solano y Campo, 2014; Villa y Poblete, 2007). Así en esta investigación se destaca la importancia de la formación del profesorado y de los coordinadores para cumplir con los principios del EEES.

Para ello, en esta tesis doctoral se sugiere que se debe seguir las líneas de trabajo del modelo de la diversidad e inclusión promovidas desde la UNESCO, el EEES, la “Guía Europea de las Buenas Prácticas”, el “Libro Blanco sobre Diversidad y Discapacidad” o las “Guías de Formación Curricular de Diseño para Todas las Personas”, como se indica en las teorías analizadas en esta investigación.

Con el fin de abordar un campo complejo y determinado de intervención se requiere del trabajo en equipo de los profesionales. Esto supone la aportación de diferentes disciplinas que confluyan y contribuyan mediante el conocimiento a reflejar los diversos aspectos que manejan en la realidad. El trabajo en equipo, por consiguiente, construye miradas más amplias. Es más, resulta difícil que un solo profesional domine la pluralidad de técnicas necesarias para desentrañar el sentido de cualquier proceso en la intervención social (Solano y Campo, 2014; Villa y Poblete, 2007; Fernández, 2004). El trabajo en equipo y la coordinación entre los servicios es una necesidad latente, manifestada por los técnicos y los profesores coordinadores

El perfil profesional del personal técnico de primera atención, profesores y profesores coordinadores de la OIPD requerirá contar con competencias genéricas, junto a las específicas propias del cargo que desempeñan, teniendo en cuenta la diversidad y los cambios sociales vinculados a los movimientos migratorios. De este modo, las competencias genéricas o transversales deben integrarse con las habilidades personales y sociales, desde el punto de vista ético y social. Una formación en diversidad sería necesaria, así lo ponen de manifiesto los entrevistados y en encuestados en los apartados 7.2.2 y 7.3.2.

Esta interacción profesional implica la relación de persona a persona, si no se corre el riesgo de “cosificar” al estudiante, ya que la forma en cómo se interviene es clave. Cuando se mira “por encima” a las personas, se resaltan sus diferencias: su incapacidad de comunicarse, su dificultad para desplazarse, su ceguera, etc. A medida que se comprende a los otros, estas diferencias acaban desapareciendo y, en su lugar, aparece la persona y sus capacidades, cuestión que se puso en valor en el apartado 7.3.1. En relación con este tema, se debe poner en práctica el respeto a la persona y contar con toda la complejidad de su vida, sus relaciones y su ambiente. Uno de los elementos clave de la interacción profesional es la empatía. Esta habilidad sirve para comprender la situación planteada y saber apreciar lo que de problemática tiene la situación para quien la vive, el significado que atribuye a los hechos, junto a las emociones y sentimientos que genera en ella. Por lo tanto, es necesario reflexionar sobre si los profesionales, durante su periodo de formación han recibido los conocimientos necesarios para trabajar con grupos tan heterogéneos y

gestionar con éxito la diversidad, ya que en síntesis, se trata de descolonizar nuestro imaginario y desnaturalizar nuestro punto de vista (Aguilar y Boraschi 2011; Castillo, 2015; Fernández-Saliner, 2006; Guillen, De Lucas, Pérez, Arias, 2001; Moñivas, 1992; Planella, 2006; Solano y Campo, 2014; Vázquez, 2005; Villa y Poblete, 2007).

En consecuencia, la teoría y la intervención tienen que trabajar desde el paradigma de la diversidad en una sociedad globalizada. Esto supone aceptar a las personas con las diferencias y singularidades que aportan y que sirven para enriquecer la sociedad. Es evidente que se podría tener presente este modelo en la intervención profesional.

Además, hay circunstancias que convergen como parte de la realidad social actual y la formación es importante para saber gestionarlas orientándose hacia la igualdad de oportunidades, la justicia social y el respeto de la dignidad de las personas. Los estudiantes con diversidad funcional que son de culturas minoritarias tienen una trayectoria personal en la que toman decisiones y apuestan por el cambio, se relacionan con otras personas e interactúan entre sí (Fernández, 2004; Guillen, De Lucas, Pérez, Arias, 2001; Planella, 2006; Tomàs et al., 2001).

Los resultados que hemos obtenido en esta investigación han sido concluyentes, a la hora de subrayar la importancia de una formación transversal en diversidad. No en vano, la sociedad es dinámica y está en continuo cambio en esta nueva era de la globalización. Existe un desconocimiento teórico y práctico de los profesionales y profesores sobre cómo abordar las situaciones de los nuevos perfiles de estudiantes que se matriculan cada curso académico en la Universidad Complutense de Madrid, cómo se indica en los apartados 7.1.2.2, 7.2.1 y 7.3.2. En el año 2015, la OIPD dentro de su programa de formación continua organizó el curso de “comunicación e interacción con personas con diversidad funcional”. Esta formación tenía como objetivo la inclusión, la sensibilización y el aprendizaje de competencias en temas de diversidad, dirigido a los estudiantes, personal docente e investigador, así como al personal de administración y servicio.

Otro avance se produjo en 2017, dentro del plan de formación al profesorado, en el área de conocimientos y habilidades transversales. Ese año se ofertó el curso “interacción y adaptaciones curriculares: apoyo al profesorado con estudiantes con

discapacidad- diversidad”. Asimismo, en 2018 se ha organizado el curso de “accesibilidad universal de material docente inclusivo”. Además de facilitar estrategias metodológicas y de intervención en la educación, es importante tener una formación social y cultural, para que se lleve a efecto una educación inclusiva y efectiva (Gibson, 2012).

De igual modo, en la Universidad de Castilla-La Mancha se desarrolló una iniciativa similar. En el año 2015 se convocó por primera vez un curso de formación para los profesionales (PDI y PAS). Entre los temas que se impartieron estaba aprender a elaborar documentos accesibles, detectar y adaptar barreras arquitectónicas, conocer un protocolo de actuación ante una crisis eventual o sensibilizar a la comunidad universitaria de las necesidades de las personas con diversidad funcional.

Y, por otra parte, como resultado de esta investigación se aprecia que la universidad tiene una cultura organizacional deficitaria de trabajo en equipos multidisciplinares en el propio contexto universitario. O sea, se debería favorecer la coordinación y la construcción de un protocolo de coordinación entre los diferentes organismos y evitar el fraccionamiento de los servicios (Cortes, Sotomayor y Pastor (2018); Sarasola, 2005). Este enfoque se valora positivamente como garantía de calidad y de atención al estudiantado, como se ha descrito en los apartados 7.2.2 y 7.3.3.

Como se viene cuestionando a lo largo de la historia, y aparece recogido en el apartado 3.1.2, los argumentos teóricos y conceptuales con respecto a la diversidad funcional evolucionan progresivamente. En estos momentos se está redefiniendo la diversidad funcional, pasando de ser un problema individual a un problema de las estructuras sociales, de cómo las instituciones y las políticas sociales están influyendo en la forma de prestar los servicios. No hay una atención integral a la comunidad universitaria. La especialización de los servicios en ocasiones refuerza la segregación. Todos estos temas han sido abordados en los resultados de esta investigación a través de la intervención de los profesionales (Oliver 1994), como se ha descrito en los apartados 5.2, 7.1.2.3, 7.2.1 y 7.3.3.

Finalmente, cabe indicar que la Unidad de Trabajo Social era prácticamente desconocida por los estudiantes, como se refleja en el apartado 7.2.3. En los resultados, se aprecia que hay un desconocimiento muy acentuado de la política social universitaria, de los servicios y de los recursos, que pueden ser de interés para el proceso de normalización. De igual forma, la mayoría de los estudiantes desconocía el perfil profesional de la coordinadora de la OIPD y de la Unidad de Trabajo Social de la UCM. Los técnicos de primera atención y los profesores coordinadores de la OIPD han puesto de manifiesto esta misma situación en los apartados 7.2.4 y 7.3.3. Por tanto, como se plasma en el apartado 7.1.2.3, con el caso de una estudiante visitante que llevaba escasos meses en la universidad, la información está fragmentada y no toda la comunidad universitaria conoce los servicios descritos en el apartado 5.2.

En la Estrategia Universidad 2015, se indica que se deben impulsar políticas nuevas y reforzar las ya existentes, con el fin de que todas las personas con diversidad funcional que cursen estudios superiores tengan las mismas oportunidades que el resto de los estudiantes. En este sentido, se debe reflexionar acerca de cómo formular soluciones o alternativas eficaces ante los problemas que se plantean en el contexto académico, investigador, profesional y político (Pastor, Avilés y García, 2014).

Desde la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, adoptada por la Asamblea General de la ONU en 2006, se contempla la necesidad de formar a los profesionales que trabajan con los estudiantes con diversidad funcional, con el propósito de que se presten mejor la asistencia y se garanticen los servicios.

Para finalizar, en referencia a la intervención social en el contexto universitario, cabe concluir que es un momento de cambio. El Trabajo Social se encuentra ante la oportunidad de evolucionar en consonancia con el contexto social que, en la actualidad, es el Espacio Europeo de Educación Superior. Esto supone saber interpretar la acción social e incidir sobre ella (Cury, 2008; Fernández, 1990), tal como se ha descrito en los apartados 5.3.1 y 5.3.2.

Sobre la base de las ideas expuestas, en la Conferencia General de la UNESCO de 1995 se indica que la educación debe desarrollar la capacidad de reconocer y aceptar los valores que existen en la diversidad y desarrollar la capacidad de comunicar, compartir y cooperar con los demás. No hay una única respuesta a un escenario, por lo que puede haber más de una solución para cada circunstancia.

9. CONCLUSIONES

La educación puede ser un factor de cohesión social si procura transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos humanos y al mismo tiempo evita ser (ella misma) un factor de exclusión social
UNESCO, 1996, p 59.

En este capítulo hemos descrito, de modo resumido, las principales conclusiones y aportaciones de esta investigación, a partir de las contribuciones teóricas y de los resultados obtenidos en respuesta a los objetivos planteados. Por otra parte, consta de varias fases: las conclusiones por objetivos, unas conclusiones generales, las limitaciones que ha tenido esta investigación y por último, las propuestas y las futuras líneas de investigación.

A continuación, se exponen las conclusiones correspondientes a cada objetivo de esta tesis doctoral:

1. Examinar los principales antecedentes biográficos de los estudiantes universitarios extranjeros con diversidad funcional.

El análisis de los datos referidos a conocer los principales antecedentes biográficos de los estudiantes universitarios extranjeros con diversidad funcional, que han accedido a la Universidad Complutense de Madrid indica que, los estudiantes de este perfil que parten de una situación de clase trabajadora, sin un capital cultural incorporado y con escasos recursos económicos o que provienen de contextos rurales, están infrarrepresentados en las aulas. Las clases sociales socialmente más desfavorecidas se encuentran en una posición inferior en el contexto de la educación superior.

Para el estudio hemos utilizado, principalmente, la teoría social de la educación que desarrolla Pierre Bourdieu en sus investigaciones empíricas sobre la cultura, la educación y los estilos de vida. En ellas se recogen la importancia de la diversidad cultural y simbólica, en los procesos de reproducción de las jerarquías sociales y en los mecanismos de imposición cultural, vigente en las relaciones de dominación. El

autor considera que las oportunidades para tener acceso a la enseñanza superior y tener éxito académico están avaladas por la clase social de procedencia del estudiante y la relación que pueda tener con la cultura dominante.

En el caso que nos ocupa, el *habitus* puede llevar al desarrollo intelectual y de competencias que le permitan al estudiante aprender e invertir en sí mismo, mediante un trabajo personal, que requiere de una buena gestión de tiempo, así como del contexto social y educativo, entre otros factores. No obstante, también, se puede generar un *habitus* de inhibición, en el cual no se desarrollen las capacidades debido a la percepción, al pensamiento y a las acciones construidas por el propio estudiante al encontrarse en contextos y en situaciones con falta de oportunidades, que le dificulten desarrollar sus capacidades. Esto conlleva que el estudiante se resigne e, incluso, es posible que se quede sin motivación para desear un cambio en sus circunstancias y que acepte la situación en la que vive, al considerar que no es apto para acceder a la educación superior. En este estado incorporado está el imaginario y el lenguaje simbólico inserto de la propia cultura del estudiante y en su trayectoria de vida, que puede suponer un obstáculo para la inclusión educativa y social. Esta situación de adversidad puede llegar a ser considerada normal y el estudiante puede dejar de luchar e incentivarse para desear un cambio de sus circunstancias.

1.1. Explorar la importancia del contexto familiar en la disposición de cursar estudios universitarios.

Se ha examinado la importancia del contexto familiar en la disposición de cursar estudios universitarios de este perfil de estudiantes. Esto supone saber su procedencia en relación con el capital cultural de los progenitores, situación socioeconómica y trayectoria educativa. No en vano, de todos los factores de diferenciación, el origen social es el que ejerce una mayor influencia sobre el medio académico.

Los progenitores con capital cultural formativo disponían de un conocimiento sobre las oportunidades y posibilidades que podía favorecer la inclusión social y educativa de sus hijas e hijos. Así, les estimulaban a seguir formándose, ya que hay una mayor posibilidad de ingresar en el mercado laboral, si en este contexto no se

ignoran los criterios de igualdad de oportunidades. Aunque, también, hemos hallado casos de estudiantes cuyos progenitores tenían un capital cultural escaso, pero que han encontrado la orientación y el apoyo necesario en los tutores o profesores.

La reproducción de la estructura de distribución del capital cultural se realiza en correspondencia a las estrategias de las familias y de las instituciones educativas. Cuando disponían de un capital económico y se contaban con accesibilidad a los centros, los progenitores invirtieron en capital cultural institucionalizado. Esta inversión de capital se da no solo en los países desarrollados. Como hemos podido comprobar, tanto el nivel de estudios de los progenitores como el nivel de ingresos son mecanismos de transmisión intergeneracional muy significativos en la educación. Las familias desarrollan estrategias y estimulan al estudiante para que siga su etapa formativa universitaria.

El análisis de la relación entre la trayectoria de los estudiantes y la de los progenitores, se pone de manifiesto que los hijos e hijas de padres o madres con estudios universitarios aspiraban a seguir la misma trayectoria, aunque la elección de los estudios no venía determinada por la tradición familiar o el estatus social, sino por la vocación del estudiantado. En algunos casos, este ha sido uno de los motivos para realizar el proceso migratorio, la búsqueda de nuevos horizontes donde poder desarrollar su proyecto de vida.

Al analizar el origen social del estudiantado entrevistado, hemos querido ubicar al estudiante en su contexto de origen. La familia, junto a otras instituciones socializadoras, como el sistema educativo o las redes sociales, ha desempeñado un rol fundamental en los procesos de socialización. Es uno de los espacios sociales donde se gestionan los capitales, se generan los *habitus* y se reproducen en la sociedad.

1.2. Conocer la experiencia académica previa de los estudiantes universitarios extranjeros con diversidad funcional.

Otro aspecto significativo de esta investigación ha consistido en entender las experiencias sociales y educativas de los estudiantes extranjeros con diversidad funcional en el país de origen. Un tema específico en los resultados ha sido el

análisis de cómo se trabaja la inclusión social y educativa en los diferentes países de origen y cómo ha favorecido o dificultado el proceso educativo del estudiante con diversidad funcional.

En la mayoría de los casos, el proceso en los países de origen no ha estado exento de dificultades. Esto se ha debido a una deficiente política de formación en inclusión y diversidad en la educación pública y privada. De hecho, la intervención se realizaba dependiendo de la buena voluntad de la persona.

Cabe resaltar, que no solo los mayores problemas provenían de las relaciones con los compañeros en el aula, sino también de la incompreensión del profesorado, junto a otros profesionales, y de la falta de accesibilidad de los centros de educación obligatoria. En la educación superior las políticas inclusivas eran muy deficitarias o nulas. No obstante, en los últimos años se ha comenzado a trabajar en políticas inclusivas universitarias.

1.3. Reconocer las características del proceso migratorio de los estudiantes universitarios extranjeros con diversidad funcional.

Al hablar de las características del proceso migratorio de este perfil de estudiantado, tal como hemos indicado en esta investigación hay tantos motivos para desplazarse como para no hacerlo, y la formación universitaria era uno de ellos.

Igualmente, hemos puesto de manifiesto que en todo proceso de desplazamiento todos los estudiantes han pasado, en mayor o menor grado, por el duelo migratorio y el choque cultural. En la fase inicial del proceso migratorio la adaptación ha sido de tipo funcional, cambio cultural, desinformación de las rutinas de la vida cotidiana, la tramitación de la documentación y de matrícula, el idioma, etc. También, es importante indicar que los estudiantes que realizaron una planificación realista del proyecto migratorio han tenido menor grado de dificultad en el país de destino para alcanzar su objetivo. Por tal razón, una intervención profesional es esencial para realizar una buena gestión en esta primera etapa del proceso migratorio, siendo clave informar sobre estos temas, sobre las diferentes fases y aportar sugerencias para superarlas. Está demostrado que esto repercute positivamente en la etapa social y educativa del estudiante.

En este análisis, se evidencia que el estudiante universitario con diversidad funcional no es un perfil común en los procesos migratorios. Igualmente, hemos constatado que son escasos los desplazamientos de este perfil de estudiantes en los programas de la movilidad internacional universitarios.

En este campo escasean los estudios que abordan el tema en Trabajo Social y en otras disciplinas. Así, en esta investigación para visibilizar una comprensión más compleja de la diversidad, hemos buscado articular diferentes variables en su análisis. De este modo, hay que investigar cómo se interconectan unas categorías con otras. Este es un campo de trabajo en el que queda mucho por hacer.

1.4. Identificar la importancia de las redes sociales de familiares, amigos y conocidos con las que ha contado el estudiante extranjero con diversidad funcional.

En el momento de identificar y conocer la importancia de las redes sociales de familiares, amigos y conocidos con las que ha contado el estudiante extranjero con diversidad funcional en su el proceso de inclusión social y educativa, el análisis revela que el capital social ha sido determinante en la vida de los estudiantes, en todas las fases del proceso educativo. Estas redes han estado constituidas principalmente por familiares y amigos, pudiendo estos ser compatriotas o autóctonos. Estas redes en el país de destino han favorecido la adaptación inicial, ya que han facilitado la información y la gestión de trámites de documentos, de alojamiento o la orientación formativa. Cuando estas redes estaban constituidas por personas autóctonas, el proceso se ha agilizado aún más.

Los familiares, y concretamente la figura de la madre, han sido clave en el acompañamiento durante el proceso social y educativo. Los estudiantes que no han podido disfrutar de una red han sentido una mayor dificultad en el proceso inicial, y lo han vivido en una soledad mayor. En líneas generales, a más tiempo de permanencia en el país, más se ampliaba la red y se consolidaba, facilitando el proceso personal y académico del estudiante.

En esta exploración, puede afirmarse la importancia de las redes de familiares y amigos en el apoyo al estudiante, en su proceso social y educativo, tanto en el país

de origen como en el de destino. Pese a los cambios producidos por el proceso migratorio y por el hecho de estar en un país extranjero, sigue siendo el principal pilar para proseguir su carrera académica.

2. Analizar la situación de inclusión social y educativa del estudiantado extranjero con diversidad funcional en la Universidad Complutense de Madrid.

Como segundo objetivo general, hemos querido analizar la situación de inclusión social y educativa del estudiantado extranjero con diversidad funcional en la Universidad Complutense de Madrid. El acceso a una educación superior es garantía de una posición social y profesional. El título que se obtiene certifica los méritos y la formación realizada. Otorga un privilegio en el campo social. Por estos motivos, hay que señalar que para estos estudiantes ha significado que existen otras oportunidades, de las cuales pueden participar en igualdad.

Otra idea principal de esta investigación se centra en la elección de esta Universidad. La decisión de los estudiantes estaba determinada por tener espacios accesibles, recursos sociales y educativos y por tratarse de una universidad pública, con matrícula exenta de tasas y de reconocido prestigio internacional.

La diversidad está presente en la sociedad y, por ende, en la universidad. Se comprueba que, en la universidad, como campo social, se dan posiciones encontradas, que favorecen o dificultan la igualdad de oportunidades de este perfil de estudiantes. En este espacio, la política social y educativa favorece la inclusión de los estudiantes extranjeros con diversidad funcional. No obstante, la inclusión no se ha logrado de forma plena en este perfil de estudiante, ni el resto del estudiantado no tradicional, por lo tanto, no es equiparable a los que se encuentran otros estudiantes. Los estudiantes se han enfrentado con determinados obstáculos y barreras en su trayectoria académica. Así que, se debe de seguir trabajando e investigando para avanzar hacia una educación inclusiva, equitativa y normalizada, en la línea de las directrices del EEES, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, accesibilidad y diseño para todas las personas y el diseño universal de aprendizaje. Es preciso que destaquemos la importancia que tiene este último diseño en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que son

múltiples las estrategias para desarrollarla en el aula, como el uso de adaptaciones curriculares, así como los recursos personales y tecnológicos.

Otro de los resultados a los que se llega en esta investigación es la relación que se establece entre las directrices de la Conferencia de Ministros Europeos Responsables de Educación Superior en el año 2003, que incorporan en la agenda de trabajo la dimensión social como compromiso para una enseñanza superior. Se comienza así a trabajar por la igualdad de oportunidades de los grupos en riesgo de exclusión social. Se pretende que los estudiantes puedan completar sus estudios sin obstáculos relacionados con su origen social y económico.

En esta línea de trabajo están los objetivos sobre educación propuestos hasta 2030 en el Foro Mundial sobre Educación de la UNESCO. Estas cuestiones fueron abordadas por Bourdieu, junto a otros autores, en sus investigaciones en los años sesenta. A este respecto, en la actualidad la búsqueda de una igualdad real de oportunidades está lejos de haberse alcanzado. No obstante, se están produciendo avances en la legislación, en las políticas y en la intervención en la educación superior.

2.1. Conocer el proceso de acceso y de adaptación de los estudiantes extranjeros con diversidad funcional a la vida académica en la UCM.

Además, hemos verificado, también que, los motivos que llevaron a los estudiantes a cursar estudios universitarios en el país de destino fueron vocacionales. En cuanto a las carreras elegidas, principalmente, se encuentran relacionadas con las áreas de conocimientos de Ciencias Sociales y Jurídicas y, por el contrario, en Ingeniería y Arquitectura no se realizó ninguna matrícula.

Además, hay que recordar que las políticas educativas en España son más inclusivas con respecto a las de los países de origen. Por tanto, este es uno de los motivos por el que la mayoría de los estudiantes ha decidido establecer de forma permanente su residencia y tramitar la nacionalidad en España (salvo en el caso de las estudiantes visitantes o con doble nacionalidad). Cabe resaltar que, hay más estudiantes que cursaban estudios oficiales y realizaban una matrícula ordinaria que estudiantes visitantes, de estancias o de intercambio por estudios.

2.2. Examinar cuáles son los recursos económicos y las medidas de apoyo de carácter público con que cuentan los estudiantes extranjeros con diversidad funcional en la UCM

La investigación refleja que los estudiantes no visitantes eran miembros de una clase social con un capital cultural objetivado heredado en sus países de origen. No obstante, esta situación cambió en el proceso migratorio, pasando a tener un nuevo estatus y clase social en el país de destino, asociado a la clase social trabajadora hasta, en algunos casos, encontrarse en riesgo de exclusión social.

Por este motivo, tuvieron que acceder a becas, ayudas económicas de entidades privadas, realizaron trabajos sin contrato laboral o trabajos no cualificados. Igualmente, las políticas educativas en la universidad se están trabajando para que sean inclusivas y las asignaturas en primera matrícula para los estudiantes con un grado de discapacidad igual o superior al 33% son gratuitas. Este último criterio ha sido determinante para la mayoría de los estudiantes, en la decisión de cursar estudios universitarios.

No obstante, los estudiantes consideraban que esta situación sería transitoria mientras finalizaban los estudios universitarios, y que daría lugar a una oportunidad en el mercado laboral. Creían que este capital incorporado en el que invirtieron les permitirá acceder a una clase social y les otorgará unos privilegios en el campo social como profesional cualificado, tanto en el país de origen como en el de destino, si las políticas estatales y laborales cumplen con los criterios de diversidad e inclusión. Por tal razón, consideran que invertir en capital cultural institucionalizado es rentable, desde el punto de vista personal y profesional.

2.3. Describir cómo los estudiantes extranjeros con diversidad funcional experimentan las políticas sociales y educativas de la Universidad Complutense de Madrid.

Es preciso describir cómo los estudiantes extranjeros con diversidad funcional experimentan las políticas sociales y educativas de la Universidad Complutense de Madrid. Esta Universidad tiene un compromiso social y educativo para trabajar en estrategias que favorezcan la inclusión y la diversidad. La elección de esta

universidad por este perfil de estudiantes extranjeros viene determinada, principalmente, por cumplir con algunos de los criterios de accesibilidad. Así como por ser una universidad pública de prestigio reconocido. Esta dimensión institucional del capital cultural institucionalizado, como la marca Complutense, es muy valorada por el estudiante y sus progenitores.

Los estudiantes entrevistados eran conscientes de las dificultades que encontraban en sus procesos formativos. Para esto, trabajaban desde la creencia de que se pueden conseguir los objetivos, junto con políticas inclusivas, recursos y profesionales en la educación superior y con una red social de apoyo.

Es clave incidir en que el estudiante con diversidad funcional no está en igualdad de condiciones con respecto a un estudiante sin diversidad funcional, aunque ambos dispongan de los mismos ingresos económicos, ya que es necesario realizar una inversión en material, apoyos e, incluso, en tiempo que le faciliten llevar una vida normalizada. En este sentido, un factor determinante en el país de destino ha sido el sistema de ayudas públicas de exención de tasas de matrículas, programas educativos específicos o becas públicas y privadas, así como los servicios y recursos que favorecieron la inclusión al sistema, en caso contrario no hubiesen podido acceder a una educación universitaria.

De este modo, puede afirmarse respecto a las tecnologías de la comunicación y la información ha sido valorada positivamente. Tanto en el aula como en la vida personal del estudiantado han sido un apoyo esencial, para su autonomía e interacción como estudiantes.

En lo que respecta, a las actividades sociales y culturales promovidas por la UCM para fortalecer las relaciones interpersonales y las redes inclusivas, en general, los estudiantes han manifestado no dedicar demasiado tiempo a estas iniciativas, en las que se ha dado una baja participación, con algunas excepciones. De hecho, a raíz de esta investigación se inició la creación de una asociación de estudiantes con diversidad funcional en esta Universidad. Su propósito es impulsar la participación e implicación de los estudiantes en las actividades académicas, culturales, de representación y en todos los ámbitos de la vida universitaria.

Por otra parte, en lo referente a la intervención social ha sido muy bien valorado el servicio y el trato recibido por los profesionales en la OIPD. Los estudiantes han experimentado que el nuevo modelo del EEES era efectivo. No obstante, en su mayoría desconocían el resto de las políticas social y educativa en la UCM.

En líneas generales, las relaciones interpersonales de los estudiantes han sido positivas, salvo en situaciones en las que encontraron resistencia en la actitud de determinadas personas hacia la diversidad funcional, más que al hecho de ser extranjeros. Esta realidad está condicionada por un desconocimiento, una desinformación y una falta de pautas de actuación ante los nuevos perfiles de estudiantes. En esta línea sugieren que se debería trabajar más en programas de formación y sensibilización dirigidos a la comunidad universitaria.

2.4. Explorar la influencia que la formación de la educación superior tiene en el desarrollo de la identidad personal y académica del estudiante extranjero con diversidad funcional.

En cuanto a explorar la influencia que la formación de la educación superior ha tenido en el desarrollo de la identidad personal y académica del estudiante extranjero con diversidad funcional, se trata de un perfil que tradicionalmente estaba alejado de este contexto. Los entrevistados consideraban que la Universidad Complutense de Madrid es una institución de prestigio, y el ser admitido ha supuesto una oportunidad. La influencia de la Universidad en sí misma ha sido una ayuda para el desarrollo intelectual y personal, lo que en la mayoría de los casos ha revertido en una mejora del grado de autonomía. Los estudiantes aseguraban, por otro lado, que el proceso no estaba libre de dificultades por la diversidad funcional y cultural. También destacaron que, llegar a ser universitario era uno de sus objetivos, ya que, en sus países, principalmente, esta opción no era viable en la mayoría de los casos.

Tras el análisis, se considera que los estudiantes han sido conscientes del capital simbólico que conlleva ser estudiante universitario. Es más, lo han percibido socialmente como un valor y un factor de prestigio. Si a esto, se le suma el capital simbólico de la propia institución, este espacio les ha otorgado una posición social

en la sociedad con respecto a otras personas, tanto en el país de destino como de origen.

Sin embargo, este capital también puede ser negativo en relación con los procesos de estigmatización. Ser extranjero y con una diversidad funcional se asocia socialmente a grupos en riesgo de exclusión social, por lo que no se valoran tanto las capacidades que adquieren y desarrollan como estudiantes universitarios. En consecuencia, la educación juega un papel relevante en la disminución de la estigmatización. Esto facilita un cambio de mirada, hacia un enfoque de las capacidades y de los derechos humanos o, por el contrario, puede contribuir a reproducir los estereotipos presentes en el imaginario social, como se argumenta en la teoría de la discriminación interseccional, basada en la combinación de dos o más características y estas operan de forma simultánea en el tiempo y en el contexto.

Por tanto, trabajamos el enfoque de las capacidades en relación con la libertad, el bienestar y una calidad de vida determinada. Estas cuestiones han sido ignoradas en los indicadores económicos y sociales del contexto del desarrollo humano. Por tal razón, durante el proceso de formación se tienen que estudiar las capacidades que tienen los estudiantes y las oportunidades de elección para conseguir una calidad de vida. Se deben tener en cuenta diversas variables, como la existencia de otros recursos o la relación de esos recursos con la demanda. En definitiva, se tiene que desarrollar una política inclusiva, en la que cada estudiante disponga de las oportunidades que le permitan desarrollar sus capacidades innatas y adquiridas, cuestiones puestas de manifiesto esencialmente por Amartya Sen y Martha C. Nussbaum.

Otras de las conclusiones, durante este periodo los estudiantes también han aportado a la comunidad universitaria un cambio de mirada hacia la diversidad, han aportado desde la perspectiva de otra cultura en la dinámica de las actividades en grupo, en una mayor empatía en la interacción con las personas, la posibilidad de que otros estudiantes vean la opción de proseguir sus estudios universitarios, y que la igualdad de oportunidades sea vista como un derecho.

2.5. Saber la opinión sobre la inclusión social y educativa en la Universidad Complutense de Madrid de técnicos de primera atención y profesores coordinadores de la Oficina de Inclusión de las Personas con Diversidad.

Por último, ha sido conveniente conocer la opinión de técnicos de primera atención y profesores coordinadores de la Oficina de Inclusión de las Personas con Diversidad en las facultades y centros adscritos, en relación con la inclusión social y educativa en la Universidad Complutense de Madrid. Una demanda expresada por todos, los docentes y los profesores coordinadores, y manifestada también por los estudiantes, ha sido la solicitud de una formación específica para los profesionales y docentes de esta institución. Esto se debe a las carencias de competencias y de gestión ante las nuevas demandas, por lo que piden herramientas que les permitan enfocar la diversidad en el aula y en la intervención desde una perspectiva inclusiva y equitativa. No en vano, la formación que se imparte desde la OIPD es de carácter general y de sensibilización.

En esta investigación hemos constatado la escasa formación en la atención a los estudiantes con diversidad funcional que, a su vez, contemple también las características específicas derivadas de su condición de extranjero. En la actualidad, no hay programas o actividades enfocados a este perfil de estudiantes, aunque surgen iniciativas que se centran en los estudiantes de los programas de intercambios internacionales.

Además, se propone que en las facultades y centros adscritos exista la figura de apoyo de un docente tutor o bien que los profesores coordinadores asuman este rol con una formación en diversidad y en necesidades educativas específicas para guiar, orientar, asesorar o motivar a la comunidad universitaria de su centro.

La paulatina heterogeneidad cultural y de diversidad funcional implica que las políticas sociales y educativas deberán prestar más atención a la diversidad, la mejora de los datos, el acceso a la información, así como a la puesta en marcha de mecanismos que den respuesta en las aulas y en la gestión. Esto conlleva un ajuste o un cambio en la actitud y en los comportamientos de la comunidad universitaria. Por tanto, el sistema universitario tiene un papel importante en la construcción de la identidad académica del estudiantado.

Igualmente, otra percepción compartida por los participantes en esta investigación ha sido el desconocimiento de los servicios sociales, educativos y de ocio y tiempo libre de la UCM, haciendo especial incidencia en la Unidad de Trabajo Social. Al mismo tiempo, hay desinformación de las políticas de accesibilidad, del diseño para todas las personas y del diseño universal de aprendizaje.

Por lo que sería conveniente e indispensable desarrollar planes de formación transversal en diversidad e inclusión para la comunidad universitaria. Corresponde a la Universidad, como órgano de máxima competencia, la tarea de formar a los docentes y profesionales para que tengan la capacidad de atender de forma integral y coordinada la diversidad en el contexto universitario y tomar conciencia de los nuevos modelos de estudiantes que se incorporan cada año.

Para finalizar, es conveniente anotar, como hemos puesto de manifiesto, que la UCM tiene una cultura organizativa y de coordinación entre servicios que puede ser mejorable. Esta cultura es entendida por los profesionales como un elemento fundamental, ya que no hay una atención integral a la comunidad universitaria. Como resultado de las consideraciones señaladas anteriormente, es una cuestión que debería trabajarse desde la propia organización a través de los programas de asesoramiento especializado y formación continuada. Desde estas percepciones se debería prestar apoyo especializado a los estudiantes no tradicionales, si se establecen los procedimientos adecuados de coordinación y derivación, y del trabajo en red entre los diferentes servicios.

En atención a la realidad expuesta, los profesionales y docentes deberían que cambiar la mirada y partir de la idea de persona, que tiene una identidad como ser humano, y trabajar con autodeterminación, incorporando los nuevos modelos que están surgiendo en el contexto universitario. Existen diversos planteamientos en este proceso, en la presente investigación se asume una posición en consonancia con los principios y la definición del Trabajo Social para la intervención profesional. Esto significa tener en cuenta los principios básicos sobre los valores indivisibles y universales de la dignidad humana, la libertad y la igualdad, según se contemplan en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, aceptando a la persona con sus

diferencias. Esto supone saber interpretar la acción social y educativa e incidir sobre ella.

– Conclusiones generales

Este análisis de carácter exploratorio y descriptivo constituye una primera aproximación a una realidad poco visible, y cada vez más presente en la educación superior, la de los estudiantes universitarios extranjeros con diversidad funcional. Tal y como se pone de manifiesto en esta investigación se considera necesario un plan estratégico social y educativo para saber gestionar la diversidad en el contexto de la enseñanza superior.

Investigar y estudiar las experiencias de este grupo de estudiantes no consiste en buscar los elementos de desigualdad con respecto a otros estudiantes, es simplemente ejercer el derecho a poner de manifiesto, a visibilizar y, por tanto, buscar el desarrollo de un estudiantado que plantea nuevas demandas. Esto supone la interacción, posiciones y disposiciones en un contexto, donde cada persona posee diferentes capitales y capacidades que permiten ejercer un determinado poder reconocido socialmente. Se establece así, un sistema universitario dónde se está generando nuevos discursos y prácticas, teniendo en cuenta la apertura de la universidad en este sentido.

Cabe señalar que, el perfil del estudiante tipo extranjero con diversidad funcional corresponde a una mujer proveniente principalmente de países de Europa, América Central y del Sur, de entre 20 y 50 años, con una diversidad funcional física o sensorial de tipo visual y con un grado de discapacidad que oscila entre el 37% y 89%.

En su mayoría, los estudiantes procedían de la capital del país o de capitales de provincia. La situación en España es de residencia de larga duración, en tramitación de la nacionalidad española. Son los estudiantes que vienen a quedarse de forma permanente en España. La mayoría realizaron la matrícula ordinaria en titulaciones oficiales del área de conocimiento de Ciencias Sociales, en estudios de grado, máster o doctorado.

Esta investigación muestra que son estudiantes que tienen unas capacidades y unas competencias para cursar estudios universitarios, con apoyo de políticas sociales y educativas que favorezcan la igualdad de oportunidades. Tal y como muestran los resultados, los estudiantes han conseguido su objetivo principal, ser universitarios.

Por otra parte, cabe destacar las dificultades para obtener información respecto a este perfil de estudiantes de los programas de movilidad internacional y de los estudiantes de matrícula ordinaria inscritos en la OIPD, ya que el propósito principal de este servicio es la diversidad funcional. Estos datos corroboran los resultados de estudios que hemos citado.

Por todo lo expuesto hasta el momento, en esta investigación, se considera oportuno indicar que la inclusión social y educativa en la educación superior, y concretamente en la Universidad Complutense de Madrid, aún no es suficiente. Dicho de otra manera, los avances y los cambios producidos en estas políticas son relativos. Se debería trabajar de manera más efectiva para promover estos derechos. En la intervención del profesorado y de los profesionales, se deben conocer los entornos culturales y contextuales de los estudiantes en minoría. Así, hay que tener presente en el análisis la motivación, rendimiento y perseverancia del estudiante con el fin de comprender la trayectoria y el éxito académico individual, así como alcanzar la inclusión plena, tomando, además, como referencia el diseño universal de aprendizaje y para todas las personas. A este respecto, el diseño de las políticas sociales y educativas debería de promocionar la autonomía de los estudiantes extranjeros con diversidad funcional y aportar los recursos y las herramientas necesarias.

Desde una perspectiva de futuro y contemplando la política institucional, hemos percibido que existen condiciones propicias para la formación del profesorado y del personal de administración y servicio en diversidad e inclusión, a la hora de atender la diversidad de estudiantes que se matriculan.

En esta investigación se considera que la incorporación de este perfil de estudiante en la enseñanza superior es un avance hacia la inclusión, la diversidad y la igualdad de oportunidades, por la que apuestan universidades como la

Complutense de Madrid, con la creación de la OIPD en el año 2003, no solo se trabaja desde el modelo de los Derechos Humanos, sino también, con el modelo de la diversidad en las nuevas políticas sociales y educativas. Desde que se planteó esta investigación se han dado avances significativos, la Unidad de Diversidad desde el 2015 tiene el objetivo era dar una respuesta proactiva y concebir las diferencias individuales como oportunidad de enriquecimiento personal y social. Esta Unidad sitúa como común denominador la práctica del respeto y de una actitud positiva hacia la dignidad, en un contexto donde prevalece la diversidad, con la convicción de que el estudiantado tiene capacidades y competencias para realizar los estudios universitarios, acceder al mercado laboral y contribuir a la sociedad como ciudadanos de pleno derecho.

- Limitaciones de la investigación

En lo referente a las limitaciones de esta investigación, cabe señalar la escasez de estudios empíricos sobre los estudiantes universitarios extranjeros con diversidad funcional y su inclusión social y educativa en la educación superior, en Trabajo Social y otras disciplinas afines. Un aspecto que ha dificultado que se pueda realizar una comparación de los resultados con otras investigaciones.

Otra limitación con la que nos hemos encontrado en este estudio es la muestra en sí. En primer lugar, teniendo en cuenta Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal, no permite acceder directamente a los participantes objeto de estudio, aun así, participaron más de la mitad de la población objeto de estudio. Teniendo en cuenta esta consideración, se optó por utilizar otra estrategia como la técnica de la bola de nieve, nos ha servido para contactar con los participantes, y conseguir al punto de saturación que hemos analizado en el apartado metodológico.

El contexto en sí, consideramos que haber contextualizado la investigación en la Universidad Complutense de Madrid nos ofrecía una información representativamente pequeña de la trayectoria social y educativa de un perfil de estudiantes. Consideramos que, es un primer paso para visibilizar y tener una primera aproximación a este perfil de estudiantes. Otros referentes de investigaciones de tesis doctorales relacionada con la diversidad funcional lo encontramos en Cabeza, 2013; Cotán, 2015; Díaz, 2003; Martínez, 2010; Real,

2011; Sánchez, 2009. No obstante, pensamos que investigar lo que sucede en otras universidades desde la perspectiva de los participantes sería interesante y se contempla como futura propuesta.

Cabe señalar, igualmente, que hay aspectos que no hemos abordado en esta investigación. De modo que, aun considerándose su importancia, no hemos tomado en cuenta porque excedían su objetivo, como la participación de estudiantes autóctonos y otros estudiantes no tradicionales, de profesionales y profesores de la universidad de origen, la valoración que las familias hacen de la propia intervención, entre otros.

Teniendo en cuenta las mencionadas limitaciones, pensamos que esta investigación nos permite responder a los objetivos planteado, y establecer sugerencias de intervención que puedan resultar positivas en la inclusión de los estudiantes no tradicionales en la educación superior, como de líneas de investigación a seguir en base a la presente investigación.

- Propuestas y líneas futuras de investigación

En esta investigación hemos podido dar respuesta a las cuestiones planteadas y a la vez han surgido otras nuevas propuestas. También hemos esbozado ideas en relación con la inclusión de los estudiantes extranjeros con diversidad funcional. A continuación, se resumen aquellas que pueden reflejar realidades que se han de conocer mejor y contrastar con futuros estudios:

- En cuanto a la base de datos de la OIPD, se debería que avanzar a la hora de crear indicadores con datos de los estudiantes por país de origen, no solo por la diversidad funcional, sino también por ser extranjero, necesidad de recursos etc.
- En esta línea se deberían conocer e impulsar los programas de intercambios internacionales para los estudiantes con diversidad funcional, ya que pueden participar en igualdad de condiciones, siendo escaso el número de estudiantes que acceden a este recurso.
- En referencia al profesorado, sería necesario impulsar acciones formativas de educación inclusiva basadas en el principio de la diversidad e inclusión para dar respuestas adecuadas a las necesidades específicas de aprendizaje, elaborar

material adecuado, adaptar aulas y entornos de aprendizaje e incluir los criterios de la guía de “Formación Curricular del Diseño para Todas las Personas” en los planes de estudios según el área de conocimiento y disciplina. En cuanto a los profesionales, se debería que diseñar una formación en diversidad en los planes de formación continuada para el personal de administración y servicios.

- Sería conveniente potenciar el papel del movimiento asociativo, así como el de las redes sociales como núcleo social básico y humano del desarrollo personal y de inclusión social y educativa, ya que favorece el rendimiento académico.
- Se propone efectuar un plan de difusión para dar a conocer a la comunidad universitaria los diferentes servicios y recursos sociales y educativos de los que dispone la universidad.
- Igualmente se sugiere que la Unidad de Trabajo Social sea un servicio más visible que pueda ser utilizado por el estudiantado, siguiendo las directrices del EEES en referencia a las políticas sociales y tomando como guía a otras universidades que aplican este criterio.
- En el ámbito de la investigación para una mejor comprensión de la trayectoria de los estudiantes extranjeros con diversidad funcional, sería de utilidad realizar un estudio longitudinal, una vez hayan finalizado sus estudios y analizar su inserción en el mercado laboral, ya que ello determina el proceso de cumplimentar los conocimientos adquiridos en la enseñanza superior.
- Completar los resultados de las encuestas de los profesores/coordinadores de la OIPD utilizando entrevistas semiestructuradas.
- Fomentar la colaboración con otras investigaciones que realicen estudios en otras universidades en el contexto internacional y nacional, con la finalidad de comparar y comprobar si se dan o no relaciones descriptivas entre las variables estudiadas.
- Sería conveniente efectuar investigaciones en las etapas educativas anteriores a la enseñanza superior de los estudiantes extranjeros con diversidad funcional para analizar las trayectorias de éxito y de abandono.

- La última propuesta va encaminada a que se plantee la línea de investigación de la diversidad e inclusión y del Trabajo Social en la educación superior en los Trabajos Fin de Grado, de Máster y Doctorado en la facultad de Trabajo Social para visibilizar el campo de la intervención social en la universidad.

Atendiendo a estas consideraciones, y tal como hemos planteado en los objetivos de esta investigación, nuestro compromiso desde el Trabajo Social consiste en dar voz y visibilizar las capacidades de los estudiantes menos representados en el seno de la comunidad universitaria.

Este estudio también pretende dar a conocer las dificultades y problemas que estos estudiantes no tradicionales encuentran en el camino hacia la inclusión social y educativa en su proceso de formación. Así como analizar las políticas y recursos sociales y educativos en la educación superior.

Asimismo, queremos brindar información que pueda orientar la intervención de los docentes y los profesionales. Sería recomendable incorporar un modelo de intervención social y educativa y planes de formación transversal en diversidad e inclusión para la comunidad universitaria, para fortalecer una educación inclusiva universitaria pública y de calidad.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, M., Álvarez, P. R. y Castro, J. F. (2008). Apoyo a la integración de estudiantes con discapacidad en la enseñanza universitaria: algunas medidas y propuestas de actuación orientadora. *Educacion y diversidad*, 2, 129-150.
- Alonso, D. (2016). *Trabajo social y tecnología: aceptación y uso entre profesionales en formación (tesis doctoral)*. Madrid: Eprints UCM.
- Aceves, J. (1999). Un enfoque metodológico de las historias de vida. *Preposiciones*, 29, 9-15.
- Achotegui, J. (1999). Los duelos de la migración: una perspectiva psicopatológica y psicosocial. En E. Perdiguero y J. M. Comelles (Eds.), *Medicina y cultura: estudios entre la antropología y la medicina* (pp.88-100). Barcelona: Editorial Bellaterra.
- Achotegui, J. (2012). La crisis como factor agravante del Síndrome de Ulises (Síndrome del duelo migratorio extremo). *Temas de Psicoanálisis*, 3, 1-7.
- Achotegui, J. (2012). Emigrar hoy en situaciones extremas. El síndrome de Ulises. *Aloma*, 30(2), 79-86.
- Acuerdo con la Confederación Suiza: libre circulación de personas, Diario Oficial de la Comunidad Europea, 114, de 30 de abril de 2002.
- Acuerdo del Consejo de Gobierno de fecha 28 de enero de 2014, por el que se aprueba la Normativa de Admisión a los Estudios de Doctorado regulados por el Real Decreto, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado, Boletín Oficial de la Unviersidad Complutense, 2, de 11 de febrero de 2014.
- Adams, R. (2008). *Empowerment, Participation and Social Work*. New York: Palgrave Macmillan.
- Agencia de Derechos Fundamentales de la Unión Europea . (2012). *Desigualdades y discriminación múltiple en la asistencia sanitaria*. Disponible en: <https://goo.gl/zA27aA>.
- Aguado, A. L. (1995). *Historia de las deficiencias*. Madrid: Escuela Libre Editorial.
- Aguilar, L. M. (2011). Plan Bolonia: ventajas e inconvenientes para las personas con el Síndrome de Asperger. En Fundación UNED y UNIDIS (coords.), *Jornadas: Inclusión de los estudiantes con discapacidad en la Universidad. Necesidades y demandas* (pp. 165-174). Universidad Nacional: Madrid.

- Aguilar, M. y Grieder, H. C. (2001). La reagrupación familiar de los extranjeros en España. En A. Rodríguez y C. Hornero (coords.), *El nuevo derecho de extranjería: estudios acerca de la ley orgánica sobre los derechos y libertades* (pp. 97-193). Granada: Comares.
- Aguilar, M. J. (2011). El racismo institucional en las políticas e intervención social dirigidas a inmigrantes y algunas propuestas prácticas para evitarlo. *Documentación social*, 162, 139-166.
- Aguilar, M. J. (2013). *Trabajo Social. Concepto y metodología*. Madrid: Ediciones Paraninfo, S. A. y Consejo General del Trabajo Social.
- Aguilar, M. J. y Boraschi, D. (2011). Prejuicio, etnocentrismo y racismo institucional en las políticas sociales y los profesionales de los servicios sociales que trabajan con personas migrantes. En C. Blanco (coord.), *VII Congreso migraciones internacionales en España. Movilidad humana y diversidad social* (pp. 1-17). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Aguilar, M. J. y Buraschi, D. (2014). Formación en Trabajo Social con conciencia global y compromiso local: un caso de buenas prácticas educativas. *Cuadernos de Trabajo Social*, 27(2), 277-289.
- Aguirre, R. y Miguel, C. (2011). Estudiantes inmigrantes con diversidad funcional en la Universidad Complutense de Madrid: nuevos retos para la intervención del Trabajo Social. *Documento de Trabajo Social*, 50, 198-214.
- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-83.
- Alambra, M. (2011). La marginalidad avanzada como uno de los semblantes del capital simbólico negativo. En I. González (Ed.), *Teoría Social, marginalidad urbana y estado penal* (pp.135-150). Madrid: Dykison, S. L.
- Alba, C., Zubillaga, A., Sánchez, J. M. (2015). Tecnologías y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): experiencias en el contexto universitario e implicaciones en la formación del profesorado. *RELATEC*, 14(1), 89-100.
- Alcantud, F. (1997). Universidad y Diversidad. En F. Alcantud (Ed.), *Universidad y Diversidad* (pp. 29-36). Valencia: Universidad de Valencia.
- Alcantud, F. (2009). Las políticas de inclusión en el ámbito universitario necesidades y demandas de los estudiantes con discapacidad. *Acta del Congreso I Encuentro Iberoamericano sobre Universidad y Discapacidad* (pp.31-49). Madrid: UNED.

- Alcantud, F., Ávila, V. y Asensi, M. C. (2000). *La Integración de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores*. Valencia: Universitat de València Estudi General.
- Alcedo, M. A., Agudo, A. L., Castelao, S., González, M. y Rueda, B. (2007). Una revisión actualizada de la situación de los estudiantes con discapacidad en la universidad. *Anuario de Psicología clínica y de la salud*, 3, 7-18.
- Alexander, J. E. y Tate, M. A. (1999). *Web wisdom: how to evaluate and create information quality on the Internet on the Web*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Alhambra, M. (2011). La marginalidad avanzada como uno de los semblantes del capital simbólico negativo. En I. González (Ed.), *Teoría Social, marginalidad urbana y estado penal* (pp. 135-150). Madrid: Dykison, S. L.
- Alonso, C., Miguel, C., Castillo, A., Moñivas, A., Castañera, L. y Gómez, A. (2015). *Trabajo Social y Psiquiatría transcultural en salud mental: aplicación de casos comparativos Madrid-Piura*. Madrid: Disponible en: Eprints UCM.
- Alonso, F. (coord.). (2003). *Plan de accesibilidad 2003-2010. Libro blanco. Por un nuevo paradigma. El diseño para todos, hacia la plena igualdad de oportunidades*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Alonso, L. E. (2003). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.
- Alonso, L. E. (2004). Pierre Bourdieu, el lenguaje y la comunicación del análisis de los mercados lingüísticos a la denuncia de la degradación mediática. En J. L. Moreno, L. E. Alonso y E. Martín, *Pierre Bourdieu: las herramientas del sociólogo* (pp. 215-254). Madrid: Editorial Fundamento.
- ALTER. (2014). *Los perfiles de la discriminación en España: Análisis de la encuesta CIS-3.000*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Álvarez, A. (1996). El constructivismo estructuralista: La teoría de las clases sociales de Pierre Bourdieu. *Reis*, 75, 145-142.
- Alvira, F. R. (1983). Perspectiva cualitativa perspectiva cuantitativa en la metodología sociológica. *Revista Española de investigación sociológica*, 22, 53-75.
- Amilburu, M. (2013). En el aula y fuera de ella: educar con la vida. *Edetania*, 43, 83-95.
- Antón, C., Aparicio, R., García, R. y Migallón, J. (2015). *Manual de apoyo para la prevención y detección del racismo, la xenofobia y otras formas de*

- intolerancia en las aulas*. Madrid: Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia.
- Antona, M. (2014). III Encuentro Internacional de Rectores de Universia. *Perfiles*, 303. Disponible en: <http://goo.gl/YkqHuS>.
- Aparicio, M. L. (2009). Evolución de la conceptualización de la discapacidad y de las condiciones de vida proyectadas para las personas en esta situación. En M. R. Berruezo y S. Conejero (coords.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días. XV Coloquio de Historia de la Educación*. Vol. 1 (pp. 129-138). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Aparicio, M. y Martínez, E. (2017). Accesibilidad universal: sentido normativo e implicaciones en la educación y la práctica profesional. *Revista Española de Discapacidad*, 5(1), 25-41. doi: <https://doi.org/10.5569/2340-5104.05.01.02>
- Aparicio, R. y Torno, A. (2005). *Las redes sociales de los inmigrantes extranjeros en España*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Aponte, E. (Ed.).(2015). *La Responsabilidad social de Las Universidades: implicaciones para América Latina y el caribe*. Caracas: UNESCO-IESALC, 2015.
- Aranda, R. Rodríguez, A., Aguilera, J. L., de Andrés, C. (2014). La formación del profesorado universitario mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado con discapacidad. *Tendencia pedagógica*, 23, 271-300.
- Arango, J. (1985). Las Leyes de las Migraciones de E. G. Ravenstein, cien años después. *Revista española de investigaciones sociológicas*, 32, 7-26.
- Arango, J. (2003). *La explicación teórica de las migraciones: luz y sombra*. Red Internacional de Migración y Desarrollo: Disponible en: <http://goo.gl/5kPeZU>.
- Arango, V. (2004). Inmigración, cambio demográfico y cambio social. *ICE*, 815, 31-44.
- Ares, A. (2000). La mentalidad de gestión en la intervención comunitaria. *Cuadernos de Trabajo Social*, 13, 203-210.
- Arias, A. y Sánchez, E. (2012). El trabajo (social) con jóvenes y la problematización de la categoría juventud. *Revista de Estudios de Juventud*, 97, 77-92.
- Arias, B., Verdugo, M. Á., Gómez, L. E. y Arias, V. (2013). Actitudes hacia la discapacidad. En M. Á. Verdugo y R. L. Schalock (coords.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 61-88). Salamanca: Amarú Editores.

- Ariño, A. (2011). La dimensión social y la participación universitaria. En A. Ariño y R. Llopis, *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)* (pp. 19-32). Madrid: Ministerio de Educación.
- Ariño, A. (2014). La dimensión social en la educación superior. *RASE*, 7(1), 17-41.
- Ariño, A., Llopis, R. y Soler, I. (Dir.) (2014). *Desigualdad y Universidad La Encuesta de Condiciones de Vida y de Participación de los Estudiantes Universitarios en España*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Arnaíz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arribas, A., Moreno, F. J. y Moreno, L. (2006). Cohesión, diversidad y protección social en España. *Cuadernos de Debate*, 4, 11-42.
- Arriola, J. (2014). *La estrategia de la Unión Europea de lucha contra la pobreza*. Madrid: Fundación FOESSA.
- Asís, R. y Palacios, A. (2007). *Derechos humanos y situaciones de dependencia*. Madrid: Dykynson, S. L.
- ASPER. (1997). *Integración de personas con discapacidad en la Universidad*. Madrid: Fundación MAPFRE Medicina.
- Ávila, M. (2005). Socialización, educación y reproducción cultural: Bordieu y Bernstein. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 159-174.
- Ayala, L. (2006). La monitorización de la desigualdad y la exclusión social: hacia un sistema integrado de indicadores. En F. Vidal (Dir.), *V Informe FUHEM de políticas sociales: La exclusión social y el estado del bienestar en España* (pp. 43-59). Madrid: FUHEM.
- Ayuntamiento de Bilbao. (2010). *¡Que no te calen los rumores! Ante el rumor: Información*. Bilbao: Disponible: <https://goo.gl/zoeMHS>.
- Barahona, M. J. (2016). *El Trabajo Social: Una Disciplina y Profesión a la Luz de la Historia*. Madrid: Departamento de Estudios e Imagen Corporativa UCM.
- Barañano, M. y Finkel, L. (2014). Transmisión intergeneracional y composición social de la población estudiantil universitaria española: cambios y continuidades. *RASE*, 7(1), 42-60.

- Barragán, C. (2016). *Factores sociofamiliares y pedagógicos del éxito escolar de chicos y chicas inmigrantes (tesis doctoral)*. Almería: Editorial Universidad de Almería.
- Barranco, C. (2009). Discapacidad y Trabajo Social: una mirada sobre los enfoques y derechos sociales. *Revista de Treball Social*, 186, 81-94.
- Barrón, A. y Sánchez, E. (2001). Estructura social, apoyo social y salud mental. *Psicothema*, 1, 17-23.
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y Sociedad*. Madrid: Morata.
- Bauman, Z. (2002). *La cultura como praxis*. Barcelona: Paidós, S. L.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2005). *Identidad. Conversaciones con Benedetto Vecchi*. Buenos Aires: Losada.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Macceo*. Barcelona: Paidós.
- Bausela, E. (2002). Atención a la diversidad en educación superior. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1-2), 1-11.
- Bayot, A., del Rincón, B. y Hernández, F. (2002). Orientación y atención a la diversidad: descripción de programas y acciones en algunos grupos emergentes. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa Relieve*, 8(1). Disponible en: www.uv.es/RELIEVE/v8n1/RELIEVEv8n1_2.htm#.
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós Estado y Sociedad.
- Bedmar, M. y Escalante, I. (2007). Panorama intergeneracional para el desarrollo comunitario. Envejecimiento activo. *Universitas tarraconensis*, 2, 95-119.
- Benavides, A. (2018). Impacto del art.12 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en el ordenamiento jurídico civil chileno. *Revista Latinoamericana en Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos*, 2(1), 53-72.
- Berger, P. y Luckman, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Madrid: Amorrortu.

- Betancourth M. I. y Miranda W.B. (2018). Visibilización de las personas con discapacidad en el Ecuador: Un enfoque desde los derechos de participación ciudadana/política. *Revista Latinoamericana en Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos*, 2(1) 37-52.
- Bevort, A. (2007). El capital social y las teorías sociológicas. Breve historia intelectual del capital social. *Curso de Verano de la Universidad del País Vasco EUSTAT*, 1-12.
- Bilbao, M. C. (2010). Percepción de los recursos que favorecen la integración de estudiantes con discapacidad en la educación superior según los docentes de la Universidad de Burgos. *Educación y diversidad*, 4(2), 33-50.
- Boley, P., Halfacree, K. y Robinson, V. (1998). *Exploring Contemporary Migration*. New York: Longman.
- Bolívar, A., Vicente, P., Domingo, J., Fernández, M., Gallego, M. J., Gómez, J. C., ...Peña, M. A. (1998). Desarrollo profesional del profesorado de secundaria: itinerarios y ciclos de vida. En M. Fernández y C. Moral, *Actas del II Congreso de formación y desarrollo profesional de los profesores de educación secundaria en el marco curricular de la reforma: los retos profesionales de una nueva etapa* (pp. 482-488). Granada: FORCE.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Booth, T. y Ainscow, M. (1998). *From ther tous. An internacional study of inclusion on education*. Londres: Routledge.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusive. Desarrollando el aprendizaje y la participación en la escuela*. Madrid: Consorcio Universitario para la educación inclusiva.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: FUHEM y OEI.
- Borisovna, L. (2002). *Vivir un espacio. Movilidad geográfica de la población en el municipio de Huejotzingo*. México: Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la BUAP.
- Borland, J. y Janes, S. (2009). The Learning Experience of Students with Disabilities in Higher Education. A case study of a UK university. *Disability & Society*, 14(1), 85-101. doi:10.1080/09687599926398.
- Bosch, J. L. C. y Torrente, D. (1993). *Encuestas telefónicas y por correo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

- Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30, 3-6.
- Bourdieu, P. (1980). Le capital social. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 31, 2-3.
- Bourdieu, P. (1984). Espace social et genèse des "classes". *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 52-53, 3-14.
- Bourdieu, P. (1986). La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales. En L. Leonardo, *La nueva sociología de la educación* (pp. 103-129). Mexico: Ediciones el caballito. Cuadernos de pedagogía, 1.
- Bourdieu, P. (1997a). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (coord.). (1999a). *La miseria del mundo*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (1999b). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000a). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Bourdieu, P. (2000b). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, D. L.
- Bourdieu, P. (2002a). *La distinción, criterios y bases sociales del gusto*. Buenos Aires: Taurus.
- Bourdieu, P. (2002b). *Las estructuras sociales de la economía*. Buenos Aires: Manantial.
- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2006a). *Campo del poder y reproducción social*. Argentina: Ferreyra Editor.
- Bourdieu, P. (2006b). *Autoanálisis de un sociólogo*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2008a). *El sentido práctico*. Madrid: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2008b). *Homo Academicus*. Salamanca: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2008c). *¿ Qué significa hablar?* Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1970). *Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit.

- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Distribuciones Fontamara, S. A.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Argentina: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. J. D. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. Mexico: Grijalbo.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C. (2005). *El oficio del sociólogo*. Madrid: Siglo XXI.
- Blanco, C.(2000). *Las migraciones contemporáneas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Blázquez, I. (2003). La reagrupación familiar: complejidad y desigualdades del régimen jurídico actual. *Portularia*, 3, 263-283.
- Brigidi, S. y Comelles, J. (Eds.). (2014). *Locura, cultura e historia*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
- Brusilovsky, B. (2016). *Innovaciones en accesibilidad cognitiva. Entornos urbanos que hablan de las personas*. Granada: La ciudad accesible.
- Bueno, E. (2004). *Apuntes sobre la migración internacional y su estudio*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Bustelo, M. (septiembre, 2009). Mucho camino por recorrer: la institucionalización de la interseccionalidad en España. En A. Valencia, *Repensar la Democracia: Inclusión y Diversidad. IX Congreso de la AECPA*. Asociación Española de Ciencia Política y de la Administración: Málaga. Disponible en: <https://goo.gl/mQDIW1>.
- Cabeza, L. F. (2013). *Estudio longitudinal sobre los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Castilla-Mancha (tesis doctoral)*. Disponible en <http://hdl.handle.net/10578/3608>.
- Cáceres, C. (2004). Sobre el concepto de discapacidad. Una revisión de las propuestas de la OMS. *Auditio*, 74-77.
- Cachón, L. (2002). La formación de la España inmigrante: mercado y ciudadanía. *Sociológicas*, 97, 95-126.
- Callejo, J. y Viedman, A. (2005). *Proyectos y estrategias de investigación social: la perspectiva de la intervención*. Madrid: McGraw-Hill.
- Calvo, T. (2001). *Inmigración y universidad. Perjuicios racistas y valores solidarios*. Madrid: Editorial Complutense.

- Campoy, M. (2010). Pobreza. En F. de Lucas y A. Arias (Dir.), *Diccionario internacional de Trabajo Social y Servicios Sociales* (p. 116). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cano, A., Díaz, E., Rodríguez, S., Toboso, M. y Ferreira, M. A. V. (2015). *Discapacidad y políticas públicas*. Madrid: Catarata.
- Carrasco, S. (2004). Inmigración, minorías y educación: ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo de Ogbu y su desarrollo. *Ofrim suplemento*, 11, 37-68.
- Carrière, V. (2012). L'étudiant déficient visuel dans l'enseignement supérieur : ses rapports à l'institution, ses relations avec les enseignants et ses pairs. *Éducation et socialisation*, 31. Disponible en: <http://edso.revues.org/792>.
- Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea, Diario Oficial de las Comunidades Europeas, 364, de 18 de diciembre de 2000.
- Carvajal, Z., Chinchilla, H. y Penabad, M. A. (Eds.). (2013). *Inclusión social y equidad en instituciones de educación superior. Guía integrada 2013*. Costa Rica: MISEAL-Costa Rica.
- Casado, D. (1991). *Panorámica de la discapacidad*. Barcelona: INTRESS.
- Casanova, M. A. (2007). La atención a la diversidad: reto del sistema educativo en la Comunidad de Madrid. *Trabajo Social Hoy*, 1, 7-23.
- Casanova, M. A. (2016). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Cataño, S. V. y Morales, S. A. (2015). La migración de retorno. Una descripción desde algunas investigaciones latinoamericanas y españolas. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(1), 89-112.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Castellanos, A. M. (2007). La historia oral como recurso metodológico en la enseñanza de la historia. *Revista de educación y cultura la tarea*, 9, 53- 54.
- Castells, M. (1997). *La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, M. (1998). *La era de la información. Economía Sociedad y Cultura. El poder de la identidad*. Vol II. Madrid: Alianza Editorial.
- Castillo, A. (2015). La enseñanza y el aprendizaje de la empatía para el trabajo social (*tesis doctoral*). Madrid: Eprints UCM.

- Castles, S. (2000). Migración internacional a comienzos del siglo XXI: tendencias y problemas mundiales. *Internacional de Ciencias Sociales*, 165, 17-32.
- Castles, S. y Miller, M. J. (2004). *La era de la migración: movimientos internacionales de población en el mundo moderno*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Cayo, L. (2011). Nuevo marco legislativo de la accesibilidad en España. En J. Hernández, *Accesibilidad Universal y Diseño para Todos. Arquitectura y Urbanismo*. Madrid: Fundación ONCE y Fundación Arquitectura COAM.
- Cea, M. A. (2004). *Método de encuesta. Teoría y práctica, errores y mejora*. Madrid: Síntesis.
- Cea, M. A. (2006). La investigación social mediante encuesta. En A. Izquierdo, J. Leal y R. Ramos (Dir.), *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social* (pp. 239-291). Madrid: Síntesis.
- Cea, M. A. (2009). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Cejudo, R. (2006). Desarrollo humano y capacidades. Aplicaciones de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educación. *Revista española de pedagogía*, 234, 365-380.
- Centro de Información de Naciones Unidas. (2007). *Personas con discapacidad*. México: Disponible en: <http://goo.gl/SNV0Cc>.
- Cepeda, J. (2004). Conclusiones sobre el 2003: Año Europeo de las Personas con Discapacidad. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 50, 179.
- Código de Universidades, Boletín Oficial del Estado, de 1 de abril de 2016.
Disponible en:
http://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Legislacion/BOE-133_Codigo_de_Universidades.pdf.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (1993). *Libro verde. Política social Europea, opciones para la unión*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

- Comisión Europea/EACEA/Eurydice. (2014). *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability 2014*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice. (2015). *El Espacio Europeo de Educación Superior en 2015: Informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice. (2018). *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Comunidad de Madrid. (2012). *III Plan de Acción para Personas con Discapacidad 2012-2015*. Madrid: Consejería de Asuntos Sociales, D.L.
- Comunidades Europeas. (2008). *Año Europeo de lucha contra la pobreza y la exclusión social 2010*. Brusela: Comisión de las Comunidades Europeas.
- Confederación salud mental España. (2015). *Salud mental e inclusión social. Situación actual y recomendaciones contra el estigma*. Madrid: Confederación salud mental España.
- Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior. (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior. Alcanzando las metas*. Bergen: Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior.
- Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior. (2007). *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: responder a un mundo globalizado*. Londres: Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior.
- Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior. (2009). *El Proceso de Bolonia 2020. El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década*. Lovaina: Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior.
- Conferencia de Rectores de la Universidades Españolas. (2001). *Universidad: compromiso social y voluntariado*. Madrid: CRUE.
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. (2010). *Reglamento-Marco de las Comisiones Sectoriales*. Madrid: CRUE.
- Conferencia de Rectores de Univesidades Española. (2016). *Crue Universidades Españolas y Fundación ONCE ofrecen 300 becas de prácticas*. Madrid: CRUE.

- Connell, B. R., Jones, M., Mace, R., Mueller, J., Mullick, A., Ostroff, E., ...Vanderheiden, G. (2009). *The Principles of Universal Design*. The National Institute on Disability and Rehabilitation Research, U.S. Department of Education. The Center for Universal Design. NC State University. Disponible en: <https://goo.gl/qj1KOb>.
- Consejo General de Trabajo Social. (2015). *Código Deontológico de Trabajo Social*. Madrid: Consejo General de Trabajo Social.
- Constitución Española, Boletín Oficial del Estado, 311, de 29 de diciembre de 1978.
- Cook, L. J. (2007). Striving to help college students with mental health issues. *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health*, 45(5), 40-44.
- Cook, L., Rymbrull, P. D. y Tankersley, M. (2009). Priorities and Understanding of Faculty Members Regarding College Students with Disabilities. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(1), 84-96.
- Cook, T. D. y Reichardt, CH. S. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evolutiva*. Madrid: Morata S. L.
- Coordinadora de Representantes de Estudiantes de Universidades Públicas. (2015). *Posicionamiento académico sobre la dimensión social de la educación superior y las barreras a las misma*. Disponible en: www.creup.es.
- Corbetta, P. (2010). *Metodología y técnica de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cortés, J., Sotomayor, E. y Pastor, E. (2018). Trabajo social y discapacidad en España: retos y oportunidades para el desarrollo de un protocolo de coordinación interdisciplinar. En E. Pastor y M. L Cabello (Eds.), *Retos y desafíos del Trabajo Social en el siglo XXI* (pp, 197-207). Madrid: DIKINSON, S.L.
- Cortés, M. D. y Moraña-Díez, A. (2014). Luces y sombras en la Enseñanza Superior desde la perspectiva del alumnado con discapacidad en el área de Ciencias de la Salud. *Revista de investigación e educación*, 12(2), 164-175.
- Correa, L., Castro, M. C. y Rúa J. C. (2017). Del dicho al hecho hay mucho trecho: Logros y retos en la implementación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en Colombia. *Revista Latinoamericana en Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos*, 1(2), 9-43.
- Cotán, A. (2015). *Enseñanza superior y educación inclusiv: multiples miradas desde las historias de vida de estudiantes con discapacidad (tesis doctoral)*. Sevilla: Deposito de investigación. Universidad de Sevilla.

- Cotán, A. (2017). Educación inclusiva en las instituciones de educación superior: narrativas de estudiantes con discapacidad. *Revista Española de Discapacidad*, 5(1), 43-61. doi: <https://doi.org/10.5569/2340-5104.05.01.03>.
- Cousin, G. (2009). *Researching Learning in Higher Education: An Introduction to Contemporary Methods and Approaches*. New York: Routledge.
- Cowger, C. D. (1994). Assessing client strengths: Clinical assessment for client empowerment. *National Association of Social Workers*, 39(3), 262-268.
- Criado, M. J. (2001). Los testimonios personales en el campo de la migración: sentido y práctica. *Ofrim suplemento*, 8, 13-34.
- Crown L. (1997). Nuestra vida en su totalidad: renovación del modelo social de discapacidad. En J. Morris (Ed.), *Encuentros con desconocidas. Feminismo y discapacidad* (pp. 229-250). Madrid: Narcea.
- CRUE-CERMI. (2003). *Convenio Marco de Colaboración entre la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas y el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad*. Madrid: CRUE-CERMI.
- Cury, S. P. (2008). Experiencias y reflexiones de una alumna de Posgrado. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 203-216.
- Cury, S. P. (2009). Estudio del diagnóstico social en residencias para personas mayores asistidas en la Comunidad de Madrid: diseño de un instrumento de valoración y diagnóstico social. *Cuadernos de Trabajo Social*, 22, 201-226.
- Dalmau, M., Guasch, D., Sala, I., Llinares, M., Dotras, P., Hortènsia, M. y Giné, C. (2015). *Diseño Universal para la Instrucción (DUI): Indicadores para su implementación en el ámbito universitario*. Barcelona: Universidad Ramón Llull, Càtedra d'Accessibilitat de la Universitat Politècnica de Catalunya.
- Dalmau, M., Llinares, M. y Sala, I. (2013). Formación universitaria e inserción laboral. Titulados españoles con discapacidad y competencias profesionalizadoras. *REDIS*, 1(2), 95-118.
- Dalmau, M., Llinares, M., Sala, I. y Giné, C. (2010). *Integración laboral de los universitarios españoles con discapacidad. Detección de las fortalezas y debilidades en el momento del acceso al mercado laboral español*. Madrid: Fundación Universia.
- Davies, C. (1992). *Experiences of Disability at Durham University*. London: University of Durham.

- De Asís, R. (Dir.). (2005). *El significado de la accesibilidad universal y su justificación en el marco normativo español*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- De Asís, R. (2004). La incursión de la discapacidad en la teoría de los derechos: posibilidad, educación. Derecho y Poder. En I. Campoy (Ed.), *Los derechos de las personas con discapacidad* (pp. 59-74). Madrid: Dykinson, S. L.
- De la Paz, P. (2011). La intervención en Trabajo Social desde la perspectiva de las fortalezas. *Cuadernos de Trabajo Social*, 24, 155-163.
doi:http://dx.doi.org/10.5209/rev_CUTS.2011.v24.36865.
- De Lorenzo, R. (2007). *Discapacidad, sistemas de protección y Trabajo Social*. Madrid: Alianza Editorial.
- De Lucas, F. (2010). Inclusión (Social). En F. de Lucas y A. Arias (Dir.), *Diccionario internacional de Trabajo Social y Servicios Sociales* (p. 72). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De Robertis, C. (2012). Prólogo. En E. Raya, N. Caparrós y G. Britt (coords.), *Atención social de personas con discapacidad, hacia un enfoque de los derechos humanos* (pp. 7-13). Buenos Aires: Lumen- Humanitas.
- Decreto 58/2003, de 8 de mayo, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad Complutense de Madrid, Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 125, de 28 de mayo de 2003.
- DeJong, G. (1979). Independent Living: From Social Movement to Analytic Paradigm. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 60(10),435-446.
- DeJong, G. (1981). *Environmental accessibility and independent living outcomes: Directions for disability policy and research*. East Lansing, Mich: Published in collaboration with the University Center for International Rehabilitation, Michigan State University Center.
- Del Val, C. y Gutiérrez, J. (2005). *Prácticas para la comprensión de la realidad social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive Biography*. Berbely Hills: Sage University.
- Devereux, G. (1973). *Ensayos de etnopsiquiatría general*. Barcelona: Barral.
- Díaz, E., Huete, A. y Jiménez, A. (2009). Inmigrantes con discapacidad en España. *Zerbitzuan*, 45, 135-150.

- Díaz, E., Huete, A., Huete, M. A., Jiménez, A. (2008). *Las personas inmigrantes con discapacidad en España*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- Díaz, L. M. (2009). La quimera del retorno. *Diálogos migrantes*, 4, 13-20.
- Díaz, G. F. (2003). *Estudiantes con discapacidad: su realidad en la Universidad de las Palmas de Gran Canaria (tesis doctoral)*. Las Palmas de Gran Canaria: Base de Dato Teseo.
- Díaz, R. (2006). Espacio Social Europeo y personas con discapacidad. *Acciones e investigaciones sociales*, 1, 237-266.
- Díaz, R. (2009). *Personas con discapacidad. Una aproximación desde el Trabajo Social*. Sevilla: Acoragua Libros.
- Díez, E. (2013). Accesibilidad y Diseño Universal. En M. A. Verdugo y R. L. Schalock (coords.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 405-421). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Díez, E., Alonso, A., Verdugo, M. Á., Campo, M., Sancho, I., Sánchez, S., ...Moral, E. (2011). *Espacio Europeo de Educación Superior: estándares e indicadores de buenas prácticas para la atención a estudiantes universitarios con discapacidad*. Salamanca: Publicación Investigación.
- Díez, F. J. (2011). Inmigración laboral en la Rioja 2010. *REDUR*, 9, 271-307.
- Diez, J. (2005). *Las dos caras de la inmigración*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Directiva 2000/43/CE del Consejo de 29 de junio de 2000 relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato de las personas independientemente de su origen racial o étnico, Diario Oficial de la Comunidad Europea, L 180, de 19 de julio de 2000.
- Directiva 2000/78/CE del Consejo de 27 de noviembre de 2000 relativa al establecimiento de un marco general para la igualdad de trato en el empleo y la ocupación, Diario Oficial de las Comunidades Europeas, L 303, de 2 de diciembre de 2000.
- Directiva del Consejo 2004/114/CE, de 13 de diciembre de 2004, relativa a los requisitos de admisión de los nacionales de terceros países a efectos de estudios, intercambio de alumnos, prácticas no remuneradas o servicios de voluntariado, Diario Oficial de la Unión Europea, 375, de 23 de diciembre 2004.

- Domínguez, M. J. (2009). Responsabilidad Social Universitaria. *Humanismo y Trabajo Social*, 8, 37-67.
- Domínguez J. y Martín, A. M. (2006). Medición de la pobreza: una revisión de los principales indicadores. *Revista de métodos cuantitativos para la economía y la empresa*, 2, 27-66.
- Douchet, A., Aubree, L. y Mabaka, P. (2013). *L'inclusion des étudiants en situation de handicap dans les universités à l'échelle mondiale*. Lille Cedex: Université Catholique de Lille.
- Douglas S., Massey, D. S., Arango, J., Hugo, G., Kouaouci, A., Pellegrino, A., Taylor, J. E. (2008). Teorías de migración internacional: una revisión y aproximación. *Redce*, 10, 435-478.
- Dowse, L. (2001). Contesting practices, challenging codes: self-advocacy, disability politics and the Social Model. *Disability and Society*, 16(1), 123-141. doi: <https://doi.org/10.1080/713662036>
- Durán, A. (2006). Formación para un futuro sin exclusión. En M. García de Sola (cood.), *Libro Blanco para el Diseño para Todos en la Universidad* (pp.15-18). Madrid: Fundación ONCE e Instituto de Mayores y Servicios Sociales.
- Durán, A., Mogo, R., Gómez, C., Tafur, A. y Pérez, I. (2012). *Guía de apoyo al profesorado. Recomendaciones prácticas para el profesorado que tiene estudiantes con discapacidad y necesidades educativas específicas en el aula*. Madrid: Disponible en: http://sapdu.unizar.es/sites/default/files/GUIA_UCM_2012.pdf.
- Echeita, G. (2004). ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano?: Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. *REICE*, 2(2), 20-42.
- Echeita, G. (2006). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *REICE*, 6(2), 9-18.
- Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusión. *Revista de Educación*, 327, 31-48.
- Echeita, G., Martín, E., Sandoval, M., Simón, C. (1 de Marzo de 2016). *Educación de calidad para todos. Equidad, inclusión y atención a la diversidad*. Obtenido de Curso MOOC promovido por UZMX, en la plataforma EDX: <https://goo.gl/KAd1AZ>
- Egea, C. y Sarabia, A. (2011). *Experiencias de aplicación en España de la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.

- Egido, I., Fernández, M. J. y Galán, A. (2014). La dimensión social del proceso de Bolonia: Apoyos y servicios para grupos de estudiantes poco representados en las universidades españolas. *Educación XXI*, 17(2), 57-81. doi:10.5944/educxx1.17.2.11479.
- EIDD. (2004). La Declaración de Estocolmo del EIDD. Disponible en: http://dfaeurope.eu/wp-content/uploads/2014/05/stockholm-declaration_spanish.pdf.
- El País. (21 de Octubre de 2014). Luces y sombras de la inmigración. *El País*. Disponible en: <http://goo.gl/7pZizl>.
- Esteban, M. A. y Losa, A. (2015). *Guía básica para interpretar los indicadores de desigualdad, pobreza y exclusión social*. Madrid: EAPN.
- Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020: un compromiso renovado para una Europa sin barreras, Diario Oficial de la Unión Europea, COM(2010) 636 final, 18 de noviembre de 2010.
- Europa 2020: Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador, Diario Oficial de la Unión Europea, COM(2010) 2020 final, 3 de marzo de 2010.
- European Higher Education Area. (2007). *Report from the Bologna Process Working Group on Social Dimension. Key issues for the European Higher Education Area-Social Dimension and Mobility*. Suecia: Ministerio de Educación e Investigación.
- European Higher Education Area. (2015a). Report of the 2012-2015 BFUG WG on the Social Dimension and Lifelong Learning to the BFUG. Disponible en <http://goo.gl/s2BRIS>.
- European Higher Education Area. (2015b). Widening Participation for Equity and Growth. A Strategy for the Development of the Social Dimension and Lifelong Learning in the European Higher Education Area to 2020. Disponible en <http://goo.gl/s2BRIS>.
- European Union Agency for Fundamental Rights. (2011). *EU-MIDIS. European Union Minorities and Discrimination Survey. Data in Focus Report 5: Multiple Discrimination 2010*. Disponible en: <https://goo.gl/81GsjK>.
- Fachelli, S. y Planas, J. (2014). Equity and Professional Mobility in Higher Education and some Questions concerning the EHEA from the Catalan Experience. *RISE*, 3(2)136-166.

- Fernández, D. (2007). Aproximación histórica a la trayectoria del Trabajo Social en el sistema educativo Español. *Trabajo Social Hoy*, 1, 75-104.
- Fernández, I., Veliz, V. y Ruiz, A. I. (2016). Hacia una cultura pedagógica inclusiva: experiencias desde la práctica universitaria. *Educare*, 20(3), 1-15.
doi:<http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.13>.
- Fernández, J. (2018). La Universidad Complutense se une al Programa de Campus Inclusivo. *Tribuna Complutense*. Disponible en:
<http://www.tribuna.ucm.es/43/art3312.php#.Wzs31NlzbX5>
- Fernández, J. L. (2006). *Guía de estilo sobre discapacidad para profesionales de los medios de comunicación*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Fernández, J. M. (2000). La construcción social de la pobreza en la sociología de Simmel. *Cuadernos de Trabajo Social*, 13, 15-32.
- Fernández, J. M. (2004). Interdisciplinariedad en ciencias sociales: perspectivas abiertas por la obra de Pierre Bourdieu. *Cuaderno de Trabajo Social*, 17, 169-193.
- Fernández, J. M. (2005). La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica. *Cuadernos de Trabajo Social*, 18, 7-32.
- Fernández, J. M. (2012). El capital social. Potencial para la investigación-acción de un paradigma emergente. *Cuadernos de Trabajo Social*, 25(2), 297-308.
- Fernández, J. M. (2013). Capital simbólico, dominación y legitimidad. Las raíces weberianas de la sociología de Pierre Bourdieu. *Paper*, 98(1), 33-60.
- Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí LaRecerca*, 6(3), 1-13.
- Fernández, M. D. y Sanjuan, M. M. (2011). La accesibilidad en la universidad de Santiago de Compostela: ¿un mito o una realidad? *Educación y Diversidad*, 5(1), 101-117.
- Fernández, M. D., Álvarez, Q. y Malvar, M. L. (2012). Accesibilidad e inclusión en el Espacio Europeo de Educación Superior: el caso de la Universidad de Santiago de Compostela. *Aula Abierta*, 40(3), 71-82.
- Fernández, S. (2010). Diversidad y diferenciación educativa. Dos caras de la misma moneda. En C. Jiménez (coord.), *Pedagogía diferencial: diversidad y equidad* (pp. 33-76). Logroño: Pearson.

- Ferreira, M. A. (2010). De la minus-valía a la diversidad funcional: un nuevo marco teórico-metodológico. *Política y Sociedad*, 47(1), 45-65.
- Ferreira, M. A. y Rodríguez, M. J. (2006). Sociología de la discapacidad: una propuesta teórica crítica. *Nómadas*, 13(1). Disponible en: <http://goo.gl/vHroA0>.
- Finkel, L. y Barañano, M. (2011). Régimen de dedicación al estudio. En A. Ariño y R. Llopis e I. Soler (Dis.), *Desigualdad y Universidad La encuesta de condiciones de vida y de participación de los estudiantes universitarios en España* (pp. 160-190). Madrid: Ministerio de Educación.
- Finkel, L., Parra, P. y Baer, A. (2008). La entrevista abierta en investigación social: trayectorias profesionales de ex deportistas de élite. En A. J. Gordon y A. Serrano (coords.), *Estrategias y prácticas en la investigación cualitativa* (pp. 128-154). Madrid: Paerson.
- Flick, U. (2011). Introducción editorial. En S. Kvale, *Las entrevistas en investigación cualitativa* (pp. 10-32). Madrid: Ediciones Morata.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (1989). *La Convención sobre los Derechos de la infancia*. Disponible en: <http://goo.gl/J0sTbf>.
- Fontana, A. (2009). Retos de atención a la diversidad en la universidad: el caso de la Universidad Nacional de Costa Rica. *Visión Docente Con-Ciencia*, 51, 31-39.
- Fontana, A. y Sánchez, M. (2013). El apoyo de estudiantes para la atención de las necesidades educativas: Una estrategia del proyecto. Una educación de calidad de la Universidad Nacional de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 17(2), 31-53.
- Fontana, A., Quirós, M. y Vargas, M. C. (2015). Necesidades de actualización de la población académica para la atención a estudiantes con discapacidad en la Universidad Nacional, Costa Rica. En M. Á. Verdugo, *Actas de las IX Jornadas científicas internacionales de investigación sobre Discapacidad (Material en CD)* (pp. 53-54). Salamanca: Siglo Cero.
- Foreman, P., Dempsey, I., Robinson, G. y Manning E. (2001). Characteristics, Academic and Post-University Outcomes of Students with a Disability at the University of Newcastle. *Higher Education Research and Development*, 20(3),313-325. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/07>
- Formenti, L. (2009). Una metodología autonarrativa para el trabajo social y educativo. *Cuestiones pedagógicas*, 19, 267-284.

- Fundación ONCE. (2014). *La movilidad transnacional de los estudiantes universitarios con discapacidad: estudio de situación y retos de futuro*. Madrid: Fundación ONCE.
- Fundación ONCE. (2015). *Guía universitaria para estudiantes con discapacidad*. Madrid: Fundación ONCE. Disponible en:<http://goo.gl/pnup1Q>.
- Fundación ONCE. (2016a). *Programa de becas oportunidad al talento*. Madrid: Fundación ONCE. Disponible en: <http://goo.gl/H3wrGt>.
- Fundación ONCE. (2016b). *Diez universidades participan en los 'Campus inclusivos' de Fundación ONCE, Fundación Repsol y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*. Madrid: Fundación ONCE. Disponible en:<http://goo.gl/KjJ4IK>.
- Fundación ONCE. (Noviembre, 2016c). *III Congreso Internacional de Universidad y Discapacidad*. Fundación ONCE: Madrid. Disponible en:<http://goo.gl/ThKfUK>.
- Fundación ONCE y SAPDU. (2016). *Guía de adaptaciones en la universidad*. Madrid: Fundación ONCE.
- Fundación Universia. (2013). *Universidad y Discapacidad. Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad*. Madrid: Fundación Universia.
- Fundación Universia. (2014a). *Capaces de Todos. Universidad y discapacidad. II estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad*. Madrid: Fundación Universia.
- Fundación Universia. (2014b). *Guía de Atención a la Discapacidad en la Universidad 2014*. Madrid: Fundación Universia.
- Fundación Universia. (2014c). *Espacio Universidades Iberoamericanas*. Disponible en:<http://universidadydiscapacidadeniberoamerica.fundacionuniversia.net/espacio-universidades-iberoamericanas/>
- Fundación Universia. (2016a). *Universidad y discapacidad. III estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad*. Madrid: Fundación Universia.
- Fundación Universia. (2016b). *Guía de Atención a la Discapacidad en la Universidad 2016*. Madrid: Fundación Universia.
- Fundación Universia. (2016c). *Becas Fundación Universia para la formación de doctores con discapacidad*. Madrid: Fundación Universia. Disponible en: <https://goo.gl/aa6WSb>.

- Fundación Universia. (2017). *Guía de Atención a la Discapacidad en la Universidad 2017*. Madrid: Fundación Universia.
- Fundación Universia. (2018). Nota de prensa. Disponible en: www.universiasalamanca2018.com
- French, S., Gillmann, M. y Swain, J. (1997). *Working with Visually Disabled People. Bridging Theory and Practice*. Birgmingham: Venture Press.
- Gabinete de Comunicación UCM. (2018). La Complutense firma un convenio estratégico con la Organización Internacional para las Migraciones. *Tribuna Complutense*. <http://tribuna.ucm.es/43/art3305.php#.Wzflg9IzbX5>
- Gairín, J. y Muñoz, J. L. (2014). Tutorización de los estudiantes con discapacidad. Revisión de las iniciativas en las universidades españolas y europeas. *Pulso*, 37, 13-33.
- Gairín, J., Muñoz, J. L., Galán, A., Sanahuja, J. M. y Fernández, M. (2013). Planes de acción tutorial para estudiantes con discapacidad: una propuesta para mejorar la calidad formativa en las universidades españolas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 115-126.
- Gairín, J., Castro, D., Rodríguez-Gómez, D. y Barrera-Corominas, A. (2015). *Acceso, permanencia y éxito académico de colectivos vulnerables en la Educación Superior. Estrategias para la intervención*. Barcelona: EDO-SERVEIS.
- Gala, A. (1995). *Carta a los herederos*. Barcelona: Planeta.
- Galán-Mañas, A., Sanahuja, J. M., Fernández, M., Gairín, J. y Muñoz, J. M. (2014). Tutorización de los estudiantes con discapacidad. Revisión de las iniciativas en las universidades españolas y europeas. *Pulso*, 37, 13-33.
- Gallardo, C. (2016). *Red Española de Universidades Saludables*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Disponible en: <http://goo.gl/886OOB>.
- Gamella, J. F. (2011). *Historias de éxito. Modelos para reducir el abandono escolar de la adolescencia gitana*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Garabal-Barbeira, J., Espinosa, P y Pousada, T. (2017). Influencia de la edesconexión moral y el prejuicio sobre la percepción de términos asociados a la discapacidad. *Revista de estudios e investigaciones en psicología y educación*, 8, 11-16. doi: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.08.2296>
- García de la Cruz, J. J. (2009). La inevitable estigmatización de las personas con discapacidad. En J. A. Ledesma (coord.), *La imagen social de las personas*

- con discapacidad. Estudio en homenaje a José Julián Barriga Bravo* (pp. 65-87). Madrid: CERMI.
- García, D., García, M., Biencinto, C., Pastor, L. y Juárez, G. (2010). Propuestas educativas para favorecer la equidad en ESO: respuestas educativas inclusivas a la diversidad. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 22(3), 297-312.
- García, M. (1996). La Encuesta. En F. García, F. R. Alvira y J. Ibañez, *El análisis de la realidad social. Método y técnicas de investigación* (pp. 147-176). Madrid: Alianza Editorial.
- García, M. (2010). Educación adaptativa y escuela inclusiva: una forma de atender las diferencias de todos los estudiantes. En C. Jiménez (coord.), *Pedagogía diferencial: diversidad y equidad* (pp. 3-31). Madrid: Pearson.
- García, M., Ibañez, J. y Alvira, F. R. (1996). *El análisis de la realidad social. Método y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial.
- García-Cano, M., Buenestado, M., Gutiérrez, P., López, M. y Naranjo, A. (2017). *¿Qué es una universidad inclusiva?* Córdoba: Universidad de Córdoba.
- García-Santesmases, A. y Herrero, C. (2012). *Análisis de las causas que dificultan el acceso del alumnado con discapacidad a la universidad y a la formación profesional*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Garzón, P., Calvo, M. B. y Orgaz, M. I. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4 (2), 25-45. DOI: <https://doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.02>
- Gastón, E., Lafuente, M. A. y Santiago, G. (2010). Afrontando el reto: derechos, retórica y situación actual. Volviendo a Salamanca- Conferencia Mundial sobre Educación Inclusiva. *Integración*, 56. Disponible en <https://goo.gl/QpLj2C>.
- Gelles, R. J. y Levine, A. (1996). *Introducción a la sociología*. México: McGraw-Hill.
- Gertz, C. (1995). *Tras los hechos. Dos países, cuatro décadas y un antropólogo*. Barcelona: Paidós.
- Gibson, S. (2006). Beyond a 'culture of silence': inclusive education and the liberation of 'voice'. *Disability & Society*, 21(4), 315-329.
- Gibson, S. (2012). Narrative accounts of university education: socio-cultural perspectives of students with disabilities. *Disability y Society*, 27(3), 353-369. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/09687599.2012.654987>.

- Gil, M. (2008). Trabajo Social: una profesión colegiada y comprometida con los derechos sociales. *Trabajo Social Hoy*, 55, 61-70.
- Gimenez, C. (2005). Convivencia. Conceptualización y sugerencias para la praxis. *Punto de vista*, 1, 7-31.
- Gimenez, C. (2012). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad: ¿qué significa "intercultural" cuando hablamos de "educación intercultural"? En L. Die (coord.), *Aprendiendo a ser iguales: manual de educación intercultural* (pp. 48-65). Valencia: CeiMigra.
- Gimenez, C., Lobera, J., Cortés, A. (2012). *Convivencia social e intercultural en territorios de alta diversidad. Encuesta 2010 sobre convivencia intercultural en el ámbito local*. Barcelona: Obra Social la Caixa.
- Gimeno, J. (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas(I). *Aula de innovación educativa*, 81, 67-72.
- Ginnerup, S. (2010). *Hacia la plena participación mediante el Diseño Universal*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social.
- Giró, J. (2001). Mediación, Ética y Universidad. *Ars Brevis*, 7, 307-339.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Goffman, E. (2001). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- González- Badía, J. y Molina, C. (2012). *Universidad y Discapacidad: Apuntes sobre la financiación de los servicios de atención a la discapacidad en las Universidades Públicas españolas*. Madrid: Fundación ONCE.
- González, J. (2010). Biografía, identidad y aprendizaje en estudiantes universitarios no tradicionales. Estudio de caso de una mujer trabajadora. *Profesorado*, 14(3), 131-147.
- González, J. (2007). Historias de vida y teorías de la educación: tendiendo puentes. *Encounters on Education*, 8, 85 -107.
- González, V. (2014). *De la inclusión universitaria en la historia de vida de un joven venezolano con discapacidad visual*. Disponible en:<https://goo.gl/DVbb0O>.
- González-Badia, J., Sala, E., Hermoso, E. (2012). *Mejora del Tratamiento de las Personas con Enfermedad Mental en las Universidades Públicas*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.

- González-Ferrer, A. (2014). La inmigración por motivos familiares durante la crisis. En J. Arango, D. Moya y J. Oliver (Dirs.), *Inmigración y Emigración: mitos y realidades. Anuario de Inmigración en España* (pp. 111-133). Barcelona: CIDOB.
- Goode, J. (2007). "Managing" disability: early experiences of university students with disabilities. *Disability and Society*, 22(1), 35-48.
doi:10.1080/09687590601056204.
- Granados, A. (2000). ¿Tiene cabida la diversidad en la Universidad? En V. Salmerón y V. L. López (coords.), *Orientación Educativa en las Universidades* (pp. 143-148). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Grzona, M. A. y Moreno, A. N. (Noviembre, 2014). El significado de la equidad en los estudios superiores para los estudiantes con discapacidad. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación* (pp. 1-9). OEI: Buenos Aires. Disponible en:
file:///C:/Users/CMV/Downloads/105%20(2).pdf.
- Guasch, D. y Hernández, J. (2010). *La accesibilidad del entorno universitario y la percepción por parte de los estudiantes con discapacidad*. Barcelona: Observatorio Universidad y Discapacidad.
- Guasch, D. y Hernández, J. (2012). *La Responsabilidad Social Universitaria y Discapacidad (RSU-D)*. Barcelona: Observatorio Universidad y Discapacidad.
- Guerrero, A. (1996). *Manual de sociología de la educación*. Madrid: Síntesis.
- Guillén, E., De Lucas, F., Pérez, D. y Arias, A. (2001). Servicios Sociales e inmigración: límites y retos para una nueva política social alternativa. *Cuadernos de Trabajo Social*, 9, 211-239.
- Guinn, G., Degener, T., Bruce, A., Burke, C., Castellino, J., Kenna, P., ...Quinlivan, S. (2002). *Derechos humanos y discapacidad: Uso actual y posibilidades futuras de los instrumentos de derechos humanos de las Naciones Unidas en el contexto de la discapacidad*. Ginebra: Naciones Unidas.
- Hanifan, L. J. (1916). The rural school community center. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 67, 130-198.
- Hawling, S. H. (2011). Prólogo. En Organización Mundial de la Salud, *Informe mundial sobre la discapacidad* (p. 3). Malta: Organización Mundial de la Salud.
- Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D. y Perraton, J. (1966). *Global Transformations: Politics, Economics and Culture*. Cambridge: Polity.

- Hernández, F. (coord.). (2011). *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Hernández, J., De la Fuente, Y. M. y Campo, M. (2014). L'accessibilitat universal i el disseny per a totes les persones factor clau per a la inclusió social des del design thinking curricular. *Educació social: Revista d'intervenció socioeducativa*, 58, 114-129.
- Hernández, J. (2011). Introducción. En J. Hernández, *Accesibilidad Universal y Diseño para Todos. Arquitectura y Urbanismo* (pp. 10-21). Madrid: Fundación ONCE y Fundación Arquitectura COAM.
- Hernández, M. C. y Avilés, B. (2017). Formación y atención a la diversidad funcional desde la Universidad. Percepciones del alumnado universitario. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 6, 61-64. doi: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2228>
- Hong, B. S. e Himmel, J. (2009). Faculty Attitudes and Perceptions Toward College Students with Disabilities. *College Quarterly*, 12(3),1-15.
- Hornillo, E. y Sarasola, J. L. (2003). El interés emergente por la narrativa como método en el ámbito socio-educativo. El caso de las historias de vida. *Portuaria*, 3, 373-382.
- Houck, C. K., Asselin, S. B., Troutman, G. C., Arrington, J. M. (1992). Students with learning disabilities in the university environment: a study of faculty and student perceptions. *Journal of Learning Disabilities*, 25(10), 678-684.
- Hunt, P. (1966). *Stigma: The Experience of Disability*. London: Geoffrey Chapman.
- Ibañez, A. (2009). *Prisioneros del cuerpo. La construcción social de la diversidad funcional*. Madrid: Obra Social Caja Madrid.
- Ibañez, J. (1994). *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*. Madrid: Siglo XXI.
- Informe conjunto sobre la inclusión social en el que se resumen los resultados del examen de los planes nacionales de acción en favor de la inclusión social (2003-2005), Comunicación de la Comisión, de 12 de diciembre de 2003.
- INICO e Inclusión Internacional. (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Inclusiva, volviendo a Salamanca: afrontando el reto, derechos, retórica y situación actual*. Salamanca: Disponible en:<http://goo.gl/RKPhm0>.

- Instituto de Mayores y Servicios Sociales y Fundación ONCE. (2010). *Manual de formación curricular de Diseño para Todos*. Madrid: Instituto de Mayores y Servicios Sociales y Fundación ONCE.
- Instituto Nacional de Estadística. (2000). *Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud, 1999*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- Instituto Nacional de Estadística. (26 de Mayo de 2015). *Encuesta de condiciones de vida (ECV-2014)*. Obtenido de <http://www.ine.es/prensa/np908.pdf>
- Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006, Boletín Oficial del Estado, 97, de 22 de abril de 2008.
- International Federation of Social Workers. (2014). *Definición internacional de Trabajo Social*. Disponible en:<http://ifsw.org/>.
- Iyakaremye, S. (2000). La dimension culturelle, une variable prépondérante en thérapie logopédique. *Le Lenguage et l'homme*, 35(2-3), 119-123.
- Jahan, S. (2015). *Informe sobre Desarrollo Humano 2015. Trabajo al servicio del desarrollo humano*. Nueva York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Jiménez, A. (2017). *Personas con discapacidad y discriminación múltiple en España: situación y propuesta*. Madrid: Observatorio Estatal de la Discapacidad.
- Jiménez, A., Cordero, L., Martínez, I. y González-Badia, J. (2012). *Perfil de los estudiantes universitarios con discapacidad. Curso 2011-2012*. Madrid: Observatorio Estatal de la Discapacidad.
- Jiménez, C. (2010). Educación, alta capacidad y género: diversidad y equidad. En C. Jiménez (coord.), *Pedagogía diferencial. Diversidad y equidad* (pp. 401-430). Madrid: Pearson.
- Jiménez, M. A. y García, M. M. (2013). Diversidad y educación inclusiva: modelos de intervención didáctica. En F. Bavarudas (coord.), *Procesos y contextos educativos: nuevas perspectivas para la práctica docente* (pp. 197-256). Logroño: Genuve.
- Jiménez, R. y Chinchilla, H. (2013). Igualdad y discapacidad en la educación superior. En Z. Carvajal, H. Chinchilla y M. A. Penabad (Eds.), *Inclusión social y equidad en instituciones de educación superior. Guía integrada 2013* (pp. 61-72). Costa Rica: MISEAL Costa Rica.

- Jones, M. L., Hannah, J. K., Fawcett, S. B., Seekins, T. y Budde, J. F. (1984). The Independent Living Movement: A model for community integration of persons with disabilities. En P. Cristian, G.T. Hannah y T. J. Glahn (Eds.), *Programming effective human services* (pp. 315-335). New York: Plenum Press.
- Kleinman, J. (1980). *Patients and healers in the context of culture. An exploration of the borderland between Anthropology, Medicine, and Psychiatry*. Berkeley: University of California Pres.
- Kleinman, J. (2000). El curso del sufrimiento: esquizofrenia, epilepsia y otras enfermedades crónicas en la cultura china. En E. González y J. Comelles (Eds.), *Psiquiatría transcultural* (pp. 101-116). Madrid: Asociación Española de Neuropsiquiatría.
- Korzybski, A. (2000). *Science and Sanity*. New York: Institute of General Semantics.
- Kvale. S. (2006). *Inter Views: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kvale. S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Lafuente, M. Á. (2013). I Congreso Internacional Universidad y Discapacidad. *Integración*, 62. Disponible en: <https://goo.gl/LV8C8B>.
- Lafuente, M. Á. (2015). II Congreso Internacional Universidad y Discapacidad: Universidades inclusivas, universidades de futuro. *Integración*, 65. Disponible en: <http://goo.gl/AKGjDq>.
- Lagarde, M. (2000). *Claves feministas para la mejora de la autoestima*. Madrid: Hora y Horas.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Lebrero, M. P. y Quicios, M. P. (2010). El estudiante inmigrante y su inclusión en la universidad Española. *Educación XXI*, 13(2), 241-262.
- Lenoir, R. (1974). *Les exclus: un Français sur dix*. Paris: Seuil.
- Leiva, G. R. (2015). Historias de vida de estudiantes universitarios migrantes. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 10, 249-268. ISSN 1851-6297. ISSN en línea 2362-3349.
- Ley 11/2003, de 27 de marzo, de Servicios Sociales de la Comunidad de Madrid, Boletín Oficial del Estado, 157, de 2 de julio de 2003.

- Ley 12/2015, de 24 de junio, en materia de concesión de la nacionalidad, Boletín Oficial del Estado, 151, de 25 de junio de 2015.
- Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos, Boletín Oficial del Estado, 103, de 30 de abril de 1982.
- Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Boletín Oficial del Estado, 184, de 2 de agosto de 2011.
- Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia, Boletín Oficial del Estado, 299, de 15 de diciembre de 2006.
- Ley 43/2006, de 29 de diciembre, para la mejora del crecimiento y del empleo, Boletín Oficial del Estado, 312, de 31 de diciembre de 2006.
- Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, Boletín Oficial del Estado, 289, de 3 de diciembre de 2003.
- Ley 8/1993, de 22 de junio, de Promoción de la Accesibilidad y Supresión de Barreras Arquitectónicas, Boletín Oficial del Estado, 203, de 25 de agosto de 1993.
- Ley 18/1990, de 17 de diciembre, sobre reforma del Código Civil en materia de nacionalidad, Boletín Oficial del Estado, 302, 18 de diciembre de 1990.
- Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal, Boletín Oficial del Estado, 298, de 14 de diciembre de 1999.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, Boletín Oficial del Estado, 307, de 24 de diciembre de 2001.
- Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, Boletín Oficial del Estado, 307, de 23 de diciembre de 2000.
- Lira, H. y Ponce de León, R. (2006). Desafíos de la educación universitaria para la atención la diversidad. *Horizontes Educativos*, 11(1), 1-9.

- Lissi, M. R., Onetto, V., Zuzulich, M. S., Salinas, M. y González, M. (2014). Aprender a través de enseñar: análisis de la experiencia de tutores de estudiantes con discapacidad sensorial o motora, en un contexto universitario. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(1), 109-126.
- Llanos, J. C. (2015). *El estado de la pobreza. Seguimiento del indicador de riesgo de pobreza y exclusión social en España 2009-2013*. Madrid: EANP España.
- Lodeiro, I., Teasley, C., Vitales, A. y Muñoz, P. (2006). Colaborar para fomentar la integración de las personas con enfermedad psíquicas en los estudios superiores. En M. Barañano (Ed.), *Adaptar la igualdad, normalizar la diversidad. II Congreso Nacional sobre Universidad y Discapacidad. XI Reunión del Real Patronato sobre Discapacidad* (pp. 546-558). Madrid: Universidad Complutense.
- López, G. (2000). La educación para un desarrollo sostenible: un desafío para asumir del nivel local al internacional. *Perspectivas*, 30(1), 33-43.
- López, G., Sotomayor, E. M., Grande, M.L. y Calero, M.J. (2018). Discapacidad y accesibilidad universal. La unión perfecta. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 3, 45-62. Disponible en:
<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/3591/3286>
- López, M. (2016). Modelos teóricos e investigación en el ámbito de la discapacidad. Hacia la incorporación de la experiencia personal. *Revista Docencia e Investigación*, 16, 215-240.
- López, R. (2010). Reflexiones sobre la formación de los mediadores familiares en la Comunidad Autónoma de Andalucía. En L. García , J. L. Tomillo y E. Vázquez de Castro , *Mediación: Mediación, arbitraje y resolución extrajudicial de conflicto en el siglo XXI* (pp. 149-168). Madrid: Editorial Reus.
- López, P. y Borau, J. L. (2011). Diseño urbanístico para todas las personas. En J. Hernández, *Accesibilidad Universal y Diseño para Todos. Arquitectura y Urbanismo* (pp. 58-80). Madrid: Fundación ONCE y Fundación Arquitectura COAM.
- Loyola, M. I. y Viada, M. (2010). Nuevas tecnologías y accesibilidad académica para estudiantes con discapacidad visual. *Pangea*, 1, 214-228.
- Luque, A. y Gutiérrez, R. (2014). La integración educativa y social del alumnado con discapacidad en el EEES: Universidad de Bolonia. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 153-175.
http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41344
- Maalouf. A. (1999). *Identidades Asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.

- Mabogunje, A. L. (1970). Systems Approach to a Theory of Rural to Urban Migration. *Geographical Analysis*, 2(1), 1-18. doi:10.1111/j.1538-4632.1970.tb00140.x.
- Mace, R. (1985). Universal Design, Barrier Free Environments for Everyone. *Designers West*, 33(1), 147-152.
- Madrid, D., Sánchez, P., García, P. y García, M. M. (2011). De la exclusión a la inclusión una forma de entender y atender a la diversidad funcional en las instituciones escolares. *Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, 5(1), 23-31.
- Mara, P. (2016). Las temporalidades de la intervención, en el campo de la Discapacidad. *Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, 12, 109-120.
- Maraña, J. J. (2004). *Vida independiente. Nuevos modelos organizativos*. A Coruña: Asociación Iniciativas y Estudios Sociales.
- Marchesi, A. (2014). Retos y dilemas de la inclusión educativa. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 37-45). Madrid: OEI.
- Marín, I., Corona, A. e Iañez, A. (2011). Mujeres desplazadas y estrategias de vida, experiencias de jefas de hogar asentadas en Medellín, Colombia. En I. Vázquez (coord.), *III Congreso Universitario Nacional Investigación y género* (pp. 1224-1236). Sevilla: Unidad de Igualdad Universidad de Sevilla.
- Marsal, J. F. (1974). Historias de vida y Ciencias Sociales. En J. Balán, R. Angell y J. Nasn, *La historia de vida en ciencias sociales. Teoría y Técnica* (pp. 43-63). Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Martín, A. (19 de abril de 2013a). Una Complutense cada vez más internacional *Tribuna Complutense*, 135, 38-40.
- Martín, A. (12 de diciembre de 2013b). Otro mundo es posible. La Oficina para la Integración de las Personas con Discapacidad cumple 10 años. *Tribuna Complutense*, 140, 24-31.
- Martín, A. (12 de Abril de 2016). Nace la Unidad de Apoyo a la Diversidad e Inclusión, el "corazón de la Complutense". *Tribuna Complutense*. Disponible en: <http://goo.gl/z11L1x>.
- Martín, A. (18 de octubre de 2018). La Jornada Diversidad Complutense sitúa la universidad en el centro de la sociedad inclusiva. *Tribuna Complutense*. Disponible en: <https://tribuna.ucm.es/43/art3378.php>

- Martín, I. (2007). Trabajo Social con población inmigrante: un enfoque transcultural. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 23, 71-82.
- Martínez, B. (2011). *Discapacidad, pobreza y derechos humanos: aproximación a los costes extraordinarios de la discapacidad y su contribución a la pobreza desde un enfoque basado en los derechos humano*. Madrid: CERMI.
- Martínez, B. (2013). Pobreza, discapacidad y derechos humanos. *Revista Española de Discapacidad*, 1(1), 9-32. doi:<http://dx.doi.org/10.5569/2340-5104.01.01.01>.
- Martínez, E. (2016). *Trayectorias formativas alumnado inmigrante*. Madrid: UGT. Disponible en:<http://www.educatolerancia.com/wp-content/uploads/2016/12/TRAYECT-ALUMNADO-INMIGRANTE.pdf>.
- Martínez, I. M. (2016). La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad-2006/2016: una década de vigencia. En L. Cayo y R. De Lorenzo (Dir.), *La convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad* (pp.237-236). Madrid: CERMI-Fundación Derecho y Discapacidad.
- Martínez, M. A. (2010). *Los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Burgos (tesis doctoral)*. Burgos: Repositorio Institucional de la Universidad de Burgos.
- Maseey, D. S., Arango, J., Hugo, G., Kouaouci, A., Pellegrino, A. y Taylor, J. E. (1998). *Worlds in Motion. Understanding International Migration at the End of the Millennium*. Oxford: Clarendon Press.
- Mayor, Z. y Novo, M. (2011). *Donde no habite el miedo*. Torremolinos: Ediciones Litoral.
- Medina, M. y Doña, L. (2017). Análisis de resultados y satisfacción de Campus Inclusivo como experiencia pre-universitaria. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 237-248.
- Mejías, S. I., Restrepo, M. V. y Durán, N. M. (2015). Sentidos de vida, autodeterminación y diversidad funcional. *Intersticios*, 9(2), 303-314.
- Meléndez, L. (2003). *Aspectos clave de la educación inclusiva*. Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.
- Melero, M. (2001). Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora. *XXI Revista de educación*, 3, 15-54.
- Messiou, K. y Ainscow, M. (2014). La diversidad del alumnado una oportunidad para aprender y mejorar. *Cuadernos de pedagogía*, 446, 42-45.

- Michalski, W. y Stevens, B. (1999). *Economía sociedad y capacitación: Retos para la educación y la capacitación en el siglo XXI*. En F. Solana (coord.), *Educación. Visiones y Revisiones* (pp. 102-111). México: Noriega Editores.
- Miguel, C. (2011). Historia de vida de una asignatura sobre interculturalidad en WebCT, Campus Virtual-UCM. En A. Sanz, J. A. López y L. Nuñez, *Actas VI Jornada Campus Virtual UCM: Campus Virtual crece: retos del EEES y oportunidades para la UCM* (pp. 187-193). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Miguel, C. y Aguirre, R. (2014). La unidad de Trabajo Social en las universidades de España. En E. Pastor, T. Martínez, M. Áviles y Y. Doménech, *I Congreso Internacional de Facultades y Escuelas de Trabajo Social: el Trabajo Social ante el reto de la crisis y la educación superior* (pp. 695-702). Murcia: Universidad de Murcia.
- Miguel, C., Castillo, A., Müller, B. y Ibañez, G. (2013). *La historia de vida como instrumento de aprendizaje del Trabajo Social*. Madrid: Disponible en: Eprints UCM.
- Miguel, C. y Fernández, M. R. (2017). El papel del PDI-Coordinador en los distintos centros universitarios en el apoyo de estudiantes con discapacidad y otras necesidades. *VIII Encuentro de los Servicios de Apoyo a las Personas con Discapacidad*. Cáceres: Universidad de Cáceres. Disponible en: <https://eventos.unex.es/12126/section/10424/viii-encuentro-de-servicios-de-atencion-a-las-personas-con-discapacidad-en-la-universidad.html>
- Miguel, C., Romero, F. J., Vizcarro, M. R. y Prieto, R. (2014). Un paso adelante en el camino con las personas con diversidad funcional: la Igualdad de Oportunidades, Accesibilidad Universal y Diseño para Todos. *I Congreso Internacional de Facultades y Escuelas de Trabajo Social: El Trabajo Social ante el reto de la crisis y la educación superior. X Congreso Estatal de Facultades de España* [CD-Rom]. Murcia: Universidad de Murcia.
- Miguel, M. (2007). A la luz de las experiencias en otros países, y viendo que en España las ONG están organizadas por colectivos y que a las personas les afectan múltiples discriminaciones, ¿cuáles serán los retos para progresar desde la perspectiva de las ONG y de la igual. En F. Rey, *III Foro Tercer Igualdad de trato, de oportunidades y Tercer Sector. Cuadernos de debate* (pp. 129-132). Madrid: Fundación Juan Luis Vives.
- Millán, A. N. (2011). Centro de Recursos electrónicos para alumnos universitarios con discapacidad. *Anales Documentales*, 14(2), 1-14.

- Ministerio de Educación. (2010a). *Estrategia universitaria 2015*. El camino para la modernización de las universidades. Disponible en: <https://goo.gl/0cP3Y4>.
- Ministerio de Educación. (2010b). *Estrategia Universidad 2015: contribución de las universidades al progreso socioeconómico español 2010-2015*. Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Ministerio de Educación. (2010c). *Conclusiones de la Conferencia Internacional. La Educación Inclusiva: vía para favorecer la cohesión social*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2011a). *La educación superior en Europa 2010: el impacto del proceso de Bolonia*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2011b). *La responsabilidad social de las universidades y el desarrollo sostenible*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2011c). *Las políticas sobre la discapacidad en el sistema universitario español*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2013). *Objetivos Educativos Europeos y Españoles. Estrategia Educación y Formación 2020. Informe español 2013*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014a). *Datos básicos del sistema universitario español. Curso 2013-2014*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014b). *Estrategia para la internacionalización de las universidades españolas 2015-2020*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). *Datos y cifras del sistema universitario español curso 2014-2015*. Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2014a). *Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social del Reino de España 2013-2016*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2014b). *Plan de Acción de la Estrategia Española sobre Discapacidad 2014-2020*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. (2004). *I Plan Nacional de Accesibilidad 2004-2012*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

- Ministerio del Interior. (2015). *Informe sobre la evaluación de los delitos de odio en España*. Madrid: Ministerio del Interior.
- Mitchell, D. J. y Snyder, S. L. (2001). Re-engaging the body: Disability Studies and the resistance to embodiment. *Public Culture*, 13(3), 367-389. doi:10.1215/08992363-13-3-367
- Moneo, B. A. y Anaut, S. (2017). Inclusión del alumnado con discapacidad en los estudios superiores. Ideas y actitudes del colectivo estudiantil. *Revista Española de Discapacidad*, 5(2), 129-148. doi: <https://doi.org/10.5569/2340-5104.05.02.07>
- Montero, Y. H. y Martín, F. J. (2003). Qué es la accesibilidad Web. No solo usabilidad. *Journal*, 2. Disponible en: <http://www.nosolousabilidad.com/>.
- Moñivas, A. (1992). Representación e intervención social. *Cuadernos de Trabajo Social*, 4-5, 69-88.
- Moñivas, A. (1998). Multiculturalidad (Ciencia y Sociedad). *Servicios sociales y política social*, 44, 9-32.
- Morantes, I. y Herrera, M. T. (2011). Desarrollo personal en estudiantes universitarios con discapacidad: tres historias de vida. *Educare*, 15(2), 48-72.
- Morente, V. (2006). El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional. *Derecho y Libertades*, 17, 231-239.
- Moreno, J. L. (2004). Cuerpo, género y clase en Pierre Bourdieu. En L. E. Alonso, E. Martín y J. L. Moreno, *Pierre Bourdieu, las herramientas del sociólogo* (pp. 143-184). Madrid: Editorial Fundamentos.
- Moriano, J. M., Vélaz de Medrano, C., Rodríguez de Rivera, I., Santesmases, I., Navas, N., Pereira, A., ... y Sevillano, E. (2015). *Estudio sobre la empleabilidad de los estudiantes y titulados universitarios con discapacidad y sus necesidades formativas y de aprendizaje para una inclusión en empleos de calidad*. Madrid: Fundación ONCE.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO.
- Moriña, A. (2016). *La experiencia universitaria de los estudiantes con discapacidad a través de sus historias de vida*. Alcoy: 3ciencias.
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Madrid: Narcena.

- Moriña, A., Gavira, R. y Molina V. M. (2016). What if we could Imagine an Ideal University? Narratives by Students with Disabilities. *International Journal of Disability Development and Education*, 1-15.
doi:<http://dx.doi.org/10.1080/1034912X.2016.1228856>.
- Moriña, A., López, M. R. y Cotán, A. (2010). Análisis de las aulas universitarias desde la perspectiva del alumnado con discapacidad. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 36, 16-36.
- Morris, H. (Ed.). (1997). *Encuentros con desconocidas. Feminismo y discapacidad*. Madrid: Narcea.
- Morris, J. (1991). *Pride against prejudice: transforming attitudes to disability*. London: Women's Press.
- Motoa, J. y Tinel, X. (2009). ¿De vuelta a casa? Reflexiones sobre el retorno de migrantes colombianos y colombianas en España. *Diálogos migrantes*, 4, 59-67.
- Munevar, D. (2013). La perspectiva interseccional y las discriminaciones múltiples. En Z. Carvajal, H. Chinchilla y M. A. Penabad (Eds.), *Inclusión social y equidad en instituciones de educación superior. Guía integrada 2013* (pp. 13-16). Costa Rica: MISEAL Costa Rica.
- Munevar, D. y Yineth, A. (2013). Etnia-Raza en la educación superior. En Z. Carvajal, H. Chinchilla y M. A. Penabad (Eds.), *Inclusión social y equidad en instituciones de educación superior. Guía integrada 2013* (pp. 49-59). Costa Rica: MISEAL Costa Rica.
- Muñoz, M. D., De la Fuente, Y. M. y Hernández, J. (2016). La accesibilidad universal como competencia transversal en la formación: capacitación de profesionales. En D. Carbonero, E. Raya, N. Caparros y Ch. Gimeno (coords.), *Respuestas transdisciplinarias en una sociedad global: Aportaciones desde el Trabajo Social* (pp. 167-191). Logroño: Universidad de la Rioja.
- Muyor, J. (2010). Entre bioética, biopolítica y ética profesional: sobre el proceso de discapacidad como constructo y su relación con el Trabajo Social. *Revista de Trabajo Social y Salud*, 66, 279-314.
- Muyor, J. (2011). La (con)ciencia del Trabajo Social en la discapacidad: Hacia un modelo de intervención social basado en derechos. *Documentos de Trabajo Social*, 49, 9-33.
- McFadden, I. y Sarasola, J. L. (2018). Nuevos paradigmas en los contextos educativos de vulnerabilidad social. En E. López- Meneses, D. Cobos- Sanchiz, A. Hilario-Padilla, L. Molina- García y A. Jaén- Martínez (eds.), *Experiencias pedagógicas e innovación educativa: Aportaciones desde la praxis docente e investigadora* (pp. 2664-2680). Barcelona: Octaedro S. L.

- Näir, S. (2001). *La inmigración explicada a mi hija*. Barcelona: Plaza y Janés.
- National Association of Social Workers. (2011). *Social Workers in Colleges and Universities*. Washington, DC: National Association of Social Workers.
- National Institute for Social Work. (1995). *Trabajadores Sociales. Su papel y cometido*. Madrid: Narcea.
- Navarro, J. N., Fernández, M. T., Soto, F. J. y Tortosa, T. (coords.). (octubre, 2012). *Actas del I Congreso Nacional sobre Dificultades Específicas de Aprendizaje y VII Congreso Nacional de Tecnología Educativa y Atención a la Diversidad*. Consejería de Educación, Formación y Empleo: Murcia.
- Novo, I. y Muñoz, J. M. (2012). Los estudiantes universitarios ante la inclusión de sus compañeros con discapacidad: Indicadores basados en la teoría de la acción razonada para los estudios de economía y empresa en la Universidad de A Coruña. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(2), 105-122.
- Núñez, M. T. (2017). Estudiantes con discapacidad e inclusión educativa en la Universidad: Avances y retos para el futuro. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 13-30.
- Nussbaum, M. C. (2007). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. C. (2015). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Oficina permanente especializada. (2011). *Informe anual 2011. Situación de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad y sus familias*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Ogbus. J. (1987). Variability In Minority School Performance: A Problem in Search of an Explanation. *Anthropology and Education Quarterly* , 18, 312-334.
- Olivella, J. (2016). *España como destino de estudiantes universitarios internacionales: datos y tendencias*. Barcelona: Universidad Politecnica de Cataluña.
- Oliver, A., Sancho, P. y Galiana, L. (2012). Calidad de la empleabilidad en universitarios con discapacidad. *Revista Iberoamericana de psicología y salud*, 3(2), 109-136.

- Oliver, M. (1986). Social policy and disability: some theoretical issues. *Disability, handicap y Society*, 1(1), 5-18.
- Oliver, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En L. Barton (coord.), *Discapacidad y sociedad* (pp. 34-58). Madrid: Morata.
- Oliver, M. I. (2002). Comunicación intercultural: comunicándonos con mujeres de otras culturas. *Matronas Profesión*, 9, 21-27.
- Omansky B. y Rosenblum, K. (2001). Bringing disability into the sociological frame: a comparison of disability with race, sex and sexual orientation statuses. *Disability and Society*, 16(1), 5-19.
- Onana, P. P. (2006). *Discriminación, multiculturalidad e interculturalidad en España*. Madrid: Iepala.
- Onrubia, J. (coord.). (2004). *Criterios psicopedagógicos y recursos para atender la diversidad en secundaria*. Barcelona: Graó.
- Orcasitas J. R., Monzón, J., Montaña, G., Tarrio, I. y García, S. (2013). Cruzando el charco. Voces de jóvenes latinos en Vitoria-Gasteiz. *Educación*, 49(2), 289-302.
- Orden EDU/2949/2010, de 16 de noviembre, por la que se crea el Foro para la Inclusión Educativa del Alumnado con Discapacidad y se establecen sus competencias, estructura y régimen de funcionamiento, Boletín Oficial del Estado, 279, de 18 de noviembre de 2010.
- Orden 181/2014, de 30 de enero, de la Consejería de Asuntos Sociales, por la que se regula la tarjeta acreditativa del grado de discapacidad en la Comunidad de Madrid, Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 40, de 17 de Febrero de 2014.
- Orden 439/2015, de 7 de abril, de la Consejería de Asuntos Sociales, por la que se modifica parcialmente el impreso de solicitud de Tarjeta Acreditativa de Grado de Discapacidad en la Comunidad de Madrid, Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 106, de 6 de mayo de 2015.
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Nueva York: Naciones Unidas.
- Organización de las Naciones Unidas. (1992). *Resolución 47/3 Día Internacional de los impedidos*. Estrasburgo: Asamblea General. Disponible en: <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/47/3>.

- Organización de las Naciones Unidas. (1994). *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Resolución 48/96*. Disponible en: <http://www.un.org/spanish/disabilities/standardrules.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convección sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. New York: Oficinas para el Alto Comisionado de las Naciones Unidas.
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Día Internacional de las Personas con Discapacidad de las personas con discapacidad 3 Diciembre*. Disponible en: <http://www.un.org/es/events/disabilitiesday/>.
- Organización de las Naciones Unidas. (2016). *Comentario General Nº 4 sobre la Convención. Artículo 24 Derecho a la Educación Inclusiva*. Brusela: Organización de las Naciones Unidas.
- Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial. (2011). *Informe Mundial sobre la Discapacidad*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Ortiz, L. García, B. y Hernández, S. H. (2013). Why it is Important for Social Work Educators to Oppose Racist-Based Anti-Immigration Legislation. *Journal of Social Work Education*, 48(2), 197-203. doi:10.5175 / JSWE.2012.201100174.
- Osuna, S., Aparici, R. y Aparicio, D. (2013). La investigación y el empoderamiento de las mujeres con discapacidad. En M. Vicente, T. González y M. Pacheco (Comp.), *Investigar la Comunicación hoy. Congreso Nacional sobre Metodología de la Investigación en Comunicación y Simposio Internacional sobre Políticas Científicas en Comunicación* (pp.747-766). Segovia: Universidad de Valladolid.
- Palacios , J. y Romañach, A. (2006). *El modelo de la diversidad: La Bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funciona*. Madrid: Ediciones Diversitas-AIES.
- Palacios, A. (2004). *La discapacidad frente al poder de la normalidad. Una aproximación desde tres modelos teóricos (tesis doctoral)*. Madrid: Universidad Carlos III.
- Palacios, A. (2008). *El Modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Cermi, 36.

- Palacios, J. L. (1999). *Técnicas de investigación social para servicios socioculturales*. Granada: CEMCI, D.I.
- Palacios, J. L. (2014). *Técnicas cuantitativas de investigación social: cuestiones fundamentales y casos prácticos*. Madrid: Editorial Universitas, D.L.
- Palma, M. O. y Pacheco, J. (2017). El Trabajo Social desde la perspectiva de las fortalezas: buenas prácticas para la transformación social. *Interacción y Perspectiva*, 7(1), 25-36.
- Parra, C. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Educación y desarrollo social*, 1, 130-150.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Pastor, E. (2004). La participación ciudadana en el ámbito local, eje transversal del Trabajo Social Comunitario. *Alternativas*, 12, 103-138.
- Pastor, E., Avilés, M. y García, J. J. (2014). El Trabajo Social ante el reto de la crisis y la educación superior. *Revista Lugares de Educação*, 4(9), 182-204.
- Pastor, J. M. (2011). Movilidad internacional. En A. Ariño y R. Llopis (Dir.), *¿Universidad sin clase? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)* (pp.209-232). Madrid: Ministerio de Educación.
- Pastor, J. M., Peraita, C. y Zaera, I. (2014). Expectativas laborales y de futuro. En A. Ariño, R. Llopis e I. Soler (Dir.), *Desigualdad y Universidad. La encuesta de condiciones de vida y de participación de los estudiantes universitarios en España* (pp. 292-327). Madrid: Ministerio Educación, Cultura y Deporte.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative research and evaluation methods*. Newbury Park: Sage.
- Peña, M. (2014). La diversidad en la enseñanza universitaria: un reto por la creación visual desde la invidencia. *Tendencia pedagógicas*, 23, 171-190.
- Peñaherrera, M. y Cobos, F. (2009). Inmigración y discapacidad: una aproximación a las “otras” discapacidades. *Portularia*, 9, 41- 46.
- Peralta, A. (2007). *Libro Blanco sobre universidad y discapacidad*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Perelló, S. (2009). *Metodología de la investigación social*. Madrid: Dykinson, D. L.

- Pérez, F., Aldás, J., Aragón, R., Pérez, J. y Zaera, I. (2015). *Rankings ISSUE 2015. Indicadores sintéticos de las universidades españolas*. Madrid: Fundación BBVA.
- Pérez, G. (2014). La inclusión educativa de personas con discapacidad: un reto para el docente universitario. En J. Asenjo, O. Macías y J. C. Toscano, *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Metas Educativas 2021: Una mirada a los cuatro años de su aprobación* (artículo 330). Buenos Aires: Disponible en: <http://www.oei.es/historico/congreso2014/memorias2014.php>.
- Pérez, L., Fernández, A. y Kartz, S. (2013). (coords.) *Discapacidad en Latinoamérica: voces y experiencias universitarias*. Buenos Aires: EDULP
- Peters, S. (1998). La política de la identidad de la discapacidad. En L. Barton (Coord.), *Discapacidad y sociedad* (pp. 230-249). Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Piore, M. J. (1979). *Birds of Passage: Migrant Labor in Industrial Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Polo, M. T. y López, M. D. (2007). Situación sociopersonal en el ámbito familiar de los estudiantes universitarios con discapacidad física y/o sensorial. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 79-86.
- Polo, M. T. y López, M. D. (2011). Transición al mundo laboral de estudiantes universitarios con discapacidad: Experiencia de un programa formativo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(3), 302-313.
- Pollack, S. y Motoike, P. (2006). Civic Engagement through Service-Learning at CSU Monterey Bay: Educating Multicultural Community Builders. *Metropolitan Universities, Indicators of Engagement*, 17(1), 36-50.
- Portela, A., Nieto, J. M., Toro, M. (2009). Historias de vida: perspectiva y experiencia sobre exclusión e inclusión escolar. *Profesorado*, 13(3), 193-218.
- Portes, A. (1998). Social capital: Its origins and application in modern sociology. *American Review of Sociology*, 24, 1-24.
- Portes, A. (2005). Un diálogo Norte-Sur: el progreso de la teoría en el estudio de las migraciones internacionales y sus implicaciones. *The Center for Migration and Development Working paper Serie*, 1-55. Disponible en: goo.gl/bdjsUK.
- Portes, A. y Walton, J. (1981). *Labor, Class and the International System*. New York: Academic Press.

- Puig de la Bellacasa, R. (1990). Concepciones, paradigmas y evolución de las mentalidades sobre la discapacidad. *Discapacidad e información*, 63-93.
- Pujada, J. J. (2002). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de investigaciones Sociológicas.
- Putnam, R. (1995). Bowling alone. America's declining social capita. *Journal of democracy*, 6, 65-78.
- Putnam, R. (2000). *Bowling alone, the collapse and revival of American community*. New York: Simon & Shuster.
- Puyana, Y. y Barreto, J. (1994). La historia de vida: recurso en la investigación cualitativa. Reflexiones metodológicas. *Maguaré*, 10, 185-196.
- Puyol, B. y Hernández, M. (2009). Trabajo Social en educación. *QURRICULUM*, 22, 97-117.
- Planella, J. (2006). *Subjetividad, disidencia y discapacidad. Prácticas de acompañamiento social*. Madrid: Fundación ONCE.
- Planella, J. (2007). Discapacidad intercultural: una mirada antropológica. *Cuadernos interculturales*, 5(9), 119-133.
- Prados, M. E., Márquez, M. J. y Padua, D. (coords.). (marzo, 2015). *V Jornadas de Historias de Vida en Educación. Voces Silenciadas*. Almería: Repositorio Universidad de Almería.
- Priegue, D. (2008). *Familia, educación e inmigración. Un programa de intervención pedagógica (tesis doctoral)*. Santiago de Compostela: Repositorio de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad, Asamblea General de las Naciones Unidas, A/37/51, de diciembre de 1982.
- Quacquarelli Symonds. (s.f.). *Worldwide university rankings, guides & events*. Disponible en: <http://www.topuniversities.com/>.
- RANLHE. (2008). *Access and Retention: Experiences of Non-traditional Learners in Higher Education*. Obtenido de <https://goo.gl/1ePezn>
- Rao, S. (2004). Faculty attitudes and students with disabilities in higher education: a literature review. *College Student Journal*, 38(2), 191-198.
- Real Académica Española. (1992). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa.

Real Decreto 383/1984, de 1 de febrero, por el que se establece y regula el sistema especial de prestaciones sociales y económicas previsto en la Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos, Boletín Oficial del Estado, 49, de 27 de febrero de 1984.

Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, Boletín Oficial del Estado, 298, de 14 de diciembre de 1987.

Real Decreto 1971/1999, de 23 de diciembre, de procedimiento para el reconocimiento, declaración y calificación del grado de minusvalía, Boletín Oficial del Estado, 22, de 26 de enero de 2000.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, Boletín Oficial del Estado, 260, de 30 de octubre de 2007.

Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, Boletín Oficial del Estado, 161, de 3 de julio de 2010.

Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, Boletín Oficial del Estado, 318, de 31 de diciembre de 2010.

Real Decreto 557/2011, de 20 de abril, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, tras su reforma por Ley Orgánica 2/2009, Boletín Oficial del Estado, 103, de 30 de abril de 2011.

Real Decreto 1364/2012, de 27 de septiembre, por el que se modifica el Real Decreto 1971/1999, de 23 de diciembre, de procedimiento para el reconocimiento, declaración y calificación del grado de discapacidad, Boletín Oficial del Estado, 245, de 11 de octubre de 2012.

Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, Boletín Oficial del Estado, 289, de 29 de noviembre de 2013.

Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado, Boletín Oficial del Estado, 138, de 7 de junio de 2014.

- Real Patronato sobre Discapacidad. (2011). *Estrategia Española sobre Discapacidad 2012-2020*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Real, S. (2011). *La situación de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Oviedo (tesis doctoral)*. Oviedo: Repositorio institucional de la Universidad de Oviedo.
- Red Europea de Migración. (2015). *Informe anual de políticas de inmigración y asilo*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.
- Reglamento de reconocimiento de créditos a los estudiantes de titulaciones de Grado por la realización de actividades universitarias culturales, deportivas, de representación estudiantil solidarias y de cooperación de la Universidad Complutense de Madrid, Boletín Oficial de la Universidad Complutense, 18, de 8 de septiembre de 2016.
- Resolución de 1 de julio de 2015, de la Universidad Complutense de Madrid, por la que se convocan ayudas para contratos predoctorales de personal investigador en formación, Boletín Oficial de la Universidad Complutense, 15, de 3 de julio de 2015.
- Resolución de 12 de marzo de 2014, de la Universidad Complutense de Madrid, por la que se convocan ayudas para contratos predoctorales de personal investigador en formación, Boletín Oficial de la Universidad Complutense, 6, de 12 de marzo de 2014.
- Ribas, N. (2004). *Una invitación a la sociología de las migraciones*. Barcelona: Bellaterra.
- Richmond, M. E. (1993). *Caso social Individual*. Buenos Aires: Humanitas.
- Rivas, F. (1997). Principio de igualdad de oportunidades y orientación universitaria en estudiantes con discapacidad. En F. Alcantud (edit.), *Universidad y diversidad* (pp. 3-25). Valencia: Universidad de Valencia.
- Rivas, J. I., Hernández, F., Sancho, J. M. y Núñez, C (Coords.). (2012). *Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia*. Barcelona: Depósito Digital Universidad de Barcelona.
- Rivas, M. (1998). *El lápiz del carpintero*. Madrid: Alfaguara
- Rodríguez, M. D. (2014). El enfoque del empowerment: piedra angular del Trabajo Social Comunitario en el siglo XXI. *Trabajo Social Hoy*, 73, 27-42. doi: 10.12960/TSH.2014.0014.

- Rodríguez, A. y Álvarez, E. (2014). Estudiantes con discapacidad en la Universidad. Un estudio sobre su inclusión. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 457- 479.
- Rodríguez, A. y Álvarez, E. (2012). La voz de los estudiantes con discapacidad: un estudio cualitativo sobre la importancia de la educación inclusiva en la universidad. *Educación y Diversidad*, 6(2), 49-68.
- Rodríguez, A., Álvarez, E. y García- Ruiz, R. (2014). La atención a la diversidad en la universidad: El valor de las actitudes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(1), 44-61.
- Rodríguez, S. y Ferreira, M. (2010). Desde la Dis-capacidad hacia la diversidad funcional. Un ejemplo de Dis-Normalización. *Revista internacional de sociología*, 68(2), 289-309. doi:10.3989/ris.2008.05.22.
- Rodríguez, S. y Ferreira, M. A. (2010). Diversidad funcional: Sobre lo normal y lo patológico en torno a la condición social de la dis-capacidad. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 28(1), 151-172.
- Rojas, M. (2011). *Pobreza y exclusión social. La experiencia de la Unión Europea: Conceptos y herramientas de acción*. Madrid: Cuadernos de la EPIC 2.
- Romero, J. M. (2003). La migración dominicana hacia España, factores, evolución y desarrollo. *Revue européenne des migrations internationales*, 19(1), 147-171.
- Rosado, M. J., García, F., Matarín, E. y González, S. (2008). La percepción de lo social. Análisis de los mensajes sociales. *Prisma Social*, 1, 1- 46.
- Ruiz, K. I. (2012). Interseccionalidad y discapacidad: reto y hándicap. En I. Azkoaga y O. Garro (Eds.), *XVII Congreso de Estudios Vascos: Innovación para el progreso social sostenible* (pp.449-466). Donostia: Eusko Ikaskuntza.
- Ruiz, R., Solé, L., Echeita, G., Sala, I. y Datsira, M. (2012). El principio del “Universal Design”. Concepto y desarrollos en la enseñanza superior. *Revista de Educación*, 359, 413-430.
- Sala, I., Sánchez, S., Giné, C. y Díez, E. (2014). Análisis de los distintos enfoques del paradigma del diseño universal aplicado a la educación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1), 143-152.
- Salazar, C., Valdés, F., Sanhueza, H. y Ross, M. J. (2013). Análisis de las buenas prácticas corporativas de la uach en el proceso de integración universitaria de estudiantes con discapacidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 59-71.

- Saleebey, D. (1996). The strengths perspective in social work practice: extensions and cautions. *National Association of Social Work*, 41(3), 296-305.
- Salinas, M., Lissi, M. R., Medrano, D., Zuzulich, M. S. y Hojas, A. M. (2013). La inclusión en la educación superior: desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 77-98.
- Sánchez, A. (coord.). (2009). *Integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Almería*. Almería: Universidad de Almería.
- Sánchez, A. (2010). La Universidad de Almería ante la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad: ideas y actitudes del personal docente. *Revista de Educación*, 354, 357-603.
- Sánchez, A. y Jiménez, M. (2013). Exclusión Social: Fundamentos teóricos y de la intervención. *Trabajo Social Global*, 3(4), 133-156.
- Sánchez, E. (2010). Exclusión social. En F. de Lucas y A. Arias (Dir.), *Diccionario internacional de Trabajo Social y Servicios Sociales* (p. 84). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sánchez, S., Díez, E. y Martín, R. A. (2016). El diseño universal como medio para atender a la diversidad en la educación. Una revisión de casos de éxito en la universidad. *Contextos educativos*, 19, 121-131. doi:10.18172/con.2752.
- Santos, M. A. (2009). Explorando la sustantividad relacional entre la política y el compromiso social en educación. En M. A. Santos (Dir.), *Políticas educativas y compromiso social. El progreso de la equidad y la calidad* (pp. 13-22). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Sanz, A. (2005). El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones en las fuentes orales y documentos personales. *Asclepio*, 57, 99-115.
- Sarabia, B. (1985). Historia de vida. *REIS*, 29, 165-186.
- Sarasola, J. L. (2005). La utilización de modelos en la intervención con población inmigrante. En J. L. Malagón y J. L. Sarasola (coords.), *Manual de atención social al inmigrante* (pp. 127-142). Córdoba: Almuzara.
- Sassen, S. (1993). *La movilidad del trabajo y del capital: un estudio sobre la corriente internacional de la inversión y del trabajo*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Sayad, A. (2010). *La doble ausencia: de las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado*. Barcelona: Anthropos.

- Scott, S. S., McGuire, J. M. y Shaw, S. F. (2003). Universal Design for Instruction. A New Paradigm for Adult Instruction in Postsecondary Education. *Remedial and Special Education*, 24(6), 369-379. doi:10.1177 / 07419325030240060801.
- Shakespeare, T. (2000). Disabled Sexuality: Towards rights and recognition. *Sexuality and Disability*, 18(3), 159-166.
- Scheerenberger, R. C. (1984). *Historia del retraso mental*. San Sebastián: Servicio Internacional de Información sobre Subnormales.
- Seelman, C. D. (2004). Tendencias en la Rehabilitación y en la Discapacidad: Transición desde un Modelo Médico a un Modelo de Integración. *Disability World*, 22. Disponible en: <http://goo.gl/WubGAN>.
- Segado, S. (2011). *Nuevas tendencias en el Trabajo Social con Familias. Una propuesta para la práctica desde el empowerment*. Madrid: Trotta.
- Sen, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sen, A. (diciembre, 2004). Discapacidad y justicia. *Ponencia en la II Conferencia Internaiconal sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo*. Washington D.C: Banco Mundial.
- Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus.
- Sen, A. y Kliksberg, B. (2007). *Primero la gente. Una mirada desde la ética de los principales problemas del mundo desarrollado*. Barcelona: Ediciones Deusto.
- Sennett, R. (2003). *El respeto*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Shapiro, J. P. (1993). *No Pity: People with disabilities forging a new civil rights movement*. Estados Unidos: Times Books.
- Shultheis, F. y Frisinghelli, C. (2008). *Pierre Bourdieu. Argelia, imágenes del desarraigo*. México: Colegio de Michoacán.
- Silva, L. A. (2014). Educación de adultos mayores y en diversidad, la experiencia de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. *Revista Lugares de Educação*, 4(9), 30-48.
- Simmel, G. (1986). *Sociología: estudios sobre las formas de socialización*. Madrid: Alianza.
- SITEAL. (2013). *Cobertura relativa a la educación pública y privada en América Latina*. UNESCO. Disponible en:

http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal_dato_destacado_sector_de_gestion_20140325.pdf.

- Sola, I. y López, P. (2015). *Cómo actuar ante casos de discriminación y delitos de odio e intolerancia: Guía práctica para profesionales*. Madrid: Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades.
- Soler, I. (2013). *Los estudiantes universitarios. Perfiles y modalidades de vinculación con el estudio en la Universidad Española. (Tesis Doctora)*. Valencia: Repositorio Universidad de Valencia.
- Soler, I. (2014). Perfil social y bagaje familiar. En A. Ariño, R. Llopis e I. Soler (Dir.), *Desigualdad y Universidad La encuesta de condiciones de vida y de participación de los estudiantes universitarios en España* (pp. 49-72). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Soler, I., Ariño, A. y Llopis, R. (2012). Los estudiantes universitarios. Encuesta de Condiciones de Vida y Participación. En X. Bonal, C. Díaz y D. Luque, *Actas de la XVI Conferencia de Sociología de la Educación. La Educación en la Sociedad Global e Internacional* (pp. 253- 272). Madrid: Asociación de Sociología de la Educación.
- Soler, P. y Murcia, J. (2008). Universidad y discapacidad: el papel del trabajador social en los servicios de apoyo. Experiencia práctica en la Universidad de Alicante. *RTS* , 185, 98-108 .
- Solla, C. (2013). *Guía de buenas prácticas en educación inclusiva*. Madrid: Save the Children.
- Sotomayor, E. M., Grande, M. L. y Ajaouani, N. (2017). The social inclusion of the immigrant population in Europe through the development of new teaching and learning methods in vocational training. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 535-540.
- Stainback, S. y Stainback, S. (2007). *Aulas inclusivas. Un Nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea, S.A de Ediciones.
- Stang, M. F. (2011). *Las personas con discapacidad en América Latina: Del reconocimiento jurídico a la desigualdad real*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Stuart, O. W. (2008). Raza y discapacidad ¿sólo una doble opresión? En L. Barton (Cood.), *Superar las barreras de la discapacidad* (pp. 227-240). Madrid: Ediciones Morata S. L.

- Subirat, J., Riba, C., Giménez, L., Obradors, A., Giménez, M., Queralt, D., ...Rapoport, A. (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundación la Caixa, colección de estudios sociales, 16.
- Subirats, M. (1996). Introducción a la edición en castellano. En P. Bourdieu y J. C. Passeron, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (pp. 7-11). México: Laia.
- Suriá, R. (2011). Análisis comparativo sobre las actitudes de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(1), 197-216.
- Suriá, R. Vellegas, E. y Rosser, A. (2017). Empoderamiento en estudiantes universitarios con discapacidad en función de la tipología, funcionalidad y etapa en la que se adquiere la discapacidad. *Revista Española de Discapacidad*, 5 (1), 63-75. doi: <https://doi.org/10.5569/2340-5104.05.01.04>
- Symington, A. (2004). Derechos de las mujeres y cambio económico Interseccionalidad: una herramienta para la justicia de género y la justicia económica. *Derechos de las mujeres y cambio económico*, 9, 1-8.
- Szatmiri, P. (2006). *Una mente diferente: comprender a los niños con autismo y síndrome de Asperger*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Básica.
- Tejerina, B. y Martínez, M. (2011). Participación cultural y asociacionismo sociopolítico. En A. Ariño, R. Llopis e I. Soler (Dir.), *Desigualdad y Universidad. La encuesta de condiciones de vida y de participación de los estudiantes universitarios en España* (pp. 230-289). Madrid: Ministerio de Educación.
- Thairy, M. y Harvey, I. (2010). Educación Inclusiva. Una propuesta desde la asignatura introducción a la Computación de la Universidad Metropolitana. *Anales de la Universidad Metropolitana*, 10(1), 73-93.
- Thomas W. I. y Znaniecki, F. (1984). *El campesino polaco en Europa y en América*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Tolstói, L. N. (2007). *Ana Karenina*. Madrid: Espasa Calpe.
- Tomàs, M., Armengol, C., Borrell, N., Castro, N., Esteve, M., Feixas, M., ...Marqués, P. (2001). El cambio de cultura en las universidades del siglo XXI. *Educar*, 28, 147-162.

- Tourón, J. (2010). El desarrollo del talento y la promoción de la excelencia: exigencias de un sistema educativo mejor. *Bordón*, 62(3), 133-149.
- Tratado de Amsterdam por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea, los tratados constitutivos de las comunidades europeas y determinados actos conexos, Diario Oficial de las Comunidades Europeas, C 340, de 10 de noviembre de 1997.
- Trend, M. G. (1986). Sobre la reconciliación de los análisis cuantativos y cualitativos: un estudio de caso. En T. D. Cook y C. S. Reichardt (Eds.), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evolutiva* (pp. 105-130). Madrid: Morata, S.L.
- Tribunal Europeo de Derechos Humanos. (2010). *Convenio Europeo de Derechos Humanos*. Disponibles en: http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_SPA.pdf.
- UNESCO. (1955). *Aportaciones positivas de los inmigrantes*. París: Colección de la UNESCO Population and Culture.
- UNESCO. (1994). *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Madrid: UNESCO y Ministerio Educación y Ciencia.
- UNESCO. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- UNESCO. (octubre, 1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción y Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior*. París: UNESCO.
- UNESCO. (1999a). *Recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje*. París: UNESCO.
- UNESCO. (1999b). *Información mundial sobre la comunicación. Los medios frente al desafío de las nuevas tecnologías*. Madrid: Acento.
- UNESCO. (1999c). *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Educación para Todos. Imperativo de la calidad*. París: UNESCO.

- UNESCO. (2008). *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro. 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación*. Ginebra: UNESCO.
- UNESCO. (2009a). *Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (julio, 2009b). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2010). *Informe Mundial de la UNESCO. Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2012). *Educación para el Desarrollo Sostenible*. Paris: Organización de las Naciones Unidas.
- UNESCO. (2015a). *La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2015b). *Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París: UNESCO.
- UNICA. (s.f.). *Network of the Universities from the Capitals of Europe*. Obtenido de Disponible en: www.unica-network.eu/
- Unidad de Investigación en Diversidad Funcional. (s/f). *Cuestionario para los profesores de infantil, primaria, secundaria y Bachillerato*. Disponible en: <https://goo.gl/xq7FqH>.
- Unión Europea. (2007). *Año Europeo de la Igualdad de Oportunidades para Todos. Hacia una sociedad justa*. Bruselas: Unión Europea.
- Unión Europea. (2010). *Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humano*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- United Nations. (1998). *World Population Monitoring 1997. International Migration and Development*. New York: United Nations. Disponible en: <http://goo.gl/RywZaO>.
- United Nations. (1994). *Manual for Schools of Social Work and the Social Work Profession*. United Nations. Nueva York.

- Universidad Complutense de Madrid. (2017). Memoria de actividades de la Unidad para la Diversidad e Inclusión UCMd+I. Disponible en:
<https://www.ucm.es/data/cont/docs/3-2017-10-10-Delegaci%C3%B3n%20para%20la%20Unidad%20de%20Apoyo%20a%20la%20Diversidad%20e%20Inclusi%C3%B3n.pdf>
- Universidad Complutense de Madrid. (2016). Memoria de actividades de la Unidad para la Diversidad e Inclusión UCMd+I. Disponible en:
<https://www.ucm.es/data/cont/docs/3-2017-02-16-DELEGADA%20UNIDAD%20DIVERSIDAD%20E%20INCLUSI%C3%93N.pdf>
- Universidad Complutense de Madrid. (2 de octubre de 2015). En 25 aniversario de la creación del Real Colegio Complutense en Harvard. *Nota de prensa*. Madrid: Dirección de Comunicación UCM.
- Universidad Complutense de Madrid. (2013). *Información complementaria referida a la Memoria de las cuentas anuales, ejercicio 2013*. Madrid: UCM.
- Universidad de Castilla-La Mancha. (27 de abril de 2015). Los profesionales de la UCLM se forman en la atención a los estudiantes con discapacidades. *Noticias UCLM*.
- Universidad de Deuston. (2014). *Manifiesto por el ocio inclusivo*. Bilbao: Universidad de Deuston.
- Universidad de Jaén. (2010). *Servicios y recomendaciones de la Universidad de Jaén para la atención a estudiantes con sobredotación y/o altas capacidades Intelectuales*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Universidad Rovira i Virgili. (s.f.). *El choque cultural*. Tarragona: Centre d'Atenció als Estudiants. Unitat d'Atenció Psicològica.
- Urteaga, E. (2009). La política de inserción por la economía en Francia. *Acciones e investigaciones sociales*, 27, 195-216.
- Valenciano, G. (2009). Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida. En P. Santos y E. Venegas (coords.), *Aspectos claves de la educación inclusiva* (pp. 13-24). Salamanca: INICO.
- Varela, J. (2008). Historia de vida: La crisis del mundo rural. En A. Gordo y A. Serrano (coords.), *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social* (pp. 189-210). Madrid: Pearson.
- Vázquez, A. J. (2006). La discapacidad en Latinoamérica. En A. Amate y A. J. Vázquez (Eds.), *Discapacidad lo que todos debemos saber* (pp. 9-24). Washington, D. C: Publicación Científica y Técnica, 616.

- Verdugo, M. Á. (1995). Personas con deficiencias, discapacidades y minusvalías. En M. Á. Verdugo (Dir.), *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (pp. 1-35). Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Verdugo, M. Á. (2003). La concepción de discapacidad en los modelos sociales. En M. Á. Verdugo, J. de Urríes y F. de Borja, *Investigación, innovación y cambio: V Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad* (pp. 235-247). Salamanca: Amaru.
- Verdugo, M. Á. (2015). IX Jornadas Científicas Internacionales de Investigación sobre Discapacidad. *Siglo Cero*, 1,5.
- Verdugo, M. Á. y Campo, M. I. (2005). *Análisis de servicios y programas universitarios de apoyo a los estudiantes con discapacidad*. Salamanca: INICO.
- Verdugo, M. Á. y Rodríguez, A. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de Educación*, 358, 450-470. doi:10-4438/1988-592X-RE-2010-358-086.
- Vermón, A. (1997). Experiencias de mujeres con discapacidad de raza negra y de minoría étnicas. En H. Morris (Ed.), *Encuentros con desconocidas. Feminismo y discapacidad* (pp. 65-86). Madrid: Narcea.
- Vickermana, P. y Blundella, M. (2010). Hearing the voices of disabled students in higher education. *Disability and Society*, 21-32. doi:10.1080/09687590903363290.
- Vidal, J. (coord.). (2003). *El movimiento de vida independiente. Experiencias Internacionales*. Madrid: Fundación Luis Vives.
- Vigotsky, L. (2010). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Vilkouskaya, N. (2010). Extranjero. En F. de Lucas y A. Arias (Dirs.), *Diccionario internacional de Trabajo Social y Servicios Sociales* (p. 78). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Vilkouskaya, N. (2010). Inmigrantes. En F. de Lucas y A. Arias (Dirs.), *Diccionario internacional de Trabajo Social y Servicios Sociales* (p. 86). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Villa, A. y Poblete, M. (2008). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Ediciones mensajero.

- Villar, F y Triadó, C. (2006). *El estudio del ciclo vital a partir de historias de vida: una propuesta práctica*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Villen, C. E. K. (2008). Historia de vida: una herramienta para el empoderamiento. *Documento de Trabajo Social*, 43-44, 87-96.
- Viveros, M. (2012). Equidad e Inclusión en la educación superior. Algunos aportes a la discusión desde la Escuela de Estudios de Género de la Universidad Nacional de Colombia. *Bdigital Universidad Nacional de Colombia (no publicado)*, 1-13. Disponible en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/7409/>.
- Vizoso, S. (3 de Julio de 2016). El gallego destierra “mongolismo” como sinónimo de síndrome de Down. *El País*. Disponible en: <http://goo.gl/Nw3YTh>.
- Wallerstein, I. M. (1974). *The Modern world-system. Capitalis agriculture and the origins of the European world – economy in the sixteenth century*. New York: Academic Press.
- Watts, A. G. y Esbroeck, R. V. (1997). *New skills for new futures: Higher Education Guidance and Counselling Services in the European Union*. Bélgica: Vupress.
- Weiner, E. (1999). The meaning of education for university students with a psychiatric disability. *A grounded theory analysis. Psychiatric Rehabilitation Journal*, 22(4), 403-409.
- World Bank. (2001). *World Development Report 2000/2001: Attacking Poverty*. New York: Oxford University Press. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10986/11856>
- Xarxa Vives d'Universitats. (2010). *Universitat és futur*. Disponible en <https://www.vives.org/files/2010/10/UeF.pdf>
- Yadarika, M. E. y Lozano, D. M. (2015). Estudiantes con discapacidad en la Universidad Católica de Córdoba Argentina: Un estudio intensivo de casos. En M. Á. Verdugo, *Libro de Acta IX Jornadas Científicas Internacionales de Investigación sobre Personas con Discapacidad (p. 77)*. Salamanca: Siglo Cero.
- York, K. E. (2006). Feminine Resistance to Moral Legislation in the Early Empire. *Studies in Mediterranean Antiquity and Classics*, 1(1), 1-14.
- Yyakaremye, S. (2000). La dimension culturelle, une variable prépondérante en thérapie logopédique. *Le Lengage et l'homme*, 35(2-3), 119-123.

Zimmerman, S. (2006). Field Education: Linking Self-Efficacy Theory and the Strengths Perspective. *The Journal of Baccalaureate Social Work*, 1(12), 261-274.

Zubillaga, A. (2010). *La accesibilidad como elemento del proceso educativo: Análisis del modelo de accesibilidad de la Universidad Complutense de Madrid para atender las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad (tesis doctoral)*. Disponible en: Eprints UCM.

Zubillaga, A y Alba, C. (2013). La discapacidad en la percepción de la tecnología entre estudiantes universitarios. *Comunicar*, 40, 165-172.

Zubillaga, A., Alba, C., Herrera, E., Lana, L. F., Piñeiro, J. y Sánchez, M. P. (2006). *Guía docente para una enseñanza virtual accesible*. Madrid: Cátedra UNESCO.

11. ANEXOS

Anexo 1. Servicios de atención a la diversidad en las universidades de España

Servicios de atención a los estudiantes con diversidad en las universidades de España 2017	
Comunidad de Andalucía	Universidad de Almería Universidad de Cádiz Universidad de Córdoba Universidad de Granada Universidad de Huelva Universidad de Jaén Universidad de Málaga Universidad de Sevilla Universidad Internacional de Andalucía Universidad Loyola de Andalucía Universidad Pablo de Olavide
Comunidad de Aragón	Universidad de Zaragoza Universidad San Jorge
Principado de Asturias	Universidad de Oviedo
Comunidad de Cantabria	Universidad de Cantabria Universidad Europea del Atlántico
Comunidad Castilla la Mancha	Universidad de Castilla-La Mancha
Comunidad de Castilla y León	IE University Universidad Isabel I Universidad Católica de Ávila Universidad de Burgos Universidad de León Universidad de Salamanca Universidad de Valladolid Universidad Europea Miguel de Cervantes Universidad Pontificia de Salamanca
Comunidad de Cataluña	Universidad Abat Oliba CEU Universidad Autónoma de Barcelona Universidad de Barcelona Universidad de Girona Universidad de Lleida Universidad de Vic Universidad Internacional de Catalunya Universidad Oberta de Catalunya Universidad Politécnica de Catalunya Universidad Pompeu Fabra Universidad Ramón Llull Universidad Rovira i Virgili
Comunidad Foral de Navarra	Universidad de Navarra Universidad Pública de Navarra
Comunidad de Extremadura	Universidad de Extremadura
Comunidad de Galicia	Universidad de la Coruña Universidad de Santiago de Compostela

Servicios de atención a los estudiantes con diversidad en las universidades de España 2017	
	Universidad de Vigo
Islas Baleares	Universitat de les Illes Balears
Islas Canarias	Universidad de la Laguna Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Comunidad de La Rioja	Universidad de la Rioja Universidad Internacional de la Rioja
Comunidad de Madrid	Universidad Alfonso X el Sabio Universidad Antonio Nebrija Universidad Autónoma de Madrid Universidad Camilo José Cela Universidad Carlos III de Madrid Universidad CEU San Pablo Universidad Complutense de Madrid Universidad de Alcalá Universidad Europea de Madrid Universidad Francisco de Vitoria Universidad Nacional de Educación a Distancia Universidad Politécnica de Madrid Universidad Pontificia de Comillas de Madrid Universidad Rey Juan Carlos
Región de Murcia	Universidad Católica San Antonio de Murcia Universidad de Murcia Universidad Politécnica de Cartagena
Comunidad del País Vasco	Mondragón Unibertstatea Universidad del País Vasco/Euskal Universidad de Deusto Herriko Unibertsitatea
Comunidad de Valencia	Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir Universidad CEU Cardenal Herrera Universidad d'Alicant Universidad de València Universidad Jaume I Universidad Miguel Hernández Universidad Politécnica de València

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de Fundación Universia (2017).

Anexo 2. Guion de la entrevista personal biográfica de historia de vida

Entrevista de historia de vida

Identificador de la HV.....

1. Datos sociodemográficos

- Nombre y apellidos
- Estudios que cursa
- País y lugar de nacimiento
- Lugar de nacimiento (urbano/rural)
- Origen, tipo de diversidad funcional y grado de discapacidad
- Edad a fecha de la entrevista
- Sexo
- Año de residencia en España

2. Inicio del viaje a España

- Situación socioeconómica en el país de origen.
- Personas con las que vivía en el país de origen.
- Cuando decide venir a España.
- Motivos de elegir España y en concreto Madrid.
- El proyecto migratorio familiar o individual.
- Conocimientos de España a su llegada y de la Universidad Complutense de Madrid.
- Personas u otros medios que le informaron de la universidad y del país de destino.
- La diversidad funcional es iniciada en el país de origen, en el proceso migratorio o en el país de acogida.

3. Familia de origen y redes sociales

- Educación y ocupaciones habituales de los padres.
- Los hermanos: formación, ocupaciones y situación socioeconómica.
- Autoadscripción a clase social o grupo social; tipo de trabajo, estudios.
- Transiciones y crisis importantes, logros más importantes, valores aprendidos y transmitidos en casa.
- Asociacionismo, religión y participación política.

- Actitudes e influencias familiares hacia el aprendizaje, la formación y la educación reglada.
- Modo de financiación de los estudios.
- Influencias familiares.
- Certificado del certificado de discapacidad en el país de origen.
- Tipo de prestación económica que recibe y del lugar de procedencia (país de origen o país de acogida).

4. Educación (desde la educación infantil hasta final del bachillerato o ciclo formativo de grado superior)

- Tipología de centros educativos y opiniones sobre los mismos.
- Autoconcepto como estudiante.
- Experiencias como estudiante y evolución a lo largo del tiempo.
- Opiniones y recuerdos sobre los profesores. Relaciones con los profesores.
- Disciplina escolar, control de la conducta, castigos o premios.
- Preferencias en relación con las materias escolares.
- Transiciones, crisis y momentos difíciles a lo largo de la escolaridad.
- Mentores y personas más significativas en el período escolar.

5. Acceso y adaptación a la universidad

- Factores relacionados con el proyecto de estudiar en la universidad.
- Personas influyentes en el proceso de llegada a la universidad.
- Proceso de acceso a la universidad.
- Adaptación de los espacios a las necesidades específicas por motivo de la diversidad funcional o cultural.
- Recuerdos y experiencia de las primeras etapas en la universidad.
- Proceso de adaptación al medio universitario.
- Cambios más importantes derivados del hecho de ser estudiante universitario.
- Valoración de la familia del hecho de ser estudiante universitario.
- Disfrute de becas y ayudas.
- Nivel de estudio más alto alcanzado.
- Importancia de las TIC en el proceso formativo y personal.

6. Docencia: clases, prácticas, trabajos y tutorías. Profesores

- Las clases y las tutorías: asistencia, utilidad y dificultades.
- Las prácticas en el aula y los trabajos prácticos. El trabajo en grupo.

- Experiencias con el plan antiguo y con el plan del Espacio Europeo de Educación Superior.
- Opiniones sobre el profesorado.
- Experiencias en relación con las diferentes materias cursadas.
- Grado de satisfacción con la docencia y las prácticas.
- Opiniones y valoración sobre los diferentes servicios universitarios.
- Valoración global de la formación recibida.
- Valoración de la relación que tienen los estudios con el perfil profesional de la titulación y las futuras oportunidades laborales.

7. Clima. Ambiente institucional

- Relaciones interpersonales con los compañeros/as y con los profesores.
- Aspectos del centro universitario que favorecen o dificultan los estudios.
- Valoración de la respuesta que ofrece la universidad a las necesidades específicas del estudiante.
- Conocimiento de las políticas sociales de la universidad.
- Servicios que facilitan la vida universitaria para personas con discapacidad (OIPD, Solidarios para el Desarrollo, AFADIS-UCM, Zona In...).
- Conocimiento de la actividad que desarrolla la OIPD en la universidad. (Apoyo a grandes dependientes, programa de créditos, intérpretes de lenguaje de signos, bolsa de empleo, programa de ocio y tiempo libre, lista de distribución de correo, programa de becarios).
- Servicios que facilitan la vida universitaria para estudiantes extranjeros (servicio de atención al extranjero, asociaciones...)
- Conocimientos de actividades que se realiza en el servicio de atención al extranjero.
- Valoración de la información de los recursos universitario para la atención a los estudiantes extranjeros con diversidad funcional.
- Relación con las trabajadoras sociales.
- Conocimientos de la Unidad de Trabajo Social de la UCM.
- Relación con organizaciones públicas o privadas de servicios sociales en su país de origen o/y acogida.
- Grado de conocimiento de la accesibilidad universal y del diseño para todas las personas y si están implementando en la universidad.

8. Vida universitaria fuera del aula

- Gestión del tiempo disponible.
- Actividades y ocupaciones habituales en el tiempo libre.
- Organización del estudio en casa.
- Valoración de la familia y amigos en el cumplimiento de los objetivos académicos.
- Asistencia a asociaciones de personas con diversidad funcional y /o extranjeros.
- Valoración de las personas con diversidad funcional en España con respecto al país de origen y situación actual de integración las personas con diversidad funcional en el país de origen.
- Discriminación por ser persona con diversidad funcional y/ o extranjera en la universidad y en otros contextos.

9. Identidad académica y personal

- Jornada típica de un día de universidad.
- Crisis personales y académicas más importantes de la etapa universitaria.
- Grado y tipo de participación en la vida universitaria.
- Logros académicos y personales más importantes en la etapa universitaria.
- Capacidades personales (capital humano) que ha llevado a la consecución de los objetivos académicos.
- Evolución y cambios en relación con los estudios universitarios.
- Principales áreas en las que el/la estudiante cree que necesita mejora académica.
- Valoración de los resultados de los exámenes y evaluaciones.
- Principales dificultades experimentadas como universitario.
- Inclusión social en la universidad.
- Percepción que puedan tener la comunidad universitaria de los estudiantes extranjeros con diversidad funcional (representantes institucionales, profesorado, personal de administración y servicios y estudiantes).
- Percepción sobre la comunidad universitaria de la universidad (representantes institucionales, profesorado, personal de administración y servicios y estudiantes).
- Motivaciones para continuar y completar el itinerario universitario.

- Objetivos principales para conseguir a lo largo de la vida, una vez concluidos los estudios universitarios.
- Regreso a al país de origen con el objetivo de realizarse como profesional.
- Aportaciones como estudiantes con diversidad funcional y cultural a la comunidad universitaria.
- Propuestas para mejorar la situación académica e institucional de los estudiantes universitarios extranjeros con diversidad funcional.
- Alguna cuestión que no se haya preguntado y desea comentar.

Agradecer la colaboración para esta investigación.

Fuente: elaboración propia a partir de González (2010).

Anexo 3. Consentimiento Informado

Solicitud de consentimiento según capítulo II del Real Decreto 1720/2007, de 21 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de desarrollo de la Ley Orgánica 15/1999 de 13 de diciembre de protección de datos de carácter personal. El propósito de esta ficha de consentimiento es dejar constancia por escrito de las características de esta investigación, así como de su rol en ella como participante.

La presente investigación es conducida por Carmen Miguel Vicente doctoranda de la facultad de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid. El objetivo de este estudio es investigar la trayectoria e inclusión social y educativa de los estudiantes extranjeros con diversidad funcional en la UCM y que estén inscritos en la OIPD.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista. Esto no tiene un tiempo estimado, pudiéndose realizar en una o varias sesiones, se puede requerir su colaboración con posterioridad a la entrevista inicial. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que la investigadora pueda analizar las ideas que usted haya expresado.

La participación en esta investigación es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera con los fines académicos propios de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez finalizado el proceso de investigación, las grabaciones se destruirán. Quiero informarle que según la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal de España, me comprometo a salvaguardar los datos.

Si tiene alguna duda sobre esta investigación, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber a la investigadora o de no responderlas.

Desde ya le agradezco su actitud y participación en esta investigación.

.....

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Carmen Miguel Vicente. He sido informado/a del propósito de esta investigación. Me han indicado también que tendré que responder preguntas en una entrevista. Esto no tiene un tiempo estimado pudiéndose realizar en una o varias sesiones, se puede requerir su colaboración con posterioridad a la entrevista inicial.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito que no sea con fines académicos propios de la investigación. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a través del correo electrónico que me ha facilitado.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido. Para esto, puedo contactar con la doctoranda.

Nombre del/la participante

Firma del/la investigador/a

Fecha

Fuente: elaboración propia adaptado de consentimiento informado para participantes de investigación
<https://es.scribd.com/document/347076009/Consentimiento-Informado>

Anexo 4. Guion de la entrevista personal

La participación en este estudio es anónima y confidencial, por lo que no es necesario que indique ningún dato personal. Ley Orgánica 15/1999 de 13 de diciembre de protección de datos de carácter personal.

1. Servicios en el que trabaja.
2. La población universitaria que se recibe en el servicio.
3. Tipo de diversidad funcional que presentan los estudiantes extranjeros que son atendido en el servicio.
4. Nacionalidad de los estudiantes.
5. Dificultades específicas que tienen los estudiantes extranjeros con diversidad funcional que acuden al servicio para acceder a los recursos que le pueda ofrecer la universidad y recurso que se ofrece en el servicio.
6. Medidas prioritarias para abordar la situación de los estudiantes extranjeros con diversidad funcional en esta universidad y su mejor inclusión.
7. Importancia de la red de apoyo social de los estudiantes extranjeros con diversidad funcional en su proceso académico.
8. El tiempo de residencia en España de este perfil de estudiantes puede influir en la inclusión social y educativa.
9. Programa específico para estudiantes extranjeros con diversidad funcional.
10. Los servicios que ofrece la universidad son acordes a las demanda de los estudiantes extranjeros con diversidad funcional.
11. Programas o proyectos que estén trabajando con estudiantes con diversidad funcional extranjeros en otras universidades nacionales o internacionales y en otras entidades públicas o privadas.
12. Coordinación con otros servicios de la universidad o de otras instituciones públicas o privados, para intervenir con los estudiantes extranjeros con diversidad funcional.
13. Formación a los profesionales que atiende a este perfil de estudiantes, en temas de diversidad funcional y cultural.
14. Conocimiento de los servicios de atención social (OIPD, Solitarios para el Desarrollo, la Unidad de Trabajo Social...), como recurso para los estudiantes extranjeros con diversidad funcional.
15. Algunas cuestiones que considere de interés en esta entrevista.

Muchas gracias por su participación en esta investigación.

Anexo 5. Cuestionario

Investigación: Historias de vida de los estudiantes extranjeros con diversidad funcional en la Universidad Complutense de Madrid: su inclusión social y educativa en la actualidad.

Me presento, soy Carmen Miguel Vicente, doctoranda de la facultad de Trabajo Social de la de la Universidad Complutense de Madrid.

Contacto contigo, con el fin de solicitarte tu colaboración y tu tiempo, es un cuestionario breve, el tiempo estimado en la realización del cuestionario será entre 12- 15 minutos.

La intención de este cuestionario es conocer la opinión de los coordinadores profesores de la Oficina de Inclusión de las Personas con Diversidad de las facultades y centros adscritos, respecto a los estudiantes extranjeros con diversidad funcional y en relación a la inclusión social y educativa en la Universidad Complutense de Madrid.

Deseo que colabores compartiendo su experiencia como coordinador/a y docente, para así aunar esfuerzo en ofrecer un servicio de calidad y apoyo en la Universidad Complutense de Madrid y a la investigación.

La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera con los fines académicos propios de esta investigación, según la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal de España, revisada el 6 de marzo de 2011.

De tener preguntas sobre tu colaboración en esta investigación, puede contactar. carmenmiguelvicente@ucm.es

Agradecería que respondieras antes del 15 de este mes de abril.

*Obligatorio

1. Género *

- Masculino
- Femenino

2. Indica si tiene cargo académico, además, del cargo de coordinador/a *

- SI
- NO

3. Señala a que área de conocimiento pertenece como coordinador/a *

- Arte y Humanidades
- Ingeniería y Arquitectura
- Ciencias de la Salud
- Ciencias
- Ciencias Sociales y Jurídicas

4. Antigüedad como coordinador/a *

- Menos de un año
- Entre uno y tres años
- Entre tres y cinco años
- Más de cinco años

5. Desde que estás como coordinador/a en tu facultad o centro adscrito ¿Has recibido a estudiantes con diversidad funcional extranjero? Puede señalar más de una opción *

- Antes del curso académico 2013/14
- Curso académico 2013/14
- Durante el curso académico 2014/15
- NO
- NS/NC

6. En caso de haber recibido a estudiantes con este perfil, ¿Consideras que tienen necesidades diferentes a un estudiante con discapacidad/diversidad funcional? *

- SI
 - NO
 - NS/NC
7. En caso de haber respondido afirmativo a la pregunta 6 especifica los motivos.
8. Si has conocido o conoces estudiantes con diversidad funcional extranjeros ¿qué fortalezas o capacidades tienen?
9. ¿Considera que los coordinadores de la OIPD en las facultades o centros adscritos tienen que recibir información y formación desde la OIPD para poder atender a la diversidad funcional y cultural en sus centros? *
- SI
 - NO
 - NS/NC

Justifica tu respuesta de la pregunta 8

10. ¿Consideras que los docentes universitarios tienen que recibir alguna información y formación para poder atender a la diversidad funcional y cultural? *
- SI
 - NO
 - NS/NC

Justifica tu respuesta de la pregunta 9.

11. En calidad de docente ¿Has realizado, en alguna ocasión, una adaptación curricular a un estudiante con diversidad funcional extranjero?
- SI
 - NO
 - NS/NC

En caso afirmativo a la pregunta 10 especificar el motivo de la adaptación curricular.

12. En calidad de docente y/o coordinador/a el caso de haber tenido estudiantes con diversidad funcional extranjero ¿qué valoración general hace de esta experiencia? Siendo 1 muy mala y 10 muy buena.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Justifica tu respuesta a la pregunta 11

13. Cuando ha impartido o imparte docencia, ¿utiliza algún tipo de metodología específica para poder atender a la diversidad con este perfil de estudiante dentro del aula?
- SI
 - NO
 - NS/NC

En caso afirmativo a la pregunta 12 especifica el tipo de metodología.

14. Si el estudiante presenta dificultad por ser extranjero y no por su diversidad funcional ¿Cómo coordinador/a de la OIPD en tu facultad o centro adscrito, a qué servicio se dirigiría en la UCM? *

Puedes elegir más de una opción

- Centro Internacional de visitantes y acogida
- Oficina Erasmus
- La oficina de integración de personas con discapacidad
- Unidad de Trabajo Social
- NS/NC
- Otros

Justifica la respuesta a la pregunta 13.

15. En referencia a los técnicos responsable de la Oficina de integración para las personas con diversidad funcional ¿Sabes cuál es el perfil profesional? *
- Educadora Social

- Psicóloga
 - Trabajadora Social
 - NS/NC
 - Otros
16. ¿Conoces el programa de ocio y tiempo libre para estudiantes con diversidad funcional de la UCM? *
- SI
 - NO
 - NS/NC
17. En la Universidad Complutense de Madrid hay una asociación de familiares y amigos de la discapacidad AFADIS-UCM ¿Conoces la asociación? *
- SI
 - NO
 - NS/NC
18. La Unidad de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid es un servicio de la universitaria. ¿Conoces este servicio? *
- SI
 - NO
 - NS/NC
19. ¿Conoces el servicio de atención al extranjero de la UCM? *
- SI
 - NO
 - NS/NC
20. ¿Consideras que debería realizarse reuniones técnicas con los compañeros/as coordinadores de la OIPD de las diferentes facultades y centros adscritos? *
- Una vez durante el curso académico
 - Dos veces en el curso académico
 - No es necesario
 - NS/NC
 - Otros

21. En el Real Decreto 1393/2007 de la legislación educativa vigente de la enseñanza universitaria en España, se indica que deberán tener en cuenta en los planes de estudios en que proceda, enseñanzas relacionadas desde el respeto y promoción de los Derechos Humanos y los principios de accesibilidad universal y diseño para todas las personas ¿Considera que en los planes de estudios de tu facultad o centro adscrito se está implementado estos principios? *
- SI
 - NO
 - NS/NC

Sugerencias

Te agradezco cualquier comentario sobre aspectos que se han valorado o no en el cuestionario y que puede ayudarme en el desarrollo de esta investigación

Con la tecnología de [Formularios de Google](#)

Este formulario se creó en Universidad Complutense de Madrid.

Anexo 6. Certificado de validación

Certificado validación de instrumentos

Yo....., DNI....., de profesión y con estudios de, he revisado el siguiente instrumento: cuestionario para los coordinadores de la Oficina de Integración de Personas con Discapacidad (OIPD) en las facultades y centros adscritos de la Universidad Complutense de Madrid, para la investigación sobre la inclusión social y educativa de los estudiantes extranjeros que estudian en la UCM e inscritos en la OIPD. En el marco de la tesis doctoral de la doctoranda Carmen Miguel Vicente del programa de Doctorado de la facultad de Trabajo Social de la UCM.

El cuestionario ha sido diseñado para cumplir con el objetivo de identificar el grado de conocimiento que los coordinadores tienen de los estudiantes extranjeros con diversidad funcional y del servicio social y educativo que se ofrece en la Universidad Complutense de Madrid.

Este objetivo permite un primer acercamiento, enmarcado en la metodología cuantitativa.

Realizo las siguientes apreciaciones y/o sugerencias:

Finalmente considerando las acotaciones y sugerencias, valido en mi calidad de....., /atendiendo a las sugerencias realizadas/ podría ser posteriormente aplicados según estime conveniente.

Firma del profesional

En....., adías del mes de..... de.....

PRESENTACIÓN DEL EXPERTO VALIDADOR

Identificación del Experto Evaluador.

Nombre:

Profesión:

Estudios de Postgrado:

Descripción de sus principales Actividades Académicas:

.....

Publicaciones y/o Investigaciones.

.....

Anexo 7. Choque cultural. Unidad de atención psicológica

EL CHOQUE CULTURAL

A pesar de que quizás habéis planeado vuestra estancia en el extranjero desde hace mucho tiempo, dejar vuestro país y marchar de casa puede ser difícil y muy estresante. Es normal sentir ansiedad, tristeza y malestar en el proceso de adaptación a una nueva cultura. Esta situación se produce como resultado de encontrarse en un ambiente nuevo, diferente y desconocido; de conocer gente nueva, de adaptarse a una alimentación, unas costumbres, un idioma y unas normas sociales nuevas, etc., y al mismo tiempo, de encontrarse separado de la familia y los amigos. El choque cultural puede afectar a todo el mundo, incluyendo a los estudiantes internacionales.

¿Cuáles son los síntomas del choque cultural?

- Añoranza.
- Tristeza y sentimiento de soledad
- Dolor de cabeza, dolor de estómago y cansancio.
- Insomnio, dormir más de lo habitual y trastornos alimentarios.
- Sentimiento de enojo e irritación.
- Alejamiento de la gente y las actividades.
- Bajón del rendimiento académico y de trabajo, dificultades para concentrarse.
- Encontrar insuperables los pequeños problemas.
- Sentirse perdido y confundido.
- Dudar de la decisión tomada sobre la movilidad.

Etapas del choque cultura

La mayoría de gente pasa por todas las etapas del choque cultural, a pesar de que cada persona es diferente y experimenta las cosas a su manera. Las etapas habituales son:

1. Fase de luna de miel. Cuando llegáis a una nueva cultura, las diferencias os entusiasman. Os interesa descubrir cosas nuevas.

2. Fase de desintegración. Con el paso del tiempo, las diferencias culturales ya no os entusiasman y os provocan confusión, inseguridad y soledad. Necesitáis el apoyo familiar.
3. Fase de adaptación. En esta etapa os podéis sentir irritados y frustrados con las diferencias culturales que encontráis en el día a día. Puede ser que os sentáis enfadados u hostiles con la nueva cultura y hacéis comparaciones negativas con la vuestra. Es un proceso normal en que dais importancia a los valores de vuestra cultura, los entendéis y analizáis a partir de la nueva cultura y los relacionáis con lo que valoráis de vuestra cultura.
4. Fase de autonomía. Empezáis a aceptar las diferencias y os adaptáis al nuevo ambiente; sabéis como relacionaros con la gente y hacer amistades, y os sentís más seguros y capaces de afrontar situaciones nuevas. Empezáis a apreciar los valores de la nueva cultura.
5. Fase de independencia. Experimentáis un sentimiento de pertenencia y confianza. Sois capaces de valorar las diferencias y similitudes entre las dos culturas. Ya no os sentís solos ni aislados. Empezáis a sentirlos como en casa.

¿Qué puedo hacer?

A pesar de que el choque cultural es desagradable, es un proceso normal de adaptación a una nueva cultura. Aquí tenéis algunos consejos que os pueden ayudar a superar el choque cultural

- Entended que lo que sentís es normal. Tened en cuenta los síntomas y las diferentes etapas.
- Mantened el contacto con la familia, pero intentad también hacer amistades en el nuevo país. Puede parecer difícil establecer amistad con gente de una cultura diferente, pero es una buena manera de entender la nueva cultura. Puede ser que encontráis apoyo en gente de vuestra propia cultura o de una de similar.
- Conoced otros estudiantes internacionales.
- Haced cosas que os gustaban hacer en vuestro país (deportes, voluntariado, música, proyectos en la comunidad, etc.).
- Leed y aprended cosas de la nueva cultura. Os puede ayudar a entenderla mejor.

- Relajaos. No deis demasiada importancia a los malentendidos u otras dificultades que podáis encontrar. Intentad superarlo y continuad adelante: miradlo como un proceso de aprendizaje.

Para acabar, recordad que la mayoría de gente sufre el choque cultural de una manera u otra. No lo consideréis un síntoma de haber tomado una decisión errónea, de ser débil o de que sois incapaces de superar situaciones como esta. Los síntomas del choque cultural desaparecerán despacio, y esto os permitirá verlo como una experiencia útil de aprendizaje.

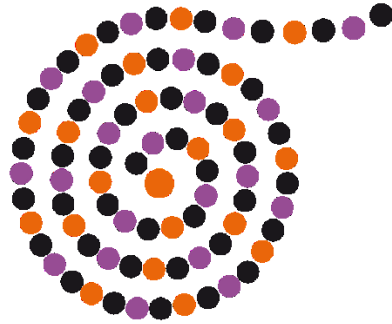
Si estos consejos no os parecen suficientes o se os presentan muchas dificultades con el choque cultural, podéis pedir una cita para hablar con un psicólogo del Servicio de Atención a los Estudiantes de la Universitat Rovira i Virgili: en el supuesto de que el catalán o el español no sean vuestras lenguas nativas, podréis recibir atención psicológica en inglés.

Centre d' Atenció als Estudiants
Unitat d' Atenció Psicológica

Campus Catalunya, 85 Edifici D, despartx 4.81

atenciopsicologica@urv.cat

#YoSoyTrabajoSocial
trabajosocial.ucm.es



Facultad de Trabajo Social
Universidad Complutense de Madrid

Departamento de Trabajo Social
Facultad de Trabajo Social
Universidad Complutense de Madrid
Campus de Somosaguas
Pozuelo de Alarcón
Madrid, 2019

