



NARRATIVAS DE ÉXITO EDUCATIVO
Y SOCIAL DESDE LAS VOCES
SILENCIADAS
DE UNIVERSITARIAS CON
DIVERSIDAD FUNCIONAL AUDITIVA

Doctoranda: Encarnación Álvarez Doblas

Sevilla, 2017

Universidad de Sevilla
Facultad Ciencias de la Educación

Narrativas de éxito educativo y social desde las
voces silenciadas de universitarias con diversidad
funcional auditiva

Tesis presentada para aspirar al título de doctora por la Licenciada Encarnación Álvarez
Doblas, dirigida por la Dra. Anabel Moriña Díez y Codirigido por el Dr. Víctor Hugo
Perera Rodríguez

ÍNDICE

Presentación.....	1
-------------------	---

CAPITULO I. CONTEXTO Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Introducción.....	9
1.1 Origen y justificación de la investigación	10
1.2 Supuestos básicos de la investigación	18
1.3 Propósito de la investigación.....	20
1.4 Objetivos generales de la investigación.....	22
1.5 Preguntas de investigación	24

CAPITULO II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Introducción.....	29
-------------------	----

Parte I: PERSPECTIVA TEÓRICA Y EMPÍRICA DE LA DIVERSIDAD FUNCIONAL AUDITIVA

2.1 Introducción.....	31
2.1.1 Aproximación a la diversidad funcional auditiva.....	31
2.1.2 Caminando hacia el concepto de diversidad funcional auditiva.....	35
2.1.2.1 La diversidad funcional en la Antigüedad	35
2.1.2.2 La diversidad funcional en el siglo XX	37
2.1.2.3 La diversidad funcional en la actualidad. Modelo Social de Discapacidad.....	42
2.1.3 Definición de diversidad funcional auditiva.....	46
2.1.3.1 El concepto de discapacidad auditiva, sordera e hipoacusia.....	48

2.1.3.2	Concepciones de la diversidad funcional auditiva.....	50
2.1.4	Características de la diversidad funcional auditiva	52
2.1.4.1	La heterogeneidad. Conforman un grupo muy diverso	52
2.1.4.2	Presentan diferentes formas de comunicación.....	52
2.1.4.3	Utilizan apoyos tecnológicos para acceder al mundo sonoro	55
2.1.4.4	Son funcionales, igual que el resto de la sociedad.....	55
2.1.5	Clasificación de la diversidad funcional auditiva.....	56
2.1.5.1	En función del grado de pérdida auditiva	56
2.1.5.2	En función del lugar donde se produce la lesión	59
2.1.5.3	En función del momento de la aparición	59
2.1.5.4	En función de la etiología y causas de la sordera	60
2.1.6	Diversidad funcional y educación. Historia y evolución.....	61
2.1.6.1	Educación en la Antigüedad y Edad Media.....	63
2.1.6.2	Educación en la Edad Moderna	64
2.1.6.3	Educación de las personas con diversidad auditiva en la actualidad	71
2.1.7	Investigaciones sobre diversidad funcional	75
2.1.7.1	Análisis transversal de las investigaciones	91
2.1.8	A modo de conclusión	97
 Parte II: PERSPECTIVA TEÓRICA Y EMPÍRICA DEL MODELO DE EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVO Y LA DIVERSIDAD FUNCIONAL		
2.2	Introducción.....	99
2.2.1	Algunas reflexiones sobre la situación actual de la educación superior de las personas con diversidad funcional desde el enfoque de la inclusión	100

2.2.2 Datos de estudiantes con diversidad funcional en el sistema educativo superior.....	103
2.2.3 Aproximación al concepto de educación inclusiva	107
2.2.4 La educación inclusiva en la enseñanza superior de las personas con diversidad funcional	111
2.2.5 Elementos esenciales en el diseño de una institución educativa inclusiva y de calidad	114
2.2.5.1 Normativa relacionada con la enseñanza superior de los estudiantes con diversidad funcional	114
2.2.5.2 El profesorado como elemento fundamental para asegurar una enseñanza inclusiva y de excelencia	116
2.2.5.3 Una concepción de educación abierta y flexible	117
2.2.5.4 La accesibilidad en la universidad inclusiva.....	118
2.2.5.5 ¿Qué otros elementos son necesarios para seguir avanzando hacia una universidad inclusiva?	120
2.2.6 La investigación en la educación superior inclusiva y la diversidad funcional.....	123
2.2.6.1 Investigaciones sobre educación inclusiva y diversidad funcional	124
2.2.6.2 Análisis transversal de las investigaciones	146

Parte III: PERSPECTIVA TEÓRICA Y EMPÍRICA DE LA RESILIENCIA

2.3 Introducción.....	149
2.3.1 Aproximación al término de resiliencia	150
2.3.2 La resiliencia como concepto.....	152
2.3.2.1 Interpretando el concepto de resiliencia y comprendiendo cómo se desarrolla.....	157
2.3.2.2 Construyendo nuestro concepto de resiliencia.....	161

2.3.3 Contribuciones para la evolución del concepto de resiliencia	163
2.3.3.1 Primera generación de investigaciones de la escuela anglosajona y aportaciones al concepto de resiliencia: la resiliencia como rasgos personales e individuales	163
2.3.3.2 Segunda generación de investigaciones de la escuela anglosajona y aportaciones al concepto de resiliencia: la resiliencia como proceso	165
2.3.3.3 Escuela europea y su aportación al concepto de resiliencia: la resiliencia como fuerza de motivación del ser humano	167
2.3.3.4 Escuela latinoamericana y su aportación al concepto de resiliencia: la resiliencia comunitaria.....	168
2.3.4 El concepto de resiliencia desde una visión metafórica.....	168
2.3.5 Factores que promueven la resiliencia	170
2.3.6 Resiliencia en la educación	178
2.3.7 Tutores de resiliencia	184
2.3.8 Investigaciones sobre resiliencia.....	187
2.3.8.1 Características generales de la investigación en resiliencia.....	188
2.3.8.2 Líneas generales de la investigación en resiliencia.....	192
2.3.8.3 Interpretación de las investigaciones en resiliencia.....	217

CAPITULO III. MARCO METODOLÓGICO DE INVESTIGACIÓN

Introducción.....	223
3.1 Fundamentación metodológica de la investigación.....	224
3.1.1 La investigación cualitativa y sus características.....	224
3.1.2 El método biográfico-narrativo: inicios del método biográfico-narrativo ..	226

3.1.3	Supuestos del método biográfico-narrativo	227
3.1.4	Cómo elaborar relatos de vida empíricos.....	228
3.1.5	La historia de vida y su construcción	229
3.1.6	Tipos de historias de vida.....	231
3.1.7	Nuestras historias de vida	232
3.1.8	Fundamentando nuestra posición	233
3.2	Diseño general de la investigación	234
3.2.1	Diseño y fases generales de la investigación	234
3.2.1.1	Revisión de la literatura	237
3.2.1.2	Selección y constitución de la muestra	238
3.2.1.3	Acceso al campo de investigación	248
3.2.1.3.1	Consentimiento informado.....	249
3.2.1.3.2	Identificación de los informantes clave	250
3.2.1.3.3	Selección de los escenarios en búsqueda de fuentes de información	252
3.2.1.3.4	Establecimiento del rapport	253
3.2.1.3.5	La selección de instrumentos de recogida de datos	253
3.2.1.4	Técnicas de recogida de datos.....	254
3.2.1.4.1	Recogida empírica de datos	259
3.2.1.4.1.1	Proceso de recogida de datos según la utilización de las diferentes técnicas utilizadas	266
3.2.1.5	Análisis de datos	280
3.2.1.5.1	Transcripción de la información y devolución de la misma	281

3.2.1.5.2 Lectura, organización y reducción de la información recogida	284
3.2.1.5.3 Representación y transformación de los datos	286
3.2.1.5.4 Análisis estructural de las entrevistas para la construcción de las historias de vida.....	286
3.2.1.5.5 Análisis narrativo de los autoinformes.....	289
3.2.1.5.6 Triangulación de datos	289
3.2.1.6 Construcción de las historias de vida.....	289
3.2.1.6.1 Reconstruyendo las voces narradas. Cuestiones preliminares	290
3.2.1.6.2 El papel de la investigadora en la construcción de las historias de vida.....	296
3.2.1.6.3 Aportación de la investigadora.....	300

CAPÍTULO IV. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Introducción.....	305
4.1 Historia de vida de María Ramírez.....	306
4.1.1 Introducción	306
4.1.2 Historia de vida	308
4.1.3 La historia de María desde la mirada de la investigadora.....	328
4.2 Historia de vida de Ángela Pereda	331
4.2.1 Introducción	331
4.2.2 Historia de vida	333
4.2.3 La historia de Ángela desde la mirada de la investigadora.....	352
4.3 Análisis estructural de las dos historias de vida	356
4.3.1. Dibujando los perfiles de las participantes	357

4.3.2. La diversidad funcional auditiva como condición de crecimiento y logro educativo y personal.....	361
4.3.3. Realidad del proceso educativo.....	363
4.3.4. La Universidad es la institución que debería asegurar la formación académica y social de las personas con diversidad funcional auditiva.....	367
4.3.4.1 Elementos positivos y negativos a nivel institucional	367
4.3.4.2 Las ayudas que le proporciona la universidad	368
4.3.4.3. El profesorado desde una doble perspectiva, tanto positiva como negativa	372
4.3.4.4 ¿Es el aula el espacio dónde se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje?	375
4.3.4.5 ¿Constituyen las relaciones interpersonales un elemento de éxito para el proceso educativos de los alumnos con diversidad funcional auditiva?	377
4.3.5. Los elementos que definen una institución educativa resiliente	379

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

5.1 Conclusiones y discusión	385
5.1.1 Primeras etapas educativas: desde la Educación Primaria al Bachillerato .	386
5.1.2 Estudios superiores	393
5.1.3 Alcance, limitaciones e implicaciones del estudio.....	419

CAPÍTULO VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÍNDICE DE ANEXOS (adjunto en formato CD-ROM)

Anexo I. E-mail enviado por María como inicio del proceso de investigación.

Anexo II. Ejemplo de observación participante donde queda reflejada la primera reunión

Anexo III. E-mail enviado por Ángela como inicio del proceso de investigación.

Anexo IV. Observación 1. Ángela Pereda.

Anexo V. Ejemplo de diario de campo de la investigadora

Anexo VI. Técnica de autorepresentación

Anexo VII. Whatsaap

Anexo VIII. Extracto primer autoinforme María.

Anexo IX. Extracto del autoinforme de Ángela Pereda

Anexo X. Ejemplo de observación realizada por la investigadora.

Anexo XI. Observación 3. Objetivo: Tomar decisiones sobre cómo vamos a comenzar la recogida de datos.

Anexo XII. Observación 10. Objetivo: trabajar las fotografías y conocer el motivo de su elección.

Anexo XIII. Notas recogidas en Jornada de trabajo. (07/07/2014)

Anexo XIV. Notas recogidas en Jornada de trabajo. (28/05/2014)

Anexo XV. Transcripción Entrevista 1. (06/06/2014)

Anexo XVI. Transcripción de entrevista 2. (07/07/2014)

Anexo XVII. Transcripción de entrevista 3. (02/10/2014)

Anexo XVIII. Transcripción de entrevista4. Madre Ángela (07/04/2014)

Anexo XIX. Observación 11 La vuelta de Ángela a la investigación (16/03/2016)

Anexo XX. Observación 12 La vuelta de Ángela a la investigación (16/03/2016)

Anexo XXI. Líneas de vida.

Anexo XXII. Correos recibidos

Anexo XXIII. Aula y situación de María en el aula.

Anexo XIX. Extracto diario de campo de la investigadora.

Anexo XX. Técnica de autorepresentación.

Anexo XXI. Extractos correcciones realizadas por María a las entrevistas.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Lectura labial. Fuente: Ministerio de educación Política y Deporte.....	53
Figura 2: Sistema dactilológico. Sistema de apoyo a la comunicación bimodal	54
Figura 3: Sistema de palabra complementada.....	55
Figura 4: Evolución del número de estudiantes con diversidad funcional en las Universidades Española.....	104
Figura 5: Factores proceso de resiliencia	173
Figura 6: Casita resiliente.....	174
Figura 7: Diseño general de la investigación	235
Figura 8: Fases del proceso de investigación en base a objetivos, procedimientos y actividades	237
Figura 9: E-mail recibido para seleccionar la muestra.....	242
Figura 10: E-mail recibido para seleccionar la muestra.....	245
Figura 11: Modelo de consentimiento informado	250
Figura 12: Modelo de línea de vida elaborado para esta investigación	257
Figura 13: Gráfica representativa de los instrumentos utilizados con María.....	261
Figura 14: Instrumentos utilizados con Ángela Pereda.....	264
Figura 15: Extracto de autoinforme elaborado por una participante de la investigación.....	267
Figura 16: Extracto de autoinforme elaborado por una participante de la investigación	268
Figura: 17: Modelo para la organización de la observación	269

Figura 18: Ejemplo de registro de la observación.....	271
Figura 19: Ejemplo de guion de entrevista semi-estructurada a hermana de María	275
Figura 20: Ejemplo de entrevista semiestructurada a Ángela	275
Figura 21: Línea de vida de María	277
Figura 22: Cronograma presentado con la técnica de fotografía utilizada con María.....	279
Figura 23: Ejemplo de las correcciones realizadas por María en la historia de vida ...	294
Figura 24: Audífonos utilizados a lo largo de su vida.....	294
Figura 25: Línea de vida correspondiente etapa educativa preescolar hasta 1° ESO...	294
Figura 26: . Línea de vida correspondiente a Secundaria hasta Bachillerato	294
Figura 27: . Línea de vida correspondiente a la Universidad y estudios de Post-grado	294
Figura 28: . Ejemplo de aula y la posición de María dentro de la misma	294

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Foto 1: audífonos utilizados por María.....	279
Imagen 2. Foto 2: aula y posición de María dentro del aula	279
Imagen 3. Foto 3: aula y posición de María dentro del aula	279

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Características que definen el modelo social de la discapacidad	44
---	----

Tabla 2: Grados de pérdida auditiva.....	58
Tabla 3: Resoluciones adoptadas en el Congreso Internacional de Educadores de Sordos en Milán	70
Tabla 4: Investigaciones diversidad funcional auditiva	78
Tabla 5: Relación de alumnado con diversidad funcional a la Universidad de Sevilla	105
Tabla 6: Relación y aumento de alumnado con diversidad funcional a la Universidad de Sevilla.....	106
Tabla 7. Estudios sobre diversidad funcional y Universidad	127
Tabla 8. Estudios sobre diversidad funcional y Universidad. Año 2009-2007	138
Tabla 9. Estudios sobre diversidad funcional y Universidad. Año 2007-2003	143
Tabla 10. Definiciones del concepto de resiliencia	154
Tabla 11. Tipos de traumas.....	158
Tabla 12. Primera etapa de investigación en resiliencia.....	188
Tabla 13. Segunda etapa de investigación en resiliencia.....	190
Tabla 14. Tercera etapa de investigación en resiliencia	191
Tabla 15. Investigaciones sobre resiliencia y diversidad funcional	193
Tabla 16. Investigaciones sobre resiliencia y diversidad funcional auditivas	197
Tabla 17. Investigaciones sobre resiliencia y educación	200
Tabla 18. Investigaciones sobre resiliencia. Características de la resiliencia.....	208
Tabla 19. Investigaciones centradas en escalas de resiliencia.....	213
Tabla 20. Categoría asignada a cada una de las participantes	243

Tabla 21. Relación de contactos para la selección de la muestra	243
Tabla 22. Relación del proceso seguido selección de la muestra	245
Tabla 23. Cronograma recogida de datos de María	263
Tabla 24. Cronograma recogida de datos	265
Tabla 25. Cronograma de entrevistas realizadas a María Ramírez	273
Tabla 26. Cronograma de las entrevistas realizadas a Ángela e informante clave.....	274
Tabla 27. Códigos y categorías establecidas para la organización de la información recogida mediante los diferentes instrumentos	285
Tabla 28: Categorías, código y descripción para la codificación de las entrevistas.....	288
Tabla 29: Selección de temas para la construcción de las historias de vida.....	292

Agradecimientos

Esta tesis doctoral es el fruto de un intenso trabajo, pero también el resultado de muchas ilusiones combinadas con ideales, confianza y optimismo. Es la consecuencia de un esfuerzo en el que nunca me he sentido sola porque muchas e importantes personas de mi vida han prestado su colaboración. Sin ellas, no hubiese sido posible llegar al final. Cada una ha aportado elementos distintos y a cada una quiero mostrar mi más profundo sentimiento de gratitud y reconocimiento.

Comenzaré por Ángela y María. Ellas han aportado la esencia de este trabajo, sus vidas hechas narrativas son la base de esta tesis. A ambas les doy las gracias de corazón.

Agradecimientos que debo compartir con mis directores de tesis, por confiar en mí, por iniciarme y abrirme al camino de la investigación biográfico-narrativa. Por sus exigencias investigadoras y el aprendizaje que han generado mientras elaboraba este trabajo. Por su paciencia y comprensión, y por su aliento en los malos momentos. Y gracias, sobre todo, por su amistad.

A mi familia, a mis hijas –Alba, Mara y Ángela– por su apoyo incondicional, su ánimo y por saber comprender mis horas de ausencia y el trabajo por hacer. Y a Paco, por aportar puntos de vistas, correcciones y críticas, pero, sobre todo, gracias por utilizar la calidez para crear el andamio en el que sostenerme a lo largo de la vida.

A Sofía, que ha llegado a nuestras vidas de la mano de esta tesis como primera nieta de la familia. Ella ha supuesto el elemento más dulce de este caminar y a pesar de su temprana edad ha aportado ternura, dulzura e ilusión a nuestras vidas. También por ella es esta tesis.

A mis padres, que me dieron todo lo que soy y que no podrán leer este trabajo. Es posible que no lo comprendieran pero seguro se sentirían muy satisfechos. Y junto a ellos, mis hermanos y el resto de la familia. Gracias a todos.

Gracias a Ana por toda la atenta escucha, la ayuda y su disponibilidad.

Y por último, pero no menos importante, gracias a las familias de Ángela y María por su acogimiento, sus aportaciones y su buena disposición para ayudarme.

Sin cada uno de vosotros este camino que empecé a recorrer junto a mis directores de tesis, ni hubiese sido posible, ni hubiese tenido esta meta, ni hubiese venido cargado de tantas satisfacciones.

PRESENTACIÓN

La educación ha sido entendida a lo largo de la historia como un elemento de progreso y desarrollo personal y social. En la actualidad, se empieza a considerar como necesaria, ya que según Butler, Sheppard-Jones, Whaley, Harrison y Osness (2016), los estudios desarrollados por Carnevale, Smith, y Strohl (2011) vienen a determinar que se prevé que para el año 2018 el 63% de los empleos ofertados solicitarán titulaciones universitarias. Ante este panorama, desde el sistema educativo y la universidad, en especial, el reto es importante.

Por otra parte, la educación es un derecho humano que viene recogido en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en el que se reconoce que toda persona tiene derecho a ella, debiendo ser gratuita, y garantizando el acceso y permanencia a los estudios superiores en igualdad de condiciones para todos. Sin embargo, estos derechos que quedan plasmados a nivel político, económico y jurídico, en la práctica educativa no es aún una realidad para el conjunto de la sociedad. Aunque es justo reconocer que el avance ha sido muy importante, también es necesario constatar que en la actualidad existen determinados grupos sociales que sufren exclusión educativa, como son los estudiantes con diversidad funcional auditiva. A esto hay que añadir que este derecho a la educación no solo supone acceder a la institución educativa sino que engloba también recibir un aprendizaje de calidad y equidad (Thomas, 2016).

En este contexto, la educación superior bajo el enfoque inclusivo debe incluir a todos y cada uno de los alumnos¹ y garantizar el desarrollo de las potencialidades de todos sus ciudadanos. Por el contrario, un sistema educativo es excluyente cuando no solo no permite el acceso de determinados grupos minoritarios sino que los que acceden no consiguen permanecer dentro de la misma por no contar con la suficiente capacidad para dar respuestas a sus necesidades, ni ofrecer una enseñanza de calidad, ni la participación de todo el alumnado de manera activa dentro del sistema (Ainscow, 1999; Dyson, 2001; Echeita y Ainscow, 2011; Gallego, 2005; Moriña 2004; Parrilla, 2000).

¹ En este trabajo de tesis se va a escribir dando uso al masculino genérico con la intención de que toda clasificación en este sentido sea un término inclusivo (incluye a hombres y mujeres).

Por otro lado, las personas con diversidad funcional auditiva forman parte de un grupo social que a largo de la historia han tenido vetado el derecho a la educación. Esto suele deberse por presentar un funcionamiento distinto del órgano de la audición, así como una manera diferente de comunicarse con su entorno contextual, ya que utilizan el canal audiovisual y gestual frente al auditivo y la palabra, que es el establecido socialmente (Romañach y Lobato, 2005). Este colectivo conforma nuestro objeto de estudio. La discapacidad auditiva es asumida desde este trabajo como un concepto cercano al modelo social de discapacidad, por lo que la entendemos como diversidad funcional auditiva. No pretendiendo caer en un optimismo que se aleje de la realidad, nuestros motivos se sustentan en la intención de adoptar una visión positiva, pero real, de la naturaleza humana, y alejarnos en la medida de lo posible de posicionamientos vinculados a una imagen triste, pobre y excluyente que han envuelto la vida de las personas con diversidad funcional auditiva a lo largo de la historia. En este sentido, nuestra posición coincide con Claustre, Gomar, Palmés, y Sarduni (2010), quienes declaran que la sociedad está compuesta de personas diferentes entre sí, a pesar de formar parte de una misma cultura. Todos y cada uno presentan distintas formas de comportamientos, de pensamiento de aprendizaje, por tanto, todos son diferentes. Las personas con diversidad funcional no escapan a esta excepción: ellas también son distintas. Hombres y mujeres con diferentes características pero con las mismas necesidades que el resto de las personas de desarrollarse e integrarse en la sociedad, y debe ser la sociedad la que proporcione los medios en un “marco de respeto, cooperación y posibilidades”. Por lo que nuestra posición es alejarnos de los matices negativos y estigmatizantes que han envuelto la vida de estas personas y contribuir para lograr que sus vidas sean cada vez más justas e inclusivas.

Centrándonos en el ámbito educativo, compartimos las ideas de Vygotsky (1995) referida a que todos los estudiantes con diversidad funcional auditiva poseen potencialidades que si son aprovechadas y el contexto educativo aporta las estrategias y recursos que necesitan pueden culminar con éxito sus estudios superiores. Partiendo de esta premisa nos propusimos investigar cuáles eran aquellos factores educativos, familiares, relacionales y contextuales que habían propiciado una trayectoria educativa exitosa. Qué elementos, situaciones y estrategias relacionadas con el contexto educativo

les había permitido acceder, permanecer y finalizar con éxito los estudios superiores. También nos propusimos comprender qué estrategias personales y relacionales habían utilizado en su caminar educativo. El objetivo final es mostrar caminos para contribuir a que otros estudiantes con diversidad funcional auditiva puedan realizar estudios universitarios. Por tanto, centramos los temas de interés en tres aspectos fundamentales: los estudiantes con diversidad funcional auditiva, la Universidad de Sevilla como una institución que debe ser universal y accesible para todo tipo de alumnado y vehículo de progreso individual y social, y, la resiliencia como herramienta que puede explicar la inclusión educativa de estos alumnos.

Posicionada bajo el enfoque metodológico biográfico-narrativo pretendíamos dar voz a las personas que siempre estuvieron calladas y que mejor se conocen, los propios estudiantes con diversidad funcional auditiva. Así, planteamos los inicios de esta investigación, pretendiendo mediante el sonido de su voz conocer qué trayectorias educativas habían seguido, cómo había sido el camino recorrido, cuándo y en qué momento habían madurado, cuándo tomaron sus decisiones, qué habían sentido, pensado, reflexionado... En definitiva, buscábamos oír sus voces a través de sus historias para plasmar las claves de su éxito educativo.

La tesis doctoral que presentamos está dividida en cinco capítulos que nos han permitido acercarnos a nuestro tema de estudio. En el primero, abordamos el contexto y problema de investigación, que a la vez hemos organizado en tres apartados. Comenzamos por explicar el origen y justificación que nos han llevado al planteamiento de este trabajo de investigación y que hemos analizado desde una perspectiva personal, profesional, así como desde el compromiso con la justicia social. A continuación, se presentan los supuestos básicos, seguidos de una explicación de las ideas que subyacen en el propósito de la tesis. En el tercer apartado, se abordan los objetivos planteados, así como las preguntas que han marcado los pasos del proceso de investigación.

Con el segundo capítulo de este trabajo tratamos de construir la fundamentación teórica en la que analizamos las conceptualizaciones, ideas e investigaciones que nos han ayudado a profundizar y examinar el propósito de la investigación desde diversos marcos conceptuales. En la primera parte afrontamos el análisis de la diversidad funcional auditiva. Se profundiza en las diferentes conceptualizaciones y enfoques existentes en la bibliografía especializada, para continuar abordando la complejidad y heterogeneidad que caracteriza a este grupo social. También se analiza lo que ha supuesto la educación para estos alumnos a lo largo de la historia, para finalizar con el análisis de investigaciones relacionadas con diversidad funcional y su formación.

En la segunda parte de la fundamentación teórica nos ocupamos del análisis, desde una perspectiva teórica y empírica, de la educación superior en la diversidad funcional auditiva. Para ello se reflexiona sobre la situación actual de la educación superior desde la perspectiva de la educación inclusiva. También se analizan datos extraídos sobre los estudiantes con diversidad funcional en el sistema educativo superior. Para finalizar abordando el panorama de la educación inclusiva en la enseñanza superior de las personas con diversidad funcional.

La última parte de esta fundamentación teórica es el de la resiliencia, donde se realiza una aproximación al término para explicar cómo es entendida por algunos autores como Bernard, Garmezy, Kreisler, Luthar, Cicchetti y Becker, Martínez y Vásquez-Bronfman, entre otros. También se hace una interpretación del concepto atendiendo a diversos factores de explicación para finalizar explicando nuestro concepto de resiliencia. Además, se aborda la importancia que tiene este concepto en todos los ámbitos de los estudiantes con diversidad funcional auditiva para conseguir el éxito educativo y social.

En el tercer capítulo se afronta el marco metodológico de la investigación. En un primer momento, se realiza la fundamentación metodológica del estudio. En esta parte se hace un análisis conciso del método de investigación biográfico-narrativo donde explicamos el objeto de estudio que persigue. También analizamos las diferentes formas existentes de elaborar un relato de vida para concretar las explicaciones sobre las

dimensiones consideradas para la construcción de nuestras historias de vida. Finalizamos con la fundamentación que subyace en la elección del método biográfico-narrativo.

En un segundo momento se presenta el diseño general de la investigación, que a su vez hemos organizado atendiendo a siete fases para ofrecer una visión más detallada y minuciosa de la propia investigación. Partiendo de lo anterior, comenzamos por las fases uno y dos que han estado enfocadas a la revisión de la literatura y a la selección de la muestra respectivamente. En ellas explicamos el proceso seguido para la elección de la misma. Continuamos en la tercera fase con la selección de las herramientas para la recogida de datos y de manera paralela fuimos preparando la entrada al contexto donde se genera la información. En la cuarta fase de este proceso desarrollamos la recogida de datos, mientras que en un proceso paralelo se transcribía la información y se volvían a aplicar nuevas técnicas en función de estos primeros datos obtenidos. En la quinta fase continuamos con el análisis del material recogido, para pasar a la sexta fase en la que elaboramos las historias de vida de María y Ángela y que se desarrollaron durante la fase siete de este proceso. Con posterioridad se realizó el análisis estructural de las historias de vida de las dos participantes, para continuar con las conclusiones generales extraídas y que son discutidas con otros trabajos previos.

Las fases sexta y séptima de este proceso para la obtención de resultados y conclusiones son presentadas en el capítulo cuarto y quinto de este trabajo. Más concretamente, en el primero, se abordan las historias de vida de María y Ángela, así como los resultados obtenidos de los análisis estructurales de las mismas. Mientras que en el segundo, el capítulo cinco de este trabajo de investigación, se presentan las conclusiones generales de nuestro estudio en base a los objetivos formulados.

CAPÍTULO I
CONTEXTO Y PROBLEMA DE
INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN

Este primer capítulo está organizado en cinco apartados: origen y justificación de la investigación, supuestos básicos de la investigación, propósito de la investigación, objetivos generales de la investigación y preguntas de investigación.

En el origen de la investigación se reflexiona sobre las cuestiones que subyacen en el inicio y desarrollo de este estudio. Para ello se plantean los diferentes hechos y elementos que han influido en el comienzo de esta tesis. Asimismo, se describen las justificaciones profesionales, personales y de justicia social que nos han acompañado en todo el desarrollo de esta investigación. Posteriormente, analizamos el concepto de éxito, desde la percepción de la investigadora, con el fin de explicar los motivos que nos han llevado a hacer uso de este término. Se continúa con los supuestos básicos en los que se sustenta este trabajo. Seguidamente se aborda el propósito de la tesis que presentamos. Por último, se detallan los objetivos de investigación y las preguntas que han marcado los pasos del proceso de este estudio.

1.1 Origen y justificación de la investigación

El origen de esta investigación está vinculado a varias cuestiones que a su vez responden a distintos argumentos de carácter personal, otros de índole profesional y los últimos, más relacionados con la justicia social. En el primer caso, el aprendizaje ha sido una constante en el desarrollo de toda la vida de la investigadora, por entender que el conocimiento es la vía más importante de progreso y crecimiento personal. Por otra parte, el trabajo en el equipo B.U.D.A² dedicado al estudio de la discapacidad y enseñanza superior, junto al contacto directo con personas con diversidad funcional auditiva nos ha permitido ir configurando el contexto y la población sobre la que queríamos indagar para dar respuestas a algunas de las cuestiones planteadas. Otra de las razones que está en el origen de esta investigación ha sido que, tras las lecturas realizadas en revistas especializadas y bibliografía existente de la temática propuesta se ha detectado una gran ausencia de investigaciones sobre nuestro objeto de estudio. Y por último, pero no menos importante, la idea de que la educación de un país debe estar planteada en términos de justicia y equidad nos empuja hacia la temática propuesta y a trabajar para que el sistema educativo sea cada vez menos excluyente con las personas con diversidad funcional, en general, y con diversidad funcional auditiva, en particular.

El desarrollo de mi vida profesional ha sido crucial para la elección de la temática de investigación. Durante años he enfocado la actividad profesional como pedagoga para que la accesibilidad de las personas con diversidad funcional auditiva a los medios audiovisuales fuera una realidad. He desarrollado trabajos desde diferentes ámbitos y áreas: como técnica de subtítulo de cine y televisión para personas con discapacidad auditiva, en distintas cadenas televisivas nacionales. Por otro lado, como docente, enseñando dicha profesión en el Máster en traducción audiovisual, localización, subtitulación y doblaje de la Universidad de Cádiz, así como en entidades privadas y formación dirigida a diversos profesionales de diferentes empresas relacionadas con la accesibilidad.

² BUDA es el acrónimo de un equipo que desarrolla diversas investigaciones sobre enseñanza superior y discapacidad, coordinado por la Dra. Anabel Moraña. El significado de este acrónimo es Barreras, Universidad, Discapacidad y Ayuda. Está compuesto por un equipo multidisciplinar de profesores de diferentes áreas y campo de conocimiento (Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias Económicas, Ciencias de la Salud y Ciencias Experimentales) de la Universidad de Sevilla.

No obstante, la pertenencia al equipo de investigación B.U.D.A. dirigido por la Dra. Anabel Moriña Díez y formado por profesores de la Universidad de Sevilla de diferentes áreas disciplinares y campos de conocimiento (Ciencias, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias de la Salud, Ingeniería y Arquitectura y Arte y Humanidades) fue el contexto más inmediato donde se comienza a reflexionar y sentar las bases de esta tesis que nos ocupa. Este equipo de investigadores que trabaja para que la universidad sea cada vez más accesible e inclusiva a todo el alumnado se configura como un grupo joven, multidisciplinar, que ha contribuido a crear una línea en investigación que se sustenta en dos ámbitos de conocimiento: la universidad ante el alumnado con diversidad funcional y el modelo de educación inclusiva. Los proyectos de investigación que lleva desarrollado el equipo B.U.D.A. sobre esta temática son cuatro: el proyecto I+D+I “*Barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la Universidad*” (Ref. Edu2010-16264) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación que comenzó en el año 2010 y que ha finalizado en el 2014; el *Proyecto de Excelencia* (Ref. P11-SEJ-7255), financiado por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía, titulado “*Análisis de las Aulas Universitarias Andaluzas desde la Perspectiva de Estudiantes con Discapacidad*” que comenzó el año 2013 y finalizó el 2016; y el proyecto *Caminando Hacia la Inclusión Social y Educativa en la Universidad: Diseño, Desarrollo y Evaluación de un Programa de Formación para el Profesorado* (Ref. Edu2013-46303-R) financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad que comenzó en enero del año 2014 y finalizará en diciembre de 2017. Y por último, el proyecto I+D+I “*Pedagogía Inclusiva en la Universidad: Narrativas del Profesorado*” financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (Ref. Edu 2016-76587-R) cuya fecha de inicio en 2016 y finalizará en 2020.

Participar en estos proyectos, así como otros trabajos nacionales e internacionales nos ha permitido acercarnos a materias en la misma línea que nuestra investigación. Así, por citar, podemos destacar trabajos en los que se ha basado esta tesis como los de Borland y Jamen (1999), Castellana y Sala (2005, 2006), Castro de Paz y Abad Morillas (2009), Doughty y Allan (2008), Jacklin, Robinson, O’Meara, y Harris (2007), Moreno, Rodríguez, Saldaña, y Aguilera (2006), Murray, Lombardi, y Wren (2011), Sánchez Palomino (2009, 2011), Poussu-Olli (1999), Prowse (2009) o Tinklin y Hall (1999).

Estas investigaciones nos llevaron a plantearnos algunas cuestiones que guiarían nuestra investigación, a saber: ¿por qué unos estudiantes con diversidad funcional auditiva logran alcanzar estudios superiores y otros no?, ¿qué han hecho y qué han dejado de hacer para poder acceder y permanecer en el sistema educativo mientras que otros, la gran mayoría, no llegan?, ¿qué factores educativos, sociales y contextuales han influido en la finalización de los estudios superiores?, ¿cómo estos estudiantes han sabido afrontar y resolver las situaciones adversas para continuar estudios a pesar de ellas?, ¿qué deben hacer en el ámbito educativo, sociales o contextuales las personas con diversidad funcional auditiva que quieren realizar una carrera universitaria independientemente de las necesidades que presenten? La revisión de investigaciones relacionadas con nuestra temática nos llevó también a detectar que en el ámbito de la diversidad funcional auditiva y el acceso a la enseñanza superior, desde el enfoque de la resiliencia, son escasos los estudios realizados.

En síntesis, estas tres motivaciones han guiado nuestro estudio. Por una parte, la trayectoria profesional que desde un ámbito docente y técnico han marcado el interés en la muestra a estudiar. Por otro lado, los pocos estudios realizados tanto a nivel nacional como internacional sobre las personas con diversidad funcional auditiva y el acceso a la educación superior desde un enfoque resiliente. Por último, la idea de que el sistema educativo de un país debe ser justo, equitativo e inclusivo con todos los alumnos sin excepción configuraron las justificaciones que dieron origen a este trabajo de investigación.

Todo lo anterior está estrechamente unido a una de las cuestiones básicas que subyacen en la justificación de este trabajo y que está relacionada con la idea de justicia social. Tenemos el convencimiento de que la educación es un derecho que todos los miembros de una comunidad adquieren únicamente por pertenecer a ella, sin distinción alguna por razones de nacimiento, religión u opinión, como manifiesta el capítulo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el día 10 de diciembre de 1948, que pone de manifiesto que:

" La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el

fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones [...]”.

En el caso de España, la Constitución Española es la herramienta que vela por los derechos de las personas que pertenecen a la misma. En el Artículo 14 se lee: “Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”. Lo que incluye también a las personas con diversidad funcional auditiva, objeto fundamental de nuestra investigación. Para garantizar estos derechos, la Carta Magna en el artículo 49 defiende que “Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos sensoriales y psíquicos, a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos”. Además, y siguiendo en España, el derecho de acceso a la educación viene reconocido por el Real Decreto 1/2013, de 29 de noviembre³ que en el capítulo I, artículo 1, contempla que el objeto de dicha ley es “garantizar el derecho a la igualdad de oportunidades y de trato, así como el ejercicio real y efectivo de derecho por parte de las personas con discapacidad” y su inclusión social.

Pero la realidad, desde el punto de vista de las estadísticas, demuestra que no todos pueden acceder a la universidad. Según el Instituto Nacional de Estadística⁴ a través de la Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de la Salud (EDDES) y la Encuesta de Población Activa (EPA) y el informe de la base estatal de datos de personas con valoración del grado de discapacidad⁵, en el año 2014 en nuestro país había 3,9 millones de personas con diversidad funcional en general, de las cuales 198.600 tienen estudios universitarios o equivalente finalizados, lo que suponía que solo el 5,16% de la población con discapacidad habría finalizado estudios educativos superior frente al 23% del conjunto de la población.

³ Real Decreto Legislativo 1/2013, del 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de inclusión social.

⁴ Instituto Nacional de estadística. Puede ser consultado en <http://www.ine.es/>

⁵ La base estatal de datos de personas con valoración de grado de discapacidad pertenece al Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad del Gobierno de España. (Informe a 31/12/2014). Puede ser consultada en http://imsero.es/InterPresent2/groups/imsero/documents/binario/bdepcd_2014.pdf

Las personas con diversidad funcional auditiva constituyen uno de estos grupos que han tenido vetado el derecho a la educación. Y no solo su proceso educativo sino toda su vida ha estado cargada de adversidades, injusticias, barreras y carencias. Ha sido así durante toda la historia. Se les ha discriminado por la sociedad que las consideraba enfermas, en una situación de exclusión a todos los niveles a pesar de la existencia de legislación que pretende garantizar la integración, la no discriminación y la igualdad de oportunidades como son la Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de las personas con discapacidad; o la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad y 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, quedando, finalmente, derogadas por 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*⁶. En el artículo 1, por una parte, resalta la necesidad de garantizar el derecho al desarrollo de una vida en igualdad de oportunidades, y por otra, asegurar que se cumplen las sanciones establecidas para garantizar la igualdad de oportunidades y la no discriminación de las personas con diversidad funcional.

En esta misma línea, y en el ámbito académico, la Ley Orgánica 4/2007 de Universidades, en el artículo 46.2.b, establece que se debe garantizar el principio de igualdad de oportunidades y la no discriminación “*en el acceso a la Universidad, permanencia en la Universidad y ejercicio de sus deberes académicos*”. Más en concreto, la Disposición adicional vigésimo cuarta se refiere a la inclusión de personas con discapacidad en la universidad. Esta Disposición establece que, además de la garantía de la igualdad de oportunidades y la no discriminación, “*se promuevan medios,*

⁶ 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 el artículo 1 resalta la necesidad de “garantizar el derecho a la igualdad de oportunidades y de trato, así como el ejercicio real y efectivo de derechos por parte de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones respecto del resto de ciudadanos y ciudadanas, a través de la promoción de la autonomía personal, de la accesibilidad universal, del acceso al empleo, de la inclusión en la comunidad y la vida independiente y de la erradicación de toda forma de discriminación, conforme a los artículos 9.2, 10, 14 y 49 de la Constitución Española y a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y los tratados y acuerdos internacionales ratificados por España”.

apoyos y recursos que aseguren la igualdad real efectiva de oportunidades en relación con los demás componentes de la comunidad universitaria”. Se recoge, además, la *obligatoriedad de que los entornos universitarios sean accesibles –edificios, instalaciones y dependencias–, y la inclusión en los planes de estudio de los principios de accesibilidad universal y respeto para todos*. Por último, la Disposición adicional cuarta se dedica a los programas específicos de ayuda, entendiéndose como tales la ayuda personalizada, los apoyos y las adaptaciones en el régimen docente.

Sin embargo, estos derechos que quedan plasmados a nivel jurídico, en la práctica, no son aún una realidad. En el ámbito educativo, se puede reconocer que ha habido un significativo avance en cuanto al número de estudiantes con diversidad funcional en general que acceden a la universidad, como se pone de relevancia en la guía de atención a la discapacidad en la universidad, que la fundación Universia⁷ ha publicado en el año 2016⁸. En ésta se concreta que el número actual de estudiantes con diversidad funcional universitario en España es de 20.697 frente 17.705 que realizaron estudios superiores durante el curso 2013/2014, como lo revela el II estudio de Universidad y Discapacidad⁹ realizado por esta misma entidad o los 12.755 que lo hicieron durante el curso académico 2010/2011. En el caso de la Universidad Sevilla, durante el curso 2016/2017 la cifra sobrepasa los 600 estudiantes frente a los 450, aproximadamente, que había en el año 2009/2010.

En el caso de la diversidad funcional auditiva, según el estudio realizado durante el año 2015, como el correspondiente al año 2016 de la fundación Universia los datos que revelan no son nada positivo en lo relacionado con el acceso y continuidad de los estudios superiores, ya que durante el año 2010/2011 los estudiantes que realizaban estudios de primer y segundo grado en las universidades españolas eran 7,6% frente al

⁷ La fundación Universia está formada por 1.401 universidades de 23 países de todo Iberoamérica. Trabaja para impulsar la educación superior y el empleo cualificado de personas con discapacidad. Recuperado en <http://www.fundacionuniversia.net/> el día 28 de marzo de 2016

⁸ Esta guía está disponible en:

http://www.fundacionuniversia.net/wp-content/uploads/2016/03/Guia_Atencion_Discapacidad_2016_ACCESIBLE.pdf

⁹ Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad. Fundación Universia y el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (en adelante, CERMI), en colaboración con PwC, impulsan el II Estudio de Universidad y Discapacidad, que tiene como finalidad principal dar a conocer el estado actual del grado de inclusión de las personas con discapacidad en el sistema universitario español. Para ello se ha utilizado como fuentes de información tanto a las universidades, como a los propios estudiantes con discapacidad, punto este último que ha supuesto una novedad con respecto al anterior estudio. Adicionalmente, el presente estudio relativo al curso académico 2013/2014, mostrará la evolución en materia de inclusión del colectivo en la universidad española respecto al primer informe correspondiente al curso académico 2011/2012, lo que permitirá realizar una comparativa. Para ello, se ha contado con la participación de un total

7,2 % que lo han hecho durante el curso académico 2013/2014. En el caso de los Máster y Posgrado sí ha habido un aumento en cuanto al número de alumnado con discapacidad auditiva, ya que han sido 7,2 % frente al 6% que finalizaron estudios en el año 2010/2011. Por lo tanto, en dos años se ha producido una evolución decreciente de alumnos con diversidad funcional auditiva que avanza de Enseñanza Secundaria y Bachillerato a la Universidad, no habiendo continuidad en la formación académica y abandonando en el traspaso de un ciclo a otro. Y una vez más, la realidad demuestra que el acceso a la educación supone para este grupo social un reto muy difícil de conseguir. Sin embargo, algunos llegan y logran cursar estudios superiores, lo que es considerado desde nuestra posición como un éxito educativo y social (Hutcheon & Wolbring, 2013).

Relacionado con lo anterior, Konur (2006) defiende que aunque existe un número creciente de jóvenes con diversidad funcional que desean ser parte del mundo universitario, la realidad es que la universidad representa una de las instituciones más excluyentes tanto en el ingreso como en la permanencia de estos estudiantes (Díaz Sánchez, 2000; Moreno, 2005).

Por otra parte, queremos resaltar que en el origen y justificación de este trabajo se encuentra un aspecto más de carácter personal y que es contribuir al conocimiento para que la educación de las personas con diversidad funcional auditiva no se siga viendo desde una perspectiva reduccionista, de menos posibilidades de progreso y de éxito que el resto de personas, sino que se pretende que entre el concepto de educación y el de educación para personas con diversidad funcional auditiva no exista ninguna separación real.

Estos estudiantes o egresados, los que están en la actualidad y los que han terminado las carreras universitarias y presentan una diversidad funcional auditiva, junto a todo lo expuesto con anterioridad, constituyen el origen y la justificación de nuestra investigación.

Por último, para finalizar con este apartado nos gustaría realizar una aclaración sobre cómo entendemos el éxito en esta tesis doctoral. Desde nuestro punto de vista, la sociedad actual está caracterizada por la exigencia, la competitividad, la rapidez y la exaltación del talento, lo que está derivando en que el éxito sea un bien muy deseado en todos los ámbitos educativos, personales y sociales. Sobre el término éxito son muchas las concepciones existentes en la literatura consultada, tantas como ámbitos (laboral,

educativo, económico, financiero...), disciplinas (Psicología, Pedagogía, Medicina...) o personas, lo que nos lleva a determinar que nos encontremos ante un espacio multidimensional, complejo y subjetivo, que en líneas generales evoca hacia lo positivo de las acciones, las conductas o las ideas pero que también contiene grandes dosis de negatividad, sobre todo si no está bien gestionado.

Según el Diccionario de Lengua Española (RAE, 2001) el concepto éxito deriva del latín *exītus* que significa 'salida', lo que se refiere al resultado final y satisfactorio de la consecución de un logro, que atiende a su vez a tres acepciones: por un lado, es entendido como resultado feliz de un negocio o actuación; por otro, como una buena aceptación que tiene alguien o algo; y por último, como un final o terminación de un negocio o asunto. Ahora bien, es en el ámbito empresarial donde mayor volumen de significados hemos encontrado en la revisión de la literatura. En líneas generales —no vamos a profundizar sobre esta conceptualización por no constituir éste el objeto de este punto—, se explica como el resultado obtenido a partir de una buena gestión y organización de las actividades a realizar, siempre orientadas al logro de metas económicas.

En el ámbito social se entiende como un concepto que está relacionado con el reconocimiento y *status*. El reconocimiento que es definido como el “efecto o acción de reconocer o reconocerse” (RAE, 2001), implica ser aceptado según una serie de declaraciones y acciones impuestas por las estructuras sociales externas, donde el éxito se concibe como un fin a conseguir. De modo que la concepción de éxito que se defiende en este trabajo de tesis tiene dos componentes: uno externo y otro interno o subjetivo. El carácter externo viene determinado por la necesidad de alcanzar unas metas establecidas, educativas y sociales, para el reconocimiento como personas capacitadas y cualificadas para el desarrollo de una profesión y obtener así un estatus laboral y social. Con esto nos referimos a la necesidad de ser exitosos educativamente con el fin de obtener una serie de documentos y títulos reconocidos por las instituciones educativas que demuestren la adquisición de conocimientos, estrategias y actitudes adquiridos en el proceso educativo. El carácter interno o subjetivo va en la línea de entender el éxito como el resultado de un trabajo de calidad, continuo y personal, decidido por los propios estudiantes que les generen satisfacciones y felicidad. No solo es un logro adquirir un reconocimiento educativo a través de un título universitario requerido socialmente, sino

que el concepto de éxito que aquí defendemos engloba marcarse metas, tomar las propias decisiones, conseguir la autorrealización, tener autocontrol y tener la oportunidad de trabajar para conseguirlo. Con el objetivo final de construir la propia vida de una manera autónoma, una vida de excelencia personal, individual y social.

Desde una perspectiva educativa el éxito se explica como un camino más que un destino (Wooden,2006). Un camino que pueda ser andado sin barreras de accesibilidad, sin obstáculos de formación ni información, cargado de oportunidades en igualdad de condiciones y que permita conseguir una formación íntegra para el desarrollo de una vida social.

1.2 Supuestos básicos de la investigación

A lo largo de esta investigación han sido asumidos diversos principios que han guiado el inicio y desarrollo de todo nuestro trabajo. Éstos han constituido un continuo que nos han acompañado en el camino investigador, flexible, nunca cerrado ni inamovible sino todo lo contrario, constituyendo muchas veces una discusión y cuestionamiento incesante, llegando en otras ocasiones a la necesidad de reformularlos debido a determinados argumentos.

Partiendo de lo anterior, a continuación exponemos algunos de los supuestos básicos que han guiado esta investigación:

- **El compromiso de la investigación para contribuir a crear una universidad cada vez más accesible a las personas con diversidad funcional auditiva**

Aunque el acceso a la educación superior es un derecho fundamental para todos, en el caso de las personas con diversidad funcional auditiva no está todavía conseguido siendo muy escasa su presencia si se toma como referente el resto de estudiantes. Por otra parte, cada vez son más las voces que reclaman una universidad accesible real en la que todos obtengan respuestas a sus características funcionales en términos de igualdad. Partiendo de estas dos ideas, asumimos el convencimiento de que la investigación no debe gestarse al margen y tiene la obligación de contribuir para que éstas sean cada vez más inclusivas, por lo que con este trabajo pretendemos acercarnos a las personas con

diversidad funcional que han llegado a la universidad y conocer los factores que han actuado como mecanismos para facilitar el camino hacia la educación superior.

- **Una educación inclusiva que garantice el desarrollo de las potencialidades de todos los estudiantes sin excepciones**

El sistema educativo de un país debe ser la herramienta fundamental para la promoción del desarrollo personal y social. Con esta idea, asumimos un concepto de la educación que se aleja bastante de lo que hoy por hoy es la realidad educativa de muchas personas con diversidad funcional, en general, y auditiva, en particular.

Estamos comprometidos con un modelo educativo inclusivo que involucra a toda la comunidad educativa (Aguirre, Traver, & Moliner, 2012; Ainscow, 1999; Arnáiz, 2003; Parrilla, 2009; Slee, 2010; Traver, Sales, & Moliner, 2010), que traspasa la idea de acceso y permanencia del alumnado en el sistema abogando por una formación de calidad, con la capacidad de crear estructuras que puedan acoger a cada uno de los miembros que componen la sociedad, dar respuestas a la diversidad, reconocer sus talentos y potenciarlos para su desarrollo personal y social.

Una educación inclusiva es aquella que sabe dirigir y favorecer la respuesta a la diversidad (Moriña, 2003), adaptarse a cada una de las necesidades presentadas, crear mecanismos para el desarrollo de pertenencia y participación de todos los estudiantes en igualdad de condiciones, pero también sabe enriquecerse de ello para seguir creciendo y desarrollándose.

- **Un compromiso de la investigación con las necesidades de las personas con diversidad funcional auditiva y su mejora social**

La investigación, desde nuestra perspectiva, debe tener un doble compromiso. Por una parte, debe estar al servicio de la comunidad científica, pero también tiene el deber de atender las necesidades que presentan los miembros de una sociedad y contribuir al conocimiento y progreso de los mismos. En este sentido, con esta investigación queremos acercarnos a los estudiantes con diversidad funcional auditiva que han realizado estudios superiores en las universidades española y así contribuir al conocimiento de esta realidad para poder realizar o transformar proyectos orientados a la

mejora para otros alumnos que se quedan en el camino, así como para la comunidad educativa en general como una herramienta de avance y desarrollo.

- **La investigación ha de favorecer cambios focalizados a la eliminación de cualquier obstáculo de carácter material o mental, en línea con la lucha de las personas con diversidad funcional auditiva**

Los obstáculos que dificultan el proceso educativo y social de los estudiantes con diversidad funcional auditiva son cuantiosos y la investigación debe estar conectada a la misma realidad, acercarse a ella, conocerla y comprenderla desde la misma mirada de estos estudiantes, para generar herramientas de cambios de carácter ideológico y estructural en la institución. Conocer y comprender desde esta misma realidad supone, observar, analizar, indagar e investigar mediante sus voces que deben ser un elemento crucial para otorgar creencia a esta realidad.

1.3 Propósito de la investigación

Como ya se ha apuntado, las personas con diversidad funcional auditiva conforman uno de los grupos que tiene grandes dificultades culturales, económicos, sociales y, sobre todo, formativas para el desarrollo de una vida íntegra, en una sociedad constituida por y para personas oyentes con unas estructuras rígidas donde no les resulta fácil conseguir una inclusión plena. El acceso a la enseñanza superior constituye uno de los grandes retos a los que estos estudiantes tienen que enfrentarse en el proceso de desarrollo social. Muchos son los obstáculos a los que deben enfrentarse en el día a día para poder acceder al mundo académico, pero a pesar de todo, algunos, aunque pocos, consiguen estudiar en la universidad e incluso acceder a niveles de postgrado.

En este contexto, nuestro interés ha sido realizar un análisis de los factores positivos que han favorecido el proceso educativo a personas con diversidad funcional auditiva y que ha permitido haber podido culminar con éxito los estudios universitarios. En este sentido, el propósito de este trabajo se concreta en conocer los elementos de carácter escolar, familiar, o social que hayan contribuido al éxito educativo de las personas con diversidad funcional auditiva que han realizado estudios superiores.

Con este propósito se ha profundizado en las historias de vida de dos alumnas que han estudiado carreras universitarias y un Máster Oficial para conocer y comprender las circunstancias educativas que han favorecido el aprendizaje de estas estudiantes en las diferentes etapas formativas: Educación Primaria, Educación Secundaria, Bachillerato, y profundizando, especialmente, en la Educación Superior, abarcando diversas dimensiones (el aula, el grupo, el profesorado y la comunidad educativa) y contextos (educativo, familiar y social).

Es decir, pretendemos comprender y valorar los procesos de enseñanza-aprendizaje (si el currículo ha sido organizado en función de las necesidades presentadas por estas alumnas o no; qué estrategias educativas han sido desarrolladas y si éstas han influido en los resultados académicos en sentido positivo o negativo; si se han realizado adaptaciones de las materias en función de las características de las alumnas; cómo se ha organizado el aula, o cuál ha sido la respuesta dada por los profesores a los problemas de estas personas) que han sido desarrollados, abarcando la educación obligatoria, aunque centrándonos especialmente en la universidad, desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional auditiva.

Pero también queremos conocer el contexto de desarrollo social, familiar y social de estas personas. Pretendemos comprobar qué relación existe entre la permanencia y finalización de los estudios universitarios de estas estudiantes y los factores-socio familiares como el nivel educativo de los padres, el nivel económico o el estatus social de la familia. Además, nos interesa conocer las relaciones creadas entre familia, amigos y escuela.

Igualmente se pretende conocer los elementos resilientes que las estudiantes manejan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se pretende identificar las estrategias y la capacidad de recuperación del estudiante con diversidad funcional auditiva ante situaciones de crisis y de desventajas en las etapas del desarrollo evolutivo humano (infancia, adolescencia, adultez), que coinciden, a su vez, con las diferentes etapas educativas.

Por último, esta investigación también pretende realizar propuestas para contribuir a que la educación superior esté más cerca de las personas con diversidad funcional auditiva, así como incentivar la resiliencia en el entorno educativo por

entender que supone una potente herramienta para la construcción del desarrollo educacional y personal.

1.4 Objetivos generales de la investigación

Los objetivos generales de esta investigación con los que pretendemos dar respuestas a nuestro problema de investigación son tres. El primero, hace referencia al proceso educativo en las diferentes etapas educativas: Ed. Primaria, Ed. Secundaria, Bachillerato y Estudios Superiores. El segundo, se centra en comprender la influencia de los factores socio-familiares en este proceso educativo; y el tercero, hace alusión a los factores de resiliencia que han contribuido al éxito social y educativo de las dos estudiantes con diversidad funcional auditiva que han completado los estudios superiores.

1. *Identificar, comprender y explicar los factores educativos que han contribuido a que las estudiantes con diversidad funcional auditiva hayan desarrollado con éxito el proceso formativo abarcando todas las etapas del sistema educativo: Primaria, Secundaria, Bachillerato, hasta culminar en Educación Superior.*

Este objetivo nos acerca a la institución (escuela, instituto y universidad) en el que se ha desarrollado todo el proceso de formación de las estudiantes con diversidad funcional auditiva; permitiendo aproximarnos a nuestro tema de estudio, así como conocer, a través de sus voces y el sentir de estas dos alumnas con diversidad funcional auditiva la trayectoria educativa en su totalidad y adquirir una visión global a partir de cada una de las etapas.

Pretendemos conocer y comprender qué ocurre en el seno de las instituciones, cómo se organizan y cómo se desarrolla un modelo educativo que no contribuye al abandono de estas alumnas en las etapas educativas comprendidas desde Primaria hasta concluir los estudios universitarios. Por ello, a través de este objetivo más general se pretende abordar tres cuestiones fundamentales:

1. *¿Cuál ha sido el clima escolar, en base a sus percepciones, que ha caracterizado la trayectoria educativa de estas estudiantes con diversidad funcional auditiva?*

2. *¿Qué tipo de metodología de trabajo han seguido en las aulas, qué recursos han sido utilizados y cómo los apoyos demandados y ofrecidos por parte de las instituciones educativas a estas alumnas con diversidad funcional auditiva han influido en su caminar educativo?*

3. *¿Cuál es el papel desarrollado por el profesorado en las diferentes etapas educativas por las que han pasado estas estudiantes así como por los distintos agentes de la comunidad escolar?*

Pretendemos, además, analizar y comprender algunos de los mecanismos utilizados para dar respuestas positivas a estas estudiantes y que les han permitido concluir una carrera universitaria.

2. *Identificar, comprender y explicar el contexto familiar y social, así como los efectos producidos en el proceso educativo de las estudiantes con diversidad funcional auditiva*

Adentrarnos en los contextos sociales y familiares de las estudiantes investigadas es lo que se pretende conocer con la formulación de este objetivo. Explorar cómo es el modelo familiar, así como el entramado de relaciones entre familia, parejas, amigos y familia-escuela nos parecía esencial para comprender los resultados educativos y sociales positivos de estas dos alumnas.

Las cuestiones que nos plantea este segundo objetivo son:

1. *¿Qué características presentan los contextos sociales y familiares de las estudiantes con diversidad funcional auditiva?*

2. *¿Qué influencia tiene el nivel económico en los resultados positivos de las trayectorias académicas de estas estudiantes?*

3. *¿Qué nivel de relación existe entre familia-alumno-escuela-amigos y cómo influyen en los logros académicos y sociales?*

4. *Y las relaciones de amistad, ¿cómo ha sido su influencia en este caminar positivo formativo?*

3. *Identificar, comprender y explicar los mecanismos resilientes que las estudiantes con diversidad funcional auditiva utilizan para superar los problemas presentados y transformarlos en elementos facilitadores para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea una realidad.*

Nos planteamos explorar las capacidades y habilidades trabajadas por las alumnas en situaciones problemáticas para afrontarlas y resolverlas de manera positiva. También nos proponemos comprobar la relevancia del contexto social y estructural en este proceso de afrontamiento y transformación de las barreras en oportunidades. Por lo que las cuestiones que nos plantea el tercer objetivo son:

1. *¿Cuáles son las tramas de relaciones establecidas entre los agentes sociales (profesores, compañeros, porteros, comunidad educativa, padres, hermanos, amigos)?*

2. *¿Cuál es la influencia ejercida para comprender los elementos diferenciadores que han proporcionado satisfacción y éxito a estas dos estudiantes?*

En síntesis, estos son los objetivos que han guiado nuestro trabajo de investigación que nos permitirán realizar propuestas para contribuir a que la educación superior esté más cerca de las personas con diversidad funcional auditiva, así como incentivar la resiliencia en el entorno educativo por entender que supone una potente herramienta para la construcción del desarrollo educacional y personal.

1.5 Preguntas de investigación

Las cuestiones que suscitan nuestro objeto de estudio han girado en torno a cuestiones relacionadas con el ámbito escolar, el contexto familiar y social y los factores resilientes que han permitido que unos alumnos con diversidad funcional auditiva lleguen a la universidad mientras un número significativamente importante no lo hace.

- En cuanto al ámbito escolar, ¿qué ha ocurrido en su realidad educativa y qué elementos diferenciadores han ayudado a poder finalizar los estudios universitarios?, ¿todo el alumnado que accede a la institución educativa recibe respuestas a sus necesidades?, ¿por qué unos consiguen finalizar los

Estudios Superiores y otros no?, ¿existen diferencias en las respuestas al alumnado desde la institución educativa?

Nos planteamos que sería interesante conocer cada uno de los factores educativos que influyen, determinan y que han permitido que algunos estudiantes con diversidad funcional hayan encontrado el camino hacia para la finalización de los estudios superiores. Comprender el clima escolar, la metodología de enseñanza, la política de centros, los ideales, prácticas y actitudes del profesorado, qué tipo de ayudas les prestaban para poder superar los obstáculos comunicativos, de relación, ya que estos constituyen los más relevantes que suelen presentar estos estudiantes, qué estrategias utilizaban los profesores para dar respuesta a cualquier necesidad que le plantean tanto dentro como fuera del aula, daban una respuesta homogénea a la diversidad funcional auditiva o por el contrario le ofrecían respuestas individualizadas y acorde con la necesidad presentada

- En el ámbito general de desarrollo nos planteábamos, ¿cómo es la influencia del contexto familiar y social en el éxito formativo y social de estas estudiantes? Para ello, queríamos conocer los contextos de desarrollo de las personas investigadas para explorar cómo el tipo de familia, nivel socio-económico y cultural determina el que las alumnas lleguen a realizar estudios superiores o los abandone. Pretendíamos entrar en los escenarios más íntimos para conocer todo lo que sucedía en el seno familiar para comprender los valores, formas de vida y cómo influye en el proceso de finalización o no de los estudios académicos. Nos planteábamos qué modelos de familia y qué características presentaban las familias que conseguían que sus hijos no hubieran abandonado los estudios en etapas precedentes a la universidad. También nos preguntamos por el sistema de relaciones entre la familia y la institución educativa y cómo se reparten y comparten la toma de decisiones de aspectos importantes relacionados con la educación y formación de estos estudiantes que habían llegado a la universidad.

- Y por último, desde el ámbito de la resiliencia, nos cuestionábamos ¿cómo se forma para afrontar y superar las adversidades a las que tienen que enfrentarse las personas con diversidad funcional auditiva en las instituciones educativas?, ¿cuáles son los pilares de apoyo de estas estudiantes para conseguir salvar todos los obstáculos presentados en la vida académica y social? y ¿qué características personales, sociales y contextuales permiten afrontar de manera positiva los obstáculos y problemas presentados en el día a día académico y social para seguir avanzando y creciendo tanto a nivel educativo, social y personal?

CAPÍTULO II
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

INTRODUCCIÓN

La fundamentación teórica de la tesis doctoral ha sido estructurada en base a tres ejes temáticos: la diversidad funcional auditiva, la educación superior inclusiva y la resiliencia.

En la primera parte se presenta la fundamentación teórica y empírica relacionada con la diversidad funcional auditiva. Ésta constituye una de las bases fundamentales de nuestro trabajo de investigación. Comenzamos con un breve acercamiento a la complejidad y heterogeneidad que caracteriza a este grupo social, para intentar plantear las dificultades que encuentran estos alumnos para la inclusión en el sistema educativo oral en el que están inmerso. A continuación, se presenta un recorrido conceptual e histórico sobre la diversidad funcional auditiva, para finalizar aclarando lo que nosotros entendemos y en la que nos hemos posicionado como enfoque teórico y práctico. Este recorrido conceptual se ha ido relacionando, a su vez, con diferentes ideas y escuelas. También nos referimos a los rasgos que las definen, para proseguir con lo que ha supuesto la educación para estos alumnos desde la antigüedad hasta nuestros días. Finalizaremos este capítulo con el análisis de investigaciones realizadas desde el año 2005 a la actualidad, así como los estudios relacionados con diversidad funcional y educación superior.

Continuando con la segunda parte, nos centramos en el análisis del modelo de Educación Superior inclusivo y la diversidad funcional. Donde iniciamos el capítulo realizando una serie de reflexiones sobre la situación en la que se ve inmersa la educación universitaria de los estudiantes con diversidad funcional desde un enfoque inclusivo. El siguiente punto de este capítulo lo dedicamos a las cifras relacionadas con los estudiantes con diversidad funcional, ofreciendo una visión estadística actualizada sobre la realidad de estos estudiantes dentro del sistema universitario. A continuación se abordan diferentes conceptualizaciones desde las perspectivas de algunos autores expertos en la materia, haciendo un análisis de los elementos más significativos para llegar a la comprensión del concepto en la actualidad. Con posterioridad iniciamos un análisis sobre los elementos esenciales que entendemos que son necesarios para el diseño de una institución educativa inclusiva de calidad. Para ello hacemos un recorrido por la normativa existente y el profesorado como elemento fundamental en este proceso. Continuamos estableciendo la necesidad de trabajar por una concepción de educación

más abierta y flexible, y asegurando la accesibilidad en la universidad como uno de los pilares fundamentales del proceso de inclusión educativa de este alumnado.

Finalizamos esta parte realizando una descripción de algunas de las investigaciones realizadas en el ámbito de la educación inclusiva y diversidad funcional. Para concluir con una lectura analítica de los estudios presentados.

En la tercera parte presentamos la perspectiva teórica de la resiliencia desde la que se intenta comprender los elementos cognitivos, sociales y estructurales que utiliza el estudiante con diversidad funcional auditiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje y que le han permitido desarrollar y concluir estudios universitarios y que es uno de los focos de interés de esta tesis. Revisamos las conceptualizaciones desde sus orígenes hasta nuestros días para profundizar y comprender el vocablo en su esencia y las aportaciones realizadas para la diversidad funcional auditiva y la educación de estas personas. Además, se introduce dos conceptualizaciones de la resiliencia con el objeto de aportar diferentes miradas hacía un antiguo constructo: nuestra concepción y la de un profesional del periodismo. Se analizan las investigaciones y trabajos realizados en la línea de la resiliencia y otros ámbitos como la diversidad funcional, la diversidad funcional auditiva, así como en la educación en las diferentes etapas, que constituyen otro de los focos de nuestra tesis. Finalizamos con el análisis de los factores que promueven la resiliencia en la educación superior.

Estos tres núcleos temáticos: los estudiantes con diversidad funcional auditiva; la Enseñanza Superior inclusiva y la resiliencia constituyen la base teórica y práctica donde se sustenta este trabajo de tesis *“Narrativas de éxito educativo y social desde las voces silenciadas de universitarias con diversidad funcional auditiva”*.

PARTE I: PERSPECTIVA TEÓRICA Y EMPÍRICA DE LA DIVERSIDAD FUNCIONAL AUDITIVA

2.1 Introducción

Este capítulo se centra en los supuestos teóricos relacionados con la diversidad funcional auditiva, una de las bases fundamentales de nuestro trabajo de investigación. Comenzaremos con un primer acercamiento a la diversidad funcional auditiva para destacar algunos de los rasgos que la definen. A continuación, nos centraremos en el concepto de diversidad funcional, además de la diversidad funcional en la antigüedad, en el siglo XX y en la actualidad junto al modelo social de la discapacidad, para proseguir con la definición de conceptos como diversidad funcional, diversidad funcional auditiva, discapacidad auditiva, sordera, hipoacusia, así como otros relacionados que son necesarios conocer dentro del tema que nos ocupa.

Continuaremos con las características que definen a las personas con diversidad funcional auditiva, donde abordaremos la heterogeneidad, conformada como un grupo diverso, así como las diferentes formas de comunicación que presentan y los apoyos tecnológicos que necesitan para la comunicación con su entorno, entre otros. También, trataremos la clasificación de las personas con diversidad funcional auditiva y presentaremos las investigaciones realizadas desde el año 2005 a la actualidad, así como las relacionadas con diversidad funcional y educación superior para finalizar con lo que ha supuesto la educación desde la antigüedad hasta nuestros días.

2.1.1 Aproximación a la diversidad funcional auditiva

A lo largo de la historia, la existencia de las personas con diversidad funcional auditiva ha estado marcada por la opresión y la discriminación social, determinada por los paradigmas dominantes que se asentaban en los principios de la normalidad, de manera que todo lo diferente carecía de todo tipo de derechos. La contribución de investigaciones como las de Acosta (2003), Domínguez, Rodríguez, y Alonso (2011),

Jiménez-Salas (2015), Valero y Gou (2003), entre otras,⁹ realizadas por diferentes áreas de conocimiento como el educativo, el logopédico, la foniatría o audiología han provocado un gran avance en dos líneas fundamentales. Por una parte, ha cambiado significativamente la consideración de estas personas ante la sociedad. Por otra parte, existe un mayor y mejor conocimiento sobre la identidad que las configura como grupo.

Aproximarnos a las personas con diversidad funcional auditiva supone comprender que conforman un grupo social minoritario con características propias. Es una manera distinta de comunicarse con su entorno como consecuencia del funcionamiento desigual del sentido de la audición, lo que le configura una identidad diferente a los oyentes, siendo uno de los rasgos que mejor la definen la heterogeneidad en su sentido más amplio, y abarcando diferentes niveles cognitivos, culturales y sociales como el resto de la sociedad (Barnes, 1991; Domínguez & Alonso, 2004; Marchesi, 1987)

La identidad de este colectivo hace referencia, según Rodríguez (2005), a todo aquello que se comparte con otros miembros de su misma comunidad como puede ser la lengua, la experiencia del mundo o la necesidad de eliminar barreras de comunicación, así como cualquier otra que impida el pleno desarrollo de las personas con diversidad funcional auditiva.

Cada una de ellas presenta diferencias cognitivas, culturales y contextuales igual que el resto de la sociedad (Claustre, Gomar, Palmés, & Sarduni, 2010). Pero a su vez, comparten rasgos comunes como el lenguaje de signos -su lengua materna- caracterizada por ser visual, gesto-espacial y simultánea, frente al lenguaje oral que es acústico-visual, temporal o lineal; y es el utilizado por la gran mayoría de la sociedad, compartiendo, a su vez, una misma cultura e historia otorgándoles una 'identidad propia'. También, comparten las barreras de comunicación derivadas del diferente funcionamiento auditivo, ya que si se tiene en cuenta la relación que existe entre el lenguaje, la comunicación y el pensamiento, podemos confirmar que la diversidad funcional auditiva presupone tener que enfrentarse a significativos obstáculos para el desarrollo del lenguaje cognitivo y social de las personas que lo presentan (Díez-Estébanez & Valmaseda, 1999). Cuando hablamos de barreras de comunicación nos referimos a todos

⁹ Para una mayor profundización sobre el tema véase un número monográfico sobre personas sordas en www.rinace.net/rlei/números/vol3-num1.html.

aquellos obstáculos que dificultan o limitan la libertad de acceso y comunicación de las personas que tienen limitada, temporal o permanentemente, su capacidad de relacionarse con el entorno mediante la audición y la lengua oral. Estas barreras impiden expresar o recibir mensajes a través de códigos y sistemas de comunicación, sean o no de masas, como la lengua oral, la televisión, la radio, el teléfono, o cualquier señal de tipo acústico, entre otros.

Otra nota de identidad, la diversidad funcional auditiva es que forma parte de las llamadas “discapacidades invisibles”¹⁰. Esto implica que no pueden ser apreciadas por todos (Matthews & Harrington, 2000; Mullins & Preyde, 2013), lo que puede derivar en mayores obstáculos, llegando a ser necesario demostrar su discapacidad presentando documentación adicional.

En este sentido, Gibson (2012) sostiene que las experiencias de personas con diversidad funcional auditiva invisibles son percibidas negativamente. En el estudio de esta autora, los universitarios sentían que los profesores y el resto de estudiantes, cuestionaban la validez de sus discapacidades por no ser visibles. En muchos casos, incluso, tenían que justificar su discapacidad. Eso les resultaba emocionalmente muy difícil y les hacía sentir menos legítimos. A veces, les hacía no querer revelar su diversidad y sólo lo hacían en las relaciones más cercanas o cuando era necesario (Prowse, 2009).

En este acercamiento a las personas con diversidad funcional auditiva es importante explicar que los sentidos configuran la base fundamental en la relación del ser humano con su entorno. A través de un mecanismo de percepciones, el hombre va conformando el desarrollo cognitivo, social, lingüístico y educativo, por lo que cuando uno de los cinco sentidos no funciona, son muy importantes las consecuencias para el desarrollo de una vida normalizada, tal y como está diseñada por los oyentes. En el ámbito académico también configuran la base del aprendizaje, porque como anotara Montessori¹⁰ (1973, p.168) “la educación de los sentidos tiene una gran importancia

¹⁰ El profesorado también debe tener en cuenta que en el aula se puede encontrar alumnado que aún teniendo una discapacidad, no sea reconocida. Es lo que se suele llamar discapacidades invisibles. Ejemplos como asma, epilepsia, dislexia, pérdida auditiva, problemas de salud mental forman este tipo de discapacidad (Healey, Jenkins, Leach, & Robert, 2001).

pedagógica”, siendo vitales y constituyendo de manera excepcional el resultado en el aprendizaje constructivo infantil y adulto.

El sentido del oído constituye la base del lenguaje oral, de la comunicación y de la comprensión del mundo que rodea a la persona. Es por esto que la mayor parte de la información que recibe el hombre desde su infancia, le llega por la palabra y la recibe gracias al sentido de la audición, constituyendo la vía principal del lenguaje.

La audición forma parte de un sistema complejo y complementario con el resto de sentidos. Consiste básicamente en recibir sonidos e interpretarlos. Cuando éste funciona de una manera diferente debido a alguna ausencia destacable, se propicia el desarrollo de otros para cubrir esas necesidades presentadas, como plantean Fernández y Pertusa (2004). De esta manera, las personas con diversidad funcional auditiva utilizan otros sentidos como la vista y el tacto para poder comunicarse con su entorno social, educativo y contextual. Son parte de una sociedad oyente que realmente no está formada para su inclusión. Aunque conviven y están inmersos en un contexto que pretende ser inclusivo, muchas veces se sienten excluidos porque se les exige que sean ellos los que se acomoden a los modelos ya existentes y no al contrario. Sin embargo, es la sociedad la que tiene la obligación de crear mecanismos y estructuras sociales para que la inclusión, de esta parte de ciudadanos de pleno derecho, sea una realidad a todos los niveles: políticos, económicos, educativos y sociales.

La educación no escapa a esta situación de exclusión como lo demuestran los resultados de diferentes investigaciones realizadas desde el ámbito de la diversidad y la educación superior, donde se pone de manifiesto que el sistema educativo es una de las instituciones más excluyentes a pesar de existir legislación para velar por la no discriminación de estas personas (Borland & James, 1999; Claiborne, Cornforth, Gibson, & Smith, 2010; Fuller, Bradley, & Healy, 2004; Hopkins, 2011; Moswela & Mukhopadhyay, 2011; Olney & Brockelman, 2003; Prowse, 2009; Riddell, Wilson, & Tinklin, 2002; Ryan & Struhs, 2004; Shevlin, Kenny, & Mcneela, 2004; Tinklin & Hall, 1999; o Tinklin, Riddell, & Wilson, 2004). En estos trabajos se concluyeron que los estudiantes se encuentran con significativas barreras que obstaculizan todo el proceso de permanencia y finalización con éxito de los estudios superiores.

Por último, es necesario aclarar que en esta tesis se ha adoptado una posición cercana al término de diversidad funcional¹¹ auditiva frente a la de otros términos como discapacidad o deficiencia auditiva por entender que es un lenguaje menos estigmatizado sobre la diversidad y realidad de la naturaleza humana de una minoría. También, pretendemos alejarnos de la visión del modelo médico o deficitario que ha determinado una existencia asentada en la discriminación de las personas con diversidad funcional a lo largo de toda la historia, para acercarnos a concepciones más sociales, y más en línea con el modelo social de la discapacidad (Oliver, 1990) y de vida independiente, así como el nuevo enfoque de diversidad por compartir algunas de las ideas que defienden (Nussbaum, 2006; Palacio & Romañach, 2006, 2008).

2.1.2 Caminando hacia el concepto de diversidad funcional auditiva

Entender los presupuestos básicos del modelo de diversidad funcional auditiva implica volver la mirada al pasado y hacer un recorrido histórico por la respuesta social que ha sido otorgada a estas personas (Palacios, 2008). Durante décadas, han estado sometidas a la toma de decisiones de la sociedad. De la misma manera, sus vidas han estado cargadas de negatividad, dando como resultado conceptualizaciones enfocadas desde el punto de vista religioso, médico, o social. Todas han tenido su aportación para llegar al concepto de diversidad funcional auditiva que aquí asumimos.

En esta línea, Palacios (2008) defiende la existencia de tres modelos de tratamiento político, cultural y social dadas las necesidades presentadas por las personas con diversidad funcional: el modelo de prescindencia, el modelo rehabilitador y el modelo social, que pasaremos a revisar brevemente.

2.1.2.1 La diversidad funcional en la antigüedad

Durante toda la Prehistoria, la Antigüedad Clásica y la Edad Media, la diversidad funcional, en general, ha sido explicada desde dos presupuestos. El primero de ellos pensaba que el origen de la discapacidad era un motivo religioso, argumentando que cuando en una familia nacía un niño con algún tipo de diversidad era un castigo divino

¹¹La información teórica del cambio de terminología de ‘discapacidad’ a ‘diversidad funcional’ puede encontrarse en Palacios, A., & Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad. La Bioética y Los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Ediciones Diversitas-AIES, pp.102-117

debido a algún acto cometido o al desarrollo de una vida pecaminosa. En el segundo de ellos, la sociedad entendía que estas personas no tenían nada que aportar a la misma. Eran consideradas una carga tanto para la familia como para la sociedad en general.

En relación a esto, Palacios (2008) plantea que el modelo denominado de prescindencia, que se divide a su vez en dos momentos o submodelos, planteaba algunas diferencias. Según Palacios (2008), en el primer momento o submodelo, conocido como eugenésico, que cronológicamente se situaría en la antigüedad clásica, las personas que presentaban diferencias a nivel orgánico, físico y/o sensorial al nacer eran consideradas una consecuencia de los pecados y, por tanto, los dioses las enviaban como una desgracia o maldición para la familia (Muyor, 2011; Platero & Rosón, 2012; Seoane, 2011; Vergara, 2002). La consecuencia era negar a esa persona el derecho a la vida mediante cualquier método nada ortodoxo, encerrándola en un espacio destinado para 'anormales' y clases pobres, e incluso exponiéndola en recipientes lejos del hogar donde podía ser comida por las fieras o morir a causa del frío o del hambre (Balza, 2011; Daston & Park, 2001).

Eran personas consideradas un inconveniente familiar y social por lo que la respuesta dada desde el sistema político y social era la discriminación y exclusión, negándoseles todos los derechos humanos.

En un segundo momento, que hace referencia al submodelo denominado de marginación, y que se desarrolla durante la Edad Media, según Palacios (2008), se comienzan a detectar cambios en la concepción de las personas con diversidad funcional y la respuesta dada hacia ellas, como consecuencia de una serie de factores sociales y económicos, pasando a ser consideradas pobres y marginadas, siendo utilizadas como objeto de burla, y expuestas por lo 'ridículo, extravagante o absurdo' de su condición física, mental o sensorial (Palacios, 2008; Platero & Rosón, 2012; Vergara, 2002).

Las formas de subsistir durante esta etapa, era utilizando la mendicidad y la exposición de sus cuerpos deformes para recaudar limosnas como medio de vida. Se considera una etapa de reclusión de la persona con diversidad funcional como animal doméstico (Seoane, 2011).

En este contexto, las personas con diversidad funcional eran seres sin ningún tipo de valor humano, considerándose innecesarias para la familia y la sociedad en general, concibiéndose como una desgracia que ensombrecía la vida de las personas y que eran

utilizadas con fines poco lucrativos. Además, existía por aquella época un gran desconocimiento sobre el concepto en sí y las necesidades que presentaba una persona con diversidad funcional en todas las disciplinas, incluso en la medicina que era la que ponderaba y tuvo poder durante muchas décadas

2.1.2.2 La diversidad funcional en el siglo XX

Aunque se empieza a gestar con anterioridad, no es hasta principios del siglo XX cuando comienza a vislumbrarse los primeros indicios de un cambio relevante en el tratamiento, consideración y conceptualización de las personas con diversidad funcional (Iáñez, 2009, 2010). Para Díaz Velázquez (2009) y Palacios (2008), empieza la era del modelo rehabilitador. Esta nueva forma de entender la diversidad funcional se caracteriza por dos elementos fundamentales. Por una parte se explica que las causas originarias de la diversidad no son religiosas sino científicas, y se habla de discapacidad como una enfermedad que podía ser curada; por otra parte, comienza a cambiar la visión de estas personas no como innecesarias para la comunidad, sino que se entiende que pueden aportar ella siempre que sean rehabilitadas o normalizadas, lo que implicaba la idea de que la diversidad podía ser ocultada y/o cabía la posibilidad de que bajo terapia o tratamiento desapareciera.

Desde el paradigma rehabilitador, es la persona con diversidad funcional la que tiene el problema a partir de sus deficiencias y dificultades y, por ello, entiende que el principal y único campo de intervención es la rehabilitación (física, psíquica o sensorial) por parte de los profesionales médicos en la mayoría de los casos (Díaz Velázquez, 2009; Jiménez Lara, 2007). Para normalizar a las personas que no cumplían los estándares de ‘normalidad’ (Palacios & Bariffi, 2007), la curación estaba centrada en administrar destrezas y habilidades para anular la funcionalidad no correcta mediante un proceso rehabilitador (Romañach, 2009).

En este contexto, las explicaciones de la diversidad funcional se encuentran bajo la mirada del modelo médico-rehabilitador considerándose que el problema está en las personas, y que la no funcionalidad viene causada por patologías internas del organismo. Por tanto, las dificultades y males que puedan presentar las personas con diversidad recae sobre su propia deficiencia (Teoría de la Tragedia Personal), teniendo como resultado un “tratamiento” de la discapacidad para una mejor adaptación del

individuo hacia el contexto en el que vive. Desde esta conceptualización se entiende que es el sujeto el que tiene que cambiar su conducta “anormal” para adaptarse a los modelos normales establecidos socialmente mediante un proceso de rehabilitación (Palacios, 2008; Sosa, 2009).

En este mismo sentido se manifiesta Parsons (1951, 1999), quien sostiene que cuando surge la enfermedad (esto es, la diversidad) la persona afectada debe adoptar su rol y asumir que no es responsable de su condición ni de los actos que pueda realizar, así como intentar recuperarse lo antes posible a través de la ayuda de médicos y/o especialistas, viendo, por lo tanto, su ‘enfermedad’ como algo ‘desagradable y detestable’. En esta línea, Balza (2011) habla de la teoría de la abyección como miedo hacia lo diferente, tornándose éste en disgusto o repugnancia ante el sujeto con discapacidad.

Por su parte, Sieglar y Osmon (1974: pp. 116) indican que cuando una persona presenta una diversidad funcional (a quien denomina impedida), supone la “pérdida de toda condición humana” y “no exige el esfuerzo de cooperar con el tratamiento médico ni intentar recuperar la propia salud, pero el precio de ello es una ciudadanía de segunda clase”. Por su parte, Safilios-Rothschild (1970) indica que la persona con discapacidad ha de adoptar un “papel rehabilitador” en el cuál ha de asumir todas las funciones ‘normales’ que pueda en el menor tiempo posible.

En esta misma línea, Hahn (1986: pp. 89) plantea que esta concepción de diversidad funcional ‘impone una presunción de inferioridad biológica o fisiológica de las personas discapacitadas’, y, posicionado en un Modelo de Dependencia y etiquetas, define a estas personas como “inválidas”, “tullidas”, “taradas”, “impedidas” o “retrasadas”.

Junto a estas visiones que asocian la diversidad funcional con el Modelo de Dependencia (Modelo Tradicional ó Modelo Médico), fue muy relevante la definición que realizó la “Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidad y Minusvalía” (CIDDM), la cual se basa exclusivamente en las definiciones médicas y los supuestos sobre la bio-física “normalidad” (Bank-Mikkelsen, 1975).

La clasificación internacional del funcionamiento y discapacidad (CIDDM) ¹² es una clasificación sistemática de cualquier estado funcional asociado con los estados de salud. El objetivo principal no es otro que facilitar un lenguaje unificado y estandarizado que sirva como punto de referencia para describir el funcionamiento del cuerpo humano y la discapacidad como elementos importantes de la salud (Organización Mundial de la Salud, 2001).

El enfoque que adopta la CIDDM en su clasificación, se fundamenta en una posición de dependencia de las personas que tienen un deterioro, real o percibido. Su condición se analiza desde el punto de vista médico, y se fundamenta en la premisa de que las personas con discapacidad son utilizadas por los profesionales en el campo de la medicina para trabajar con ellas un tipo de apoyo, terapéutico y social, especial para cada discapacidad (Araya, 2007; Díaz Velázquez, 2009; Marra, 2009; Pisonero, 2007). Las alteraciones son presentadas como la principal causa de diversidad funcional, por lo que, siguiendo la lógica de este modelo, se requiere que estas alteraciones sean desarraigadas, minimizadas o curadas por expertos para que, de esta manera, desaparezcan. Sin embargo, en la gran mayoría de las ocasiones, dicho tratamiento no es efectivo, por lo que se denomina a dichas personas como “no normales” y, por lo tanto, no pueden participar ni hacer vida cotidiana en la comunidad en la que viven. Así, nos encontraríamos ante un Modelo de Dependencia, necesitando la ayuda de los demás ciudadanos (Araya, 2007; Barton, 1998; Marra, 2009; Palacios, 2008)

Por su parte, el Modelo Biomédico ha sido el propugnado por la Organización Mundial de la Salud, a partir de su publicación en el año 1980 de la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM-1), dentro de su familia de clasificaciones, como un complemento a la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE) (Egea & Sarabia, 2001).

La CIDDM-15 se basa en una clasificación de la diversidad funcional que delimita tres conceptos básicos ante los cuales va a girar toda su clasificación (Barnes, 2008; Egea & Sarabia, 2001; ICIDH, 1999; Marra, 2009; Seoane, 2011):

¹²La CIDDM fue desarrollada en los años 70 por un grupo de sociólogos coordinado por Philip Wood. El objetivo era aclarar los conceptos y la terminología que se utiliza en referencia a la discapacidad con el fin de facilitar las opciones de investigación y políticas en esta área de creciente importancia (Barnes, 2008; Marra, 2009).

Deficiencia (impairment): alteración o anormalidad de una estructura anatómica que condiciona la pérdida de una función, pudiendo ser tanto fisiológica, psicológica como anatómica.

Discapacidad (disability): restricción o falta de capacidad (aparecida como consecuencia de una anatomía) para llevar a cabo una actividad considerada “normal” para el ser humano. Afecta a la capacidad funcional para poder realizar acciones y comportamientos esenciales en la vida cotidiana.

Minusvalía (hándicap): existencia de barreras o limitaciones presentes en la vida del individuo, como consecuencia de una deficiencia o discapacidad, la cual limita e impide que el individuo se desarrolle en su vida cotidiana con “normalidad”.

Nos encontramos, por lo tanto, ante una clasificación lineal del sujeto (Lastra & Martínez, 2004), en la que se contempla cómo algunas alteraciones en el período de gestación pueden dar lugar a futuras minusvalías en la persona (algunas deficiencias sanguíneas del cerebro en el feto pueden provocar lesiones cerebrales, por lo que estaríamos, según la clasificación de CIDDM-1, ante una persona minusválida).

Muchas han sido las críticas que ha recibido este modelo, entre las que podemos destacar el carácter peyorativo que se le ha asignado al concepto de diversidad funcional, siendo, principalmente, las personas afectadas y sus familias quienes no comprenden que se les clasifique como “minusválidos” por el mero hecho de necesitar una adaptación en alguna área de su vida y/o actividad. Asimismo, es por parte de ellas mismas y de diferentes asociaciones, desde donde se emprende una lucha para desarrollar una imagen positiva de las personas con diversidad funcional, e intentar hacer desaparecer las barreras y obstáculos del medio ambiente (Araya, 2007; Charpentier & Aboiron, 2000; Lastra & Martínez, 2004; Oliver & Barnes, 2010).

En 1997 surge la CIDDM-2, (modelo psicológico), promulgando un nuevo concepto de discapacidad y surgiendo, por lo tanto, la dialéctica del “modelo médico” desarrollado por la CIDDM-1 frente al “modelo social” facilitado por la CIDDM-2 (ICIDH-2, 1999).

Según la clasificación propuesta por la CIDDM-2, la “discapacidad” o “enfermedad” se considera una consecuencia de la interacción entre las alteraciones que se puedan producir en la salud y los factores que entren en juego en el contexto que rodea al sujeto (ICIDH-2, 1999).

El objetivo principal por el que se realiza la CIDDM-2 no es otro que facilitar un lenguaje unificado y estandarizado que sirva como “punto de referencia para describir el funcionamiento humano y la discapacidad como elementos importantes de la salud” (ICIDH-2, 1999, p. 6).

Desde la CIDDM-2 (1999), se propone dos elementos fundamentales para poder restringir o limitar la vida de las personas en la sociedad o, por el contrario, fomentarla. Son los obstaculizadores y los facilitadores. Por obstaculizadores se entienden las barreras que impiden o limitan la participación de la persona con discapacidad en la sociedad; por el contrario, los procesos facilitadores son los mecanismos que fomentan la participación en la sociedad, la integridad y la funcionalidad de la persona.

Es importante indicar que la CIDDM-2 (1999) clasifica el funcionamiento y la discapacidad desde la perspectiva de las circunstancias vitales de un individuo, matizando que no clasifica a las personas como unidades de clasificación en sí mismas.

La CIDDM-2 (1999) abarca todos los aspectos del funcionamiento del ser humano así como sus diversidades funcionales. Aunque únicamente trata con personas con discapacidades, es válido para otras personas. Los estados funcionales relacionados con cualquier estado de salud a escala individual, personal y social, pueden ser descritos utilizando la CIDDM-2.

Desde este modelo se plantea una clasificación en la cual se tienen en cuenta tres niveles: corporal (existencia de la deficiencia), individual (limitaciones y barreras en las actividades del sujeto) y social (participación del individuo); ofreciendo, de esta manera, una visión de la discapacidad mucho más amplia y relacionada con una visión tridimensional en la que sus ejes son las “funciones y estructuras corporales” (deficiencia), la “actividad” y la “participación”, además de ver a la discapacidad no como algo individual del sujeto y de lo que éste es portador, sino como el resultado de la interrelación con el entorno (Pisonero, 2007).

2.1.2.3 Diversidad funcional en la actualidad. Modelo social de la discapacidad

Con el transcurso del tiempo y gracias a los avances de diferentes ámbitos como el tecnológico, el educativo y el social, se empiezan a generar grandes cambios en la concepción social de las personas con diversidad funcional y se comienza a gestar el germen de un nuevo concepto bajo la premisa del Modelo Social de Discapacidad.

El Modelo Social surge a mediados del siglo XX. El motivo del origen de dicho modelo encuentra su justificación en la necesidad de corregir las lagunas que presentaban los modelos anteriores (Allan, 2010; Díaz Velázquez, 2009; Gabel, 2010; Seoane, 2011; Toboso & Guzmán, 2010) y en la necesidad que tenían las personas con diversidad funcional, organizaciones y familias de luchar para acabar con la concepción de “ser ciudadanos de segunda clase” (Palacios, 2008; Safilios-Rothschild, 1970; Vega & López, 2011).

Este nuevo paradigma nace bajo la premisa de emprender la lucha contra las barreras sociales, ambientales, estructurales y actitudinales (Allan, 2010; Barnes & Mercer, 2002; Barnes, Mercer, & Shakespeare, 1999; Gabel, 2010; Morris, 1991; Oliver, 1990; Oliver & Barnes, 2010; Priestley, 1998; Shakespeare, 2006; Thomas, 2007) que hacían que la diversidad funcional fuera aún más visible. Un claro ejemplo de ello es el ingreso en la Universidad de Berkeley (California) del alumno Ed Roberts¹³ quien, a pesar de las barreras encontradas durante su trayectoria académica y social, consiguió licenciarse en Ciencias Políticas (Moscoso, 2011; Palacios, 2008; Shapiro, 1994)¹⁴, surgiendo, así, el Movimiento de Vida Independiente.

Diversos autores como Barton (1996), Gabel (2010), Oliver (1990), Oliver & Barnes (2010), Pisonero (2007), Shakespeare y Watson (1996) y Vega (2002) defienden que este modelo se crea bajo una perspectiva socio-política donde se denuncia que son las prácticas, actitudes y políticas del contexto social las que generan las barreras y/o las

¹³Ed Roberts, combinó las clases magistrales con otras metodologías (llamadas telefónicas, cartas, etc.) con el fin de poder culminar sus estudios. Durante su estancia en la Universidad, y a causa de las necesidades derivadas de su discapacidad, fue alojado en la enfermería de la Universidad. Motivo por el cual, Robert y a otros compañeros con discapacidad reclamaron poder vivir, bien en casas o edificios adaptados, igual que el resto de estudiantes. (Moscoso, 2011; Palacios, 2008; Shapiro, 1994).

¹⁴En los años siguientes, la Universidad de Berkeley, empezó a recibir solicitudes de estudiantes con discapacidad, siendo en el año 1967 doce estudiantes los que estudiaban y vivían en la enfermería a causa de su discapacidad severa (Palacios, 2008).

ayudas que obstaculizan o favorecen el acceso y participación de las personas con diversidad funcional en los distintos ámbitos sociales, económicos y formativos. Esto significa entender la diversidad funcional como una realidad construida socialmente, en la que todos los actores sociales producen día a día, aludiendo a criterios de “normalidad” debido a obstáculos sociales, físicos o psicológicos, y refiriéndose a la pérdida o limitación de oportunidades (Balza, 2011; Koca-Atabey, Karanci, Dirik, & Aydemir, 2011; Oliver & Barnes, 2010).

En esta misma línea se posicionan Balza (2011), Barnes (1996), Gabel (2010), Jiménez y Huete (2010), Moscoso (2011), Palacios (2008), Seoane (2011) y Toboso y Guzmán (2010), quienes consideran que las causas que producen la diversidad funcional son sociales y no individuales como defendían otros modelos anteriores. Por lo tanto, las soluciones no debían dirigirse a la persona sino a la sociedad en su conjunto que es la que debe aportar los mecanismos necesarios para conseguir la inclusión íntegra de todos sus miembros, sin excepciones. Deben ser las personas los principales agentes de las sus acciones y toma de decisiones sobre el modelo de vida que quieren desarrollar, mientras que el entorno debe facilitar contextos óptimos y favorecedores de estas formas de vidas elegidas (Rojas, 2008).

Dicho paradigma surge como una crítica hacía aquellos modelos que entendían que la diversidad era una anomalía o desviación de una norma que debía ser medida desde unos parámetros cuantitativos (Allan, 2010; Balza, 2011; Shakespeare, 2006; Toboso & Guzmán, 2010), defendiendo que la diversidad funcional es el resultado de las estructuras opresoras y cerradas del contexto social por no estar atenta a las necesidades que estas personas puedan presentar o necesitar, y por centrar su interés en estigmatizar sus vidas más que en rescatar sus capacidades y potenciarlas (Balza, 2011; Ferreira, 2008, 2010; Jiménez & Huete, 2010; Palacios, 2008; Pisonero, 2007).

En este contexto, surge el término de diversidad funcional para referirse a mujeres y hombres que funcionan de forma diferente al resto de la sociedad, en un intento de acabar con el carácter negativo que a lo largo de la historia se ha asignado a los distintos términos usados para describir a las personas con discapacidad, y proponiendo otras palabras para referirse a estas personas que tuvieran matices más positivos y que estuvieran centrados en las posibilidades y potencialidades de cada una de ellas (Romañach y Lobato, 2005).

En la Tabla 1 se han sintetizado los supuestos básicos en los que se sustenta el enfoque de diversidad funcional en el que nos hemos basado en nuestra investigación.

<p>La defensa de los hombres y mujeres como personas humanas que pretenden vivir con los mismos derechos y dignidad que el resto de la sociedad (Romañach & Lobato, 2005).</p>
<p>Entiende que las causas que originan la diversidad funcional no son individuales ni fisiológicas sino sociales, siendo las estructuras contextuales las que oprimen y discapacitan para el desarrollo de una vida plena (Abberley, 2008; Palacios & Romañach, 2008).</p>
<p>La diversidad está relacionada con la idea de “la diferencia, la desemejanza con lo que es lo habitual en la mayoría estadística de la especie humana” (Romañach & Lobato, 2005, p. 6), pero entendida como elemento de valor en positivo de aporte y riqueza ofrecida a la sociedad, frente al concepto de capacidad que pretende conducir a las personas a la normalidad impuesta por la sociedad.</p>
<p>La funcionalidad hace referencia a que los hombres y mujeres puedan contribuir al desarrollo de la comunidad de la misma forma que el resto de personas que la componen, pero siempre desde la valoración y el respeto a su diferencia (Palacios & Romañach, 2008).</p>
<p>Pretende una valoración humana que no se escribe en términos de carencia, sino como una forma de proceder diferente, un desenvolvimiento cotidiano distinto ante lo que establece la norma estadística (Rodríguez & Ferreira, 2010).</p>
<p>“Aspira a potenciar el respeto por la dignidad humana, la igualdad y la libertad de las personas” (Palacios & Romañach, 2008, p.38).</p>

Tabla 1: Características que definen el modelo social de la discapacidad (fuente: elaboración propia)

El análisis de las premisas de este modelo nos lleva a comprobar el valor otorgado a la persona con independencia de las características presentadas, defendiendo el derecho a disfrutar de autonomía personal para poder tomar de decisiones, elegir y participar en la construcción y desarrollo de la sociedad en todos los niveles: culturales,

educativos, políticos, entre otros, siendo una cuestión de derechos humanos (Ferreira, 2010; Iáñez, 2009; Palacios & Romañach, 2006; Romañach & Lobato, 2005).

Desde este enfoque se apuesta por una nueva noción del ser humano. El hombre es persona ante todo. Es único y diferente. Presenta diferencias fisiológicas, cognitivas y culturales como cada uno de los que conforman la sociedad, porque la diferencia es un rasgo inherente al ser humano. El problema y las barreras para un desarrollo integral de las personas con discapacidad no son la consecuencia de una patología individual, sino que el origen es social, siendo ésta la responsable de adaptar cada una de las estructuras necesarias para permitir la inclusión de todas las personas en igualdad de condiciones (Barnes, 1991; Oliver, 1990; Silver, 1994).

La dignidad de las personas se constituye como un reclamo para las personas con diversidad funcional y un elemento de valía y respeto, que aparece vinculado indisolublemente al concepto de libertad y poder en la toma de decisiones sobre la construcción de su identidad personal y la de su entorno (Palacios & Romañach, 2008).

Desde este modelo se relativiza, aunque no se rechaza totalmente, el concepto de capacidad por entender que de alguna manera niega las capacidades que presentan las personas con “dis-capacidad” (Palacios & Romañach, 2008). Sin embargo, el de diversidad en la raza humana es una realidad que nadie puede negar y que dota a cada una de las personas de singularidad y distinción, lo que incluye, también, a los miembros con diversidad funcional. En este sentido, autores como Romañach y Lobato (2005) exaltan el concepto de diversidad en términos de valor positivo para las personas con y sin diversidad funcional. Ser diferente debe entenderse y aceptarse como una aportación, una oportunidad de progreso, de crecimiento y desarrollo tanto a nivel personal, como social y contextual.

Otro de los objetivos de este modelo es que pretende reemplazar términos como incapacitación, incapacidad, invalidez, minusvalía y dependencia, etc. Pero también quiere traspasar el concepto de capacidad y valía por entender que sigue poniendo en duda la entidad y el valor de la persona y poner el acento en la dignidad que el ser humano adquiere por el simple hecho de nacer persona. Por ello se propone “mujeres y hombres con diversidad funcional” o “personas con diversidad funcional”.

Por último, el concepto de diversidad funcional en el que nos posicionamos para el trabajo que nos ocupa, define y acepta las diferencias individuales frente al resto de la

sociedad, denunciando la falta de respeto de la mayoría hacía esa población diversa. Defendemos, también, una manera diferente de funcionamiento aunque para ello muchas veces necesiten apoyo estructural o personal, pero alejándose de las condiciones de funcionamiento impuestas socialmente. Esto implica la defensa de los derechos humanos como personas con derecho a decidir sobre sus propias vidas y a participar en todas y cada una de las decisiones sobre la construcción de su identidad y la de la sociedad (Ferreira, 2010; Palacios & Romañach, 2007, 2008; Romañach & Lobato, 2005)

2.1.3 Definición de diversidad funcional auditiva

Antes de adentrarnos en el análisis del concepto de diversidad funcional auditiva explicaremos el de diversidad funcional, que es la base sobre la que se sustenta dicha explicación, considerándolo necesario para una mayor comprensión de nuestro posicionamiento en esta tesis doctoral.

Muchos han sido los autores que han definido y explicado las razones y motivos del origen del concepto de diversidad funcional. Allan (2010), Barnes (1998), Barton (1996, 1998), Gabel (2010), Iáñez (2009, 2010), Marra (2009), Moscoso (2011), Oliver (1990), Oliver y Barnes (1998, 2010), Palacios (2008), Palacios y Romañach (2006, 2007, 2008), Priestley (1998), Romañach (2009) y Romañach y Arnau (2006), indican que surge para contrarrestar los paradigmas anteriores, los cuales representaban la diversidad funcional como un déficit, una tragedia y algo ‘anormal’ que debía evitarse a toda costa. Desde este paradigma, se parte de la Teoría de la Opresión Social de la Discapacidad (García & Arnau, 2011) que enfoca el centro del problema en el entorno y no en la deficiencia de la persona con discapacidad (Conde Melguizo, 2014; Jiménez Lara, 2007), por lo que las personas con discapacidad no son entendida como un problema, sino que más bien lo que existen son prácticas discapacitantes (Iáñez, 2010).

El término está compuesto por dos palabras: diversidad y funcional. Siguiendo a Romañach (2005), han sido definidas atendiendo al Diccionario de la Real Academia de la Lengua¹⁵ donde diversidad significa reconocimiento y aceptación a la diferencia, la desemejanza y la variedad de la especie humana como elemento natural y habitual. En

¹⁵ Real Academia Española (2014). Diccionario de la lengua española (23 ed.). Madrid. España. Consultado en <http://dle.rae.es/>. El día 22/01/2017

cuanto a funcional, ésta tiene una doble definición. Por una parte, la relativa a las funciones, y por otra parte, a las capacidades de los seres vivos, las máquinas o los instrumentos de actuar de manera propia y diferente.

Siguiendo con este autor, la explicación de funcional hace referencia a los dos conceptos anteriores. Por un lado, a los órganos o partes del cuerpo como oídos, cerebro u ojos. Por otro lado, a las funciones que realiza cualquier ser vivo como es comunicarse o desplazarse para el desarrollo personal y/o social. En este sentido, la diversidad funcional hace referencia a las características biofísicas del funcionamiento de la persona, pudiendo ser una función, un órgano o cualquier mecanismo del cuerpo o la mente que funciona de una manera diferente, o que no funciona de la misma manera que en la mayoría de las personas (Arnau & Romañach, 2006; Dejong, 1979; Ferreira, 2010; García Alonso, 2003; García & Oca, 2011; Palacios & Romañach, 2006; Romañach & Lobato, 2005; Romañach & Palacios, 2008; Shapiro, 1994).

La diversidad funcional auditiva hace referencia a un funcionamiento distinto del órgano en cuestión, de manera que estas personas se comunican con su entorno a través del canal audiovisual y gestual frente al auditivo y la palabra, que es el más utilizado en la sociedad (Romañach y Lobato, 2005). Esta diferente manera de comunicación viene determinada porque el aparato auditivo puede presentar distintas funcionalidades debido a múltiples factores como las consecuencias de un accidente, la ingesta de algunos medicamentos o por factores genéticos.

Esta funcionalidad diferente del sentido de la audición puede ser unilateral cuando se trata de un solo oído o bilateral cuando se trata de los dos. Si la diferente funcionalidad es de un solo oído, permite una audición normal y no suele presentar alteraciones en el lenguaje. Mientras que si es en ambos oídos suele presentar dificultades importantes para la captación, discriminación y comprensión de los sonidos. No se trata sólo de llegar a oírlo, también de comprenderlo o diferenciarlo de otros que conforman el sonido ambiente.

El concepto de diversidad funcional auditiva define a aquellas personas que pueden presentar distintas formas de comunicación como la lengua oral, lengua de signos y los sistemas alternativos y aumentativos de la comunicación (SAAC) que son necesarios conocer por parte de la comunidad social en general, y la educativa en especial, para el establecimiento de una comunicación y participación del alumnado en

términos de equidad. Asimismo, explica la diferente manera de interacción entre las personas que lo presentan y el contexto social, lo que implica atender a una serie de pautas que en el siguiente punto se explicarán.

En síntesis, la idea del concepto de diversidad funcional auditiva, que defendemos en este trabajo de tesis, hace referencia a la existencia de unas funcionalidades distintas del aparato auditivo que pueden generar diferentes necesidades en el lenguaje oral o escrito; pero también, hace referencia a personas valiosas que presentan potencialidades (no deficiencias) que les permite adquirir otro tipo de herramientas para desarrollar la misma función de comunicación. Es decir, son personas que una gran mayoría de veces necesitan utilizar apoyos tecnológicos, como implantes cocleares, y auditivos, como audífonos, para acceder al mundo contextual sonoro. Caso del lenguaje de signos para el proceso de una vida íntegra en la medida en que el contexto tenga la capacidad de aportar los mecanismos necesarios para poder desarrollarla con independencia y autonomía (Booth & Ainscow, 2000; Domínguez & Alonso, 2004; Minguet, 2000; Palacios, 2008; Romañach & Lobato, 2005).

2.1.3.1 El concepto de discapacidad auditiva, sordera e hipoacusia

Sin abandonar nuestra postura defendida a lo largo de este capítulo, somos conscientes de que para una mayor profundización del análisis del término, es necesario hacer referencia a conceptos que, a lo largo de la historia, han sido definidos mediante el uso de un lenguaje más pesimista y asignando un carácter más negativo sobre las posibilidades de estas personas con diversidad funcional auditiva. Partiendo de lo anterior, enfocaremos todos los conceptos relacionados como sordo, discapacidad auditiva, sordera, cófosis e hipoacusia.

El término *sordo*, a lo largo del tiempo, ha sido el más utilizado para denominar a las personas que presentan cualquier tipo de funcionalidad auditiva. En este sentido, palabras como sordera, sordo total, persona con deficiencia auditiva, hipoacúsico, aparecen descritas en la bibliografía consultada para identificar los grados y tipos de diversidad funcional auditiva (Caballo & Núñez, 2013; Fernández & Pertusa, 2004).

Autores como Fernández y Pertusa (2004) resaltan que al igual que el término sordo, el de sordera también ha sido el más manejado para describir todos los tipos y grados de diversidad funcional auditiva, desde las más leves a las más profundas.

Asimismo, encontramos que los términos sordera, discapacidad auditiva e hipoacusia aparecen descritos como sinónimos, aunque existen diferencias individuales y muy significativas a tener en cuenta a la hora de proporcionar respuestas adaptadas. Por lo que a partir de aquí, y con la intención de clarificar algunos de estos términos, abordaremos la definición de discapacidad auditiva, sordera total (profunda o cófosis) e hipoacusia.

La discapacidad auditiva hace referencia a una pérdida de la función anatómica y/o fisiológica del sistema auditivo de la persona. Se trata de una falta en la percepción auditiva que puede ser total o parcial y que se establece de forma gradual, desde la lesión más leve (hipoacusia) a la más profunda (cófosis) (Fernández & Pertusa, 2004). Dependiendo del grado de pérdida, de la localización de la lesión y/o el momento de aparición, las consecuencias para la adquisición, desarrollo del lenguaje y la comunicación son diferentes de acuerdo con la Confederación Española de Familias de Personas Sordas (FIAPAS, 1990) y la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011).

Dentro del término general de discapacidad auditiva podemos encontrar los de sordera profunda (cófosis o anacusia) e hipoacusia. La sordera profunda, cófosis o anacusia hace referencia a una pérdida total de la capacidad auditiva donde su severidad no permite la adquisición del lenguaje oral por vía auditiva, siendo los ojos el principal canal de comunicación. Cuando afecta a un solo oído se denomina cófosis unilateral. Si es de ambos, se conoce como cófosis bilateral.

La hipoacusia, sin embargo, se refiere a un continuo que va desde la pérdida más leve de audición hasta la más grave. Pero las personas que la presentan pueden adquirir el lenguaje a través del oído y utilizarlo de manera funcional en su proceso comunicativo, aunque en la mayoría de los casos se hace necesaria el uso de prótesis auditivas.

En nuestro caso, esta breve descripción de los términos anteriormente mencionados, los hemos analizado únicamente con el propósito de aportar mayor conocimiento sobre el tema que nos ocupa, sin compartir los presupuestos que subyacen a estas conceptualizaciones y formas de abordar la diversidad funcional auditiva desde los planteamientos deficitarios.

2.1.3.2 Concepciones de la diversidad funcional auditiva

La diversidad funcional auditiva ha estado marcada, a lo largo de la historia, por dos concepciones fundamentales. La primera de ellas ha sido la concepción del déficit o modelo médico, y la segunda, que se sitúa bajo un prisma antropológico, ha sido la concepción sociocultural.

1. La concepción del déficit responde a planteamientos médicos rehabilitadores de la diversidad funcional auditiva, donde el énfasis está centrado en el aspecto patológico de la persona que lo presenta y en la respuesta por parte de la sociedad, la cual estaba destinada a normalizar las anormalidades auditivas según las decisiones de los oyentes. Desde esta perspectiva se señala que las personas con diversidad funcional auditiva eran enfermos a rehabilitar mediante la enseñanza del habla.
2. La concepción sociocultural, por el contrario, contempla la diversidad funcional como una condición natural del ser humano, que pertenece a una comunidad lingüística minoritaria y que forma parte de una cultura y comunidad sorda (Acosta, 2003).

A continuación, describimos el concepto de comunidad sorda y el de cultura sorda ligados, el primero de ellos al concepto de concepción del déficit, y el segundo de ellos al de concepción sociocultural.

Comunidad sorda: Según la confederación estatal de personas sordas¹⁶, la comunidad sorda es aquella que participa de unos valores culturales y lingüísticos contruidos en torno a la lengua de signos y a una concepción visual del mundo. La conforman personas sordas y oyentes que comparten el mismo legado lingüístico y cultural (Padden, 1997). Está dotada de una estructura asociativa con tupidas redes de relaciones, articuladas alrededor de entidades organizadas y cultura propia y donde la sordera no es considerada ni deficiencia ni discapacidad (CNSE).

¹⁶ La CNSE. Confederación Estatal de Personas Sordas, es una ONG de acción social, sin ánimo de lucro y de ámbito estatal que fue fundada en 1936. Luchamos por la igualdad de oportunidades para las personas sordas, a través de políticas encaminadas a suprimir las barreras que impiden el ejercicio de nuestros derechos. Dirección: <http://www.cnse.es/cnse.php>

Cultura sorda: La cultura sorda en el ámbito de la diversidad funcional auditiva comprende una doble acepción del término. Por una parte, hace alusión al sistema de creencias, valores, normas de conductas y tradiciones compartidas por este grupo (Acosta, 2003, Moreno, 2000). Por otra parte, también se refiere a la práctica compartida de producciones culturales tales como narraciones, cuentacuentos, humor, juegos de palabras, poesía en lengua de signos, artes dramáticas y mimo, escultura, pintura, fotografía y cine, que tratan sobre las experiencias de las personas sordas (CNSE).

En la bibliografía especializada es frecuente encontrar ambos conceptos muy relacionados. Sin embargo, autores como Acosta (2003, p. 10) destacan que no todos los miembros de la comunidad sorda comparten la cultura sorda, hecho que está relacionado, según el autor, con la importancia que conceden a la “competencia y el uso de la lengua de signos como aspecto singular que sirve para definir quienes pertenecen a la comunidad sorda”.

Cada una de estas concepciones ha aportado definiciones distintas sobre la diversidad funcional auditiva. Las ideas basadas en el déficit han estado centradas en las explicaciones audiológicas, más concretamente en las pérdidas auditivas, como las que presentamos en el punto anterior. Frente a ello, la perspectiva sociocultural no concibe la diversidad como un problema sino como un valor, y las personas que lo presentan son funcionales igual que el resto de la sociedad.

Unido a lo anterior, surgen también dos definiciones de sordo. Una de ellas escrita en minúscula ‘sordo’, y otra en mayúscula ‘Sordo’. Un mismo vocablo que define dos realidades diferentes. La primera de ellas hace referencia a la deficiencia auditiva, la discapacidad y no se identifica con comunidad sorda; mientras que la segunda de ellas, con mayúsculas, son aquellas personas que presentan una diversidad funcional auditiva, pero que pertenecen a un grupo que comparte la lengua de signos, así como los valores y las tradiciones, lo que da lugar una comunidad sorda.

En el ámbito educativo ambas concepciones también han derivado en dos modos de concebir y desarrollar la educación, sobre todo relacionados con las modalidades educativas desarrolladas para el proceso de aprendizaje monobilingüe, que hace referencia al uso de la lengua oral en el aula, y bilingüe, que contempla la lengua de

signos como primera lengua seguida de la oral como herramientas de comunicación en la educación (Domínguez, 2009).

Este punto que acabamos de presentar ha sido elaborado con la intención de matizarla diversidad de enfoques, concepciones y conceptos que existen acerca de las personas con diversidad funcional auditiva. No es un análisis profundo, puesto que no es ésta nuestra intención, debido a que muchos de los aspectos serán tratados en otros epígrafes de este capítulo como el relacionado con la educación y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otro de los propósitos que nos proponemos es presentar la multiplicidad de factores que existen en la realidad de las personas con diversidad funcional auditiva, y la complejidad que supone un análisis efectivo, actual, y ajustado de cada una de las situaciones y contextos de esta parte fundamental de la sociedad.

2.1.4 Características de la diversidad funcional auditiva

Las personas con diversidad funcional auditiva encuentran múltiples barreras de comunicación y participación, pudiendo sentirse invisibles para la sociedad, puesto que no presenta ninguna manifestación física. Partiendo de lo anterior, vamos a señalar las características que a las personas con discapacidad auditiva las definen como grupo.

2.1.4.1 La heterogeneidad. Conforman un grupo diverso

La heterogeneidad viene dada por los múltiples factores que diferencian a unas personas con diversidad funcional auditiva de otras, como el tipo de sordera que presentan (el momento de aparición, lugar de la lesión, grado de pérdida auditiva), las características individuales, los métodos y sistemas de comunicación empleados, las ayudas técnicas necesarias y el contexto familiar y social. Todo ello hace que cada persona sea única y diferente (Domínguez & Alonso, 2004).

2.1.4.2 Presentan distintas formas de comunicación

Las personas con diversidad funcional auditiva pueden presentar diferentes formas de comunicación: la lengua oral, lengua de signos y los SAAC (sistemas alternativos y aumentativos de la comunicación), necesarios conocer por parte de la

sociedad para el establecimiento de una comunicación y participación de todos en términos de equidad.

a) **Lengua de Signos Española:** constituye la lengua natural de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas reconocida en la Ley 27/2007, del 23 de Octubre del 2007. Se caracteriza por:

El carácter gesto-viso-espacial ya que se trata de una forma de comunicación visual que se aprende con la vista y se enseña utilizando las manos y la cara en toda su expresividad.

Posee su propia estructura igual que la lengua oral.

Se aprende de forma espontánea, de manera natural, a través del contacto directo con personas sordas usuarias de esta lengua.

No es universal, cada país posee la suya propia. En España existen dos: la Lengua de Signos Española y la Lengua de Signos Catalana.

Los estamentos políticos y sociales deben conocer que el alumno tienen derecho a contar con intérpretes en cualquier ámbito de su vida como se recogen en las leyes: 51/2003 de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal de Personas con Discapacidad.

b) **Los sistemas alternativos y aumentativos de la comunicación SAAC.**

Dentro de los sistemas alternativos y aumentativos de la comunicación podemos encontrar: la lectura labial, la comunicación bimodal, la dactilología y la palabra complementada o “cuedspeech”.

- **Lectura labial:** consiste en el reconocimiento de las palabras a través de la visualización de la posición de los labios. Se hace necesario atender a las expresiones faciales del emisor para comprender el mensaje correctamente (García-Fernández, Pérez-Cobacho, Sánchez, & Guillen, 2001).



Figura 1: Lectura Labial. Fuente: Ministerio de educación Política y Deporte. Gobierno de España. <http://ares.cnice.mec.es/informes/18/contenidos/57.htm>

- Comunicación bimodal: consiste en la utilización simultánea de palabras y signos, pudiendo proceder de la lengua de signos y/o del sistema dactilológico. El sujeto expresa el mensaje utilizando la estructura del lenguaje oral y apoyándose en los signos de la lengua de signos y/o el dactilológico para representar las palabras para las que no existe un signo, adquiriendo así la información a través de dos canales, el auditivo y el visual.

- Dactilología: se puede definir como un sistema de apoyo a la comunicación bimodal y a la lengua de signos para representar las palabras para las que no existe un signo. Consiste en la representación mediante las manos y los dedos de las letras del alfabeto (García-Fernández et al., 2001). En general, es un deletreo manual que permite a la persona sorda expresar palabras por muy complicada que sea.



Figura 2: Sistema Dactilológico. Sistema de apoyo a la comunicación bimodal.

Fuente: <https://www.google.es/search?q=la+dactilolog>

- Palabra complementada o “ cuedspeech ”: se define como un sistema que combina la lectura labio facial y ocho formas de la mano (que representan a las consonantes) y tres posiciones alrededor de la cara (que representan a las vocales). La combinación de forma de la mano y posición da lugar a una sílaba. En la palabra complementada el habla se acompaña de los complementos manuales de manera silábica. Es un buen sistema de comunicación para las personas sordas profundas favoreciendo los mensajes hablados (Torres, 1991).

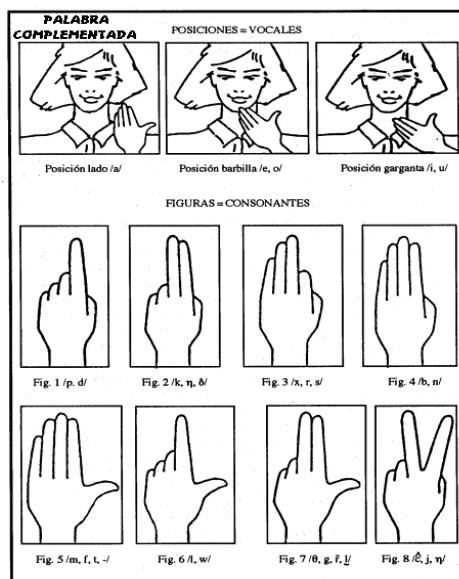


Figura 3: Sistema de palabra Complementada.

Fuente: <https://www.google.es/search?q=sistema+de+palabra+complementadabi=1366>

2.1.4.3 Utilizan apoyos tecnológicos y auditivos para acceder al mundo sonoro

La mayoría de las personas con diversidad funcional auditiva utilizan apoyos audiológicos y tecnológicos como herramienta de accesibilidad al mundo sonoro de todos los entornos sociales. La mayor parte de los alumnos y alumnas se benefician de los avances tecnológicos (audífonos digitales) y/o audiológicos (implantes mayoritariamente cocleares).

2.1.4.4 Son funcionales igual que el resto de la sociedad

Las personas con diversidad funcional auditiva son funcionales tanto cultural como socialmente siempre que se les proporcione los recursos de apoyo a nivel personal (intérprete de lengua de signos, personas colaboradoras) como tecnológico: prótesis auditivas (audífonos e implantes auditivos) y ayudas técnicas (sistemas de frecuencia modulada, bucle magnético y subtítulos), igual que el resto de la sociedad (FIAPAS, 1990; Palacios & Romañach, 2008).

2.1.5 Clasificación de diversidad funcional auditiva

Existen distintas clasificaciones de diversidad funcional auditiva, tantas como ideas, criterios y puntos de vista de autores. En nuestro caso las abordaremos desde una perspectiva audiológica por dos motivos. Primero, porque nuestra intención al abordar la temática es profundizar para conocer y comprender los factores que configuran la diversidad funcional auditiva. Segundo, porque en la bibliografía consultada es la más relevante y significativa que encontramos. Éstas son: el grado de pérdida auditiva; el lugar donde se produce la lesión auditiva; la etiología y causas de la sordera, en base a la zona del oído afectado, el momento de aparición de la misma y el grado de pérdida de audición, constituyendo todos ellos elementos significativos que pueden influir en el desarrollo de la persona con diversidad funcional auditiva en todos los niveles: cognitivo, lingüístico y social.

2.1.5.1 En función del grado de pérdida auditiva

Las pérdidas auditivas son medidas en decibelios (dB), y en función del grado, los efectos en el lenguaje y desarrollo van a ser diferentes. Según la Bureau International d'Audiophonologie (BIAP), la audición normal se sitúa entre 0-20 dB en cuyo caso el sujeto no tiene problemas para percibir la palabra; mientras que la hipoacusia leve se sitúa entre los 20-40 dB, siendo la voz débil y lejana la que nos es percibida por el sujeto. La hipoacusia media o moderada es la que se sitúa entre 40-70 dB, donde el umbral de audición se encuentra en el nivel conversacional medio y el retraso en el lenguaje es frecuente. Siguiendo con la clasificación, la hipoacusia severa es la que se sitúa entre 70-90 dB, situación en la que es necesaria elevar la intensidad de la voz para que pueda ser percibida. En cuanto a la hipoacusia profunda, se da cuando la audición se encuentra en más de 90 dB, por lo que es necesario rehabilitación para que las personas que la sufren puedan hablar. Por último, en cuanto a la cófosis o anacusia, se trata de una pérdida total de la audición.

A continuación, en la Tabla 2 se presentan las categorías, el grado de pérdida auditiva y los efectos que producen en la audición y el lenguaje, así como las implicaciones a nivel educativo y cognitivo que pueden generar.

Categoría	Grado de pérdida	Efectos en audición y lenguaje	Implicaciones Educativas y cognitivas
D.F. A. ligera	20-40 dB	<p>Impide la identificación de algunos fonemas. El lenguaje no se verá afectado.</p> <p>Presentará dificultades para percibir la voz baja o sonido de baja intensidad.</p>	Pueden ser dispersas, con baja atención.
D.F.A. media	40-70 dB	<p>Puede existir un lenguaje empobrecido con problemas de articulación y de movilidad del paladar.</p> <p>Puede presentar alteraciones fonéticas y prosódicas, así como alteraciones estructurales en la sintaxis.</p> <p>Presentará problemas para percibir una conversación normal</p>	<p>Pueden presentar aislamiento social y dificultades comunicativas, alterándose en ocasiones su integración en el grupo clase.</p> <p>Pueden aparecer problemas en el seguimiento del curriculum debido a su dificultad para comprender las explicaciones y la pobreza en el vocabulario. Se puede producir algún retraso en el aprendizaje y dominio de la lectoescritura.</p>
D.F.A. severa	70-90 dB	<p>El ritmo articulatorio y los elementos prosódicos del lenguaje están alterados.</p> <p>Se perciben solo algunos sonidos intensos, ausencia de lenguaje espontáneo.</p> <p>Se presentaran problemas para estructurar el lenguaje tanto oral como escrito.</p> <p>Se necesita adaptación protésica.</p>	<p>Los problemas de aislamiento e interacción se incrementaran.</p> <p>En la mayoría de los casos será necesaria utilizar la lectura labial, para compensar la dificultad comprensiva.</p>
D.F.A profunda	Superior a 90 dB	Las consecuencias derivadas son importantes y repercuten en aspectos como el desarrollo cognitivo y la comunicación, entre otros.	El pensamiento cognitivo se ve muy mermado por lo que deriva en una falta de motivación para el aprendizaje muy importante.

		<p>La principal consecuencia es la comunicación con el mundo que le rodea.</p>	<p>La escasa información que reciben, en ocasiones incompleta o errónea, dificulta la comprensión y aceptación de la norma.</p> <p>Presenta dificultades para la planificación de sus acciones y de reflexionar por lo que actúa de manera inmediata e impulsiva sin calcular las consecuencias de sus acciones.</p> <p>Tiene grandes dificultades para realizar tareas de abstracción o razonamiento, así como para formular hipótesis o proponer diversas alternativas. La pobreza en el lenguaje dificulta el desarrollo y la estructuración del pensamiento y el lenguaje.</p> <p>Los problemas que presentan en la comprensión lectora se deben a la dificultad para la codificación fonológica y su pobre memoria secuencial-temporal. También presenta dificultades para comprender determinadas construcciones sintácticas y el uso de nexos.</p>
Cófosis o anacusia	Total	Las implicaciones suelen ser las mismas	Las implicaciones suelen ser las mismas.

Tabla 2: Grados de pérdida auditiva. Fuente: BIAP (Bureau International d' AudioPhnologie). Recuperado en <https://www.biap.org/es/>

Estas clasificaciones no pueden ser valoradas de manera individual sino que es necesario tener en cuenta otros aspectos como el tipo de pérdida auditiva, la morfología de la curva o la dinámica residual, entre otros.

2.1.5.2 En función del lugar donde se produce la lesión

La clasificación que se presenta a continuación hace referencia al lugar donde se produce la lesión¹⁷. Éstas son: diversidad funcional de conducción o transmisión, diversidad neurosensorial o perceptiva, diversidad central y diversidad mixta.

- La diversidad funcional auditiva de conducción o transmisión hace referencia a una alteración en el oído externo o medio, así, la parte afectada es la mecánica del oído, lo que impide que el sonido llegue a estimular adecuadamente la célula del órgano de Corti.
- La diversidad funcional auditiva neurosensorial hace referencia a un daño en la cóclea (órgano de Corti).
- La diversidad funcional auditiva central hace referencia a la pérdida de reconocimiento del estímulo auditivo debido a lesiones en las vías auditivas centrales.
- La diversidad funcional mixta hacer referencia a que la patología puede presentarse tanto en la vía de conducción del sonido, como en el de la percepción.

2.1.5.3 En función del momento de la aparición

Lo importante para el desarrollo cognitivo y social de la persona es conocer si el déficit auditivo es anterior o posterior a la adquisición del lenguaje, ya que las consecuencias para el desarrollo también tendrán un carácter diferente. En base a lo anterior podemos clasificar cronológicamente la sordera en prelocutiva y poslocutiva.

La sordera prelocutiva es la que aparece antes de la adquisición del lenguaje. Está presente al nacer el bebé o aparece en torno a los dos o tres años, antes de la adquisición del lenguaje. Por tanto, las dificultades para el aprendizaje del habla son importantes.

La sordera postlocutiva hace referencia a que la pérdida auditiva aparece después de la adquisición del lenguaje, produciendo, muchas veces, y de manera progresiva, alteraciones fonéticas y prosódicas así como alteraciones en la voz.

¹⁷La información expuesta ha sido elaborada partiendo del manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad auditiva. Consejería de educación. Junta de Andalucía.

2.1.5.4 En función de la etiología y causas de la sordera

Según la Organización Mundial de la Salud (2001)¹⁸, la sordera puede tener un origen congénito o adquirido. El conocimiento de las causas y el origen puede favorecer la comprensión de algunos de los elementos que diferencian a unas personas con diversidad funcional auditiva de otras. De la misma forma, va a permitir determinar los trastornos asociados al desarrollo cognitivo y social. De esta manera, se va a poder intervenir lo antes posible a la persona afectada. Así mismo, va a ayudar a conocer si el carácter de la discapacidad es continuo y degenerativo para valorar las consecuencias relacionadas con otras capacidades que puedan verse afectadas (Marchesis, 1987).

La sordera congénita hace referencia a una pérdida de audición que aparece en el momento del nacimiento o pocos días después. Esta pérdida puede obedecer a factores hereditarios y no hereditarios, o a complicaciones durante el embarazo y el parto, entre ellas: rubéola materna, sífilis, bajo peso al nacer, asfixia en el parto (falta de oxígeno en el momento del parto), uso inadecuado de ciertos medicamentos como amino glucósidos, medicamentos cito tóxicos, antipalúdicos y diuréticos, o ictericia grave durante el período neonatal, que puede lesionar el nervio auditivo del recién nacido.

Las causas que provocan sordera del tipo adquirida, pueden ocasionar la pérdida de audición a cualquier edad a causa de múltiples factores como enfermedades infecciosas -meningitis, sarampión y parotiditis o infección crónica del oído- o cualquier tipo de accidente laboral.

Estos dos aspectos van a determinar el desarrollo del lenguaje, así como el cognitivo y social de la persona que lo presenta. En esta misma línea, las causas de la sordera, según Fernández y Pertusa (2004), también pueden ser prenatales, neonatales y posnatales.

- a) Causa prenatal: referido a la que se presenta antes del nacimiento. El 50-60% de las pérdidas auditivas prenatales son provocadas por infecciones ototóxicas, radiaciones o patologías maternas gestacionales. Enfermedades como la rubeola, sífilis, toxoplasmosis, etc., pueden producir hipoacusia. Se conoce que aproximadamente el 40% de las sorderas de origen prenatal son por causas genéticas.

¹⁸ Para más información puede visitarse la dirección <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/es>

- b) Causas neonatales: son las que aparecen en el momento del parto. Sus causas pueden ser: falta de oxígeno, uso de fórceps o incompatibilidad sanguínea. Entre el 7-17% de las pérdidas auditivas se producen durante esta etapa.
- c) Causas postnatales: son aquellas que aparecen después del parto (posterior a los 28 días). Su aparición puede ser debida a múltiples causas, aunque las más frecuentes son: otitis media crónica, infecciones generales que afectan al oído y meningitis bacteriana.

Una revisión de las distintas clasificaciones, causas y origen que en este epígrafe hemos recogido, nos acerca a la existencia de la multiplicidad de factores que influyen en el proceso y desarrollo de las personas con diversidad funcional auditiva, existiendo otros muchos muy importantes como la familia, los amigos y, sobre todo, la respuesta educativa, los cuales van a determinar el desarrollo social y laboral de estas personas

2.1.6 Diversidad funcional y educación. Historia y evolución

El punto que nos ocupa lo comenzaremos explicando la situación real que envuelve la vida de las personas con diversidad funcional en el ámbito educativo. Continuaremos realizando un breve recorrido a lo largo de la historia, centrándonos en las etapas más recientes, es decir, a partir del siglo XVIII por entender que es cuando se produce un mayor avance en esta materia. También, revisaremos los personajes más representativos y que mayores aportes han hecho a la educación de esta parte de la sociedad, como fray Ponce de León, Juan Pablo Bonet, L'Epee, o Thomas Hopkins Gallaudet, sin dejar de lado lo que supuso el Congreso Internacional celebrado en Milán en 1880, y los aspectos más relevantes de la corriente oralista, para terminar analizando el estado actual de la educación de las personas con diversidad funcional en la actualidad.

A lo largo de la historia, la relación entre diversidad funcional y educación nunca ha sido muy positiva, como se ha puesto de manifiesto en la bibliografía existente y en el análisis realizado a través de los datos ofrecidos por el Instituto Nacional de Estadística (2008), Ministerio de Educación y Ciencia y Fundación Universia (2015). Según el Instituto Nacional de Estadística, en España hay 3.847.900 personas con diversidad funcional, lo que supone un 9% del total de la población total, de las cuales,

966.390 presentan diversidad funcional auditiva, lo que en términos de porcentajes corresponde al 2,46 por ciento de la población española. Por su parte, el estudio de la Fundación Universia (2015) revela que el total de estudiantes que comienzan la formación primaria obligatoria en España es de 66.246 personas. Esto en términos de porcentaje significa un 43% de la población, pero sólo el 4%, es decir, unos 40.080 alumnos, acceden a estudios superiores. El 40,82 % o lo que es lo mismo, 390.377 alumnos, se pierden en las anteriores etapas educativas.

En la actualidad, es necesario reconocer que comienzan a observarse significativos avances en las personas con diversidad funcional auditiva en la educación. Las reformas de los sistemas educativos, unido al marco regulador de la enseñanza en materia de discapacidad, así como las propias demandas de estos estudiantes, han generado cambios muy relevantes en el planteamiento de la educación al acceso y permanencia en el sistema hasta conseguir la finalización de estudios superiores.

Cada día son más los estudiantes que llegan a las Universidades, lo que está relacionado, sobre todo, con la creación de un mayor interés por parte de las instituciones educativas y políticas de generar ambientes más inclusivos. La existencia de normas (como se ha adelantado más arriba) que han sido aprobadas por diferentes países y la creación de servicios de apoyo para el alumnado con diversidad funcional, guarda una estrecha relación con este progreso. De esta forma, países como Australia, Estados Unidos o el Reino Unido, cuentan con un Acta de Discriminación. En el caso de España, los estudiantes con diversidad funcional están presentes en la Ley Orgánica 4/2007 de Universidades, en la que se establece que se debe garantizar el principio de igualdad de oportunidades y la no discriminación, además de la obligatoriedad de que los entornos universitarios –edificios, instalaciones y dependencias– sean accesibles. También se establece la inclusión en los planes de estudio de los principios de accesibilidad universal y respeto para todos, incorporando la ayuda personalizada, así como los apoyos y las adaptaciones en el régimen docente. Por su parte, la Universidad de Sevilla, cuenta con normativa específica para la atención académica a este colectivo donde se establece la obligatoriedad de realizar adaptaciones curriculares por parte del profesorado (Acuerdo 8/CG 9-12-08, BOUS 12 enero 2009).

No obstante, y a pesar de que la presencia de alumnos con diversidad funcional auditiva en las universidades y las medidas puestas en práctica para favorecer su

inclusión educativa son un progreso evidente, no es menos cierto que aún existen muchos factores que impiden el aprendizaje y participación plena de este alumnado, provocando, demasiadas veces, el abandono (Slee, 2011), siendo en la actualidad, muchas las barreras existentes para el acceso, permanencia y finalización de los estudios superiores de las personas con diversidad funcional, en general, y auditivas, en particular, por lo que la institución universitaria puede ser especialmente discapacitante (Borland & James, 1999; Reindal, 1995; Tinklin & Hall, 1999).

Trabajos como los de Borland y James (1999), Boxall, Carson, y Docherty (2004), Claiborne, Cornforth, Gibson, y Smith (2010), Fuller, Bradley y Healy (2004), Holloway (2001), Hopkins (2011), Jacklin, Robinson, O'Meara, y Harris (2007), Moswela y Mukhopadhyay (2011), Olney y Brockelman (2003), Prowse (2009), Riddell, Wilson, y Tinklin (2002), Shevlin, Kenny, y Mcneela (2004), Tinklin y Hall (1999) o Tinklin, Riddell, y Wilson (2004), denuncian las vulnerabilidades que experimentan los alumnos con diversidad funcional, reflejando la responsabilidad que la universidad tiene a la hora de facilitar soluciones o generar dificultades a estos estudiantes. En este contexto, desde el modelo social de discapacidad, en el que nos posicionamos en este trabajo de tesis, Oliver (1990) insiste en la necesidad de que la institución se transforme con el fin de eliminar las barreras, para que de esa forma, el alumnado con diversidad funcional pueda participar de la enseñanza superior en igualdad de condiciones al resto de los estudiantes.

A pesar de las barreras existentes en el sistema educativo, en general, y en el español, en particular, algunos alumnos llegan a acceder a la universidad y a estudiar una carrera en cualquier disciplina, como lo demuestran los estudios de Fuller, Healey, Bradley, y Hall (2004), quienes califican este esfuerzo de gran éxito, lo cual está relacionado en gran medida con los recursos sociales y la buena voluntad de las universidades.

2.1.6.1 Historia de la educación en la Antigüedad y Edad Media

En la Antigüedad, la educación ha estado negada a las personas con diversidad funcional auditiva, al ser considerados, tanto por los griegos como los romanos, dementes e incapaces de recibir educación y expresar conocimientos. El perfeccionismo que reinaba en aquella época, unido a la relevancia con la que contaba la oratoria como

transmisión de cultura y valores, hacía que toda persona que estuviera privada de la audición o del lenguaje fuera considerada ‘no educable’.

Todo el que presentaba diversidad funcional auditiva era considerado discapacitado sordomudo, es decir, carente de audición y habla, por lo que al no poder expresar pensamientos ni ideas, se le creía sin capacidad para razonar, como se pone de manifiesto en algunas citas de Aristóteles¹⁹, cuyos textos expresan que la condición de ser una persona sorda de nacimiento significa también ser mudo y, por tanto, incapaces de elevarse a las ideas abstractas y morales (Gascón & Storch de Gracia, 2004).

La Edad Media no supuso grandes cambios en el aspecto social, ni en el educativo, formativo o cultural de los niños y adolescentes con diversidad funcional auditiva. Continuaban siendo considerados seres irracionales, incapaces incluso de sentir o creer, como manifestaban los textos de San Agustín, donde planteaba que la falta de audición impedía la entrada en la fe.

La iglesia comenzó, durante esta época, a tener un poder absoluto en casi todos los ámbitos de la vida: en la cultura, en la educación, en el arte, etc. Todo el saber estaba en manos de la religión. En este contexto, las personas con diversidad funcional auditiva continuaban bajo las teorías aristotélicas, y, como se ha indicado con anterioridad, eran consideradas sordomudas, sin contar con derecho alguno en todo lo relacionado a la educación y a la cultura, por entender que no eran educables.

2.1.6.2 Educación en la Edad Moderna

El renacimiento significó una época de grandes transformaciones a nivel científico y cultural, por lo que se puede decir que comenzó una nueva era, sobre todo en lo que respecta a la importancia otorgada al conocimiento de las personas. Nace un nuevo enfoque donde el hombre y el saber cobran un poder casi absoluto. Este cambio también afecta a las personas con diversidad funcional y sus posibilidades educativas (González & Calvo, 2009), aunque en un primer momento de manera desigual. La respuesta otorgada a estas personas sería en función del nivel social al que pertenecieran. Los que procedían de ambientes humildes seguían sin ser educados en ninguna institución y realizando trabajos relacionados con oficios como la agricultura o la ganadería desde

¹⁹Para más información ver Gascón, A., & Storch de Gracia, J.G., (2004). Historia de la educación de los sordos en España. Madrid: Centro de estudios Ramón Arencas, S.A.

edades muy tempranas. Mientras que los que descendían de familias nobles eran internados en monasterios, ya que la religión durante esta época tenía mucha importancia, y el nacimiento de un hijo sordo era entendido como una deshonra para la familia.

Unido a lo anterior, las leyes establecían que un hijo sordomudo no podía heredar tierras ni bienes familiares. En este contexto, surgen las primeras ideas para la formación de los hijos con diversidad funcional auditiva de familias de la nobleza. De la mano de fray Pedro Ponce de León surge esta tendencia en el monasterio de San Benito (en España). Nació en 1520 y murió en 1584. Fraile por vocación, fue el creador del primer método para la enseñanza de las personas sordas, frente a las ideas aristotélicas que defendían que los sordos nunca podrían llegar a hablar ni a tener ‘ideas abstractas’ (González & Calvo, 2009).

Es la primera vez en toda la historia de las personas con diversidad funcional auditiva que se cree que pueden ser educados, asegurando y demostrando que las enseñanzas deben ir dirigidas a la adquisición del lenguaje hablado, la lectura labial y la escritura. Fue maestro de filósofos y astrólogos sordos y portador del avance didáctico más importante de las personas sordas a lo largo de la historia (Gascón & Storch de Gracia, 2006).

Con este monje beneditino y su labor docente, se inicia una nueva concepción de las personas con diversidad funcional auditiva, entendiéndolos como seres discapacitados, pero defendiendo que las causas no afectan al desarrollo mental de los mismos, por lo tanto no es la consecuencia de un fenómeno sobrenatural, pudiendo la persona adoptar un papel activo y trabajar para superar y hacer frente a su discapacidad.

Autores como González y Calvo (2009) sostienen que fray Pedro Ponce de León fue el creador del ‘método oral’ para personas con diversidad funcional auditiva, Ramírez Carrión su continuador y Juan Pablo Bonet fue el encargado de la difusión de su práctica educativa.

Juan Pablo Bonet (1579-1633) fue un monje español dedicado a la enseñanza de personas con diversidad funcional auditiva. Fue el seguidor de la obra de fray Ponce de León. En el año 1620, publicó su famoso libro *Reducción de las letras y Arte para enseñar a hablar a los mudos*, considerado el primer tratado moderno de fonética y logopedia donde también aparecía el alfabeto manual. Su método de enseñanza seguía

dos líneas consecutivas diferentes. En primer lugar, se encontraba el aprendizaje del alfabeto dactilológico con la mano, ayudado del uso de fotografías que ilustraban la postura de la misma para cada letra. Para después continuar con el aprendizaje del habla y la lectura de los labios. Este libro obtuvo una gran popularidad entre los educadores de alumnos con diversidad funcional durante esa época y bastantes siglos posteriores. Fue traducido a otras lenguas y su éxito traspasó España para llegar a otros países europeos.

Manuel Ramírez Carrión es considerado uno de los maestros sordos y pedagogos más relevantes del siglo XVII de las personas con diversidad funcional auditiva. Nació en 1579 y murió en 1652. Al igual que fray Ponce de León, fue educador de hijos de la nobleza de diferentes ciudades españolas. Aunque no se conoce con exactitud el método desarrollado por Carrión en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos sordos, sí se conoce que utilizaba la dactilología y la mímica, así como las representaciones gráficas y la lectura labial. También se conoce que defendía el entrenamiento oral, por lo que algunos autores defienden que utilizara el método oralista.

En el siglo XVIII, el Abate de L'Epee, nacido en Versalles, fue el creador de la primera escuela pública para personas con diversidad funcional auditiva. Sacerdote y abogado, su interés giró en torno a la realización de acciones caritativas para los pobres y la enseñanza de las personas con diversidad funcional auditiva. El conocer a dos niñas que se comunicaban en lengua de signos supuso el inicio de su trabajo en la educación de las mismas.

La escuela de L'Epee fue fundada en 1755 y permitió enseñar a leer, escribir y educar a todas las personas con diversidad funcional auditiva, con independencia de su procedencia socio-económica y geográfica. Consideraba que la lengua de signos francesa no era suficiente para enseñar aspectos abstractos de la comunicación. Por lo tanto, inventó un sistema artificial (metódico) de signos para asociar la gramática escrita con signos, y conseguir asimilar la estructura sintáctica con la gestual de los sordos. Este maestro de alumnos con diversidad funcional auditiva, como es conocido, demostró al mundo que estos niños podían ser educados por métodos gestuales y en grandes grupos, y no de forma individualizada y solo para los más adinerados como se había hecho hasta el momento.

El siglo XVIII es considerado, por diversos autores, como una época en la que L'epée hace grandes esfuerzos por incluir la lengua de signos en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de la institución educativa formal. Debido a su preocupación por lograr una comunicación entre las personas sordas y oyentes incidió mucho en el aprendizaje de la lectura labial y del habla (autores).

Otra de las aportaciones relevantes a la historia de la educación de las personas con diversidad funcional auditiva la hizo Thomas Hopkins Gallaudet en EE.UU. Interesado por la educación de estos niños tras haber conocido un caso de estas características, viajó hasta Inglaterra y Francia en busca de conocimientos, métodos y prácticas exitosas para la enseñanza de estos alumnos. Conoció a Sicard, director de la Escuela Pública para Sordos de París, así como a dos ex-alumnos de la escuela de L'Épée, Laurent Clerc y Jean Massieu, quienes le mostraron cómo enseñar a los niños con diversidad funcional auditiva. Gallaudet y Clerc pusieron en marcha el primer asilo para la educación e instrucción del sordomudo en Hartford, con un método de enseñanza basado en las señas y la dactilología, así como el aprendizaje de la lectura labial y el habla. También se usaba la lengua de signos inglesa y americana.

Podemos decir que hasta este momento la formación de las personas con diversidad funcional auditiva se encontraba entre dos tendencias contrapuestas. Por una parte, destacaba la corriente de lengua de señas representada por la escuela que fundara Michel de L'Épée, donde el objetivo principal era formar intelectualmente al alumno para el desarrollo de la vida, defendiendo que la mejor forma era a través del alfabeto manual y las señas. Por otra parte, existía una corriente liderada por el alemán Samuel Heinicke, quien defiende que el objetivo de la educación debe ser la integración social y la lengua oral es la mejor forma de conseguirlo. Es decir, comienza a haber indicios de que la oralidad se empieza a considerar como un método de enseñanza por parte de algunos maestros de la época para desemmudecer a las personas con diversidad funcional auditiva (Oviedo, 2006).

Entre turbulencias, ambos métodos convivieron durante años con sus defensores y detractores. Según Desloges (1779)²⁰, las personas con diversidad funcional auditiva

²⁰Pierre Desloges nació en Francia, 1747 - 1792 y es considerado el primer Sordo en haber publicado un libro. Se trata de *Observations d'un sourd et muet sur Cours élémentaire d'éducation des sourds et muets*, publicó en 1779 por M. l'abbé Deschamps (*Observaciones de un sordo-mudo al libro « Curso elemental para la educación de los sordomudos », publicado en 1779 por el Sr. Abad Deschamps*), una obra menuda dedicada a contestar otra publicación de la época, debida al Abad Deschamps, que ponía en duda la utilidad de la lengua de señas para educar a los sordos.

preferían el método francés, frente al método alemán utilizado por algunos maestros, por entenderlo como mucho más difícil de aprender.

En este contexto se establece el debate de lo que debe ser la educación de las personas con diversidad funcional auditiva cuando tuvo lugar el conocido Congreso de Milán.

El Congreso Internacional de Educadores de Sordos celebrado en Milán en el año 1880 supuso el comienzo de una corriente oralista basada en el aprendizaje de la lengua oral como único método para las personas con diversidad funcional auditiva, permaneciendo hasta la actualidad a pesar de no estar plenamente aceptado por ellas. En este congreso, donde se dieron cita maestros, pedagogos, directores de escuelas, personas sordas, pero sobre todo oyentes, se debatió durante días (6 al 11 de septiembre de 1880) sobre el diseño, los métodos, etc. En definitiva, el cómo debía ser la educación de las personas con diversidad funcional auditiva. Ocho fueron las resoluciones tomadas por el congreso, las cuales presentamos en la siguiente Tabla 3:

<p><i>1.- Superioridad de la lengua oral sobre la de seña., Declara el Congreso que el uso de la lengua hablada en la enseñanza y formación de los Sordomudos debe preferirse al de la lengua de señas “</i></p> <p><i>2.- En el convencimiento de que el uso simultáneo de la lengua de señas y de la palabra hablada tiene la desventaja de que a través de ello se ven afectadas el habla, la lectura labial y la claridad de los conceptos, propone el Congreso que se prefiera el método de articulación (hablada) puro.</i></p> <p><i>3.-Considerando que un gran número de sordomudos no están recibiendo los beneficios de la instrucción, y que esta situación es producto de la impotencia de familias e instituciones, recomienda que los gobiernos tomen las medidas necesarias para que todos los sordomudos sean educados.</i></p> <p><i>4.- Con el convencimiento de que las clases para los sordomudos deben ser impartidas en lengua hablada, declara el Congreso:</i> <i>que el medio más efectivo de lograr que los sordomudos lleguen a apropiarse del habla cotidiana, es el método intuitivo, que está formado, en primer lugar, por la palabra hablada; y después, por la descripción, a través de la escritura, de objetos y acciones que se han mostrado ante los ojos de los alumnos,</i> <i>también que la enseñanza de las formas gramaticales al sordomudo debe realizarse, en el</i></p>
--

primer período, o maternal, únicamente a través de ejemplos prácticos, mientras que en el segundo período debe asistirse al sordomudo para que deduzca de esos ejemplos las reglas gramaticales. Todo debe hacerse, sin embargo, observando la mayor sencillez y la mayor claridad posible,

que los libros escritos con palabras y en formas de lenguaje conocidas por el alumno, pueden ser puestas en sus manos en cualquier ocasión.

5.-Considerando que el deseo de contar con libros lo bastante elementales como para ayudar al desarrollo gradual y progresivo del lenguaje, el Congreso recomienda que los maestros del sistema oral se apliquen al trabajo de obras especiales en la materia.

6.- Considerando los resultados obtenidos por numerosas investigaciones hechas con sordomudos de todas las edades y condiciones, tiempo después de que han dejado la escuela, y quienes, al ser interrogados acerca de varios temas han respondido correctamente con suficiente claridad de articulación, y han leído los labios de sus interrogadores con la mayor facilidad, declara:

que los sordomudos educados a través del método oral puro no olvidan al abandonar la escuela el conocimiento que han adquirido allí, sino que lo siguen desarrollando a través de la conversación y la lectura,

que en sus conversaciones con personas hablantes ellos se sirven únicamente de la lengua hablada,

que el habla y la lectura labial, al contrario de perderse, se desarrolla con la práctica.

7.- Considerando que la educación de los sordomudos a través del habla tiene requerimientos especiales, y considerando también la experiencia de la mayoría de los maestros de sordomudos, declara:

que la edad más favorable para admitir un niño sordo en la escuela es entre 8 y 10 años, que el período de permanencia en la escuela debería ser de siete años como mínimo, aunque ocho años serían preferibles,

que ningún maestro puede dirigir clases del método oral puro con más de diez niños a la vez.

8.- Considerando que en la aplicación del método oral puro, en aquellas instituciones donde todavía no está en pleno funcionamiento, es necesario tomar medidas de prudencia para su puesta en ejecución progresiva y gradual, recomienda:

que los niños recién admitidos sean reunidos en una misma clase, exclusiva de ellos, donde se les pueda instruir a través del habla,

que estos niños sean separados totalmente de aquellos demasiado avanzados como para

comenzar a recibir educación exclusivamente oral, y cuya educación deberá ser finalizada con señas.

Que cada año se abra una nueva clase según los principios del método oral, hasta que todos los antiguos alumnos, que son enseñados a través de señas, hayan terminado completamente su escolaridad.

Tabla 3: Resoluciones adoptadas en el Congreso Internacional de Educadores de Sordos en Milán. 1880. Fuente: Oviedo (2006). Recuperado en: <http://www.cultura-sorda.org/el-2do-congreso-internacional-de-maestros-de-sordomudos-milan-1880/>.

La mayoría de las personas asistentes, entre los que había educadores con diversidad funcional auditiva, votaron a favor de estas reformas que quedaron aprobadas para su ejecución, donde lo más destacable es la prohibición oficial del uso de la lengua de signos en las instituciones educativas y la obligación del desarrollo de una educación basada en la lengua oral, lo que tuvo grandes repercusiones para la enseñanza de estas personas.

Otra consecuencia directa estaba relacionada con el perfil de los docentes contratados. A partir de entonces, todos deberían ser oyentes, significando la exclusión del profesorado con diversidad funcional auditiva de la institución educativa en toda Europa salvo EE.UU, que fue el único país en desacuerdo con las medidas votadas en este congreso (Bellés, 1995). No aceptó las ideas de la corriente oralista, por lo que mantuvo su posición tanto en lo relacionado con la contratación de profesorado como en los métodos de enseñanza utilizados en el proceso de aprendizaje que seguía. Así, el lenguaje de signos como herramienta de comunicación se siguió utilizando hasta nuestros días. El país anglosajón es el único que en la actualidad cuenta con una escuela para personas con diversidad funcional auditiva, la Universidad Gallaudet²¹. Asisten alumnos oyentes y con diversidad funcional auditiva. El profesorado también es sordo y oyente, pero el medio de comunicación es la enseñanza del lenguaje de signos.

²¹Gallaudet es una universidad privada sin fines de lucro designada para recibir subsidios del gobierno federal. Ubicada en Washington, D.C., Gallaudet ofrece licenciaturas en artes y ciencias con más de 40 concentraciones. Su programa de posgrado confiere maestrías en campos como administración pública y desarrollo internacional así como doctorados en psicología clínica y lingüística, entre otros campos.

La mayoría de los programas en Gallaudet están diseñados para capacitar a los estudiantes en servicios profesionales para los sordos y las personas con insuficiencia de la capacidad auditiva. Por ejemplo, el programa de estudios especiales en la educación de sordos en Gallaudet prepara a sus egresados “para ser agentes de cambio en los papeles de ejercientes, administradores, educadores de docentes e investigadores por medio del exam

en crítico de asuntos educativos, sociales y políticos”. En el Departamento de las Ciencias Auditivas, Habla y Lenguaje, los estudiantes aprenden acerca de la sordera desde un punto de vista biológico, social y cultural, y se preparan para la docencia y para posiciones de investigación en universidades y otros institutos de investigación, con materias de estudio que incluyen estadística, métodos de investigación y pedagogía para la educación superior. Información recuperada en www.gallaudet.edu el 04/05/2016.

Continuando con la evolución de la educación de las personas con diversidad funcional auditiva, es a partir de los años 60 cuando se empieza a constatar que el oralismo no ha sabido responder a las necesidades que presentaban las personas sordas a nivel educativo, por lo que se comprueba el fracaso de dicha corriente y se constata que la lengua de signos como método para la enseñanza comienza a recuperarse, producido, siguiendo a Rodríguez (2005), por tres razones fundamentales:

1.- Los resultados académicos observados por los profesores presentaban muchas diferencias entre los niños y niñas con diversidad funcional auditiva y los oyentes, como demuestran los trabajos realizados por Asensio (1989) y Conrad (1979)

2.- Se había detectado por parte de los maestros y maestras que la lengua de signos se seguía utilizando por estos mismos alumnos fuera del aula.

3.- Comenzaron a surgir estudios que demostraban el valor de la lengua de signos como lengua completa, con estructura propia como medio de comunicación para las personas con diversidad funcional auditiva.

Son, precisamente, los estudios realizados por el lingüista Willian Stokoe en 1960, lo que produce el inicio del cambio hacia el reconocimiento de la lengua de signos como una herramienta fundamental para la enseñanza y la transmisión de información abstracta como consecuencia de su riqueza estructural (Monsalves, 2002). En esta misma línea, estudios posteriores como los de Brodesky y Cohen (1988), fueron afianzando la idea de Stokoe, demostrando el valor lingüístico y expresivo a cualquier nivel de abstracción. Comenzando, así, una etapa donde una nueva corriente conocida como bilingüismo empieza a vislumbrarse. Cronológicamente correspondería a la actualidad.

2.1.6.3 La educación de las personas con diversidad funcional auditiva en la actualidad

En la actualidad, la educación de personas con diversidad funcional auditiva está sometida a grandes evoluciones relacionadas, muchas veces, con la incorporación de recursos tecnológicos a los procesos de enseñanza-aprendizaje, o con la innovación en metodologías educativas, o sistemas organizativos más adaptados a las necesidades que presentan los alumnos. Pero, sobre todo, se aprecian significativos cambios en los enfoques actuales de la enseñanza de estos alumnos en todas sus etapas, con un mayor

peso en la educación superior, estando más enfocadas a la aceptación de su diversidad y a la inclusión de todos los alumnos.

Desde un enfoque teórico, la educación de las personas con diversidad funcional auditiva se enmarca dentro de un modelo bilingüe-bicultural, lo que está produciendo buenos resultados académicos para estos estudiantes en otros países de mayor tradición como Noruega. Según autores como Herrera, Puente, y Alvarado (2011) se está consiguiendo altos niveles de alfabetización de estos estudiantes. Aunque para obtener esos resultados exitosos es necesario unas buenas competencias lectoras y escritoras, ya que ésta es una de las grandes lagunas que presentan los estudiantes con diversidad funcional auditiva (Knoors, 2000).

El concepto de bilingüismo desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional, hace referencia, según Robles (2012, p. 4), “al uso y/o competencia lingüística en dos lenguas sintáctica y gramaticalmente diferentes: una viso-gestual (LS) y otra auditivo-vocal (LO)”, lo que supone, desde el ámbito educativo, el uso de la lengua de signos, propia de cada país, como primera lengua para el aprendizaje de los estudiantes con diversidad funcional auditiva, a través de la cual debe adquirir conocimiento, habilidades cognitivas y lingüísticas y estrategias en todo el proceso de enseñanza. Pero, también hace referencia a la enseñanza en lengua oral, considerada como una segunda a la enseñanza en lengua oral, aunque es considerada una segunda lengua, entendiéndose como una herramienta eficaz para potenciar el aprendizaje de la escritura y la lectura, bases fundamentales para el desarrollo educativo.

Por su parte, el concepto de bicultural desde una perspectiva de la diversidad funcional auditiva significa la aceptación dos culturas una mayoritaria compuestas por personas oyentes y otra minoritaria que hace referencia a la cultura de las personas sordas, que presentando características diferentes debe ser aceptada, valorada y enseñada en los sistemas educativos.

Unido a lo anterior, podemos añadir que el sistema educativo de nuestro país se rige, bajo los supuestos del enfoque de educación inclusiva, que de manera muy resumida ya que se dedicará un capítulo completo al tema, hace referencia a contextos educativos en las que ningún alumno deje de participar, sin excepción, y en condiciones de igualdad y equidad (Ainscow, 1999; Arnáiz, 2003; Booth, 1996; Echeita & Ainscow, 2011; Parrilla 2000; Sapon-Shevin, 2003). Lo que significa que bajo este enfoque, las

personas con diversidad funcional auditiva debe tener garantizada una educación sin barreras, que ofrezca respuestas educativas ajustadas a las diferentes funcionalidades presentadas por los mismos y que promueva la participación de todos y cada uno de los alumnos que pasan por las aulas para conseguir el éxito educativo y social (Echeita & Ainscow, 2011). Lo que desde una perspectiva práctica significa permitir el uso de diferentes lenguas en todos los alumnos, y como consecuencia, aceptar la lengua de signos como herramienta de comunicación y de enseñanza entre alumnos sordos y oyentes para la transmisión de conocimientos pero también y siguiendo a Domínguez (2009) como instrumento para enseñar a pensar, interactuar y comunicar. Así como un sistema que respete y fomente la identidad, valores y lengua de las personas con diversidad funcional auditiva para un mayor conocimiento por parte de la sociedad educativa en todo su conjunto.

Un modelo educativo común, debe tener la capacidad de integrar a estos alumnos en aulas ordinarias con compañeros oyentes y así conseguir una práctica mucho más enriquecedora a todos los niveles y para todos los participantes en el contexto, como lo defienden autores como Cawthorn, (2001) o Stinton y Antia, (1999), y que desde nuestra posición defendemos.

Este enfoque de educación inclusiva, además de saber responder a todas las necesidades plantadas por todo tipo de alumnado, debe permitir no solo el acceso, sino también la permanencia de los alumnos con diversidad funcional en el sistema educativo y crear herramientas para que el proceso de transición de unas etapas a otras no sea entendido como un problema. En este sentido, Dorio, Figuera, y Torrado (2001), así como Sánchez (2010) denuncian la complejidad que supone muchas veces para los estudiantes la transición de unas etapas educativas a otras sobre todo en las personas con especial dificultades para mantenerse en todo el proceso educativo hasta su finalización. Que en parte se deben, siguiendo con estos autores, a que no existe una continuidad entre los subsistemas de formación secundaria y universitaria, lo que conlleva el abandono de los estudios producido por la desmotivación del alumno y derivada de la incapacidad del sistema de atender a este tipo de alumnado.

En definitiva, la educación de las personas con diversidad funcional auditiva en la actualidad está fundamentada en un modelo bilingüe-bicultural que reconoce el uso de

dos lenguas: la de signos y la oral. Así como dos culturas: las de las personas sordas y las de oyentes, compartiendo un currículum común y una organización flexible con unos profesionales cada vez más comprometidos y formados, trabajando para que la educación de calidad esté cada vez más cerca

Hasta hace muy poco tiempo, la historia educativa de las personas con diversidad funcional auditiva ha estado marcada por la segregación y exclusión, existiendo una fina línea entre la exclusión educativa, económica, laboral y social.

Parte de esta exclusión educativa ha sido determinada por el empleo de un modelo monolingüe de comunicación donde la enseñanza se desarrollaba a través de la lengua oral como instrumento de aprendizaje, de desarrollo social y contextual, lo que ha provocado que el proceso educativo de estas personas haya estado marcado por obstáculos, muchas veces muy difíciles de salvar, provocando el abandono escolar, lo que ha determinado que durante décadas estos alumnos presenten una muy baja, casi inexistente cualificación académica.

El método oralista ha constituido durante décadas el sistema de comunicación impuesto en el ámbito educativo como vehículo para la transmisión de conocimientos para los alumnos con diversidad funcional auditiva en todas las etapas, y ha supuesto el fracaso educativo y formativo de estas personas y las consecuencias negativas para el desarrollo integral de sus vidas.

Otro de los factores que han contribuido a la segregación educativa de las personas con diversidad funcional auditiva ha sido el contexto académico donde han sido educados. Con ello nos referimos, siguiendo a Domínguez (2009) a la modalidad de asistencia al aula. Durante una parte importante de la historia estos alumnos han estado separados en aula especiales por lo que se les ha privados de interactuar con compañeros oyentes y participa en toda la dinámica del aula así como en aspectos de la vida escolar, lo que muchas veces ha estado asociado al fracaso educativo y al empobrecimiento cognitivo y social.

En la actualidad, la educación de las personas con diversidad funcional auditiva está basada en un modelo bilingüe-bicultural que supone el uso de dos lenguas dentro del aula y la aceptación de dos culturas que unidos a otros factores relacionados con la investigación, las tecnologías, el conocimiento y las propias voces de las personas con diversidad funcional auditiva han favorecido un avance muy significativo en materia de

educación y desarrollo social de estas personas. De esta manera, en la actualidad, la educación y el acceso a los estudios superiores de este grupo social se encuentran un poco más cerca de no ser una utopía.

2.1.7 Investigaciones sobre diversidad funcional auditiva

Atendiendo a la bibliografía existente, es necesario puntualizar que la investigación sobre diversidad funcional auditiva abarca un amplio abanico de temas proveniente de distintas disciplinas y áreas de conocimientos. Así la Medicina, la Psicología, la Audiología y en menor medida la Pedagogía y la Educación, se han preguntado por infinidad de temas relacionados con la diversidad funcional auditiva, lo que ha generado una cuantiosa cantidad de trabajos contribuyendo así al desarrollo y al avance en materia de calidad en diferentes espacios de la vida de estas personas.

En el ámbito educativo y pedagógico aunque existe interés por investigar la mayor parte de ellas están relacionadas con las habilidades de lectura y escritura en las etapas de primaria y secundaria. Aunque estos aspectos son fundamentales para el proceso educativo de estos estudiantes, tampoco es menos cierto que los estudios sobre diversidad funcional auditiva y educación superior son bastantes escasos.

Prueba del interés que ha suscitado el conocimiento de los aspectos lectores y escritores de estos alumnos, según López Torrijos (2008, p.5), quedan patente en los estudios realizados por autores como Augusto, Adrián, Alegría, y De Antoñiana (2002), Asensio (1989), Alegría y Mousty (1996), Conrad, (1979), Domínguez, Carrillo, Pérez y Alegría, (2014), Harris y Beech (1998), Fernández-Viader y Pertusa (2004) entre otros, demostrando así que es un tema en el que existen abundante material frente a otros -como los que están más relacionado con la pedagogía o la educación.

Como ha sido comentado en líneas anteriores, en el ámbito de la educación superior y las personas con diversidad funcional auditiva son escasos las investigaciones realizadas por lo que se ha optado por analizar investigaciones realizadas con la diversidad funcional en general (al participar en ellas también estudiantes con diversidad funcional auditiva) y la educación superior, entendiendo que los obstáculos y ayudas son semejante para la diversidad funcional auditiva.

Partiendo de lo anterior, haremos una revisión de investigaciones que hemos organizado en orden cronológico. Comenzamos por las realizadas en el año 2013 y finalizaremos con el año 2005.

Comenzaremos por exponer diez investigaciones relacionadas con la diversidad funcional auditiva en la educación. En ella exponemos los trabajos relacionados con las diferentes etapas educativas primaria, secundaria y educación superior, así como diferentes temas con relación a lo educativo.

En la Tabla 4 presentamos diez investigaciones relacionadas con la diversidad funcional auditiva.

Autor/es	Objetivo	Muestra	Instrumentos	Resultados
Gómez (2013)	Conocer, los factores que contribuyen a la formación de ambientes de inclusión de las personas sordas en el campo de la educación superior en la facultad de psicología y terapia de la comunicación humana de la Universidad de Juárez del estado de Durango	49 Participantes	Cualitativo. Biográfico-narrativo. (entrevistas semiestructuradas. Fichas de observación, grabaciones, historias de vida en formato cartas)	Los ambientes que propiciaron la inclusión de estos alumnos en la facultad fueron: el curso Remedial para Sordos, el Intérprete y el Asesor Pedagógico.
Luque y Carrillo (2013)	Descubrir lo que sienten dos personas con diversidad funcional auditiva a su paso por la universidad.	2 participantes	Hermenéutico. Entrevista.	Las alumnas reconocen que su paso por la universidad está significando una experiencia relevante vitalmente, la cual les promueve su proyección futura como profesionales, por lo que animan al resto de personas con discapacidad a avanzar en la construcción de un mundo mejor y a acercarse a la universidad como contexto privilegiado de desarrollo personal y social.
Herrera, Puentes, y Alvarado, (2011)	Implementar un modelo de intervención pedagógica en lectura y escritura para estudiantes con diversidad funcional auditiva basados en el desarrollo de estrategias de aprendizaje visual	127 participantes	Cuantitativo	Los resultados obtenidos es que cuando se utiliza en el aula un modelo bilingüe basado en el desarrollo de estrategias visuales (lenguaje de signos, dactilología y lectura de labios), los estudiantes sordos pueden hacer avances significativos en sus habilidades de lectura y escritura, acercándolos a la actuación de los niños y niñas de la audición las edades de los similares.
Hopkis (2011)	Explorar las barreras que experimentan los estudiantes con diversidad funcional sensorial en la Universidad para hacer algunas sugerencias para mejorar	6 estudiantes	Enfoque cualitativo Entrevistas (investigación biográfico-narrativa)	Existencia de barreras físicas, actitudinales, sociales, culturales y políticas.

	la política y la práctica			
Póveda, et al., (2011) CNSE	<p>Documentar los hábitos de lecturas de una manera cuantitativa y cualitativa de los adolescentes sordos.</p> <p>Determinar la incidencia de la lengua de signos en los procesos de estímulos hacia la lecturas y la prácticas lectoras en los adolescentes</p> <p>Conocer los contextos y ámbitos de lecturas de los adolescentes con diversidad funcional auditiva.</p> <p>Identificar las variables que estimulan el deseo de leer de las personas sordas o qué variables son las que motivan su desinterés ante la lectura.</p>	28 estudiantes con diversidad funcional auditiva	Mixta Empírico descriptivo	<p>Existen diferentes itinerarios de lecturas y diferentes estilos de lectores y dentro de los elementos que lo configuran emerge la identidad en relación con la sordera.</p> <p>Es posible ser un buen lector tanto desde una experiencia e historia comunicativa oral como utilizando la lengua de signos.</p> <p>En todos los casos existe un ambiente familiar favorable a la lectura.</p>
Sánchez (2010)	<p>Conocer las barrera educativas en el proceso de transición de la educación media a la educación superior en personas Sordas, exploradas desde la experiencia de diversos actores:padres, docentes, docentes intérpretes, intérpretes y personas Sordas.</p>	10 participantes	Metodología cualitativa, con carácter exploratorio. Bajo una lógica descriptiva.	<p>Factores externos:</p> <p>Las políticas educativas no generan respuesta a la diversidad y heterogeneidad que se presenta en las aulas tanto de educación media como superior.</p> <p>La necesidad de elaborar programas de acompañamiento y orientación a padres de familia que garanticen una óptima participación en el proceso educativo de sus hijos siendo necesario desde los primeros años de vida.</p> <p>Es necesario un reconocimiento por parte de la sociedad de lo que significa la diversidad para entender las características de las personas como diferentes.</p>
Torres y Póveda, 2009	<p>El objetivo general del estudio fue describir la vida cotidiana de las y los jóvenes sordos a partir de sus hábitos e identidad social, Bogotá.</p>	7 jóvenes con diversidad funcional auditiva	Cualitativo. Descripción fenomenológica	<p>En los hogares en los cuales los padres ni unidad familiar no conocen la Lengua de Signo Colombiana (LSC) prevalece la comunicación unidireccional. Lo que dificulta propiciar conversaciones claras, manifestar sus sentimientos adecuadamente y plantear opiniones alternas frente algún hecho particular.</p> <p>Fuera del hogar, al margen de los pares sordos, la condición auditiva restringe permanentemente hechos concretos en la vida de los jóvenes como la adquisición de habilidades en las esferas sociales, educativas, culturales para seleccionar empleo o poder preferir</p>

				<p>y situarse en ocupaciones productivas, con el fin de lograr la independencia, seguridad y autonomía económica.</p> <p>En cuanto a los sentimientos expresados, sienten que gran parte de la sociedad no dirige reconocimiento y mayores apoyos en la promoción de sus cualidades o formas de vida habituales, en su libertad de expresión y en la comprensión de la misma; además de ser un claro obstáculo en su desarrollo personal, social y en su autonomía económica.</p>
Salas, (2008)	Descubrir las estrategias de supervivencia que utilizaron algunos alumnos sordos en sus experiencias de integración educativa en el sistema común.	5 estudiantes	Cualitativo. Biográfico. Narrativo.	
Gutiérrez y Salvador, (2006)	Determinar las competencias de los alumnos sordos de Educación Secundaria en el proceso de planificación de la expresión escrita.	10 alumnas entre 13 y 20 años.	Cualitativo- Exploratorio. Entrevista cognitiva, después de la narración del texto	La mayoría de los alumnos sordos de Educación Secundaria poseen un buen nivel de dominio de sus habilidades escritoras relacionadas con el proceso de planificación, en la medida en que realizan, antes de escribir, la génesis de sus ideas, utilizando distintas fuentes de información, y piensan los objetivos de sus textos, aunque no todos los consiguen al no tener en cuenta las ideas generadas y los objetivos previstos, sino que escriben las ideas que se les ocurren. Es decir no desarrollan una planificación anterior al proceso de transcripción.
Castellana y Sala (2005)	Conocer las barreras de los estudiantes con discapacidad física y sensorial en el aula.	25 estudiantes con discapacidad. 25 profesores universitarios.	Enfoque mixto: cuantitativo (cuestionarios) y cualitativo	Los estudiantes con diversidad funcional tienen barreras para seguir las explicaciones de los profesores en clase y para poder tomar apuntes. Barreras arquitectónicas en clase. Profesorado como recursos para obtener buenos apuntes y compañeros como ayuda fundamental.

Tabla 4: Investigaciones diversidad funcional auditiva. Fuente: Elaboración propia.

En el trabajo de investigación realizado por Gómez (2013) se esbozan como objetivos analizar y describir aquellos factores que favorecen la inclusión de las personas sordas en el campo de la educación superior en la facultad de psicología y terapia de la comunicación humana de la Universidad de Juárez del estado de Durango.

La muestra estuvo compuesta por dos estudiantes con diversidad funcional profunda, que estudiaban desde los ocho años en aulas ordinarias con compañeros oyentes. También participaron dos personas oyentes, uno con hipoacusia media, diez docentes, un intérprete y un asesor pedagógico, la Directora y el Jefe de posgrado de la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana en la Universidad Juárez del Estado de Durango y la directora (APADAC).

El método seleccionado por los investigadores para la recogida de los datos se realizó desde un enfoque cualitativo, más concretamente el biográfico narrativo. Las técnicas de recogida de datos fueron la entrevista semiestructurada, mediante preguntas abiertas fue el instrumento más utilizado durante toda la fase de recogida de datos, siendo aplicada a las 49 personas que han constituido la muestra. Otro de los instrumentos utilizados fue la observación participante que fueron grabadas en vídeos; así como fotografías de los docentes, intérprete de lengua de signos, al asesor pedagógico, a los jóvenes sordos y compañeros. Se construyeron dos historias de vida escritas por los estudiantes con diversidad funcional auditiva en formato de carta.

Entre los principales hallazgos del estudio, destaca su autora que el ingreso de las personas con diversidad funcional auditiva en el ambiente universitario condujo a poner en marcha estrategias para la generación de un ambiente basado en la inclusión de estas personas en la educación superior. De esta manera, se diseñaron herramientas que permitieron potenciar el proceso de participación y formación de estos alumnos con el objetivo puesto, no solo en garantizar el acceso sino la permanencia y conclusión de todos los estudios universitarios.

Los recursos puestos en marcha por parte de la facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana fueron: el Curso Remedial para personas con diversidad funcional auditiva, el Intérprete y el Asesoramiento Pedagógico continuo en todo el proceso formativo.

El curso Remedial se constituyó con el objetivo fortalecer al alumno en competencias relacionadas con la escritura, la lectura comprensiva y las matemáticas,

así como otras áreas de carácter tecnológicas, todo enfocado a poder afrontar los obstáculos venideros relacionados con las materias a estudiar.

También se contó con los servicios de un intérprete en lengua de signos y un asesor pedagógico que estuvieron a disposición de las necesidades presentadas por los alumnos y que juntos trabajar atendiendo a dos aspectos fundamentales: el primero, con respecto a la comunidad universitaria, conformada por: el grupo de profesores y compañeros; y el segundo, la organización universitaria, que involucra los procesos académicos, administrativos y el propio estudiante con diversidad funcional auditiva, en el eje central del proceso formativo.

Unido a lo anterior, los factores que favorecían la inclusión de los alumnos con diversidad funcional auditiva en el aula eran dar a conocer la figura del intérprete de la lengua de señas (ILS) entre los miembros de la Comunidad Educativa, identificando claramente cuáles son sus funciones evitando así, confusiones respecto al papel que desempeña dentro del Centro. Todos, tanto profesorado como compañeros deben conocer que el trabajo del ILS se guía por un código deontológico y normas profesionales que aseguran la fiabilidad y confidencialidad de su actividad.

Considerándose muy importante, según los resultados de este estudio, que en todo momento se debe facilitar su integración en los equipos educativos así como su coordinación con la jefatura de estudios y el departamento de Orientación.

Otro de los elementos fundamentales en el proceso formativo exitoso de las personas con diversidad funcional auditiva es el trabajo de asesoramiento pedagógico realizado a lo largo de su paso por la universidad. Se trata de un espacio académico extracurricular focalizado a fortalecer los conceptos y un buen desempeño en los distintos campos del conocimiento, ofreciendo un entorno educativo acorde con las necesidades del alumno, por lo que resultan muy eficaz para el desarrollo de las competencias necesarias.

Como síntesis, en este estudio se concluye que acceder, permanecer hasta concluir los estudios superiores de las personas con diversidad funcional auditiva es posible cuando se atienden las necesidades presentadas, respetando su forma de funcionar, reconociendo las diferencias y desarrollado actitudes positivas en torno a sus posibilidades. Pero también es necesario, que el sistema educativo en todo su conjunto

genere instrumentos, mecanismos, y respuestas ajustada a sus funcionalidades y en términos de igualdad y equidad.

Por otro lado, el trabajo de Luque y Carrillo (2013) se marca como objetivo revelar el sentir de dos estudiantes con diversidad funcional auditiva a su paso por la universidad, así como relatar la incidencia que su experiencia educativa y el conjunto de interacciones recibidas han supuesto en la conformación de su personalidad y expectativas de cara a su proyecto de vida.

Para dar respuestas a los objetivos marcados se ha situado bajo un enfoque metodológico hermenéutico, utilizando la entrevista como herramienta de recogida de datos.

En cuanto a los resultados obtenidos, estas dos alumnas aseguraron que la Universidad de Almería ha sido un contexto idóneo para promover la interacción de estas personas con la sociedad, habiéndose sentido plenamente integradas y valoradas por sí mismas, más allá de las sensaciones de subsidio o incomprensión que recibían en las etapas anteriores, por lo que se sienten plenamente agradecidas, con ilusión e ímpetu en la construcción de su proyecto de vida. Lo que les lleva a concluir que han sido muchos los esfuerzos realizados a nivel de administración educativa para conseguir una educación más inclusiva. Estos se han visto reconocidos en el caso concreto de estas personas estudiadas que muestran su satisfacción por la respuesta recibida por la Universidad de Almería.

También resalta que aunque queda mucho por hacer en el ámbito de la diversidad funcional y la inclusión educativa, es cierto reconocer que el camino seguido hasta nuestros días es el adecuado. Resaltando que para conseguir la plena integración de estos estudiantes es necesario que la sociedad en su conjunto tome conciencia de la problemática que supone para ellos la exclusión.

Concluyendo que si el entorno educativo tuviera la capacidad de facilitar las condiciones adecuadas en igualdad de oportunidades en contextos normalizados, de formación y de accesibilidad a cualquier tipo de entorno la gran mayoría de los jóvenes con diversidad funcional podrían ser tan autónomos como los demás.

En la investigación presentada por Herrera, Puente, y Alvarado (2011), se implementó una serie de estrategias de aprendizaje visual en alumnos con diversidad

funcional auditiva y niños oyentes con el objetivo de medir su eficacia para la enseñanza de la lectura y escritura de estos estudiantes.

Para ello se basaron en una muestra compuesta por dos grupos de estudiantes. El primer grupo estuvo constituido por 24 alumnos de la escuela primaria con diversidad funcional auditiva y con edades comprendida entre 8 y 11 años. El segundo fue el grupo de control compuesto por 103 alumnos oyentes con edades comprendidas entre 7 y 9 años.

En un primer momento midieron la comprensión lectora de los estudiantes, y seguidamente se implementó el programa que estaba basado en un modelo educativo bilingüe, donde la enseñanza de los contenidos se hizo en Lengua de Signos Chilena, después en lenguaje oral, así como el uso de estrategias de aprendizaje visual (deletreo con los dedos, imágenes, lectura de labios, ortografía, conformación, e incorporación de estrategias metacognitivas). Finalmente, se volvieron a medir los niveles de comprensión lectora en base al léxico, la sintaxis y la semántica, así como los de escritura.

Este estudio ha demostrado que la aplicación de un programa de lectura y escritura para los alumnos sordos en línea con un modelo educativo bilingüe y apoyándose en estrategias de aprendizaje basadas visualmente, tales como el lenguaje de signos, deletreo con los dedos, la lectura de labios y la ortografía, ayuda a mejorar la lectura y las habilidades de escritura en estos estudiantes. El programa mejora sus habilidades de lectura donde las más significativas se observan en la comprensión sintáctica. En este sentido, cabe señalar que el rendimiento sintáctico es generalmente una de las áreas más débiles de las competencias de lectura de las personas con diversidad funcional auditiva. El progreso se ve en la identificación de letras y las habilidades de procesamiento léxico.

En el estudio de Hopkins (2011) se combina las aproximaciones de historia de vida con un análisis relacional de la voz. El objetivo era explorar las barreras que experimentaban los estudiantes con diversidad funcional en la Universidad para hacer algunas sugerencias para mejorar la política y la práctica. Sobre la muestra, los estudiantes tienen diversidad funcional sensorial o física, y también dislexia. En el estudio participaron seis alumnos de cuatro universidades inglesas. Se recogió la información con entrevistas. Las narrativas sugieren que los estudiantes tienen que

trabajar mucho más duro que los estudiantes sin diversidad funcional para superar barreras físicas, actitudinales, sociales, culturales y políticas. Mientras muchas de las barreras identificadas son culturales, actitudinales o de las interacciones sociales, hay todavía muchos ejemplos de barreras fácilmente rectificables como acceso físico o equipo defectuoso. En esta investigación se denuncia que en la universidad los currículos sean rígidos y no inclusivos (por ejemplo, no se hacen adaptaciones de exámenes).

El siguiente trabajo que presentamos es el elaborado por Poveda et al., (2011) para la Confederación CNSE donde se pretendía documentar los hábitos de lecturas de una manera cuantitativa y cualitativa de los adolescentes con diversidad funcional auditiva, así como determinar la incidencia de la lengua de signos en los procesos de estímulos hacia la lecturas y la prácticas lectoras en los adolescentes y conocer los contextos y ámbitos de lecturas de los adolescentes con diversidad funcional auditiva. Por último, quieren identificar las variables que estimulan el deseo de leer de las personas sordas o qué variables son las que motivan su desinterés ante la lectura.

La muestra estuvo compuesta de 28 estudiantes adolescentes con edades comprendidas entre 12 y 18 años, situándose la media en torno a los 15 años compuestas por chicos y chicas con diferentes niveles de diversidad funcional auditiva y distintos contextos de desarrollo económicos y sociales. En definitiva, se intentó constituir una muestra que fuera representativa de la realidad social y educativa de la ciudad de Madrid y sus provincias.

Partiendo de los objetivos mencionados con anterioridad y bajo un enfoque metodológico mixto (cualitativo y cuantitativo), tres han sido las técnicas de recogidas de datos que tuvieron la siguiente secuencia:

1. Análisis de documentación y recogida de información socio-demográfica. Para ello crearon una hoja de registro del perfil de cada adolescente en función de sus datos personales, así como información relacionada con la diversidad funcional auditiva como las ayudas o prótesis técnicas utilizadas por los mismos.
2. Auto-registros. El auto registro fue la segunda de las técnicas de recogidas de datos que se utilizaron y giró en torno a las actividades realizadas a lo largo de la semana.

3. Entrevistas semiestructuradas. Se realizaron una vez que se habían obtenido los resultados de los datos obtenidos mediante la técnica del auto-registro. En total realizaron 28 entrevistas, una a cada uno de los participantes.

Algunas de las conclusiones más relevantes de este estudio es que existe una multiplicidad de formas en las que un adolescente con diversidad funcional auditiva puede convertirse en un buen lector, lo que no difiere significativamente con los adolescentes oyentes. Sin embargo, al observar los estilos lectores de los estudiantes sí emergen una cuestión muy importante al observar que en los estilos lectores la identidad en relación con la sordera sí y es que influye la identidad en relación con la sordera.

También concluyeron estos investigadores que es posible ser un buen lector con independencia del sistema comunicativo utilizado, manifestando que algunos elementos utilizados, sobre todos por los que se comunican a través de la lengua de signos, es el subtítulos para acceder a lecturas audiovisuales. También hacen uso de la escritura para comunicarse a través de las nuevas tecnologías tanto los que utilizan la lengua de signos como la oral.

Otro de los resultados obtenidos es que detrás de un buen lector siempre existe un ambiente familiar favorable a la lectura, que en muchos casos es la madre, desde una doble vertiente o como mediadora para que el hijo lea o como lectora activa.

El trabajo que nos presenta Sánchez (2010) se plantea conocer las barreras educativas en el proceso de transición de la educación media a la educación superior en personas Sordas, exploradas desde la experiencia de diversos actores: padres, docentes, docentes intérpretes, intérpretes y personas con diversidad funcional auditiva.

La metodología de trabajo ha sido abordada desde una perspectiva cualitativa, con un carácter exploratorio, siguiendo una lógica descriptiva. La herramienta de recogida de datos ha sido la entrevista semiestructurada que fueron grabadas y transcritas con posterioridad. En cuanto a la muestra del estudio estuvo compuesta por 10 participantes, de las cuales tres personas presentaban diversidad funcional auditiva, dos mujeres y un hombre, estudiantes de Educación Física y Biología. Dos educadoras, un psicólogo que se desempeña como docente, una docente de educación universitaria y bachillerato, una madre de familia de con diversidad funcional auditiva y dos intérpretes.

Algunas de las conclusiones a las que han llegado estas autoras tienen que ver con que una de las barreras más relevantes que se encuentran las personas con diversidad funcional auditiva en su trayectoria universitaria son las relacionadas con las políticas educativas, las cuales no generan respuesta a la diversidad y heterogeneidad que se presenta en las aulas tanto de educación media como superior, lo que influye muy significativamente en el ámbito educativo y cultural de estas personas.

Otra de las cuestiones puesta de manifiesto ha sido el que no contar con programas de acompañamiento y orientación a los padres dificulta la participación en el proceso educativo de sus hijos, lo que es considerado un déficit importante dada la relevancia de esta figura en la vida de los niños, sobre todo en determinadas etapas educativas.

Una de las barreras más relevante que ha arrojado el estudio que nos ocupa es la escasa continuidad que existe entre las etapas educativas, de manera que entre las instituciones de educación media y superior existe una desunión que provoca muchos problemas en la vida académica de los estudiantes con diversidad funcional auditiva de este país.

Uno de los obstáculos que detectan estos estudios realizados está relacionado con el desconocimiento existente por parte de toda la comunidad educativa del significado de diversidad, desde una perspectiva de la diferencia. Por tal razón, se requieren estrategias donde se atienda a las diferentes formas de la adquisición del aprendizaje y el apoyo necesario para los estudiantes.

Las implicaciones curriculares y organizativas inciden en la generación de barreras en el proceso educativo de la persona con diversidad funcional auditiva a lo largo de su vida. Por este motivo se hace ineludible, según este trabajo, contemplar los intereses, las capacidades de los estudiantes y así orientar los contenidos y objetivos del proceso enseñanza-aprendizaje.

El sexto trabajo de investigación que presentamos es el de Torres y Póveda (2009), cuyo objetivo general fue describir la vida cotidiana de los jóvenes sordos a partir de sus hábitos e identidad social, en la ciudad de Bogotá. Partiendo de lo anterior se centraron en dos principios fundamentales. Por una parte, en el desempeño cotidiano y su con el sentido y significado que le otorga el individuo a sus actividades y funciones cotidianas. Por otra parte, se centraron en las percepciones personales e interpersonales

determina por las valoraciones subjetivas y objetivas en la interacción social establecida por los sujetos en diversos ámbitos donde ocurre el desempeño cotidiano.

Se situaron bajo una perspectiva cualitativa como metodología de trabajo, más exactamente en una fue una descripción fenomenológica, utilizando la entrevista semiestructurada y la grabación en vídeos de dichas entrevistas como técnica de recogida de datos.

La muestra estuvo constituida por siete jóvenes en total, de los cuales tres eran chicas con diversidad funcional auditiva con edades comprendidas entre 14 y 19 años y que en el momento del estudio se encontraban en la secundaria. Otra joven de 25 años de edad, que había finalizado sus estudios de bachillerato. A su vez, participaron cuatro jóvenes: dos estudiantes de secundaria de 18 años de edad, otro joven de 19 años de edad; a la fecha estudiante universitario y por último un joven de 25 años de edad, quien recientemente concluyó sus estudios de secundaria.

Alguno de los resultados más relevantes obtenido es que lo jóvenes con diversidad funcional auditiva tienden a desarrollar sus relaciones sociales con personas como ellos. De esta manera, suelen inclinarse por involucrarse con otras personas con diversidad funcional auditiva, intérpretes en la LSC o quienes se desempeñan en dicha lengua. A su vez, plantean acudir con amplio interés a los espacios donde sienten seguridad de ser considerados o entendidos y en los cuales es posible comunicarse ampliamente sin restricciones de idioma, porque según estos propios jóvenes, así se sienten más seguros.

Otro de los resultados obtenidos es que en los hogares en los cuales los padres ni unidad familiar no conocen la LSC prevalece la comunicación unidireccional. Lo que dificulta mantener conversaciones claras, manifestar sus sentimientos adecuadamente y plantear opiniones alternas frente algún hecho particular. En cuanto a las esfera que atraviesa el hogar, al margen de sus amigos, la condición auditiva restringe permanentemente hechos concretos en la vida de los jóvenes como la adquisición de habilidades en las esferas sociales, educativas, culturales para seleccionar empleo o poder preferir y situarse en ocupaciones productivas, con el fin de lograr la independencia, seguridad y autonomía económica.

En cuanto a los sentimientos expresados, sienten que gran parte de la sociedad no dirige reconocimiento y mayores apoyos en la promoción de sus cualidades o formas de

vida habituales, en su libertad de expresión y en la comprensión de la misma; además de ser un claro obstáculo en su desarrollo personal, social y en su autonomía económica.

Por último, un dato relevante es la controversia que existe entre los deseos de los padres y los de los propios alumnos en materia de educación, y más concretamente en el sistema comunicativo empleado en la institución como mecanismo de aprendizaje. Mientras que los padres manifiestan querer un sistema oral las y los jóvenes estudiantes prefieren el uso de la lengua de signos de su país.

Como síntesis, concluyeron que los jóvenes con diversidad funcional auditiva se encuentran en posición asimétrica en relación a la sociedad, su círculo de interacción es limitado. También se ha puesto de manifiesto que en la mayoría de contextos de desempeño cotidiano la condición auditiva les cierra la creación de escenarios de discusión, la expansión de horizontes de vida, el ampliar posibilidades educativas y culturales.

La investigación que nos plantea Salas (2008) parte de las siguientes cuestiones: ¿Qué procesos subjetivos de supervivencia realiza un alumno sordo integrado en el sistema educativo?, ¿por qué algunos alumnos sordos logran integrarse al sistema educativo común y otros no?, ¿qué relación existe entre el grado de competencia lingüística que poseen y su capacidad de integración?, ¿qué estrategias adaptativas desarrollan aquellos que aprenden y tienen experiencias exitosas y cómo las desarrollaron?, ¿cuáles son las valoraciones que existen en el ámbito escolar sobre lo que es una experiencia de integración educativa exitosa? Para ello se contó con una muestra de cinco mujeres pertenecientes a diferentes etapas generacionales y que habían realizado estudios superiores desarrollando diferentes itinerarios formativos en la ciudad de Argentina.

La metodología de trabajo se abordó desde un enfoque cualitativo, más concretamente desde el biográfico narrativo que se secuenció en dos etapas: la primera se solicitó a cinco personas sordas que escribieran sus autobiografías dejándoles libertad para organizar la información como quisieran pero haciendo referencia a sus vivencias en las instituciones educativas donde estudiaron. Mediante un procesamiento discursivo de la información presente en las autobiografías fueron fragmentadas en unidades textuales y analizadas bajo un método discursivo por parte de todo el grupo. La segunda etapa se enmarcó dentro de la investigación propiamente biográfica-narrativa pues el

objetivo fue re-narrar la historia de uno de los casos a partir de la reconstrucción de su vida educativa. El trabajo se asemejó al procedimiento de bola de nieve respecto a los temas que fueron apareciendo en el transcurso de la investigación. El punto de partida fue la autobiografía del quinto caso analizado en la etapa anterior y a partir de allí, con el paso de una fuente a otra y de un entrevistado a otro, se fueron reconociendo los distintos indicadores que llevaron a la profundización del caso y a la comprensión de la trama subyacente a la historia narrada.

Los instrumentos de recogida de datos fueron: la autobiografía, diálogos a través de SMS, entrevistas personales, triangulación de voces y biogramas.

Algunas de las conclusiones más relevantes de esta investigación es que el alumno con diversidad funcional auditiva consigue su inclusión en la media en que desarrollan estrategias lingüísticas prácticas y adecuadas al contexto donde se producen, para compensar las deficiencias en éste área, pues es la única manera de participar en los intercambios comunicativos. Si el estudiante no maneja un código lingüístico con significado, y que sea compartido con su entorno social, según Salas (2008), repercute negativamente en todos los niveles de su vida: disciplinar, interaccional y emocional, pudiendo producir tal frustración que le puede llevar a una depresión constante.

Otra de las conclusiones es que como resultado de esta investigación emerge un nuevo concepto sobre la identidad de las personas con diversidad funcional auditiva, Una identidad que no es definida desde el déficit, es decir desde la sordera, sino desde los roles en los que actúan estos sujetos que hacen uso de diferentes juegos lingüísticos en una sociedad de oyente.

Gutiérrez y Salvador (2006) abordaron un trabajo donde el objetivo principal fue determinar las competencias de los alumnos con diversidad funcional auditiva en Educación Secundaria, atendiendo al proceso de planificación de la expresión escrita. En concreto, se plantearon interrogantes como: ¿los alumnos sordos realizan y/o conocen el proceso de planificación del texto?, ¿qué operaciones realizan al planificar el texto y qué estrategias aplican? Y por último, ¿en qué operaciones encuentran dificultades y qué tipo de dificultades?

Para dar respuestas a los objetivos planteados, adoptaron una metodología descriptiva de carácter cualitativo, utilizando la estrategia metodológica del estudio de casos.

Para ello, constituyeron una muestra compuesta por 10 participantes, compuesta de cuatro chicos y seis chicas, cuya edad oscila entre los 16 y los 20 años, excepto una alumna de 13. Seis cursan la enseñanza secundaria no obligatoria (Bachillerato) y el resto la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). La mayoría se encuentran escolarizados en un Instituto de Integración, salvo una alumna que procede de un Colegio Específico de Sordos.

Como técnica de recogida de datos se ha utilizado la entrevista cognitiva y el texto narrativo elaborado por los estudiantes. Como resultado relevantes obtuvieron que algunas de las operaciones cognitivas que emplean los estudiantes con diversidad funcional ante la tarea de la escritura que es necesario pensar antes de acometer la acción de la escritura, manifestando que la mayoría de los que realizan bien las operaciones cognitivas piensan en las personas que leerán sus textos, a pesar de ello, no todos los alumnos investigados utilizan esas ideas pensadas para reflejarlas en el texto final, lo que finalmente se reflejan en la secuenciación y en el orden de las ideas, de manera que estas no son bien organizadas ni estructural ni gramaticalmente.

También, conocieron que los alumnos que realizan de forma adecuada las operaciones cognitivas de selección y secuenciación de sus ideas, admiten emplear las estrategias para anotar dichas ideas antes de desarrollarlas, recurriendo a los instrumentos de registro, como una hoja diferente a la usada para la redacción o el borrador.

Concluyen que la expresión escrita y en concreto el proceso de planificación de la misma, tan importante para el aprendizaje de los alumnos con diversidad funcional auditiva, les resulta muy complicado, siendo una de las bases de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como una de las mayores dificultades que tienen estos alumnos en el ámbito académico como lo demuestran los diferentes estudios realizados en esa línea (Kelly, 1987) las respuestas revelan que algunos alumnos con diversidad funcional auditiva, sobre todo los que realizan la génesis y selección de sus ideas previamente a la transcripción escrita, las ordenan también.

Las autoras Castellana y Salas (2005) realizaron un estudio en el cual plantearon dos objetivos principales. Por una parte conocer las necesidades que expresan los estudiantes y los docentes universitarios para lograr favorecer la integración de los estudiantes con diversidad funcional en el aula. Y por otra parte, diseñar una propuesta

educativa dirigida a orientar y dar soporte al docente universitario para la adquisición de recursos que le permitan impartir clases con una metodología que garantice la igualdad de oportunidades a los estudiantes universitarios con diversidad funcional física o sensorial.

Para dar respuestas a las cuestiones planteadas eligieron una metodología de carácter cuantitativo y cualitativo. Para la recogida de datos se construyeron dos tipos de cuestionarios distintos, uno para profesores y otro para los estudiantes con diversidad funcional. Ambos instrumentos permitirían valorar lo que cada colectivo expresaba respecto a las necesidades y dificultades que tenían dentro del aula: el profesorado para impartir su asignatura y el alumnado para poder seguirla en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeros. En cuanto a la muestra, estuvo constituida por 50 participantes, de los cuales 25 eran alumnos y otros 25 docentes de la universidad.

Los resultados obtenidos llevaron a las autoras a concluir la importancia del diseño del currículo como un elemento favorecedor de la inclusión del alumnado en el aula. También, determinaron cómo los estudiantes con diversidad funcional presentaban dificultades para seguir las explicaciones del profesorado, lo que se debía, principalmente, a tres factores fundamentales. Primero, por la actitud poco adecuada del profesorado, segundo, por el uso de metodologías pedagógicas que no permiten la inclusión y tercero por las dificultades que surgen de la propia diversidad funcional.

En los resultados obtenidos apareció que los profesores a veces sentían incomodidad ante la presencia de alumnos con diversidad funcional. Esto se asoció a la inseguridad que sentía el docente debido a algunos factores como el desconocimiento de metodologías pedagógicas que favorezcan la inclusión, el desconocimiento de la diversidad funcional y sus características y la falta de infraestructuras para atender la diversidad.

Concluyeron que para lograr una escuela inclusiva es necesario integrar al alumnado en las aulas ordinarias, y derribar cualquier tipo de barreras arquitectónicas y diseñar espacios diferentes que rompan con los modelos y estructuras fijas para dar lugar a otras más flexibles.

2.1.7.1 Análisis transversal de las investigaciones

Es cuantiosa la literatura científica existente relacionada con la diversidad funcional auditiva y el ámbito de la comprensión lectora y escritora en las etapas educativas de infantil y primaria. Sin embargo, a medida que se avanza en los niveles formativos que establece el actual sistema educativo, encontramos cómo baja considerablemente el número de investigaciones. De esta manera, son prácticamente inexistentes los trabajos realizados en las etapas de formación profesional y bastantes escasos los relacionados con la universidad. Debido a ello, y con la intención de ampliar nuestro conocimiento en materia de investigación de las personas con diversidad funcional y la educación superior, se han incluido algunas investigaciones relacionadas solo con estas materias.

En el punto anterior, han sido presentadas un total de 10 investigaciones realizadas entre los años 2003 hasta 2013. Presentamos una única tabla donde se han recogido los estudios relacionados con la diversidad funcional auditiva y la educación, donde se han investigado elementos relacionados con los factores que contribuyen a la formación en ambientes de inclusión de estos alumnos (Gómez, 2013), hasta examinar los hábitos de lecturas y escritura como elementos determinantes para el desarrollo de los estudios superiores de los mismos. En esta línea, analizamos los estudios de Gutiérrez, et. al. (2006), Póveda, et. al. (2011) o Salas et. al. (2008) entre otros.

En su gran mayoría, el grupo participante ha estado representado por estudiantes con diversidad funcional auditiva y en escasas ocasiones, han participado profesores o miembros de la universidad, así como otros estudiantes, siendo el del trabajo de Gómez (2013) uno de los pocos en los que también participaron personas oyentes, así como un intérprete de lengua de signos, un asesor pedagógico y otros profesionales de la institución educativa. O el de Castellana y Sala (2005) en el que también incluyeron a profesorado de la universidad.

Centrándonos en la metodología utilizada, en la mayoría de los trabajos analizados podemos concluir que son más abundantes las que presentan una metodología de corte cualitativo, siendo ocho las investigaciones, seguidas de las que se ha empleado una metodología cuantitativa, que ha sido una investigación, y el mismo número de enfoques mixtos.

Entre los principales instrumentos de recogida de datos, en las investigaciones cualitativas predominan las entrevistas, observaciones y grupos de discusión, mientras que, en los trabajos con enfoque cuantitativo, el instrumento de recogida de datos por excelencia es la encuesta y/o el cuestionario.

En cuanto al número de participantes, podemos observar como en las investigaciones con un enfoque cualitativo, sus participantes suelen formar grupos reducidos, entre 2 y 49 estudiantes (Gómez, 2013; Luque & Carrillo, 2013).

En los trabajos recogidos sobre la diversidad funcional auditiva algunos de los resultados obtenidos es que estos estudiantes siguen encontrando barreras significativas para acceder y permanecer en el sistema educativo, como lo demuestran los trabajos realizados por Castellana y Sala (2005) o Hopkins (2011). En estos se sigue mostrando que a pesar de los esfuerzos realizados por parte de los estamentos políticos, educativos y sociales en general, para conseguir instituciones educativas inclusivas, éstas todavía se constituyen como un espacio segregador para las personas con diversidad funcional en general (Cortés & Moriña, 2014). En esta misma línea, concluye el trabajo realizado por Sánchez (2010), manifestando que las políticas educativas actuales no generan respuesta a la diversidad y heterogeneidad que se presenta en las aulas, tanto de educación media como de superior, a pesar de existir legislación y normativa al respecto.

Una de las barreras más relevantes y significativas que encuentran las personas con diversidad funcional auditiva, es la relacionada con la percepción que las personas oyentes tienen sobre ellos y sus posibilidades. En este sentido, otros estudios realizados como los de Denhart (2008), demostraban que muchas veces sigue vigente la concepción pesimista de estos alumnos al no considerarlos válidos para el desarrollo de una vida académica normalizada. Unido a lo anterior, se encuentran otro tipo de barreras como seguir las explicaciones de los profesores en clase o poder tomar apuntes (Castellana & Sala, 2005), así como la ausencia de normativa, profesorado y personal de la universidad poco formado e informado en materia de diversidad funcional auditiva, falta de asesoramiento individual y metodologías inadecuadas.

Otro de los resultados obtenidos y que apoya los enfoques actuales de educación de las personas con diversidad funcional auditiva, son los ofrecidos por Herrera et. al. (2011), donde concluyen que cuando en el aula se utiliza un modelo bilingüe basado en el desarrollo de estrategias visuales como el lenguaje de signos, dactilología y lectura de

labios, estos estudiantes demuestran avances muy significativos en sus habilidades de lectura y escritura, acercándolos a los niveles de los estudiantes oyentes en edades similares. Un elemento muy positivo, desde nuestro punto de vista, desde una doble perspectiva. Por una parte, puesto que uno de los mayores problemas que encuentran los alumnos con diversidad funcional auditiva en el contexto educativo es el escaso dominio que poseen de las habilidades lectoras y escritoras debido a la falta de audición, llevándoles muchas veces al fracaso escolar. Nos parece de gran relevancia ir encontrando enfoques educativos que ayuden a acabar con las barreras de estos alumnos. Y por otra parte, estos resultados son destacables porque coinciden con los aportados en los estudios realizados en otros países como Suecia, donde después de 25 años de desarrollo del método bilingüe en las aulas los resultados son muy positivos (Lissi, Svartholm y González, 2012). En el caso de España este modelo bilingüe comienza a establecerse poco a poco en las aulas, lo que nos aporta esperanzas de estar en el camino idóneo.

Relacionado con el dominio de la escritura y la lectura de las personas con diversidad funcional auditiva, son muchos los estudios existentes que abarcan una amplia variedad de temas. En este sentido, nos parecen muy relevante los estudios realizados por Póveda et. al. (2011), al concluir que existen muchos y diferentes itinerarios de lecturas. Añadiendo que también existen diferentes estilos de lectores, igual que los lectores oyentes, -pensamos- y, aunque en estos estilos de los estudiantes con diversidad funcional auditiva emerge la identidad relacionada con su diferente manera de comunicación con el entorno, es posible llegar a ser un buen lector, tanto desde una experiencia e historia comunicativa oral como utilizando la lengua de signos. Lo único necesario es aportar los mecanismos indispensables para conseguirlo, entre los que se encuentran un entorno contextual y familiar favorable a la lectura y una actitud positiva hacía las posibilidades de estos estudiantes.

Y por otra parte, estos resultados son destacables porque coinciden con los aportados en los estudios realizados en otros países como Suecia, donde después de 25 años de desarrollo del método bilingüe en las aulas los resultados son muy positivos (Lissi, Svartholm y González, 2012). En el caso de España este modelo bilingüe comienza a establecerse poco a poco en las aulas, lo que nos aporta esperanzas de estar en el camino idóneo.

Relacionado con el dominio de la escritura y la lectura de las personas con diversidad funcional auditiva, son muchos los estudios existentes que abarcan una amplia variedad de temas. En este sentido, nos parecen muy relevante los estudios realizados por Póveda et. al. (2011), al concluir que existen muchos y diferentes itinerarios de lecturas. Añadiendo que también existen diferentes estilos de lectores, igual que los lectores oyentes,-pensamos- y, aunque en estos estilos de los estudiantes con diversidad funcional auditiva emerge la identidad relacionada con su diferente manera de comunicación con el entorno, es posible llegar a ser un buen lector, tanto desde una experiencia e historia comunicativa oral como utilizando la lengua de signos. Lo único necesario es aportar los mecanismos indispensables para conseguirlo, entre los que se encuentran un entorno contextual y familiar favorable a la lectura y una actitud positiva hacía las posibilidades de estos estudiantes.

Lo único necesario es aportar los mecanismos indispensables para conseguirlo, entre los que se encuentran un entorno contextual y familiar favorable a la lectura y una actitud positiva hacía las posibilidades de estos estudiantes necesario es aportar los mecanismos indispensables para conseguirlo, entre los que se encuentran un entorno contextual y familiar favorable a la lectura y una actitud positiva hacía las posibilidades de estos estudiantes.

El enfoque de educación bilingüe bicultural surge con unos objetivos claros que siguiendo a Conrado (2001) y Robles (2012) serían los siguientes:

1. Ofrecer dentro de la institución educativa posibilidades psicosociolingüísticas y formativas al alumnado sordo y oyente términos de igualdad.
2. Facilitar el desarrollo de una identidad bicultural que permita conocer a ambas en un contexto de respeto y aceptación.
3. La escuela debe incluir dos culturas y dos lenguas en su seno, en contextos diferentes, con representantes de ambas comunidades desempeñando los mismos roles pedagógicos.
4. Establecer un ambiente que propicie el aprendizaje de los estudiantes sordos, generando las mismas oportunidades que para los oyentes.

5. Facilitar el desarrollo socioemocional del estudiante reconociendo sus ideas, valores e historia que le identifican como una personas con diversidad funcional auditiva.
6. Una escuela que favorezca las relaciones con el contexto social, cultural, político, en el que está inmerso.
7. Proveer un acceso a la información curricular y cultural.

En definitiva, se trata de un enfoque que ofrece al estudiante con diversidad funcional auditiva una serie de elementos para integrar dos culturas en un mismo sistema educativo.

Unido a lo anterior, podemos añadir que el sistema educativo de nuestro país se rige, bajo los supuestos del enfoque de educación inclusiva, por los principios de igualdad y equidad (Ainscow, 1998; Arnáiz, 2003; Barton, 2009; Booth, 1996; Echeita, 2006; Echeita & Aiscon, 2011; Parrilla, 2009; Sapon-Shevin, 2003). Lo que significa que, bajo este enfoque, las personas con diversidad funcional auditiva deben tener garantizada una educación sin barreras, que ofrezca respuestas educativas ajustadas a las diferentes funcionalidades presentadas por las mismas y que promueva la participación de todos y cada uno de los alumnos que pasan por las aulas, para conseguir el éxito educativo y social (Echeita & Aiscon, 2011). Desde una perspectiva práctica, significa permitir el uso de diferentes lenguas en todos los alumnos, y como consecuencia, aceptar la lengua de signos como herramienta de comunicación y enseñanza entre alumnos sordos y oyentes para la transmisión de conocimientos, pero también, y siguiendo a Domínguez (2009), como instrumento para enseñar a pensar, interactuar y comunicar. Así como un sistema que respete y fomente la identidad, valores y lengua de las personas con diversidad funcional auditiva, para un mayor conocimiento por parte de la sociedad educativa en todo su conjunto.

Un modelo educativo común debe tener la capacidad de integrar a estos alumnos en aulas ordinarias con compañeros oyentes, y, así, conseguir una práctica mucho más enriquecedora a todos los niveles y para todos los participantes (Cawthorn (2001) o Stinton y Antia (1999), posición que nosotros defendemos.

Este enfoque de educación inclusiva, además de saber responder a todas las necesidades planteadas por todo tipo de alumnado, debe permitir no solo el acceso, sino también la permanencia de los alumnos con diversidad funcional en el sistema

educativo y crear herramientas para que el proceso de transición de unas etapas a otras no sea entendido como un problema. En este sentido, Dorio, Figuera, y Torrado (2001), así como Sánchez (2010), denuncian la complejidad que supone, muchas veces, para los estudiantes, la transición de unas etapas educativas a otras, sobre todo en las personas con especial dificultad para mantenerse en todo el proceso educativo desde el comienzo hasta su finalización. En parte se debe, siguiendo con estos autores, a que no existe una continuidad entre los subsistemas de formación secundaria y universitaria, lo que conlleva el abandono de los estudios producido por la desmotivación del alumno y derivada de la incapacidad del sistema de atender a este tipo de alumnado.

Al final, la educación de las personas con diversidad funcional auditiva en la actualidad, está fundamentada en un modelo bilingüe-bicultural que reconoce el uso de dos lenguas: la de signos y la oral. Así como dos culturas: la cultura de las personas sordas y la cultura de los oyentes, compartiendo un currículum común y una organización flexible con unos profesionales cada vez más comprometidos y formados, trabajando para que la educación de calidad esté cada vez más cerca.

Hasta hace muy poco tiempo, la historia educativa de las personas con diversidad funcional auditiva ha estado marcada por la segregación y exclusión, existiendo una fina línea entre la exclusión educativa, económica, laboral y social.

Parte de esta exclusión educativa fue determinada por el empleo de un modelo monobilingüe de comunicación donde la enseñanza se desarrollaba a través de la lengua oral como instrumento de aprendizaje, de desarrollo social y contextual, provocando que el proceso educativo de estas personas estuviera marcado por obstáculos, muchas veces muy difíciles de salvar. Esto daba lugar al abandono escolar, lo cual determinó que durante décadas estos alumnos presentasen una muy baja, casi inexistente, cualificación académica.

El método oralista ha constituido durante décadas, el sistema de comunicación impuesto en el ámbito educativo como vehículo para la transmisión de conocimientos para los alumnos con diversidad funcional auditiva en todas las etapas, y ha supuesto el fracaso educativo y formativo de estas personas (autores que hablen de esto), además de las consecuencias negativas para el desarrollo integral de sus vidas.

Otro de los factores que han contribuido a la segregación educativa de las personas con diversidad funcional auditiva, ha sido el contexto académico donde han

sido educados. Con ello nos referimos, siguiendo a Domínguez (2009), a la modalidad de asistencia al aula. Durante una parte importante de la historia, estos alumnos han estado separados en aulas especiales, por lo que se les ha privado de interactuar con compañeros oyentes y participar en toda la dinámica del aula así como en aspectos de la vida escolar, lo que, muchas veces, ha estado asociado al fracaso educativo y al empobrecimiento cognitivo y social.

En la actualidad, la educación de las personas con diversidad funcional auditiva está basada en un modelo bilingüe-bicultural. Esto supone el uso de dos lenguas dentro del aula y la aceptación de dos culturas que unidos a otros factores relacionados con la investigación, las tecnologías, el conocimiento y las propias voces de las personas con diversidad funcional auditiva, han favorecido un avance muy significativo en materia de educación y desarrollo social de las mismas. De esta manera, en la actualidad, la educación y el acceso a los estudios superiores de este grupo social se encuentran un poco más cerca de no ser una utopía.

2.1.8. A modo de conclusión

Hasta hace muy poco tiempo, la historia educativa de las personas con diversidad funcional auditiva ha estado marcada por la segregación y exclusión, existiendo una fina línea entre la exclusión educativa, económica, laboral y social.

Parte de esta exclusión educativa ha sido determinada por el empleo de un modelo monolingüe de comunicación donde la enseñanza se desarrollaba a través de la lengua oral como instrumento de aprendizaje, de desarrollo social y contextual, lo que ha provocado que el proceso educativo de estas personas haya estado marcado por obstáculos, muchas veces muy difíciles de salvar, provocando el abandono escolar, lo que ha determinado que durante décadas estos alumnos presenten una muy baja, casi inexistente cualificación académica.

El método oralista ha constituido durante décadas el sistema de comunicación impuesto en el ámbito educativo como vehículo para la transmisión de conocimientos para los alumnos con diversidad funcional auditiva en todas las etapas, y ha supuesto el fracaso educativo y formativo de estas personas (autores que hablen de esto) y las consecuencias negativas para el desarrollo integral de sus vidas.

Otro de los factores que han contribuido a la segregación educativa de las personas con diversidad funcional auditiva ha sido el contexto académico donde han sido educados. Con ello nos referimos, siguiendo a Domínguez (2009) a la modalidad de asistencia al aula. Durante una parte importante de la historia estos alumnos han estado separados en aula especiales por lo que se les ha privados de interactuar con compañeros oyentes y participa en toda la dinámica del aula así como en aspectos de la vida escolar, lo que muchas veces ha estado asociado al fracaso educativo y al empobrecimiento cognitivo y social.

SEGUNDA PARTE: PERSPECTIVA TEÓRICA Y EMPÍRICA DEL MODELO DE EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVO Y LA DIVERSIDAD FUNCIONAL

2.2 Introducción

En este apartado acometeremos la revisión bibliográfica relacionada con los estudios superiores y la diversidad funcional en general. Se ha estructurado la información en cuatro apartados. El primero hace referencia a una serie de reflexiones sobre la situación actual de la educación superior en el marco de la diversidad funcional y desde un enfoque inclusivo. Para continuar con el análisis de los datos extraídos de diferentes fuentes sobre los estudiantes con diversidad funcional en el sistema educativo superior. En un tercer punto, y, apoyado en las definiciones de distintos autores (Ainscow, 1999; Arnáiz, 2003; Borland & James, 1999; Corbett, 2001; Echeita, 2006; López Melero, 2004; Moriña, 2004; Parrilla, 2007), hacemos un análisis de los aspectos más significativos del término inclusión hasta perfilar cada uno de los elementos que lo componen.

En el cuarto apartado, abordamos el panorama de la educación inclusiva en la enseñanza superior de las personas con diversidad funcional, haciendo un breve recorrido sobre la legislación, tanto derogada como vigente, que ha influido en el desarrollo de los planes de estudio.

Continuamos enfocando los elementos que se consideran esenciales en el diseño de una institución educativa inclusiva y de calidad. Iniciamos este recorrido por la normativa existente relacionada con la enseñanza superior de los estudiantes con diversidad funcional, para continuar analizando el papel del profesorado y sus percepciones como un elemento clave de este caminar hacia la inclusión, en términos de calidad y equidad. También destacamos la necesidad existente de adoptar una concepción abierta y flexible de la educación para conseguir la inclusión de toda la diversidad de alumnado. La accesibilidad de la institución es el siguiente punto que se trabaja en este punto para determinar otros factores que son necesarios contemplar a la hora de trabajar para el diseño real de una educación superior inclusiva.

El capítulo finaliza abordando el tema de las investigaciones realizadas desde el año 2013 hasta 2003 sobre Educación Superior y Diversidad Funcional. En ellas, revisaremos los elementos que impiden o facilitan la trayectoria de los estudiantes con diversidad funcional en universidades nacionales e internacionales, encontrando en muchos casos, más elementos negativos que positivos en esta etapa formativa.

2.2.1 Algunas reflexiones sobre la situación actual de la educación superior de las personas con diversidad funcional desde el enfoque de la inclusión

Desde hace algunas décadas las sociedades europeas y españolas se han caracterizado por su interés en instaurar políticas para la producción del conocimiento de su población, lo que ha provocado la necesidad de realizar importantes reformas en el contexto educativo encaminadas hacia un discurso que ha apostado por un modelo inclusivo de Educación Superior. Así, el actual sistema educativo universitario de nuestro país, como ya ha quedado reflejado en otros apartados de esta tesis, se rige bajo la premisa del enfoque inclusivo, que nace con el objetivo fundamental de dar respuesta equitativa y de calidad a todo el alumnado sin excepciones. Se postula en acoger a todos los ciudadanos, pretendiendo su participación en todas las estructuras y prácticas educativas como mecanismo de lucha en contra de la fragmentación de los derechos de los alumnos con diversidad funcional, apostando a su vez por un discurso donde no exista ninguna práctica que pueda generar segregación, discriminación o exclusión educativa (Ainscow, 1999; Arnáiz, 2003; Booth, 2006; Booth & Ainscow, 2011; Corbett, 2001; Doktor, 2010; Echeita, 2006, 2013; Escudero & Martínez, 2011; López Melero, 2004; Parrilla, 2007; Ruiz, 2015; Sapon-Shevin, 1998).

Esta sociedad moderna relacionada con el conocimiento ha instaurado la idea de que la educación ofrece mejores oportunidades a todas las personas para el desarrollo de una vida plena. En el caso del alumnado con diversidad funcional auditiva, también, considerando que la universidad supone una oportunidad para mejorar la calidad de vida de estas personas (Fuller, Bradley & Healey 2004; Hurst, 2006; Moswela & Mukhopadhyay, 2011; Wehman, 2006), ya que pueden incrementar sus oportunidades de acceso y mantenimiento de un empleo, lo que se traduce en obtener mayores ingresos, y como consecuencia desarrollar una vida independiente y de calidad.

Todo esto se ha cristalizado en la necesidad de desarrollar una institución superior basada en un ideal inclusivo, enfocado a desarrollar acciones en distintas direcciones: una nueva ideología de la educación, diferentes formas de organización y estructuración para terminar con el cambio en las prácticas.

Por otra parte, y desde hace algunos años, comenzó el proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que en el ámbito de la Educación Superior quedó plasmado en el conocido “Proceso de Bolonia” donde se establecen los objetivos que deben regir el sistema universitario superior de la Unión Europea, entre los que se encuentra España. Este nuevo plan requiere por parte de esta institución una serie de transformaciones y cambios importantes a niveles estructurales y económicos, que es lo que se está produciendo en la actualidad en las universidades españolas.

El proceso de Bolonia ha supuesto también un importante avance en intenciones para la educación superior de las personas con diversidad funcional al existir un compromiso explícito con los estudiantes de los países componentes de la Unión Europea. Autores como Egido, Fernández, y Galán (2014), en su artículo destacan que desde el Plan Bolonia se apuesta por una enseñanza superior accesible a todos, quedando reflejado en el “Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior (2003)”, donde se hace referencia explícita a los más desfavorecidos, donde el alumnado universitario debe reflejar la diversidad de la población en toda su esencia. Este sistema debe ofrecer igualdad de condiciones a la variedad de alumnado, lo que ha llevado a la necesidad de desarrollar políticas educativas encaminadas al diseño de una educación superior adaptada a todos los estudiantes en término de calidad y equidad.

Este es el caso de la Universidad de Sevilla, donde se ha desarrollado nuestra investigación. En ésta se están dando cambios importantes con el objetivo de garantizar una enseñanza superior inclusiva, de calidad para el alumnado, adaptando los servicios educativos, infraestructuras, metodologías o cualquier espacio relacionado con la institución mediante una cultura de evaluación.

La creación de ambientes inclusivos ha sido aceptada, desde nuestro punto de vista, como una gran responsabilidad por parte de todos los sectores educativos como se recoge en las Actas de Discriminación de países como Australia (1992), Estados Unidos (1990) o Reino Unido (1995, 2010), donde se refuerza la obligación de responder a esta

necesidad (Doughty & Allan, 2008). La inclusión está siendo reconocida para ampliar el acceso y apoyo a todos los estudiantes, y asegurar que las necesidades sean respondidas adecuadamente.

Con este mismo objetivo se está impulsando desde los estamentos políticos y educativos la investigación. Como afirman Egido, et. al., (2014) y, así lo compartimos, evitar la exclusión de cualquier estudiante del sistema de Educación Superior pasa por la necesidad de abordar el estudio de la realidad de estos estudiantes desde distintos enfoques y líneas de investigación para conseguir la mejora educativa y social. Pero, sobre todo, es urgente indagar e investigar para contribuir a que a este tipo de alumnado se le asigne cada día más valor, y pase a ser considerado como un elemento de riqueza y progreso para el aula y la institución. En este sentido se manifiesta Shaw (2009), quién plantea que el hecho de contar en la educación superior con estudiantes con diversidad funcional, debe ser considerado como una oportunidad para el aprendizaje de todos: estudiantes, profesorado e institución en su conjunto; ya que pueden aportar cambios en las prácticas actuales de aprendizaje y enseñanza, en el currículo, en la organización de las aulas, en las metodologías de trabajo, en el profesorado, etc. La universidad debe ser entendida como un elemento de mejora y desarrollo para todo el alumnado universitario y el sistema en su conjunto (Powney, 2002; Warren, 2002).

Lo anterior ha dado como resultado un incremento muy positivo de los estudiantes con diversidad funcional en general, y auditiva en particular, en las universidades nacionales. Sin embargo, aún queda mucho trabajo por hacer para que la universidad sea una institución inclusiva que atienda a todo el alumnado en igualdad de condiciones.

En síntesis, y desde la experiencia personal, se observa la existencia de muy buenas intenciones por avanzar hacía un modelo de educación superior basado en una pedagogía más inclusiva. El desarrollo de acciones encaminadas hacía el cambio y la mejora es constatable, y, somos consientes de la complejidad que conforma el escenario institucional actual, debido sobretodo a los grandes cambios que se están desarrollando a nivel europeo. Sin embargo, y desde el ámbito de la diversidad funcional, estas buenas intenciones se concretan más a nivel jurídico que a nivel práctico, incidiendo más en lo individual que en lo global, existiendo todavía un discurso pobre y reduccionista del modelo de universidad inclusiva. Pero sobretodo, y como se ha afirmado con

anterioridad, existe la necesidad de repensar y reconocer al estudiante con diversidad funcional como un ser con todo un potencial humano.

2.2.2 Datos de estudiantes con diversidad funcional en el sistema educativo superior

Los últimos datos ofrecidos por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del gobierno de España²² con respecto al número de estudiantes matriculados en las Universidades pertenecen al curso escolar 2015/2016 y asciende a 1.329.109 de alumnos en el territorio español. De ellos, y según la guía de Atención a la discapacidad de la fundación Universia²³, 21.577 son estudiantes con diversidad funcional.

Aunque es cierto reconocer que desde el año 2008 ha habido un significativo avance en materia de educación de las personas con diversidad funcional, en el último año, es decir, entre 2014 y 2015 los datos no son tan positivos ya que ha descendido. Durante el año 2014 los estudiantes matriculados en las 76 universidades eran 21.942 frente a los 21.577 del año 2015, lo que significa un descenso del 1,6% en solo un curso escolar. En el informe realizado por esta fundación así se declara. A continuación se presenta una figura 4 donde se pone de relieve la tesis planteada.

²² Los datos han sido extraídos S.G. de Coordinación y Seguimiento Universitario. Ministerios de Educación, Cultura y Deporte. Dirección web: www.educacion.gob.es/educabase/tabla. El día 22/10/2016

²³ Datos extraídos de la Fundación Universia. Dirección: <http://noticias.universia.es/en-portada/noticia/2015/03/02/1120715/disminuye-1-6--numero-estudiantes-discapacidad-matriculados>. El día 22/10/16

Evolución del número de estudiantes con discapacidad matriculados en las universidades españolas, censados en la **Guía de Atención a la Discapacidad** de [Fundación Universia](#).



Figura 4: Evolución del número de estudiantes con diversidad funcional en las Universidades Española.
Fuente <http://noticias.universia.es/en-portada/noticia/2015/03/02/1120715/disminuye-1-6--numero-estudiantes-discapacidad-matriculados> el día 22/10/2016

Como se puede comprobar, a lo largo de ocho años que son los que se vienen publicando dichos estudios, es muy importante el avance experimentado en materia de universidad y personas con diversidad funcional. Sin embargo, también se considera un elemento preocupante este descenso en el número de estudiantes a las universidades españolas en un periodo de tiempo tan reducido.

Respecto a la Comunidad de Andalucía, la guía de atención a la Discapacidad en la Universidad, en el año 2016, las Universidades de Almería, Cádiz, Granada, Huelva, Jaén, Málaga, Sevilla, así como la Universidad Internacional de Andalucía, Universidad Loyola de Andalucía, y la Universidad Pablo de Olavide contaban con un número total de 1.905 estudiantes con diversidad funcional. El mayor número de alumnos correspondía a la Universidad de Sevilla con 599 alumnos, seguida de la de Granada con 517 y la de Málaga con 513 frente a la los dos que presentaba la Universidad Internacional de Andalucía.

Centrándonos en la Universidad de Sevilla (US), lugar donde tiene lugar esta investigación, según el anuario estadístico de esta misma institución, durante este mismo curso escolar 2015/2016²⁴, hay un total de 74.031 estudiantes matriculados, mientras que la cifra de alumnos con diversidad funcional auditiva de este mismo curso escolar era de 599 y los correspondientes al de 2016-2017 son de 614 alumnos, según

²⁴ Este anuario puede consultarse en la siguiente dirección web: <http://servicio.us.es/splanestu/WS/Anuario1516/Present.pdf>. Fue consultado por última vez el 22/10/2016

los datos ofrecidos por la Unidad de Atención a Estudiantes con Discapacidad de esta misma insitucion.

A continuación, se muestra la Tabla 5 donde se ha ido recogiendo el número de estudiantes con diversidad funcional de la Universidad de Sevilla facilitado por el Unidad. En esta tabla gráfica se han situado los cursos académicos correpondientes al espacio temporal entre los años 2004-2005 y 2016-2017, aunque nos falta un curso escolar que no nos ha sido posible recopilar el dato. También, se adjunta en esta tabla los estudiantes con diversidad funcional que acceden a la universidad de Sevilla.

CURSOS ACADÉMICOS	ESTUDIANTES CON DIVERSIDAD FUNCIONAL	
	MATRICULADOS	
2004-2005	230	
2005-2006	269	
2006-2007	272	
2007-2008	317	
2008-2009	368	
2009-2010	418	
2010-2011	491	
2011-2012	531	
2012-2013	545	
2013-2014	615	
2015-2016	599	
2016-2017	614	

Tabla 5: Relación de alumnado con diversidad funcional a la Universidad de Sevilla. Fuente: Servicio de Atención al alumnado con discapacidad (SAD)

Como se puede apreciar en la exposición gráfica que presentamos, el aumento de los estudiantes que acceden a la Universidad de Sevilla es significativamente importante si comparamos los datos relativos a los cursos escolares comprendidos entre los años 2004-2005 y 2016-2017, con una diferencia estadística positiva de 384 alumnos más que asisten a la Universidad. Sin embargo, en la tabla siguiente podemos comprobar que la tendencia es el descenso de estudiantes dentro de la universidad.

CURSOS ACADÉMICOS	ESTUDIANTES CON DIVERSIDAD FUNCIONAL MATRICULADOS	AUMENTO DE ALUMNADO CON DIVERSIDAD FUNCIONAL POR AÑO ACADÉMICO
2004-2005	230	
2005-2006	269	39
2006-2007	272	3
2007-2008	317	45
2008-2009	368	51
2009-2010	418	50
2010-2011	491	73
2011-2012	531	40
2012-2013	545	14
2013-2014	615	70
2015-2016	599	-16
2016-2017	614	15

Tabla 6: Relación y aumento de alumnado con diversidad funcional a la Universidad de Sevilla. Fuente: Servicio de Atención al alumnado con discapacidad (SAD)

Si se relacionan los datos obtenidos en la Universidad de Sevilla con el del resto de universidades Españolas (Tabla 6), se puede comprobar que mientras que en el resto del país se ha producido un descenso importante de alumnado en los Estudios Superiores, en el caso de la de Sevilla este descenso se ha producido pero no de forma tan drástica.

Un análisis de los datos nos lleva a comprobar que la tendencia de alumnos con diversidad funcional en la universidad ha sido ascendente durante un número importante de años hasta llegar al curso escolar 2010-2011 donde se produce la mayor subida, que asciende a 73 alumnos. Un ascenso muy significativo que también se produce durante los años 2013-2014, siendo 70 los nuevos alumnos matriculados. Sin embargo, a partir de ese momento la tendencia es bajar, causando unos números bastantes negativos durante el año 2015-2016, donde se produce un descenso de 16 alumnos para volver a subir durante el presente año escolar 2016-2017.

En síntesis, consideramos que en una sociedad globalizada como es la actual, todos los elementos están conectados y no podemos negar que los datos muestran un avance muy significativo en materia de acceso de las personas con diversidad funcional

a los estudios superiores, fruto de la normativa, e interés suscitado por parte de los estamentos políticos y educativos. Sin embargo, también podemos comprobar cierta tendencia general al descenso de este tipo de alumnado en la universidad, probablemente fruto de la situación política y de crisis que padece el país, lo que debe llevar a crear espacios de reflexión para tomar medidas que posibiliten trabajar en la línea de lo que demandan las Estrategias Europeas 2020 que el 40% de los jóvenes con diversidad funcional tengan estudios superiores frente al 6% que aproximadamente lo tienen en la actualidad.

2.2.3 Aproximación al concepto de educación inclusiva

El término inclusión encuentra sus orígenes en la educación especial durante la década de los años 80 (Arnáiz, 2003; Barton, 2008; Climent, 2009; Echeita & Verdugo, 2005; Escudero & Martínez, 2011; Fischman & Gentili, 2008; Oliver & Barnes, 2010; Wehmeyer, 2009), existiendo en la bibliografía consultada una importante cantidad de definiciones relativas a una misma palabra lo que en muchas ocasiones puede llevar a una confusión terminológica y conceptual a la hora de acotar su explicación (Echeita & Ainscow, 2011). Existen, según Echeita (2013) o la UNESCO (2008, 2014) tantas definiciones como autores, perspectivas, o enfoques. En este sentido, Booth y Ainscow (2000) señala algunas de las diferentes concepciones existentes sobre el término inclusión, pudiendo ser entendida como incorporación del alumnado en un contexto normalizado; como garantía de una educación para todos basadas en el principio de igualdad de oportunidades; o como participación y sentido de pertenencia a la comunidad; y por último, como participación en la sociedad incluyendo el mercado laboral.

Centrándonos en la aproximación al concepto de educación inclusiva, ésta es definida por autores como Ainscow (1999), Arnáiz (2003), Booth (1996) Echeita (2006), Parrilla (2009) y Sapon-Shevin (2003), como un enfoque que propone contextos educativos en los que todos los alumnos puedan participar y ser considerados miembros valiosos y funcionales de las mismos, constituyendo una filosofía y práctica educativa que pretende incrementar y mejorar el aprendizaje y participación activa de todo el alumnado en un contexto educativo común.

Este enfoque de educación inclusiva está basado en los principios de equidad y calidad, de manera que toda respuesta dada a la diversidad debe enfocarse a ofrecer las mismas oportunidades a todos los alumnos que forman el contexto educativo en igualdad de condiciones. En este sentido, un sistema educativo inclusivo tiene la obligación de buscar mecanismos reales para eliminar cualquier tipo de discriminación o exclusión escolar (Ainscow, 1999; Arnáiz, 2003; Booth, 2005; Booth & Ainscow, 2011; Corbett, 2001; Doktor, 2010; Echeita, 2006, 2013; Escudero & Martínez, 2011; López Melero, 2004; Parrilla, 2007; Ruiz, 2015; Sapon-Shevin, 1998).

Otros autores como Echeita y Ainscow (2011) y Reid (2010), definen la educación inclusiva como un proceso que se encuentra en constante cambio para conseguir mejoras en las respuestas que la educación ofrece a la diversidad o necesidades del alumnado. Además, ésta ha de buscar la presencia, participación, y éxito de todos los estudiantes, identificando y eliminando barreras que impidan que el estudiante pueda hacer uso de sus derechos, dedicándole especial atención a los grupos que se encuentren en riesgo de marginación, exclusión, o fracaso escolar.

Como defiende Álvarez, Alegre, y López (2012), este enfoque educativo se crea para ofrecer respuestas adaptadas a cada uno de los estudiantes que acceden a la universidad con independencia de las características presentadas, por lo que la implementación conlleva la necesidad de realizar una serie de cambios y transformaciones a diferentes niveles organizativos, culturales y de participación, para poder crear los mecanismos necesarios enfocados a la eliminación o minimización de las barreras físicas, personales, y/o institucionales que limitan y dificultan el proceso y oportunidades de aprendizaje (Álvarez et al., 2012).

Por su parte, López Torrijo (2008), aporta una conceptualización muy interesante del término de inclusión, la cual compartimos. Significa asumir un cambio amplio y global de la cultura, de las prácticas de las instituciones y del contexto social (Barton, 1998; Verdugo & Parrilla, 2009) en el que se desarrolla el ser humano. Esto implica una modificación a distintos niveles del desarrollo escolar: por una parte, a nivel de prácticas, y por otro, de estrategias educativas que permitan promover un nuevo sistema de creencias, valores, derechos y actitudes propios de una cultura inclusiva. En esta línea de pensamiento, encontramos a Ainscow (2012), quien defiende que el progreso hacia sistemas educativos más inclusivos demanda un cambio significativo en la forma

de concebir la educación y la respuesta otorgada. Esto implica rechazar las explicaciones de fracaso escolar que se centran exclusivamente en las características de un determinado alumnado y de sus familias. Por el contrario, requiere prestar atención al análisis de los obstáculos para la participación y el aprendizaje que encuentran en las instituciones educativas.

Desde nuestro punto de vista, el término inclusión se acerca en la práctica educativa demasiadas veces a otros como el de Educación Especial, que sigue muy arraigado en las instituciones educativas actuales.

En este sentido, se manifiestan Escudero y Martínez (2004), que plantean la necesidad de trabajar desde la perspectiva del concepto de inclusión para alcanzar de manera real que todo el alumnado pueda pertenecer a él sin sentirse excluido, garantizando en todo momento una educación de calidad sin que sea concebido como una modernización del término “educación especial” o “educación compensatoria” (Allan, 2010; Echeita, 2013; Slee, 2001; Slee & Allan, 2001).

El concepto de educación inclusiva también implica derechos humanos e igualdad de oportunidades ante la educación (Escudero & Martínez, 2011), quedando reflejado en la Constitución Española en 1987 en el artículo 27, que resalta el derecho de cualquier ciudadano español, con independencia de las capacidades o características diferentes, a asistir y permanecer en el sistema educativo, obligando a los centros a la realización de cualquier cambio a nivel organizativo, estructural, o del sistema en su conjunto si es necesario, para asegurar que la respuesta a los estudiantes sea real. Por lo que, como afirman Arnáiz (2003), Barton (1998); Fischman y Gentili (2008), Moriña y Parrilla (2006) o Pearpoint y Forest (1999), la educación inclusiva se explica como un derecho fundamental e incuestionable del ser humano a pertenecer a una institución dotada de recursos personales, materiales, y prácticas pedagógicas flexibles y adaptadas que generen conocimientos, actitudes y procedimientos a cada alumno para que lleguen a la institución educativa en términos de igualdad, sin exclusión (Escobedo, Sales, & Traver, 2012).

Este proceso inclusivo de aprendizaje no debe explicarse como una meta o un objetivo a conseguir, sino que se trata de un proceso continuo que se desarrolla en base a objetivos y metas pero que nunca es finalizado o acabado (Ainscow et al., 2006). Siguiendo con la autora Moriña (2003), un modelo educativo inclusivo es aquel que

rechaza cualquier situación de exclusión, buscando mecanismos para disminuir y eliminar las diversas barreras que conduzcan a éstas, lo que implica la necesidad de afrontar todo un proceso de transformación que tenga la capacidad de minimizar, e incluso anular, los obstáculos presentados en todas las etapas educativas y poder atender la demanda de todo el colectivo estudiantil, y así poder avanzar y progresar (Álvarez, Alegre, & López, 2012). Para otros autores como García (2008), Moliner et al., (2008), Moriña y Parrilla, (2006) o Muntaner, (2014), la inclusión implica la creación de contextos de procesos de aprendizaje comunes guiados por un único currículo común, comprensivo y diversificado para todo el alumnado.

Por otra parte, como se ha estudiado, son cuantiosos los trabajos que ponen de relieve que existe una relación lineal entre exclusión social y educativa, siendo la primera más general y la segunda más específica. En concreto, autores como Slee y Allan (2001) han afirmado que la educación inclusiva es un movimiento social contra la exclusión educativa, siendo el ámbito educativo uno de los factores generadores de exclusión social más potente. Algunos ejemplos como los trabajos de Milbourne, Macrae y Maguire (2003), han contribuido a la tesis de que la exclusión educativa puede generar a medio y largo plazo exclusión social. Por lo tanto, aquellos sistemas educativos que están caminando hacia prácticas de educación inclusiva han ido eliminando las barreras que conducen a procesos de exclusión.

Para finalizar, queremos destacar que, desde nuestra perspectiva, un modelo de educación inclusiva debe definirse como un conjunto de teorías y prácticas educativas que contemple a cada alumno como un ser único y diverso y atienda a cada una de sus necesidades desde un enfoque centrado en la igualdad de oportunidades, apoyando las potencialidades y minimizando las dificultades de cada uno de ellos. Un entendimiento de la enseñanza que rechaze cualquier signo o elemento de fracaso educativo, generando en el momento, e incluso con anterioridad, herramientas que solucionen el problema antes del abandono, con la capacidad de crear vínculos entre los distintos agentes de la comunidad educativa y el alumnado para generar sentimientos de pertenencia a la misma, y como un mecanismo para evitar el abandono, fomentar la presencia, participación y mejoras en el rendimiento educativo del alumnado con diversidad funcional (Echeita & Ainscow, 2011).

Se cree necesario que se cuestione constantemente la práctica de los docentes y los diferentes profesionales de la enseñanza a través de mecanismos de evaluación para el desarrollo de estrategias de formación y concienciación en el ámbito de la diversidad (Muntaner, 2014; Sales, Traver, & Caño, 2005; Sapon-Shevin, 1999).

2.2.4 La educación inclusiva en la enseñanza superior de las personas con diversidad funcional.

La educación inclusiva, según López-Torrijos (2008) ha sido considerada como una de las mayores innovaciones pedagógicas de la última década tanto en Europa como en España, teniendo sus orígenes de implantación en las etapas educativas obligatorias (desde Infantil hasta Secundaria) para terminar estableciéndose en la Educación Superior (Echeita, 2004; Mordel & Stromstad, 1998; Sosa, 2009; Stainback & Stainback, 1999, 2007; Vlachou, 1999).

En este sentido, autores como González, Guzmán, Sánchez Rodríguez, y González García (2006), sostienen que el enfoque inclusivo en las instituciones universitarias tuvo un proceso más lento de implementación, como consecuencia del carácter exclusivo que caracteriza a la educación superior. Carácter que no solo ha ralentizado el camino hacia la inclusión, sino que además ha llevado a que cierta parte de la sociedad, como son las personas con diversidad funcional, no haya tenido acceso a ella durante muchas décadas, presentándose muchas veces como una etapa educativa muy difícil de conseguir, pese a ser un elemento esencial para el pleno desarrollo personal y social de estas personas.

Este carácter exclusivo del que ha estado impregnada la Educación Superior a lo largo de la historia, choca frontalmente con el planteamiento que a nivel estructural, de organización y de mentalización debe tener una un sistema inclusivo de educación. Porque como afirman autores como Ainscow, (1999); Arnáiz, (2003); Booth, (2005); Booth y Ainscow, (2011); Corbett, (2001); Doktor, (2010); Echeita, (2006, 2013); Escudero y Martínez, (2011); López Melero, (2004); Parrilla, (2007); Ruiz, (2015) y Sapon-Shevin, (1998), en un modelo de educación inclusiva no existe lugar ni para la práctica ni para una mentalidad que pueda generar algún proceso de segregación, discriminación o exclusión para ningún tipo de alumnado, siendo la finalidad principal

dar una respuesta equitativa y de calidad a todos y cada uno de los estudiantes que acceden a la institución.

Situación que empeora según autores como Cerrillo, Uzuzquiza y Egido, (2013) y Peralta (2007) si se analiza el escenario real existente entre los diferentes tipos de diversidad, encontrando significativas diferencias de acceso y permanencia a la educación si son físicas y sensoriales o intelectuales, asegurando que, mientras que los estudiantes con diversidad física y sensorial son más visibles dentro de las universidades, los que presentan discapacidad intelectual la situación es menos optimista y los esfuerzos realizados para lograr la inclusión de estos alumnos aún no se ven reflejados en la realidad educativa (Cerrillo et al., 2013; Ibáñez, 2002; Molina & González, 2006).

Sin embargo, existen evidencias de que el panorama actual de la situación de las personas con diversidad funcional ha cambiado de manera positiva. Pueba de ello es que el número de alumnado universitario con diversidad funcional se ha incrementando en los últimos año en un número importante de países (Hadjikakou & Hartas, 2008; Holloway, 2001; Konur, 2002, 2006). En el caso de España, el último estudio elaborado por la fundación Universia (2015) revela que durante el año 2014 -que corresponde a la etapa de recogida de datos del estudio- el número de estudiantes que accedieron a los estudios superiores fueron 40.080 alumnos frente a los 16.279 que lo hicieron en el curso académico 2010-2012, según destacan Jiménez, González-Badia, y Cordero (2012), lo que pone de relieve el considerable aumento de estudiantes con diversidad funcional en la universidad. A pesar de este aumento, también es cierto que este grupo de estudiantes sigue siendo minoritario y que como destacan autores como Díaz Sánchez (2000) o Moreno (2005), aún no se cuenta con suficientes experiencias inclusivas en la Enseñanza Superior, pudiendo ser considerada como una de las instituciones más excluyentes tanto en el ingreso como en la permanencia de estos estudiantes. Otra de las evidencias que apoya esta tesis son los datos ofrecidos por autores como Bilbao (2010), González et al., (2006) o por el CERMI (2005) cuando afirman que solo el 1% del alumnado con diversidad funcional que cursa estudios en las etapas obligatorias llegan a los estudios superiores, lo que confirma el carácter excluyente de esta institución.

Sin embargo, y como se señala con los datos ofrecidos con anterioridad, la situación educativa de las personas con diversidad funcional ha cambiado en muchos países como España o Bélgica, demostrando, por una parte, que existe preocupación e interés por crear campus educativos cada día más inclusivos, y por otra, y como resultado de esta preocupación, se han desarrollado políticas educativas para lograr la accesibilidad e igualdad de oportunidades de las personas con diversidad funcional (Cerrillo, et al., 2013; Ferreira, Vieira, & Vidal, 2014; Goode, 2007; Hadjidakou & Hartas, 2008; Hadjidakou, Polycarpou, & Hadjilia, 2010; Kowalski & Fresco, 2002; Moriña & Molina, 2011).

Algunas de las cuestiones que ayudan a explicar este cambio en la situación educativa de las personas con diversidad funcional están relacionadas con el desarrollo de normativas que recogen ese derecho, la implementación de prácticas educativas inclusivas, la incorporación de las Nuevas Tecnologías (NNTT), la creación de servicios en las universidades para apoyar las necesidades educativas, etc. De hecho, en la década pasada muchos países desarrollados pusieron en marcha acciones para hacer que las universidades fueran más accesibles para las personas con diversidad funcional, llegando a estar progresivamente más comprometidas con los procesos de inclusión (Barnes, 2007; Jacklin, Robinson, O'Meara, & Harris, 2007). Es más, desde la década de los 90 hasta la actualidad se viene insistiendo en la necesidad del aprendizaje inclusivo en la Enseñanza Superior.

A modo de conclusión de este apartado, cabe decir que en la actualidad la situación educativa de las personas con diversidad funcional en general ha cambiado para ser más esperanzadora y exitosa, como consecuencia de los esfuerzos y acciones desarrolladas por parte de los estamentos políticos, educativos y sociales en la línea de promover el acceso y la permanencia en la universidad de este alumnado, lo que ha generado un aumento de las posibilidades para los estudios superiores como lo demuestran las estadísticas (Hadjidakou & Hartas, 2008). Sin embargo, para alcanzar la inclusión de todos los alumnos con diversidad funcional en el sistema educativo queda un largo, dificultoso y laborioso camino por recorrer ya que, retomando las palabras de Echeita y Ainscow (2011, p. 31), un sistema educativo inclusivo no avanza hacia una dirección equilibrada, justa y ventajosa, si no se llevan a cabo urgentemente cambios educativos y “reformas sistémicas” en elementos claves tales como los roles y

propósitos del profesorado, así como en el resto de profesionales que trabajan en el sistema educativo, el curriculum formativo, sin olvidar a las instituciones sociales y dirigentes responsables del país.

2.2.5 Elementos esenciales en el diseño de una institución educativa inclusiva y de calidad

En los albores del siglo XXI, el discurso para el diseño de una institución educativa inclusiva ya no debe ir en la línea de defender solo el acceso a la Enseñanza Superior, sino que debe ir mucho más allá, y el acento debe estar centrado en desarrollar una educación de calidad y equidad real. Porque en España, como afirman Echeita et al. (2011) se están defendiendo y apoyando los principios que subyacen al modelo de educación inclusiva, pero en la práctica se aplican procedimientos educacionales más relacionados con otros enfoques educativos anteriores como el de necesidades educativas especiales, lo que está creando similares situaciones de segregación y exclusión en las aulas universitarias. Así, el desafío actual para avanzar se encuentra, como afirman, en pasar a la acción. Para ello se hace necesario contemplar una serie de elementos fundamentales sin los cuales no es posible avanzar hacia la excelencia.

2.2.5.1 Normativa relacionada con la enseñanza superior de los estudiantes con diversidad funcional

En la actualidad existe una serie de propuestas y normativas relacionadas con los estudiantes con diversidad funcional. Comenzaremos por Ley Orgánica 4/2007 de Universidades. A este respecto en el artículo 46.2.b se establece que se debe garantizar el principio de igualdad de oportunidades y la no discriminación “en el acceso a la Universidad, permanencia en la Universidad y ejercicio de sus deberes académicos”. Más concretamente, la Disposición Adicional vigésimo cuarta se refiere a la inclusión de personas con diversidad funcional en la Universidad. Esta Disposición, establece que, además de la garantía de la igualdad de oportunidades y la no discriminación, «se promuevan medios, apoyos y recursos que aseguren la igualdad real efectiva de oportunidades en relación con los demás componentes de la comunidad universitaria». Se recoge, además, la obligatoriedad de que los entornos universitarios sean accesibles – edificios, instalaciones y dependencias–, y la inclusión en los planes de estudio de los

principios de accesibilidad universal y respeto para todos. Por último, la Disposición Adicional cuarta se dedica a los programas específicos de ayuda, entendiendo como tales la ayuda personalizada, los apoyos, y las adaptaciones en el régimen docente. También Ruíz, Solé, Echeita, Sala, y Datsira (2012) explican que el “Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales”, determina en su artículo 3, en relación a las mismas, que entre los principios generales que deberán inspirar el diseño de los nuevos títulos, los planes de estudio deberán tener en cuenta que cualquier actividad profesional debe realizarse “desde el respeto”, entre otros elementos, “de los principios de accesibilidad universal y diseño para todos de conformidad con lo dispuesto en la disposición final décima de la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad”.

En el ámbito europeo, el principio de calidad que se tiene en cuenta en la Reforma Universitaria en la que estamos inmersos, establece como uno de los indicadores europeos de calidad el acceso igualitario a la enseñanza superior de las personas con discapacidad. Asimismo, en países como Australia, Estados Unidos, Israel, Reino Unido, etc. se han gestado lo que se denomina Actas de Discapacidad, y, al igual que las normativas que hemos comentado previamente, reconocen los derechos de los estudiantes con diversidad funcional en la Universidad.

Por último, y relacionado con la Universidad de Sevilla que es donde se ha desarrollado nuestro trabajo de investigación, mencionar que esta institución se marcó como objetivo en el año 2008 que “el éxito o fracaso del alumnado con discapacidad se deba única y exclusivamente a su propia capacidad”, y con este fin se aprobó una normativa para la atención académica de este colectivo (Acuerdo BOUS, 2009).

Una de las consecuencias que se derivan de estas normativas, además del incremento del número de alumnado con diversidad funcional matriculado en las aulas universitarias, ha sido el desarrollo de investigaciones sobre esta temática, y como consecuencia de estas políticas, se ha creado en la mayoría de las instituciones al menos una oficina de discapacidad que se ha dotado con personal para responder a las necesidades de este alumnado (Fuller, Healey, Bradley, & Hall, 2005).

En el caso concreto de nuestro país, la legislación educativa ha ido avanzando e introduciendo medidas que reconocen la necesidad de mejorar la atención a la

diversidad y en la normativa de algunas Comunidades Autónomas aparece explícitamente el concepto de educación inclusiva. Pero lo cierto es que este desarrollo legislativo no siempre se traduce en prácticas educativas inclusivas. Tal y como explican Susinos y Calvo (2006), el progreso hacia instituciones y aulas inclusivas es aún un camino por construir, lo que vale igualmente para la universidad que a pesar de existir normativa universitaria que promueve acciones que deben incluir al alumnado en la discapacidad, en la práctica este alumnado se encuentra con barreras que obstaculizan sus procesos de participación y aprendizaje, y no siempre el acceso y la permanencia está asegurada.

2.2.5.2 El profesorado como elemento fundamental para asegurar una enseñanza inclusiva y de excelencia

El profesorado es otro de los elementos claves en el modelo de una institución educativa inclusiva. Una enseñanza superior de calidad requiere un profesorado formado para que desarrolle unas prácticas óptimas, de manera que cuente con la capacidad de facilitar a todo el alumnado y más concretamente al que presenta diversidad funcional auditiva, la información y recursos necesarios para superar con éxito el proceso de aprendizaje de la materia. Hablaríamos de una persona sensibilizada con las necesidades de todos y cada uno de los alumnos que acceden a la universidad, con disposición a proporcionar herramientas para la solución de los problemas, con una actitud abierta ante el cambio cuando fuera necesario y con predisposición a la investigación y al desarrollo del conocimiento (Castellana & Sala, 2005; Castro de Paz et al., 2006; Sánchez Palomino, 2009; Stainback & Stainback, 1999; Vander, 2015).

Relacionado con el profesorado, autores como Corbett y Barton (1992) sugieren que puede encontrarse entre éste resistencia a cambiar ideales, aproximaciones y prácticas tradicionales en la enseñanza. Sin embargo, si se pretende progresar hacia un modelo de universidad inclusiva es necesario trabajar para eliminar o superar tales resistencias y conseguir que vayan modificando sus pensamientos y prácticas ya que, quizás éste sea uno de los mayores retos, desde nuestro punto de vista, que tiene en la actualidad la institución universitaria.

Para propiciar este cambio es necesario una formación continua, íntegra y diversa del profesorado. En este sentido, apoyamos la idea de Moriña y Parrilla (2006), al

afirmar que la formación del profesorado nunca ha de ser un modelo único, fijo y estable, sino que éste deberá de ser adaptado a las necesidades individuales de la persona y de la sociedad en la que se encuentra inmerso bajo la orientación práctica y el modelo de desarrollo y mejora de la enseñanza (Marcelo, 1995), para que sean capaces de usar y emplear diversas formas y estrategias de agrupación y habilidades dependiendo de las capacidades del alumnado (Ferguson-Patrick, 2012; Hang & Rabren, 2009).

2.2.5.3 Una concepción de educación abierta y flexible

Autores como Echeita (2006, 2013), destacan que un factor fundamental que se ha de contemplar para caminar hacia una educación más inclusiva y de calidad reside en considerar y asimilar otra concepción de la educación, entendiéndola como un sistema abierto y flexible posible, para lo que es necesario un cambio profundo a nivel legislativo, cultural, educativo y por supuesto, social. A este carácter flexible de la educación es necesario añadir que debe ser un proceso activo, continuo, siempre en constante movimiento en cuanto a generación de normativa, de trabajo en el aula, de investigación e indagación, para caminar hacia la inclusión de todos los estudiantes de la institución.

Otro de los aspectos es la colaboración que autores como Doktor (2010), Moriña (2004), Pujolà (2012), Pujolà, Ramon, y Naranjo (2013) o Sales (2012) consideran que debe impregnar el proceso educativo. Se considera necesario que toda la comunidad educativa trabaje en una misma línea de cooperación e involucración. Como afirma Pujolà (2012), uno de los elementos más eficaces desde el que se puede trabajar para conseguir escuelas inclusivas se sitúa en la creación de aula con una estructura de aprendizaje cooperativo rechazando cualquier metodología que fomente el individualismo y la competición (Ferguson-Patrick, 2012). Para Pujolà (2012) y Ferguson-Patrick (2012), el aprendizaje cooperativo supone formas de aprendizaje conjuntas con alumnos de diferentes capacidades, intereses, motivaciones, etc., dentro de una misma clase donde todos colaboran y cooperan entre sí con un único objetivo común: conseguir el máximo aprendizaje y el mayor potencial posible de sus posibilidades.

2.2.5.4 La accesibilidad en la universidad inclusiva

La accesibilidad es otro de los elementos determinantes en este modelo de universidad inclusiva, ya que si ésta no es accesible a todos y cada uno de los alumnos que accede a ella nunca podrá ser inclusiva. Autores como Alba y Zubillaga (2012) afirman que éste constituye en la actualidad uno de los principales retos con los que se enfrenta la educación para garantizar una educación de calidad en igualdad a todos los estudiantes con independencia de sus capacidades, reconociendo su derecho a la participación en los procesos de aprendizaje.

La accesibilidad de la universidad es un derecho que queda recogido en el Real Decreto Legislativo 1/2013 por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. La accesibilidad se reconoce como el derecho que tiene la persona con discapacidad de forma independiente a poder participar plenamente en todos los ámbitos en las mismas condiciones de igualdad que el resto de las personas. Para ello, tanto el Gobierno como los poderes públicos han de adoptar las medidas que consideren oportunas para garantizar la accesibilidad universal y la igualdad de oportunidades en los diferentes entornos, servicios, transportes, etc.

Esto también queda reflejado, como señala Peralta (2007), en el “Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad” que hace referencia, al “Diseño para Todos y la Accesibilidad Universal que significa responder de manera adecuada a los diferentes retos que plantea una sociedad cada día más compleja y heterogénea, y con usuarios de características y potencialidades diversas” (Peralta, 2007, p.47). Y como señalan Peralta (2007) y Solla (2013), el concepto de accesibilidad, no sólo alude a las personas con diversidad funcional, sino a toda la ciudadanía, donde la supresión de barreras de cualquier tipo y en todos los espacios, productos, o servicios es una condición indispensable para que se cumpla el principio de igualdad de oportunidades y accesibilidad.

La Enseñanza Superior ha de dar respuesta en materia de accesibilidad a todo el alumnado desde una doble vertiente: por un lado, como elemento integrador fomentando la igualdad de oportunidades y la no discriminación de las personas; pero, por otro lado, con la obligación de formar a los futuros profesionales que no únicamente sean expertos en sus materias, sino que también éstas tengan en cuenta la accesibilidad

como un aspecto relevante en el medio que les rodea (Fraiz Brea, Alén y Domínguez, 2008).

El acceso y permanencia del alumnado con diversidad funcional auditiva dentro del sistema universitario debe ser un elemento de garantía, lo que conlleva la necesidad de ofrecer las mismas oportunidades a todos los alumnos. Y aunque el reconocimiento legal está a favor de los principios de accesibilidad como queda reflejado en la Ley Orgánica 4/2007 de Universidades, donde en el artículo 46.2.b se establece que se debe garantizar el principio de igualdad de oportunidades y la no discriminación “en el acceso a la Universidad, permanencia en la Universidad y ejercicio de sus deberes académicos”, la realidad educativa nos lleva a comprobar como esto no siempre es una realidad en todas sus dimensiones.

Siguiendo con nuestra argumentación, diremos que realmente el interés es bastante palpable. Así, en la actualidad de las 76²⁵ universidades españolas, todas ofrecen algún servicio de apoyo o de atención al alumnado con discapacidad, bien sea a través de servicios o programas específicos, o mediante otras estructuras durante su acceso y estancia en la universidad. En el caso de Andalucía las ocho ciudades cuentan con algún tipo de servicio pensado para este alumnado, y en algunas, como es el caso de Sevilla, existen, según la “Guía de atención a la Discapacidad de la Fundación Universia”²⁶, más de uno, como es el de la Universidad Pablo de Olavide. En la Universidad de Sevilla (US) podemos encontrar dicho servicio a través de la Unidad de Atención a Estudiantes con discapacidad, vinculado al Servicio de Atención a la Comunidad Universitaria (S.A.C.U.).

En toda la normativa existente se concreta que los alumnos con diversidad funcional auditiva deben tener asegurado en la universidad la accesibilidad a la comunicación a través del intérprete de Lenguas de Signos Españolas. De igual modo, proporcionar medios de apoyo a la Comunicación Oral como son bucles magnéticos, equipos de Frecuencia Modulada (FM), subtítulos en directo, subtítulos de

²⁵Datos obtenidos de la página Web de ADU (Asesoramiento sobre Diversidad funcional y Universidad): <http://campus.usal.es/~adu/> (Consultado el 17/10/16)

²⁶ Datos obtenidos de la Guía de Atención a la Diversidad funcional 2016. Fundación UNIVERSIA http://www.uhu.es/sacu/diversidad_funcional/doc/09Mar16-SACU-DIVERSIDAD_FUNCIONAL_OTRASUNIVERSIDADES-GuiaDeApoyoALasNecesidadesEducativasEeEstudiantesConDiversidad_funcional.pdf. Consultado el 17/10/16

materiales audiovisuales, anticipación de los contenidos y documentación de las materias, uso de plataformas digitales con contenidos lectivos, etc.. En esta institución, según la guía para la elaboración de un plan de atención al alumnado con diversidad funcional en la universidad que publicó el Comité Español de Representación de Personas con Discapacidad CERMI²⁷, todos estos recursos deben permanecer a disposición del alumnado que los solicite. En este apartado del Plan, se contemplan todas las medidas de accesibilidad necesarias para la eliminación de barreras de acceso a la comunicación y a la información para los estudiantes con diversidad funcional auditiva, no sólo en el aula donde se imparten las clases, sino en todo el entorno universitario: acceso, pasillos, secretaría, aula magna y/o salón de actos, despachos de tutorías, salas de trabajo, entorno cultural, deportivo y de ocio, etc.

Aunque las mejoras a nivel teórico y normativo existen, para que la accesibilidad se realice de manera efectiva y óptima, como señalan Echeita y Verdugo, (2004), es necesario el desarrollo de programas de apoyo, orientación y asesoramiento, favoreciendo, así, el proceso de inclusión de las personas con diversidad funcional auditiva a los estudios universitarios.

2.2.5.5 ¿Qué otros elementos son necesarios para seguir avanzando hacia una universidad inclusiva?

En línea con las ideas que venimos desarrollando, para crear una universidad inclusiva es necesario desarrollar políticas, estrategias pedagógicas, y prácticas que faciliten y garanticen un modelo inclusivo de educación y de participación (Arnaiz, 2003).

Avanzar en inclusión y calidad de las universidades supone tener políticas, estrategias, procesos y programas que puedan materializar dichas metas. Por lo tanto es responsabilidad de las universidades crear un ambiente inclusivo reduciendo los problemas que los alumnos se encuentran en la enseñanza, el aprendizaje y evaluación (Echeita & Ainscow, 2011; Fuller et al., 2004).

²⁷Datos obtenidos de la Guía para la elaboración de un Plan de Atención al Alumnado con Diversidad funcional en la Universidad (2010) .Comité Español de Representación de Personas con Diversidad funcional (CERMI) el día 17/10/16

Para ello, Barton (2009) reconoce que es absolutamente necesario escuchar las voces de las personas con discapacidad, para que se comprometan en tales desarrollos y prácticas, ya que las decisiones que se tomen afectarán a la calidad de sus vidas. El movimiento de discapacidad tiene un mensaje claro: “nada de nosotros, sin nosotros”.

Además, los buenos principios de enseñanza son valiosos para todo el alumnado (Ferne & Henning, 2006). En términos del alumnado con discapacidad, a menudo las áreas que impactan en sus procesos de inclusión son las creencias del profesorado y su repertorio docente. Por ello, un fuerte liderazgo, la colaboración entre el profesorado y su formación, son a menudo vistas como factores clave para asegurar que la inclusión sea efectiva.

Es muy importante reflexionar en relación con la posibilidad de desarrollar un proyecto educativo universitario que promueva y atienda la diversidad de su alumnado para poder ofrecer una educación no discriminatoria que compense las dificultades de los alumnos y respete las diferencias individuales, que a su vez favorezca la integración de alumnos con diversidad funcional y que por encima de todo, promueva el uso de estrategias metodológicas que favorezcan el trabajo cooperativo y colaborativo y el respeto a las diferencias. En este sentido, autores como Guerrero (2012, p.5) señalan que para el fomento del trabajo colaborativo, un enfoque metodológico que contemple los procesos y estrategias “activas, constructistas y participativas” despierta las capacidades de los estudiantes, y ofrece, además, la posibilidad de aprovechar la riqueza que contienen las diferencias y la heterogeneidad de alumnos, repercutiendo positivamente en el aprendizaje y conocimiento de toda la clase. También, señala este autor, que para que los resultados sean óptimos es necesario que el profesorado trabaje de manera conjunta y prepare minuciosamente estas estrategias metodológicas de enseñanza, así como otras de evaluación, planificación de los programas docentes y algunas de relación e interacción.

Otros autores como Sarto y Venegas (2009) sostienen que el aprendizaje de una población estudiantil heterogénea, como es el caso de la diversidad funcional auditiva y propia de la educación inclusiva, requiere de modelos que respeten y potencien los procesos de enseñanza desde la diversidad. Para ello, propone el aprendizaje por proyectos en vez de por asignaturas por entender que estimula el trabajo cooperativo,

propicia el conocimiento real fuera del aula, y la participación de otros miembros relacionados con el alumnado como la familia, el profesorado o la comunidad.

Otros autores como Fuller, Healey, Bradley, y Hall (2004) proponen cuatro cuestiones para apoyar el aprendizaje del alumnado con diversidad funcional, que sirve igualmente para los que presentan una diversidad funcional auditiva:

1° Se necesita variedad y flexibilidad en todos los aspectos de la enseñanza y el aprendizaje (lo que funciona para un estudiante puede no ser apropiado para otro).

2° Es necesario asegurar la calidad como la paridad de provisión con respecto a sus iguales sin diversidad funcional auditiva.

3° Es necesario prever el acceso a la información tanto para el alumnado con diversidad funcional como para el profesorado, lo que supone una base importante para asegurar los principios clave de variedad, flexibilidad, calidad y paridad.

4° Las acciones y actitudes del personal son muy importantes. Crear un aprendizaje inclusivo se vincula a tener beneficios para todos los estudiantes, más aún para aquellos estudiantes con diversidad funcional auditiva que no hacen público sus necesidades.

Aunque como se ha descrito a lo largo de esta tesis, la Enseñanza Superior puede suponer, como ha sido el caso de las dos alumnas con diversidad funcional auditiva que han realizado carreras universitarias, una oportunidad para que los estudiantes puedan participar plenamente en la sociedad, un número importante de investigaciones ha concluido que en la actualidad existen obstáculos significativos que restringen la participación, el progreso y el éxito en la universidad de estos estudiantes. Esas dificultades son principalmente, como señalan autores como Moswela y Mukhopadhyay (2011), de carácter actitudinal, estructural y otras relacionadas con los recursos disponibles. Pero además, los estudiantes con diversidad funcional auditiva, se enfrentan a otras barreras adicionales que se no son percibidas hasta que no están dentro de la institución (Adams & Holland, 2006). Estos obstáculos pueden ser estructurales, organizativos, conductuales y actitudinales, pero todos están respaldados por una sociedad que, aunque se haya introducido una legislación anti-discriminatoria, aún no reconoce la inclusión de personas con diversidad funcional auditiva.

Por otra parte, y haciendo alusión a otros trabajos de investigación como los de Riddell, Tinklin, y Wilson (2005), los cambios realizados para el alumnado con

diversidad funcional no fueron sustanciales ni anticipatorios, como la legislación vigente requiere.

Como se refieren Castellana y Sala (2006), y así lo compartimos, la mayoría de universidades de nuestro país no están preparadas para atender la diversidad. Normalmente, el aula no dispone de los recursos necesarios para favorecer su inclusión y el profesor no imparte las clases utilizando las metodologías adecuadas para que puedan participar plenamente en ellas. Este es el caso concreto de los estudiantes con diversidad funcional auditiva. Por lo tanto, este colectivo no se encuentra en igualdad de oportunidades que el resto de compañeros.

En los estudios de Borland y James (1999), Tinklin y Hall, (1999) y Shevlin, et al., (2004) se vio cómo las elecciones de los estudiantes a menudo están restringidas desde el principio, tendiendo a encontrar más elementos negativos que positivos para aprender y conseguir resultados exitosos (Fuller, Healey, Bradley, & Hall, 2005; y Riddell et al., 2007).

2.2.6 La investigación en la Educación Superior inclusiva y la diversidad funcional

Comenzaremos por hacer una aproximación a las investigaciones más significativas dentro de la temática abordada, para con posterioridad enfocar otros estudios de manera individualizada y continuar con una lectura general de todos ellos.

Desde hace algunos años, el interés de la investigación por atender el ámbito de la diversidad funcional y la Educación Superior inclusiva se ha ido incrementando de manera paulatina y notable. Esta nueva situación ha dado lugar a que se vayan consolidando líneas de investigación relacionadas con estas temáticas. Sin embargo, aún no podemos afirmar que los estudios existentes sean suficientes. De hecho, en muchos países, como es el caso de España, es una realidad que prácticamente aún no se ha estudiado. Hurst explicaba en 2006 que la investigación sociológica sobre estudiantes con diversidad funcional y con dificultades de aprendizaje ha olvidado el sector de la enseñanza superior.

Así, autores como Hanafin, Shevlin, Kenny, y McNeela (2007) y Shevlin et al., (2004) han planteado que la investigación internacional sobre la participación de personas con diversidad funcional en la Educación Superior es comparativamente

reciente. A pesar de ello, el número de investigaciones realizadas a nivel internacional en los últimos años ha sido más fructífera que a nivel nacional. Entre otros estudios realizados sobre educación superior y diversidad funcional podemos destacar los de Borland y James (1999), Doughty y Allan (2008), Gibson (2012), Hadjidakou y Hartas (2008), Hall y Tinklin (1998), Hanafin et al., (2007), Jacklin et al., (2007), Murray et al., (2011) Poussu-Olli (1999), Prowse (2009), Tinklin y Hall (1999) y Riddell, Tinklin, y Wilson(2005).

En España, destacan los estudios de Castro de Paz y Abad Morillas (2009), Castro de Paz et al., (2006), Fraiz, Alén, y Domínguez (2008), González et al., (2006), Luque, Infante y Romero, (2005), Moreno et al., (2006), Moriña, Cortés y Melero (2014), Moriña, Cortés y Molina, (2015), Novo, Muñoz, y Calvo (2011), Polo y López (2005), Sánchez Palomino (2009, 2011) o Sánchez y Carrión (2010).

En estas investigaciones es importante resaltar que la mayoría se centran en el estudio de la diversidad física o sensorial, pero relacionadas con otros ámbitos fuera del universitario. Además, también podemos subrayar que son escasos los estudios que han investigado en profundidad las experiencias de pequeños grupos de estudiantes con diversidad funcional en la universidad (Borland & James, 1999; Hall & Tinking, 1999; Holloway, 2001). Con una muestra amplia podemos hacer referencia el estudio realizado por Riddell et al., (2002) cuya muestra fue de 56 estudiantes en 8 universidades del Reino Unido.

En lo que sí estamos de acuerdo es que escuchar las experiencias de estudiantes con discapacidad tiene la ventaja de permitir expresar individualmente sus “experiencias vividas”, de ser un estudiante en la universidad y permitir eliminar las barreras que pueden encontrar.

Lo que sí es cierto es que en la mayoría de trabajos se concluye que el ambiente universitario puede ser esencialmente discapacitador (Borland & James, 1999; Reindal, 1995; Tinklin & Hall, 1999).

2.2.6.1 Investigaciones sobre educación inclusiva y diversidad funcional

En líneas generales, en los trabajos que vamos a presentar se abordarán los autores, objetivos, muestra, instrumentos de recogida de datos utilizados y resultados. Para facilitar la lectura de estos trabajos se presentarán tablas que sinteticen la

información. Un matiz a tener en cuenta es que en algunas ocasiones los trabajos se presentarán con más datos y en otras no, lo que se traduce en que a veces se presenten unos más extendidos que otros. Esto es debido a que el acceso a la información completa no ha sido posible en todos los casos. Como último dato de interés, decir que en total se van a presentar 21 investigaciones relacionadas con la diversidad funcional y estudios superiores, divididas en tres tablas. Además, han sido organizadas por orden cronológico descendente que comenzaremos por las más recientes para acabar con más antiguas.

En la tabla 7 presentamos 11 investigaciones, y más adelante, se establecen otros dos, una con cinco, y, la última con cuatro investigaciones.

AUTORES/AS	OBJETIVOS	MUESTRA	INSTRUMENTOS	RESULTADOS
Galán (2015)	Presentar las actuaciones de atención al estudiante con diversidad funcional que llevan a cabo las universidades españolas.	40 universidades	Enfoque cualitativo (cuestionario y entrevista)	Buscar mecanismos de inclusión. Orientación sobre los estudios y adaptaciones curriculares. Mejorar las actuaciones en el momento de egreso.
Moriña, López y Molina (2015) Cortés y Moriña (2014) Moriña, et al., (2014) López y Moriña (2014) Moriña y Molina (2011)	Identificar, describir y explicar las barreras y ayudas de los estudiantes con diversidad funcional en la Universidad.	1º fase: 44 y 16 estudiantes. 2º fase: 8 estudiantes.	Enfoque biográfico-narrativo (entrevistas, grupos de discusión, historias de vida)	Ayuda: SACU, gratuidad en la matrícula, universidad como oportunidad, compañeros, profesores. Barreras: arquitectónicas, ausencia de normativa, formación al personal de la universidad, falta de asesoramiento, metodologías, profesores.

<p>Novo et al., (2015)</p>	<p>Identificar los factores que determinan la actitud favorable y la predisposición de ayudar a los estudiantes con diversidad funcional.</p> <p>Elaborar propuestas de medidas que faciliten la integración de las personas con diversidad funcional.</p>	<p>621 estudiante</p>	<p>Enfoque cuantitativo (cuestionario)</p>	<p>Género como factor diferenciador.</p> <p>Mayor implicación de las mujeres.</p>
<p>Rodríguez, Álvarez y García-Ruiz (2015)</p>	<p>Conocer las actitudes que hacia la inclusión académica y social de los estudiantes con diversidad funcional tiene el profesorado y los estudiantes del área de educación.</p>	<p>85 profesores y 1015 estudiantes</p>	<p>Enfoque cuantitativo (encuesta)</p>	<p>Actitud positiva hacia la inclusión.</p> <p>Actitud negativa por parte del profesorado hacia las adaptaciones curriculares.</p> <p>Necesidad de formación específica del profesorado.</p>
<p>Wessel, Jones, Blanch, y Markle (2015)</p>	<p>Examinar la decisión que conlleva a los estudiantes en sillas de ruedas a asistir a la universidad.</p> <p>Conocer el tránsito de educación post-secundaria a la universidad.</p>	<p>10 estudiantes</p>	<p>Enfoque cualitativo (entrevistas semi-estructuradas)</p>	<p>La diversidad funcional física no incapacita al estudiante para acceder a la ES.</p> <p>Ayudas: adaptaciones curriculares y físicas.</p> <p>Mismos problemas que los estudiantes sin discapacidad.</p> <p>Personal de servicio y orientación como apoyo fundamental en el tránsito a la universidad.</p>
<p>Mullins y Preyde (2013)</p>	<p>Conocer la experiencia en la universidad de los alumnos con diversidad funcional invisibles.</p>	<p>10 estudiantes con discapacidad de la Universidad de Ontario</p>	<p>Enfoque cualitativo (entrevistas semi-estructuradas en profundidad).</p>	<p>Experiencia dinámica y multifacética.</p> <p>Universidad como facilitador y como obstaculizador.</p>

Baker, Borland, Nowik y Crest (2012)	Analizar la experiencia y percepciones de los estudiantes con diversidad funcional. Conocer la influencia del clima del aula en la universidad de Pennsylvania.	268 estudiantes 76 miembros de la universidad.	Enfoque cuantitativo (encuesta)	Acceptación de la diversidad funcional. Falta de información legal. Importancia del clima.
Moswela y Mukhopadhyay (2011)	Conocer las barreras y obstáculos de los estudiantes con diversidad funcional en la Universidad de Bostwana.	7 estudiantes.	Enfoque cualitativo (grupos de discusión, entrevistas semi-estructuradas)	Barreras: actitudinales, recursos, estructurales, políticas, ausencia de mecanismos de apoyo, falta de formación.
Murray et al., (2011)	Conocer la relación existente entre la actitud del personal de la universidad hacia los estudiantes con diversidad funcional y la formación recibida.	300 profesores	Enfoque cuantitativo (encuesta)	Reclamo y necesidad de formación. Respuestas positivas.
Novo et al., (2011)	Estudiar la inclusión de las personas con diversidad funcional en la Universidad de A Coruña.	180 estudiantes	Enfoque cuantitativo (cuestionario)	Empatía e interés por ayudar a los estudiantes con discapacidad. Estrategias de inclusión social: políticas sociales de carácter general y políticas educativas.
Ankeny y Legmann (2010).	Conocer la experiencia de los estudiantes en su transición de la etapa de secundaria a la universidad.	4 estudiantes	Enfoque cualitativo-narrativo (historias de vida)	Factores personales vinculados a la autosuficiencia. Entornos y experiencias que fomentan la autonomía. Reuniones en el programa de educación individualizada.

Tabla 7: Estudios sobre diversidad funcional y Universidad. Años 2015-2010. Fuente: Elaboración propia.

En esta primera tabla comenzamos con el trabajo de Galán (2015), que tiene como objetivo presentar las actuaciones de atención al estudiante con diversidad funcional que llevan a cabo universidades españolas. La muestra seleccionada ha sido de 40

universidades con el fin de representar todo el territorio nacional. Bajo un enfoque cualitativo, los instrumentos en los que se han basado para la recogida de información han sido dos: cuestionario y entrevista. Ambos han sido estructurados en cuatro bloques temáticos: promoción, acogida, permanencia y egreso.

Entre las principales conclusiones obtenidas en este estudio, podemos destacar cinco puntos esenciales: 1. El esfuerzo constante que realizan las universidades para acoger a los estudiantes con discapacidad en sus aulas; 2. Las actividades que realizan las universidades hacia el alumnado con discapacidad se centran en la institución durante su estancia; 3. No se desarrollan de forma exhaustiva los planes de acción tutorial; 4. Los servicios de atención al estudiante con discapacidad ofrecen orientación laboral, y 5. Se realizan actividades y adaptaciones de diversa índole con el fin de integrar e involucrar al estudiante con discapacidad en la universidad.

La segunda investigación que se expone es la desarrollada en la Universidad de Sevilla a través de un equipo multidisciplinar cuyo objetivo general ha sido identificar, describir y explicar las barreras y las ayudas que los estudiantes con diversidad funcional identificaron en la Universidad, tanto a nivel institucional como a nivel de aula, así como diseñar una guía de formación online dirigida al profesorado y, así, poder dar respuestas educativas al alumnado con diversidad funcional (Cortés & Moriña, 2014; Moriña et al., 2014; Moriña, et al., 2013; Moriña et al., 2015; Moriña & Molina, 2011; López & Moriña, 2014).

Esta investigación se ha situado bajo la premisa de la investigación cualitativa, en concreto la biográfico-narrativa, teniendo una duración de 5 años (desde 2010 a 2014), donde se han ido recogiendo datos de cinco campos de conocimiento: Artes y Humanidades, Ciencias e Ingeniería y Arquitectura, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias y Ciencias de la Salud.

Esta investigación se ha desarrollado atendiendo a una serie de fases. En la primera, han participado un total de 44 alumnos, realizándose un análisis extensivo de las barreras y ayudas que los estudiantes con diversidad funcional viven en la Universidad en general, y en las aulas universitarias en particular. En esta fase, se han contemplado dos momentos: en un primero, se han organizado grupos de discusión (al menos uno por cada campo de conocimiento) y entrevistas individuales (orales o escritas) (Moriña et al., 2013). En un segundo momento, dentro de la primera fase, se

realizaron micro-historias de vida con 16 estudiantes pertenecientes a la fase anterior. En esta fase la micro-historia de vida se caracteriza por ser temática, centrándonos en un momento concreto de su trayectoria universitaria. Las técnicas de recogida de datos empleadas en esta fase han sido tres: líneas de vida, entrevistas focalizadas, y auto-informes (López, Cotán, Cortés, & Melero, 2012).

Dentro de la segunda fase, se realizaron historias de vida en profundidad, utilizando la polifonía de voces como estrategia de recogida de datos. Ocho fueron los estudiantes participantes en esta fase, coincidiendo con los que en la fase anterior se habían elaborado las micro-historias de vida. Las técnicas de recogida de datos empleadas, además de las polifonías de voces, fueron los relatos cruzados, entrevistas biográficas, fotografías, observaciones, y un día en la vida de.

La tercera y última fase de estudio, estuvo centrada en responder al tercer objetivo planteado en el estudio realizado, así como en elaborar una propuesta de formación online para el profesorado con el fin de poder dotarlo de conocimientos, recursos, y herramientas que permitan responder a la demandas del alumnado con discapacidad y poder darle una respuesta adecuada y específica.

Los investigadores de este trabajo concluyeron que los alumnos con diversidad funcional detectan la existencia de más barreras que ayudas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad, manifestando que uno de los obstáculos más significativos es el profesorado, debido a la falta de formación y especialización que presentan algunos, por lo que, aseguran, que no saben atender a las necesidades individuales de aprendizaje que puede presentar un estudiante con diversidad funcional.

También, explican los participantes de esta investigación que la actitud del profesorado constituye otra barrera muy importante encontrada en la universidad, ya que no siempre es todo lo correcta que les gustaría, sintiendo que son bastantes las veces que se desentienden de los problemas que ellos tienen, o no saben cómo abordarlos, lo que dificulta su progreso formativo.

Además, este perfil del profesorado que actúa como barrera en la universidad no plantea la necesidad de realizar adaptaciones curriculares a pesar de necesitarlo para el aprendizaje exitoso de sus alumnos, pensando que puede deberse, a que lo anterior, les genera más trabajo, por lo que optan por ofrecerles una respuesta inadecuada a sus necesidades o ningún tipo de respuesta.

No obstante, los datos recogidos en esta investigación también demuestran que son cuantiosas las ayudas que reciben de los profesores, aunque casi siempre están relacionadas con la buena voluntad de los mismos, lo que repercute muy favorablemente en los resultados académicos de estos estudiantes. Algunos de los rasgos del profesor que actúa como ayuda en el proceso de enseñanza en la universidad es la empatía hacia las necesidades del alumno con diversidad funcional, mostrando una voluntad buena y flexible hacia cualquier cambio o ayuda para lograr la inclusión del alumno en su aula, así como los buenos resultados académicos.

Estos profesores que actúan como apoyo también suelen estar dispuestos a la realización de las adaptaciones curriculares que se consideren oportunas, así como a la utilización de las nuevas tecnologías en sus proyectos docentes como herramientas fundamentales de accesibilidad a la cultura y la educación.

Continuamos la exposición de las investigaciones realizadas sobre la diversidad funcional y la universidad con Novo et al., (2015), quienes realizaron un estudio con el objetivo de identificar los factores que determinan la actitud favorable y la predisposición de ayudar a los estudiantes con diversidad funcional, así como elaborar propuestas de mejoras que faciliten la integración de estas personas.

Para la selección de la muestra utilizaron un sistema de muestreo no probabilístico casual o incidental quedando constituida por 621 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña.

Bajo un enfoque cuantitativo, el instrumento utilizado para la recogida de datos fue un cuestionario tipo Likert realizado de forma anónima y voluntaria por parte de los estudiantes en presencia de los profesores.

Entre los resultados obtenidos podemos destacar una diferencia significativa respecto al género. Las estudiantes en general presentan mayor predisposición a apoyar la inclusión de estudiantes con diversidad funcional en entornos universitarios.

El trabajo planteado por Rodríguez, Álvarez, y García-Ruíz (2015) pretendía conocer las actitudes hacia la inclusión académica y social de los estudiantes con discapacidad que tienen el profesorado y los estudiantes del área de educación de las Facultades de Educación de Canarias y Asturias.

La totalidad de la población de estudio se basó en los 387 profesores y 4.252 estudiantes matriculados en los títulos de Maestro de Educación Primaria, Maestro de

Educación Infantil y Grado de Pedagogía. Finalmente, siguiendo las directrices del muestreo por conglomerados, la muestra quedó configurada por 85 profesores y 1.015 estudiantes.

A través de un enfoque cuantitativo, el instrumento seleccionado para la recogida de información fue la encuesta elaborada para este estudio “Diver-Forum-Cuestionario sobre Diversidad y Formación Universitaria”. La encuesta para los estudiantes consta de 12 variables: género, edad, titulación, curso, contacto previo de personas con discapacidad, motivo y tipo de discapacidad, contacto con estudiantes con discapacidad en el aula, nivel de asistencia a clase, a las tutorías, tasa de éxito y accesibilidad. Para los profesores, se añadieron tres variables más: años de experiencia docente universitaria, no universitaria, y categoría profesional.

El cuestionario fue aplicado de forma presencial a la muestra: a los profesores les fue administrado de forma directa y a los estudiantes de forma colectiva durante algunas clases de forma aleatoria. La participación de la muestra fue totalmente voluntaria y anónima.

El análisis de los datos recogidos fue realizado a través del paquete estadístico SPSS 19.0. Los resultados obtenidos en este trabajo evidenciaron una actitud positiva hacia la integración social de los estudiantes con diversidad funcional. Sin embargo, los profesores mostraron una actitud de rechazo ante las adaptaciones curriculares. Además, al igual que estudios anteriores como los de Moriña et al. (2015), manifiestan la necesidad de formación psicopedagógica del profesorado extendiendo esta información al resto de la comunidad universitaria integrándolos en proyectos.

Otro de los trabajos que queremos destacar en esta revisión de las investigaciones sobre Educación Superior y diversidad funcional es el trabajo realizado por Wessel, Jones, Blanch, y Markle (2015). Dos son los objetivos que pretende: por una parte, se propone examinar la decisión que conlleva a los estudiantes en silla de ruedas a asistir a la universidad, y, por otra, pretenden conocer el tránsito de estos estudiantes desde la educación post-secundaria a la universidad.

La muestra estaba constituida por 10 estudiantes universitarios en silla de ruedas (cuatro mujeres y seis hombres). El diseño del estudio estaba enfocado desde una perspectiva metodológica etnográfica, con entrevistas personales y semi-estructuradas como técnicas de recogida de datos. Todas las entrevistas fueron grabadas y,

posteriormente, transcritas. La categorización de los datos emergió durante la codificación abierta y axial, en la que los investigadores emplearon un análisis comparativo constante.

Los resultados obtenidos fueron que el uso de la silla de ruedas no limitaba las expectativas ni minimizaba la motivación del estudiante para acceder a la Educación Superior. Sin embargo, la decisión de este colectivo de estudiantes para acceder a la universidad se hacía más compleja debido a la diversidad funcional. Como ayudas y adaptaciones, el campus ofreció adaptaciones curriculares y físicas del campus así como una oficina de atención a la diversidad funcional que supuso un apoyo esencial en el tránsito de la educación secundaria a las instituciones de Educación Superior.

También concluyeron que la problemática y preocupaciones que presentaron los estudiantes en silla de ruedas es la misma que la del resto de sus compañeros, destacando, además, la importancia que ejercen los servicios de apoyo durante el tránsito y la vida universitaria del estudiante con diversidad funcional, ofreciéndole apoyo y recursos que le faciliten su experiencia universitaria, la importancia de crear espacios de participación para este tipo de alumnado o la capacitación asidua del personal de admisiones para dar respuestas efectivas a los problemas de accesibilidad que este colectivo de estudiantes pudieran presentar.

Un trabajo muy interesante, desde nuestro punto de vista, es el realizado por Mullins y Preyde (2013) en una Universidad de Ontario (Canadá). El objeto fundamental del estudio era conocer la experiencia de los alumnos con diversidad funcional invisibles, como es el caso de la diversidad funcional auditiva.

Los participantes en la investigación fueron seleccionados de forma aleatoria, ya que para darles a conocer el proyecto, el grupo de investigación colgó carteles en la universidad. Aquellos estudiantes que estaban interesados, se pusieron en contacto con los investigadores a través del correo electrónico y se les realizó una entrevista inicial. Los alumnos que respondieron fueron un total de 10 y con diferentes diversidades funcionales entre las que no había ninguna auditiva: dislexia, trastorno por déficit de atención e hiperactividad, y mental.

Las entrevistas en profundidad realizadas fueron semi-estructuradas, cuyo tema principal era la experiencia de los estudiantes con diversidad funcional invisible, como se ha manifestado con anterioridad. Los participantes debían ofrecer ejemplos concretos

sobre su experiencia cuando sintieron que su diversidad funcional afectaba a su trayectoria académica.

Se desarrollaron temas relacionados con la naturaleza de la accesibilidad en el ámbito universitario, las barreras sociales y organizacionales, y recomendaciones para el cambio. Esta investigación presta atención en cómo las personas con diversidad funcional invisibles creen que son preconcebidas en el contexto universitario.

Para el análisis de los datos, se ha seguido una perspectiva interpretativa-fenomenológica donde se ha hecho especial énfasis en profundizar en las experiencias vividas por los estudiantes y los factores sociales que influyen en la misma.

Los resultados a los que llegaron fueron que los estudiantes participantes informaron que la universidad le ofrecía apoyo y adaptaciones para poder satisfacer sus necesidades. Sin embargo, también denunciaron la presencia de barreras que dificultaban su experiencia, como la falta de flexibilidad o la falta de comprensión con las que se enfrentan al revelar su diversidad funcional, encontrando, además, que estos participantes percibían que la implementación de algunas formas de adaptación fueron supeditadas a las preferencias subjetivas de sus profesores, aunque algunos procedimientos para realizar adaptaciones se formalizaron a través de servicios de diversidad funcional de la Universidad. Los participantes también señalaron el esfuerzo extra que han de realizar en los procesos de aprendizaje frente a sus compañeros.

La investigación desarrollada por Baker, Borland, Nowik y Crest (2012) tenía dos objetivos fundamentales: por un lado pretendían analizar la experiencia y percepciones de los estudiantes con diversidad funcional, y, por otro, conocer la influencia que ejerce el clima del aula en el éxito de los estudiantes con diversidad funcional en la Universidad de Pennsylvania.

Situado en una metodología cuantitativa, el proceso de investigación comenzó en el año 2009 con un envío general de correo electrónico a todo el profesorado y alumnado para introducirlos y explicarles el estudio. De los 400 correos que se enviaron, hubo una tasa de respuesta de 76 por parte del profesorado y 268 por parte de los estudiantes. Así quedó concluida la muestra del estudio.

Las encuestas enviadas fueron dos versiones diferentes: una realizada para el profesorado y otra para los estudiantes. Sin embargo, ambas presentaban preguntas iguales para, posteriormente, poder realizar una comparativa entre ambos grupos.

Los resultados a los que llegaron fueron que profesorado y estudiantes percibían el clima del aula de forma diferente: el profesorado describía el campus más acogedor, inclusivo y solidario que los estudiantes. Los datos sugieren que los segundos son aceptados en el aula y vistos como capaces de satisfacer las demandas de un programa académico.

Profesorado y estudiantes están de acuerdo en que los estudiantes con diversidad funcional son capaces de alcanzar el éxito en el aula y que los miembros del profesorado están dispuestos a ofrecer las adaptaciones que consideren necesarias. Sin embargo, conocen muy poco sobre la normativa y política existente en materia de diversidad funcional.

Los estudiantes indicaron que sentían un clima de aceptación por parte del colectivo universitario. Sin embargo, llegan a sentirse incómodos al tener que revelar su diversidad funcional a los demás, aunque no se había indicado que exista ninguna diferencia en el trato recibido entre todos los estudiantes. Esto indicaba la necesidad existente de desarrollar en la Facultad continuas mejoras en las prácticas docentes con el fin de crear un clima en el aula de apoyo para estudiantes con diversidad de funcionalidades.

La siguiente investigación que vamos a destacar es la de Moswela y Mukhopadhyay (2011). El objetivo de este trabajo era estudiar las experiencias de estudiantes con diversidad funcional en la Universidad de Botswana (Sudeste africano).

Para el desarrollo de la investigación adoptaron un paradigma emancipatorio y usaron el modelo social de discapacidad, actuando este modelo como lente crítica para examinar la práctica inclusiva. La muestra estuvo compuesta por 7 estudiantes con diversidad funcional y para la recogida de datos utilizaron la técnica de la entrevista grupal.

Los resultados obtenidos sugieren que la universidad no ofreció un apoyo educativo adecuado a los estudiantes con diversidad funcional, concluyendo que existían barreras relacionadas con las infraestructuras, así como actitudes desfavorables hacia estas personas. Asimismo, este alumnado tuvo dificultades para acceder al currículo. Esto se aprecia en las barreras actitudinales del profesorado (actitudes negativas). No se hacen adaptaciones de exámenes, por ejemplo. Los departamentos que saben que en las clases hay alumnado con diversidad funcional no orientan al

profesorado sobre cuestiones de diversidad ni cómo enseñar a éste alumnado. Parece que el profesorado no está preparado para cambiar y adaptarse a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes diversos. Los datos también indican que otros estudiantes tampoco mostraban actitudes favorables hacia los estudiantes con diversidad funcional. En síntesis, entre los principales resultados se señalan: barreras actitudinales, barreras de recursos y barreras estructurales.

Otro de los trabajos que presentamos es el de Murray, Lombardi, y Wren (2011). Estos investigadores llevaron a cabo una indagación para conocer las experiencias de formación sobre diversidad funcional y las actitudes hacia estos estudiantes. Se envió una encuesta a 300 miembros del personal, de los cuales 112 respondieron que no habían recibido ninguna formación. En contraste, los que sí habían recibido formación informaron con mayores resultados sobre conocimiento y sensibilidad hacia estudiantes con diversidad funcional. Esta investigación sugiere que aunque el profesorado generalmente tiene percepciones positivas hacia estos estudiantes, a menudo expresaban necesidades de formación adicional relacionadas con la acomodación de los alumnos con diversidad funcional. Esta necesidad ha sido reforzada por la investigación sobre las percepciones de los estudiantes, que sugiere que los estudiantes con discapacidad, a menudo, perciben que su profesorado, personal y administradores no se muestran receptivos a sus solicitudes de acomodación (Farone, Hall, & Costello, 1998) e informan experimentar dificultades a este respecto (Dowrick, Anderson, Heyer, & Acosta, 2005). Así, los resultados indican que el personal que ha participado en algún tipo de formación, tenía un mayor conocimiento, sensibilidad y se mostraba más interesado en recibir formación adicional.

El trabajo de investigación que presentamos a continuación es el de Novo et al. (2011) quien centró el objeto de su trabajo en el estudio de la inclusión de los estudiantes con diversidad funcional en la Universidad de A Coruña.

Posicionado en un enfoque metodológico cuantitativo, se basó en una muestra compuesta por 180 jóvenes de diferentes niveles en las ramas de Economía y Empresa. La muestra no fue aleatoria sino que siguieron unas pautas y seleccionaron a aquellos pertenecientes a los últimos cursos de Diplomatura y Licenciatura de la rama de estudios de Economía y Empresa (selección inicial por conglomerados), asistentes durante la clase en el momento que se realizaron las encuestas. El motivo de ello fue la

experiencia, formación y grado de maduración que estos sujetos habían obtenido durante los años anteriores en su formación.

El instrumento de recogida de datos fue el cuestionario, donde los estudiantes únicamente tuvieron que responder al acuerdo o desacuerdo frente los ítems establecidos (Escala de Lickert). Entre las respuestas obtenidas, destacaban la empatía y el interés por ayudar a los estudiantes con diversidad funcional hacia su inclusión, manifestando que estas actitudes se encontraban muy influenciadas por la educación recibida en las familias (valores) y a los valores que se le han inculcado durante su época de escolarización.

Entre las conclusiones más relevantes obtenidas se encontraban la necesidad existente de diseñar y elaborar estrategias de inclusión social: políticas sociales de tipo general y políticas educativas.

El siguiente trabajo que queremos destacar es el de autores como Ankeny y Legmann (2010), quienes realizaron un estudio donde el objetivo fue conocer la experiencia vivida por cuatro estudiantes con diversidad funcional en el proceso de transición de la etapa de secundaria a la Universidad.

Para desarrollar el estudio se posicionaron bajo un enfoque metodológico cualitativo y narrativo, donde a través de las historias de vida de estos cuatro estudiantes se pretendió construir su propia historia de vida deconstruyéndola a través de los datos presentados en la misma.

Para construir estas cuatro historias de vida se comenzó el relato de las mismas en el pasado para concluir las en el presente. Para lo cual, estos autores dieron una serie de pautas como guía conductora de las mismas.

Primero, recomendaron pensar en su vida como un libro, y sus capítulos eran necesarios establecerlos en función de los años. Segundo, aconsejaron que cada uno de los capítulos debían responder a una serie de cuestiones como, ¿qué tipo de persona fueron durante ese capítulo?, ¿qué personas fueron significativas para ellos durante ese capítulo y por qué? y ¿cuál fue el motivo y la razón que les hicieron poner fin a ese capítulo?

Los datos fueron analizados siguiendo un proceso inductivo basado en la naturaleza y clasificación de los datos obtenidos, donde para verificar la confiabilidad de dichos datos desarrollaron un proceso de triangulación con el diario reflexivo del

investigador principal, notas de campos de los valores de la entrevista y, en ocasiones, con intercambio de notas con los propios participantes tras las entrevistas.

En cuanto a los resultados obtenidos concluyeron que los factores personales vinculados a la autosuficiencia, los entornos y experiencias que fomentan la autonomía, y las reuniones en el programa de educación individualizada ayudan a desarrollar habilidades potenciando la autonomía.

Además, agregan que las cuatro áreas de práctica que influyen en el proceso de construcción de su autonomía son: promover el autoconocimiento, complementar las capacidades de autodeterminación introducidas en casa, aumentar las oportunidades de tomar decisiones y proporcionar oportunidades para la práctica reflexiva.

A continuación, en la Tabla 8, se resumen cinco trabajos de investigación desarrollado durante los años 2009-2007:

Autores	Objetivos	Muestra	Instrumentos	Resultados
Bessant (2009)	Estudiar cómo negocian los estudiantes con diversidad funcional con el profesorado los acuerdos para prácticas de evaluación alternativas	3 estudiantes	Enfoque cualitativo Estudio de casos	Necesidad de desarrollo del profesorado Necesidad de conocer obligaciones legales
Denhardt (2008)	Identificar las barreras que los estudiantes universitarios con problemas de aprendizajes se encuentran en su trayectoria universitaria.	11 estudiantes	Enfoque cualitativo (perspectiva fenomenológica) (entrevistas y grabaciones de audio)	Barreras: doble carga, tiempo y esfuerzo que los estudiantes sin diversidad funcional, esfuerzo no reconocido por los profesores, profesores poco formados para atender a la diversidad, metodologías poco adaptadas.

Doughty y Allan (2008)	Evaluar un programa para mejorar la inclusión en las aulas	61 encuestas profesores y estudiantes 10 profesores Entrevistado 9 estudiantes grupos disv.	Enfoque cuantitativo y cualitativo Encuesta Entrevista telefónica profesorado (10 participantes) Grupo discusión alumnado (9 participantes)	Satisfacción con la formación Principal barrera: actitudinal
Hadjikakou y Hartas (2008)	Estudiar cómo la Enseñanza Superior responde al alumnado con diversidad funcional	15 estudiantes Decanos y profesorado	Enfoque cualitativo Grupos de discusión Entrevista	Poca formación del personal en discapacidad Sin adaptaciones en la enseñanza Universidad: respuestas reactivas
Jacklin et al., (2007)	Explorar las experiencias educativas y sociales de estudiantes con diversidad funcional	192 estudiantes	Enfoque mixto: cuantitativo y cualitativo (encuesta y entrevista en profunda)	Experiencias positivas en su gran mayoría.

Tabla 8: Estudios sobre diversidad funcional y Universidad. Año 2009-2007. Fuente: Elaboración propia.

Comenzamos la explicación de la tabla anterior con la aportación de Bessant (2009). En ella presenta una investigación que trata de estudiar cómo negocian los estudiantes con diversidad funcional con el profesorado los acuerdos para prácticas de evaluación alternativas. Para el desarrollo de este proyecto se utilizaron casos de estudio. En concreto, son tres estudiantes los que participaron. El estudio sugiere que algunas partes de las universidades lo hacen bien y eso da pistas para conocer con más detalle qué es lo que está funcionando bien y por qué. Además, concluye que las actitudes del profesorado y directivos son críticas. En este sentido es imprescindible que este personal conozca sus obligaciones legales. Algunos profesores también requieren apoyo en reconocer y apreciar sus políticas y obligaciones legales. Se necesitan recursos adicionales en el desarrollo profesional y técnicas en el diseño del curriculum.

El siguiente trabajo de investigación es el desarrollado por Denhardt (2008). El objetivo principal fue identificar las barreras que encuentran los estudiantes universitarios con problemas de aprendizaje en su trayectoria y las formas que tienen de superarlas.

Para ello, se posicionó bajo la lógica cualitativa, más concretamente en una perspectiva fenomenológica y global y con una muestra compuesta por 11 personas. Utilizó como técnicas de recogida de datos la entrevista y grabaciones de audio. Para el análisis de los datos y su codificación empleó el programa QSR NUDIST, donde el investigador a medida que leía las transcripciones también las escuchaba para recoger datos cruciales y no verbales.

Los resultados obtenidos en esta investigación hacen referencia a que los alumnos denuncian que una de las barreras más significativa es la doble carga de tiempo y esfuerzo que han de realizar frente a sus compañeros que no presentan ningún tipo de diversidad funcional, unidas a la organización de la metodología y planes de estudios que rara vez estaban adaptados a sus necesidades, señalando que sus problemas con la lectura y escritura, comprensión oral y escrita, y comunicación verbal no estaban contempladas en las adaptaciones curriculares.

Otra de las barreras encontradas por estos alumnos es la percepción que la sociedad tiene sobre ellos y sus posibilidades. En este sentido, indican, que las personas se referían a ellos en términos de raros, extravagantes, diferentes, no inteligentes o estúpidos, mientras que ellos no se consideran ni se sienten como tal. También denuncian en sus testimonios la desinformación e incompreensión ante sus dificultades de aprendizaje, ya que algunos profesores le excluían de sus clases por no creer en ellos. Por el contrario, ellos consideraban que tenían cualidades y características para ser un buen estudiante, por ejemplo consideraban que eran trabajadores, estudiosos y responsables, pero a pesar de ello no eran considerados como tal.

Nos resulta muy significativo de este estudio, el hecho de que estos alumnos otorguen mucha relevancia al papel del especialista en diversidad funcional para atender a los alumnos en el sistema educativo, ya que lo consideran un perfil mediador entre las necesidades presentadas por ellos y las respuestas otorgadas por el profesorado o la institución educativa. Estos estudiantes consideran a esta persona especialista y mediadora, una figura transformadora de la realidad educativa, sustentada en barreras y problemas a la universidad del futuro, inclusiva, de calidad y equidad que consideran la clave del éxito.

Y por último, comentar que estos estudiantes manifiestan que para la superación de los problemas de aprendizaje lo más necesario es un alto grado de comprensión,

orientación inclusiva en diversos aspectos educativos, y ayuda por parte de la institución universitaria.

Los autores Doughty y Allan (2008) llevaron a cabo una investigación en dos Universidades escocesas para evaluar un programa de formación para incrementar la inclusión en las aulas. La evaluación se basó en métodos cuantitativos y cualitativos. En concreto, en la fase cuantitativa se hizo uso de cuestionarios que cumplieron 61 personas (entre ellas profesorado y alumnado). Asimismo, se realizaron entrevistas telefónicas y grupos de discusión. En las entrevistas participaron 10 docentes y en el grupo de discusión 9 estudiantes con necesidades educativas adicionales (como describen los autores de este trabajo se refieren no sólo a discapacidad). El objetivo de esta fase cualitativa era explorar la percepción de los participantes sobre el impacto de las sesiones formativas en su propia práctica y en su capacidad para manejar cambios hacia una mayor inclusión del alumnado. Entre los resultados cabe resaltar que la mayoría del profesorado resultó muy satisfecho con la formación. Pensaban que la principal barrera para desarrollar la inclusión parecía ser actitudinal y por ello, se ve cómo la más difícil de eliminar. Además, se concluyó en este estudio que la Enseñanza Superior no se caracteriza aún por ser completamente inclusiva.

El estudio que se llevó a cabo en Chipre por Hadjikakou y Hartas (2008) pretendía estudiar cómo la Enseñanza Superior responde al alumnado con diversidad funcional. La muestra original estaba formada por 15 estudiantes de Enseñanza Superior privada que participaron en grupos de discusión. Asimismo, se realizaron entrevistas y grupos de discusión con decanos y profesores de diez universidades. Esta investigación arroja evidencias acerca de que para algunos estudiantes las experiencias en la universidad no fueron positivas. Según se constata en este estudio, la mayoría del personal tenía una formación y experiencias limitadas relativas a cuestiones vinculadas a diversidad funcional. Además, en este estudio se ha comprobado que prácticamente no ha habido adaptaciones en la enseñanza. Como en otros estudios, las modificaciones de enseñanza en términos de repensar y adaptar los objetivos de aprendizaje y el currículum no tuvieron lugar (Fuller et al., 2004; Shevlin et al., 2004). Por otro lado, se ha visto que en algunas ocasiones el alumnado decidía no revelar su diversidad funcional. Esto era así por diversas razones: podían pensar que no tenían derecho a apoyo adicional y por lo tanto no era necesario; podían no percibirse como que tenían necesidades especiales; o

podían elegir no revelarlo porque creían que estarían en desventaja o podían ser estigmatizados. Además, en este estudio se aprecia cómo las instituciones responden a las necesidades de los estudiantes con diversidad funcional individualmente, con respuestas reactivas antes que proactivas. Los autores sugieren que en el contexto de Chipre es necesario repensar y redefinir la política y práctica con respecto a la diversidad funcional a nivel institucional, clarificando cuestiones de admisiones; identificando barreras para el acceso y eliminándolas a través de legislación de igualdad de oportunidades; informando al alumnado sobre las facilidades, recursos y servicios; comprometiéndose en la modificación de la enseñanza; sensibilizando sobre la diversidad funcional al personal y los estudiantes; y apostando por la formación del personal y su desarrollo profesional en esta materia.

El estudio realizado por Jacklin et al., (2007) estuvo contextualizado en la Universidad de Sussex, donde el objetivo principal fue explorar las experiencias educativas y sociales de los estudiantes con diversidad funcional, así como identificar los procesos de mejora en la experiencia y examinar la categoría de ‘estudiante con discapacidad’ como una base para orientar su apoyo.

La metodología del trabajo la basaron en un enfoque mixto donde combinaron técnicas cuantitativas y cualitativas. Como herramienta de recogida de datos utilizaron encuestas y entrevistas en profundidad. También se utilizó una modalidad diferente de investigación, nos referimos a la co-investigación donde los participantes son parte activa y participan de todo el proceso de investigación. En este caso colaboraron en la recogida de datos, en la toma de decisiones y en la difusión de los mismos.

La muestra estuvo compuesta por 192 estudiantes con diversidad funcional, realizándose para la recogida de datos 192 encuestas y el mismo número de entrevistas en profundidad.

Los resultados obtenidos de este estudio fueron que los estudiantes consideraban sus experiencias como muy positivas tanto en su aprendizaje como en el ámbito social. Tan sólo un 22,4% de los estudiantes (43), declararon no sentirse satisfechos con sus experiencias universitarias. Por otro lado, la mayoría de las experiencias negativas, no se encontraban asociadas a su diversidad funcional, sino a elementos relacionados con otras preocupaciones como cualquier otro estudiante de su edad. Sin embargo,

destacaban la ausencia de apoyo como barrera importante, así como la falta de contacto con sus tutores o metodologías adaptadas.

En relación a otra de las cuestiones planteadas como la transición a la universidad, los estudiantes la señalaban como vulnerable, indicando que ‘es difícil empezar’. Entre los principales temas problemáticos identificados en esta transición, se encuentra el referente al desarrollo de redes sociales y el compromiso con el aprendizaje, que incluían: la importancia de los contextos de aprendizaje previo y su influencia sobre sus expectativas, expectativas versus las realidades de la vida en la educación superior, la ética y su experiencia durante los primeros días, la existencia de apoyo y la velocidad con la que se aplica, otros aspectos de su identidad (como ser un estudiante maduro).

Otro de los resultados obtenidos en el presente trabajo es la revelación de los motivos por lo que los estudiantes no querían informar a la universidad sobre su diversidad funcional, asegurando temer al etiquetaje o, simplemente, ser iguales que sus compañeros y vivir una vida normal y no ser ‘casos especiales’.

Para concluir, entre algunas de las recomendaciones que los estudiantes realizaban a la Universidad para potenciar y mejorar sus aprendizajes, podemos destacar una buena comunicación entre los estudiantes y la institución (profesorado, departamentos, unidades, etc.), una correcta accesibilidad, conocer los apoyos disponibles, y, políticas educativas que garanticen la igualdad de oportunidades y la equidad.

A continuación presentamos la Tabla 9 donde aportamos estudios sobre diversidad funcional y universidad durante los años 2007-2003.

Autores	Objetivos	Muestra		Resultados
Shevlin, Kenny y Mcneela (2004) Hanafin, Shevlin, Kenny y McNeela (2007)	Explorar las experiencias de personas con discapacidad en dos instituciones de Educación Superior Irlandesas y estudiar las barreras para su completa participación	32 estudiantes	Enfoque cualitativo Entrevistas grupales Grupos de discusión	Barreras físicas Barreras actitudes negativas Barrera: evaluación Ayudas: oficina de apoyo a la diversidad funcional
Fuller, Bradley y Healey (2004) Fuller, Healey, Bradley y Hall	Analizar las perspectivas de los estudiantes en la Universidad Realizar propuestas de mejora para la Universidad	35 estudiantes	Enfoque cuantitativo y cualitativo Encuesta	Experiencias positivas y negativas Barreras

(2005) Healey, Bradley, Fuller y Hall (2006)			Entrevistas grupales	profesorado
Tinklin, Riddell y Wilson (2004). Riddell, Tinklin y Wilson (2005)	Analizar las experiencias de aprendizaje de personas con discapacidad	1000 estudiantes encuestas 14 estudiantes	Enfoque cuantitativo y enfoque cualitativo Encuesta Entrevista semi-estructurada Observaciones Entrevistas profesorado	Ayuda: legislación Barreras: metodologías de enseñanza, evaluación y desarrollo profesional del profesorado
Olney y Brockelman (2003)	Estudiar los mecanismos y formas que los estudiantes con diversidad funcional manejan las percepciones de otros.	25 estudiantes.	Enfoque cualitativo (entrevistas y grupos de discusión)	El desconocimiento de la diversidad funcional puede llegar a modificar la conducta y percepciones.

Tabla 9: Estudios sobre diversidad funcional y Universidad. Año 2007-2003. Fuente: Elaboración propia

De las cuatro investigaciones que ofrecemos en la tabla anterior, comenzaremos por las de Shevlin, Kenny, y Mcneela, (2004) y Hanafin, Shevlin, Kenny, y McNeela (2007). El objetivo era explorar las experiencias de personas con diversidad funcional en dos instituciones de Educación Superior Irlandesas. En el proyecto participaron 16 estudiantes de cada centro, en sesiones de entrevistas grupales y/o grupos de discusión, con una entrevista semi-estructurada.

Una de las conclusiones fue que el acceso físico constituyó el mayor obstáculo para participar en la vida universitaria. La cuestión actitudinal también sobresalió en este estudio como una barrera para el alumnado. Asimismo, también supuso un obstáculo tomar notas en las clases para el alumnado con dislexia, así como para los que tenían dificultades para tomar notas. Las actitudes negativas fueron las principales barreras identificadas por los participantes. Estos estudiantes se benefician de un apoyo por parte de la oficina de acceso a la diversidad funcional. Sin embargo, el acceso a los apuntes del profesorado no fue positivo y el apoyo personal y los recursos necesarios llegaron tarde e inapropiadamente. Muchas de las dificultades experimentadas por los

participantes se referían a la evaluación, ya que no hay variedad en la misma y ésta es, sumativa antes que formativa.

Fuller, Bradley, y Healey (2004), Fuller, Healey, Bradley, y Hall (2005) y Healey, Bradley, Fuller, y Hall (2006) investigaron las percepciones y experiencias de aprendizaje de los estudiantes con diversidad funcional en la Enseñanza Superior. En este trabajo se analizaron las perspectivas de los estudiantes acerca de las barreras para el aprendizaje y participación que encuentran en la Universidad, con la idea de hacer recomendaciones para mejorar las prácticas. Para el desarrollo del estudio, en primer lugar se hicieron cuatro encuestas: tres para identificar y evaluar las experiencias de estudiantes con diversidad funcional y una sobre la misma temática pero destinada al alumnado sin discapacidad. Posteriormente, se realizó un estudio de caso en una de las universidades y se seleccionaron algunos estudiantes para realizar entrevistas grupales y devolverles el resultado del análisis de la encuesta. Para que hubiera representación de diferentes experiencias se seleccionaron estudiantes de distintas áreas de estudio: Arte, Medios de Comunicación y Diseño; Educación: Medio Ambiente; y Deporte y Ocio. Participaron 35 estudiantes con diversas diversidades funcionales (dislexia, diversidad que no es visible -epilepsia, diabetes, asma-, otras múltiples, diversidad funcional auditiva, física y otras consideradas problemas de salud mental.

Las experiencias de los estudiantes son variadas. Algunos encuentran barreras significativas, otros no reconocen ninguna; algunos encuentran el apoyo que reciben muy positivo, para otros no se satisfacen sus necesidades.

Entre algunos de los resultados señalados, se relata que algunos estudiantes presentaban dificultades cuando tenían que tomar notas ya que los profesores hablaban muy rápido. En otros casos, también tenían dificultades cuando los profesores solo hablaban y no permitían la participación o interacción en clase.

El siguiente trabajo que presentamos es el de Tinklin, Riddell, y Wilson (2004) y Riddell, Tinklin, y Wilson (2005) que presenta una investigación realizada en ocho universidades en Escocia e Inglaterra. El propósito del estudio es analizar las experiencias de aprendizaje en la universidad de personas con diversidad funcional. Se realizó un proyecto longitudinal que incluía una encuesta a unos 1000 estudiantes con diversidad funcional seguida por casos de estudio de entre 8 y 14 estudiantes en cuatro universidades. El principal instrumento que se utilizó fue la entrevista semi-

estructurada, aunque también se llevaron a cabo observaciones en contextos de aprendizaje y entrevistas con el profesorado. Entre los resultados se destaca que la mayoría de las instituciones contaban con personal y estructuras para desarrollar políticas para los estudiantes con diversidad funcional. Por ejemplo, se indicó que la legislación tiene efectos positivos y se reconoció el Acta de Discriminación sobre discapacidad como un documento que ha permitido un mayor impulso para promover medidas que les favorecen (Riddell et al., 2007). Sin embargo, aunque se ha visto un progreso de las universidades en materia de diversidad funcional, también los estudios de casos realizados revelaron vacíos entre la política y la práctica, y mostraron barreras significativas para la participación de los estudiantes con diversidad funcional. Las áreas que necesitaban mayor atención eran la enseñanza y el aprendizaje, evaluación y desarrollo profesional del profesorado. A este respecto, el profesorado siente que hacer adaptaciones en las prácticas de enseñanza bajaría el nivel y no se siente seguro a la hora de darle ventajas a los estudiantes con diversidad funcional. Asimismo, los profesores en este estudio explican que les resulta difícil dar apoyo “extra” a este tipo de estudiante, en un contexto en el que tienen fuertes presiones y mucha carga de trabajo. Una minoría de profesores estaba dispuesta a cambiar la metodología y hacer sus clases más interactivas y accesibles. Relacionado con esta investigación se diseñó el proyecto “Teachability” (Teachability, 2002) que provee un recurso para facilitar una revisión de la enseñanza y aprendizaje para los docentes, con la idea de mejorar la accesibilidad de los estudiantes con diversidad funcional.

Por último, presentamos el trabajo de Olney y Brockelman (2003) cuyo objetivo de la investigación estaba focalizado sobre la manera en que los estudiantes con diversidad funcional interiorizan y asimilan las percepciones que otras personas puedan tener sobre ellas.

En dicho estudio de enfoque cualitativo, utilizaron las entrevistas individuales y los grupos de discusión como herramientas para la recogida de datos, con una muestra formada por 25 estudiantes con diversidad funcional.

Los datos extraídos llevaron a concluir a estos investigadores que estos alumnos con diversidad funcional sentían una gran preocupación por las percepciones tan negativas que sentían por parte de las otras personas, fruto de las conductas poco adecuadas. Hecho que asignaban al desconocimiento general que existe en la sociedad

en general, así como en la educativa sobre las personas con diversidad funcional y sus necesidades.

2.2.6.2 Análisis transversal de las investigaciones

Veinte son las investigaciones que se han presentado en relación a la educación superior y diversidad funcional. La mayoría de los trabajos analizados pretendían conocer y analizar las barreras que las instituciones de educación superior pueden presentar para los estudiantes con diversidad funcional. Véanse, por ejemplo los estudios de Cortés y Moriña (2014), Novo et al., (2015), entre otros. Otras de las investigaciones recogidas en este capítulo, se han basado en conocer las experiencias que experimentan los alumnos con diversidad funcional a su paso por la universidad, como los trabajos de Ankeny y Legmann (2010), Jacklin et al., (2007) o el de Murray, Lombardi, y Wren (2011).

Centrándonos en la metodología utilizada en la mayoría de los trabajos analizados, podemos concluir que son más abundantes las que presentan una metodología de corte cualitativo, siendo 11 las investigaciones, seguidas de las que se ha empleado una metodología cuantitativa, que son cinco investigaciones. Cuatro se han basado en enfoques mixtos, comenzando siempre en la primera fase por una metodología cuantitativa con un número amplio de estudiantes para pasar a reducirlos en una segunda fase con un enfoque cualitativo. También, destacar que algunas de las investigaciones trabajadas utilizan una metodología biográfico-narrativa, como los trabajos de Ankeny y Legmann (2010), López y Moriña (2014).

Otro rasgo común a la línea de investigación sobre diversidad funcional y universidad es que el foco de participantes en los estudios es limitado, en cuanto a número y tipo de diversidad funcional. Respecto al número, las muestras suelen ser pequeñas, entre 3 y 35 participantes (Baron, Phillips, & Stalker, 1996; Borland & James, 1999; Fuller, Breadly, & Healy, 2004; Hall & Tinklin, 1999; Holoway, 2001). Pero excepciones existen y, por ejemplo, cabe nombrar la investigación de Riddell, Wilson, y Tinklin (2002) en la que participaron 56 estudiantes con dislexia, o el estudio de Foreman, Dempsey, Robinson, y Manning (2001), quienes a través de un cuestionario al que contestaron 108 estudiantes querían estudiar las características y resultados académicos de los estudiantes con discapacidad. Las investigaciones de

Jacklin et al. (2007) y Prowse (2009) también son una excepción al número de participantes, ya que en el primer trabajo a través de encuestas participaron 192 y en el segundo, con instrumentos cualitativos se involucraron 44 estudiantes. Sin embargo, cabe destacar que cuando las muestras fueron amplias, la metodología que se utilizó fue cuantitativa.

Por otro lado, en cuanto al tipo de diversidad funcional, a veces los estudios se centran sólo en la física o sensorial, o dificultad de aprendizaje, y no tienen en cuenta la diversidad dentro de la misma.

Otro aspecto que podemos resaltar de estos estudios es que no se trata de trabajos que en la muestra o en los resultados diferencien entre campos de conocimientos. La excepción a esto podemos encontrarla en los trabajos de Healey, Bradley, Fuller, y Hall (2006), quienes en una de las partes de una investigación más amplia se centraron en alumnado de la Facultad de Geografía, Tierra y Ciencias Ambientales, además del estudio de Ryan y Struhs (2004) que se centraron en alumnado de Enfermería.

Por último, resaltar que en la mayoría de las publicaciones consultadas, en la investigación sólo suele participar alumnado con diversidad funcional y no se contemplan las voces de otros actores de la comunidad universitaria. Sin embargo, en otras ocasiones, sí que han participado otros agentes como es el caso de profesorado (Hadjikakou & Hartas, 2008), personal de administración y servicios (Riddell et al., 2004) o alumnado diversidad funcional (Claiborne et al., 2010; Fuller, Healey, Bradley, & Hall, 2005)

No obstante, estos trabajos, a pesar de sus diferencias metodológicas, comparten resultados similares, y en líneas generales constatan que el ambiente universitario puede llegar a ser realmente “discapacitador” para este grupo de alumnado, siendo muchos más los elementos negativos con los que se encuentran que los positivos (Borland & James, 1999; Reindal, 1995; Tinklin & Hall, 1999).

PARTE III: PERSPECTIVA TEÓRICA Y EMPÍRICA DE LA RESILIENCIA

2.3 Introducción

A lo largo de la última parte de la fundamentación teórica abordaremos diferentes cuestiones relacionadas con la resiliencia. Comenzaremos por realizar una aproximación al término para explicar cómo es entendida por distintos autores antes de adentrarnos en las revisiones teóricas acerca del concepto. Se han analizado definiciones de autores como Bernard (1996), Cicchetti y Becker (2000), Cyrulnik (1995), Forés y Granés (2012), Gamezy (1991), Kreisler (1996), Luthar (2003), Martínez y Vásquez-Bronfman (2006), Masten, (2001), Muñoz y De Pedro (2005), Olsson (2003), Richardson, Neieger, Jensen, y Kumpfer (1990), Richardson (2002), Turienzo y Salas (2011), entre otros. Continuamos recogiendo las contribuciones que se han hecho por parte de las diferentes escuelas de pensamiento y que han ayudado de forma excepcional al concepto de resiliencia. Para ello, han sido revisadas dos generaciones de la escuela anglosajona, la europea y por último, la latinoamericana.

Seguimos con la interpretación del concepto para llegar a comprender cómo se desarrolla la resiliencia para terminar construyendo el nuestro, donde por una parte, definimos el que ha sido cimentado desde la experiencia, y por otro, desde la perspectiva de la metáfora que nos inspira. Continuamos analizando los factores que promueven la resiliencia atendiendo a los trabajos de los autores más significativos como Becoña (2006), Cyrulnik (2003), Garmezy (1993), Groberg (2006), Kumplay y Hopkins (1996), Rutter (1996) Turienzo y Salas (2011), Vanistendael y Lecompte (2000), indagando sobre la importancia de la resiliencia en el ámbito escolar como vehículo para el desarrollo de una vida íntegra y sobre el papel tan relevante que tiene el tutor de resiliencia en todo este proceso.

Para finalizar este capítulo, presentamos un análisis de las investigaciones que se han desarrollado en resiliencia atendiendo a varias disciplinas y enfoques. Comenzamos por realizar un recorrido por las características generales de los trabajos realizados desde el origen de la resiliencia hasta nuestros días, que han sido divididas en tres etapas fundamentales, describiendo en qué han consistido estos trabajos de

investigación en resiliencia. Continuamos analizando las principales líneas de investigación y terminamos interpretando los datos más significativos.

2.3.1 Aproximación al término de resiliencia

La resiliencia es entendida como la capacidad, habilidad de las personas para afrontar los avatares de la vida, superarlos y crecer a partir del afrontamiento positivo (Becoña, 2006; Braverman, 1999; Braverman, 1999, 2002; Catret, 2007; Forés & Granés, 2012; Grotberg, 2003; Infante, 2002; Jiménez Salas, 2015; Karoly & Ruehlman, 2006; King et al., 2003; Luthar, Cichetti y Becker, 2000; Meneghel, Salanova, & Martínez, 2013; Richardson, 1990). El fin último de este afrontamiento positivo es la adaptación a la nueva situación. De manera que es la persona mediante un mecanismo cognitivo y conductual la que maneja las respuestas dadas a las situaciones y valora si son o no son desbordantes a sus recursos internos y externos (Lazarus & Folkman, 1984).

Esta habilidad se adquiere a través de un cúmulo de experiencias, situaciones, mediante un proceso dinámico, de interrelación entre la persona, el medio social y contextual, tal y como lo explican diferentes autores expertos en la materia (Beltman, Mansfield, & Price, 2011; Cicchetti & Becker, 2000; Collier, Keefe, & Hirrel, 2015; Cyrulnik, 2003; Cyrulnik, Lecomte, Manciaux, Vanistendael, & 2010; Luthar, 2006; Manciaux, Vanistendae, Lecomte, & Cyrulnik, 2003; Olsson et al., 2003; Patterson, 1995; Rutter, 1985; Saavedra, 2005; Saltzman et al., 2011; Toland & Carrigan, 2011; Vaquero et al., 2014).

El habita natural es considerada la fuente de influencia más importante de la persona, por lo que para el desarrollo de una aptitud resiliente es necesario que en la vida cotidiana se establezcan interconexiones de relación positiva entre el hombre y el ambiente que le rodea (Bronfenbrenner, 1979; Forés & Granés, 2012). Son las personas las que construyen un pensamiento resiliente a través del desarrollo de mecanismos de competencias y habilidades que se van a materializar en desarrollar unas conductas frente a otras antes unas situaciones estresantes (Campo, Granados, Muñoz, Rodríguez y Trujillo, 2012; Meneghel, Salanova y Martínez, 2013).

Por otra parte, para entender la resiliencia se hace necesario dirigir la mirada a diferentes campos o perspectivas como la Física, Sociología, Medicina, Enfermería,

Ecología, Psicología, Trabajo Social, Educación. Todas se han ocupado de explicar el concepto (Forés & Grané, 2012; Toland & Carrigan, 2011), lo que ha provocado la construcción de un término con diferentes aristas, en función de la disciplina que lo haya tratado, aunque con algunos elementos comunes (Richardson, 2002).

Surge en el campo de la física para poner nombre a la cualidad de los materiales a resistir la presión frente al choque, doblarse y recobrar su forma original (Camarero & Del Pino, 2014; Campo, Granados, Muñoz, Rodríguez, & Trujillo, 2012; Castellano, Blasco, Pérez, & Capdevilla, 2014). Más tarde, es la Sociología la que se ocupa de definir la capacidad que tienen los grupos sociales para sobreponerse a las situaciones adversas a las que se tienen que enfrentar y sobreponerse a ellas como resiliencia. Desde la Ecología es entendida como la capacidad de las comunidades de soportar, adaptarse y recuperarse a perturbaciones, revueltas, movimientos ambientales adquiriendo nuevas herramientas de crecimiento y desarrollo. En Psicología es la capacidad humana de enfrentarse a las adversidades de la vida, saber afrontarlas y salir fortalecidos de ellas. Todas son explicaciones diferentes de un mismo constructo que a su vez comparten elementos comunes como la necesidad de un golpe, la resistencia, la construcción y el fortalecimiento (Vanistendael, 1994).

Este carácter amplio del término tiene un aspecto positivo, ha generado muchas ideas, estrategias, ha aportado investigaciones y recursos que pueden ser de un gran valor para el desarrollo de la resiliencia como una herramienta eficaz, sobre todo, en el ámbito de las ciencias sociales y, teniendo en cuenta nuestro trabajo de tesis, en el de la diversidad funcional.

En el ámbito de la investigación, los países en los que más se ha trabajado sobre el fenómeno resiliencia han sido: Estados Unidos, Alemania e Inglaterra y en menor medida en Iberoamérica, según Quiceno y Vinaccia (2012).

En cuanto a los temas estudiados, autores como Hernández y Del Olmo (2014), Powers, Battle, Dorta, y Welsh (2010) y Rodríguez Robledo (2015), entre otros estudiosos de la materia, señalan que el ámbito que más trabajo ha generado del concepto ha sido en resiliencia familiar frente al educativo y diversidad funcional que son los que menos interés han suscitado por parte de los investigadores hasta el momento (Ewert & Yoshino, 2011; Fernández, 2013; Harley, 2011; King et al., 2003;

Massot, Del Campo, Sandín, & Sánchez, 2013; Sandín et al., 2014; Tinsley & Beale, 2010).

2.3.2 La resiliencia como concepto.

La aproximación al término conlleva asumir que nos encontramos ante un concepto voluble y en constante evolución (Puig & Rubio, 2012), lo que en los últimos tiempos ha provocado un debate entre los estudiosos del tema sobre la necesidad de definirlo y acotarlo en función del contexto investigado (Becoña, 2006; Buckner, Mezzacappa, & Beardslee, 2003) y no desde una posición generalista o con menos grado de concreción. En este sentido, Vanistendael (2009, p.95) reconoce la dificultad que entraña explicar la resiliencia “desde una sola definición o delimitarla con exactitud” en cualquier ámbito de estudio, ya que estamos, según el autor, ante una realidad humana y, por tanto, muy compleja al igual que otras similares como el cariño. Por tanto, nos encontramos ante un concepto complejo, profundo y multidimensional.

Como consecuencia, son innumerables las definiciones de resiliencia encontradas en este proceso de búsqueda, desde múltiples áreas de conocimientos y perspectivas todas diferentes y muchas veces parciales y con poca profundización, pero compartiendo a su vez las mismas dimensiones (Osborn, 1994) como son: la existencia de un golpe que provoque un trauma de cualquier dimensión; un afrontamiento de la situación y una adaptación a la nueva situación.

Para una mayor profundización del análisis de término comenzaremos por su origen. El concepto de resiliencia proviene del latín “resilio” que significa volver a saltar, volver de un salto, resaltar y rebotar al estado natural (Becoña, 2006; Campo, Granados, Muñoz, Rodríguez y Trujillo, 2012; Castellano et al., 2014; Ewert & Yoshino, 2011; Forés & Grané, 2012; Kotliarenko et al., 1997; Marzana et al., 2013; Melillo y Suarez, 2004; Meneghel et al., 2013; Quiceno & Vinaccia, 2011; Turienzo & Sala, 2011; Uriarte, 2013; Windle, 2011). Una concepción menos clara es la utilizada en el idioma anglosajón (resilience) que traducido hace referencia a la acción de re-saltar, lo que puede significar saltar dos veces sin la necesidad de producirse una caída y por tanto no existe una situación de construcción y de crecimiento como son algunos de los rasgos que explica el concepto y que otros idiomas sí contemplan como es el caso del

neerlandés (doorgroeivermogen) que explica la capacidad de crecer a pesar de la adversidad (Vanistendael, Vilar, & Pont, 2009).

Por su parte, en el Diccionario de la Real Academia Española (2014) la define solo desde una perspectiva psicológica, como la "capacidad humana de asumir con flexibilidad situaciones límite y sobreponerse a ellas". Una explicación reduccionista para su aplicación a las ciencias sociales porque como veremos más adelante la resiliencia es un fenómeno mucho más complejo.

Muchos son los estudiosos de la materia que han definido el término resiliencia en función de las investigaciones realizadas hasta nuestros días, pero en la bibliografía consultada se pueden encontrar tres maneras de definirla: en primer lugar, encontramos la que es entendida como la capacidad de las personas basadas en características individuales. En segundo lugar, el término era explicado como un proceso dinámico entre el hombre y el ambiente lo que llevaba a la superación de las adversidades. Y por último, es definida como una fuerza que guía a la persona en el afrontamiento y adaptación de los problemas.

A continuación presentamos la Tabla 10 donde han sido recogidas algunas definiciones que las hemos seleccionados por ser las más significativas para nuestro trabajo de tesis. Comenzamos por recoger seis explicaciones de seis autores diferentes que nos acercan a una manera de entender la resiliencia: como la capacidad humana para afrontar los problemas de la vida. Para seguir con las que giran en torno al proceso en que se desarrolla la resiliencia en interacción con el entorno. También recogemos las que en la actualidad defienden algunos autores como es la relacionada con una fuerza motivacional que mueve al ser humano a actuar ante los acontecimientos presentados de manera positiva. Finalizamos con las que la entienden como la capacidad de afrontamiento o de adaptación positiva, entre otras.

DEFINICIONES
“La capacidad de un individuo de reaccionar y recuperarse ante las adversidades, lo que implica un conjunto de cualidades que fomentan un proceso de adaptación exitosa y de transformación, a pesar de los riesgos y de la propia adversidad” (Bernard, 1999.p 97)
“la capacidad de un sujeto de superar circunstancias de especial dificultad, gracias a sus cualidades mentales de conductas y adaptaciones” (Kreiser, 1996, 162-165)
“la capacidad para recuperarse y mantener una conducta adaptativa después del abandono o la incapacidad inicial al

iniciarse un evento estresante” (Garmezy, 1991, p. 459)
“la capacidad del acero para recuperar su forma inicial a pesar de los golpes que pueda recibir y a pesar de los esfuerzos que puedan hacerse para deformarlos” (Martínez & Vásquez-Bronfman, 2006: 30)
“La capacidad del ser humanos, los grupos y las comunidades para enfrentarse, sobreponerse y salir transformados ante las adversidades” (Fores & Grané, 2008)
“La capacidad de una persona o sistema social de afrontar adecuadamente las dificultades, de una forma socialmente aceptada” (Muñoz & De Pedro, 2005: 1139)
“Es un proceso dinámico en evolución e interacción con aspectos contextuales que pueden favorecer desarrollo de una serie de rasgos personales lo que van a permitir un afrontamiento de los problemas de la vida y un fortalecimiento personal para nuevos afrontamientos” (Cicchetti & Becker, 2000: 543)
“La resiliencia es la fuerza que controla o empuja a la mejora personal” (Richardson, 2002, 313).
“Respuesta global en la que se ponen en juego los mecanismos de protección emocionales y racionales, entendiendo por estos no la valencia contraría a los factores de riesgos – también considerada temeridad-, sino aquella dinámica que permite salir fortalecido de la adversidad en cada situación específica respetando las características personales” (Turienzo & Salas, 2011, 2009)
“El proceso de afrontamiento con eventos vitales desgarradores, estresantes o desafiantes de un modo que proporciona al individuo protección adicional y habilidades de afrontamientos que las que tenía previa a la ruptura que resultó desde el evento” (Richardson, Neieger, Jensen, & Kumpfer, 1990: 34)
“La resiliencia puede ser definida como un resultado caracterizado por patrones particulares de conducta funcional a pesar del riesgo. Alternativamente, la resiliencia puede ser definida como un proceso dinámico de adaptación a una situación de riesgo que implica la interacción entre un rango de factores de riesgo y de protección desde el individuo hasta lo social” (Olsson, Bond, Burns, Vella-Brodrick & Sawyer, 2003, p. 2)
“Un fenómeno común que surge de los procesos adaptativos humanos ordinarios” (Masten, 2001, p. 234)
“La manifestación de la adaptación positiva a pesar de significativas adversidades de la vida” (Luthar, 2003, p.29)
“No es una cualidad fija, sino que cambia según el momento y las circunstancias. No es estable, es variable y nunca es absoluta” (Cyrulnik, 1995, p.15).
“Patrones de adaptación positiva en el contexto de riesgos o adversidades significativas” (Masten & Powell, 2003, p. 4)

Tabla 10: definiciones del concepto de resiliencia. Fuente: Elaboración propia

La resiliencia, como se puede comprobar en la tabla presentada con anterioridad, ha sido definida como la capacidad, basada en características personales, que ante situaciones difíciles permite que los seres humanos sean capaces de resistir las adversidades de la vida, superarlas gracias a la capacidad de adaptación y salir fortalecidas de ellas (Beardslee, 1989; Martínez & Velazquez, 2006) lo que va a permitir un crecimiento personal. Para Garmezy (1991, p. 459) la clave de la resiliencia está en la capacidad de recuperarse, gracias al saber “mantener una conducta adaptativa después del abandono o la incapacidad inicial al iniciarse un evento estresante”. Para este autor, en el poder de recuperación y adaptación estaría el valor de la resiliencia, lo

que supone manejar y controlar una serie de emociones y sentimientos claves y que deben ir ligados a vivencias y aspectos positivos (Patterson, 2002).

La investigadora Grothberg (2006, p. 18), la define como la capacidad humana “para hacer frente a las adversidades de la vida, aprender de ellas, superarlas inclusive, ser transformados por éstas” mediante un proceso continuo de flexibilización y adaptación positiva (Beltman, et al., 2011; Cheshire, Esparcia, & Shucksmith, 2015; Easterbrooks, Ginnsburg, & Lerner, 2013; Luthar et al., 2000; Moreno & Pastor, 2014; Reguera, 2015; Vaquero, Urrea, & Mundet, 2014), para lo que se hace necesario conseguir un equilibrio entre los niveles de estrés y los mecanismos de afrontamiento (Greene, 2002). En esta misma línea, encontramos a Ewert y Yoshino (2011), donde el punto positivo de la resiliencia se encuentra en la capacidad que tiene el sujeto para mantener una armonía sólida ante situaciones estresantes, pero en este caso, esa ponderación se produce a través de sistemas de protección y apoyo por parte del contexto social, lo que llevará a la persona a la superación de la adversidad de manera positiva ya que los límites del camino resiliente se encuentran en los aspectos negativos.

Para Luthar, Cicchetti y Becker (2000, p. 543) estamos ante un concepto que se define como “un proceso dinámico en evolución e interacción con aspectos contextuales que pueden favorecer el desarrollo de una serie de rasgos personales, lo que va a permitir un afrontamiento de los problemas de la vida y un fortalecimiento personal para nuevos afrontamientos” donde el factor que promueve la resiliencia en las personas es la capacidad de afrontamiento que sin ser opuesto al concepto de adaptación, sino complementario, otorga un papel proactivo y luchador a la persona que puede enfrentarse al problema, afrontarlo con valentía y trabajar para cambiarlo o aprender a relacionarse de otra manera con la adversidad.

Otros autores como (Ahern et al., 2006; Beltman, Mansfield, & Price, 2013; Collier, et al., 2015; Cyrulnik, 2003; Day & Gu, 2015; Henderson & Milstein, 2003; Luthar, 2006; Manciaux, Vanistendae, Lecomte, & Cyrulnik 2003; Olsson et al., 2003; Patterson, 1995; Rutter, 1985; Saavedra, 2005; Saltzman et al., 2011; Toland & Carrigan, 2011; Vaquero et al., 2014) explican que la resiliencia es un proceso de interrelación entre factores multidimensionales que actúan a nivel individual, familiar, escolar y comunitario, siendo diferente en función del contexto donde se desarrolla. Este proceso resiliente se configura desde lo individual a lo colectivo y otra vez a lo

individual, y va a estar determinada por unas capacidades psicológicas individuales, unas experiencias personales, el contexto de desarrollo, la calidad de la influencia, el tiempo y el espacio, siendo el resultado final la adaptación positiva a las nuevas situaciones.

En esta línea encontramos a Luthar et al. (2000, p. 534) que define el concepto como un proceso “que tiene como resultado la adaptación positiva en contextos de gran adversidad”. De acuerdo a esta explicación el elemento determinante del proceso resiliente sería la capacidad de adaptación exitosa a situaciones estresantes.

Por otra parte, la resiliencia es definida como una fuerza que empuja hacia la generación de recursos internos y externos y así iniciar un proceso que engloba el análisis de la situación y permite mitigar e incluso anular el problema. Richardson (2002) asegura que es esa fortaleza la que estimula y marca el camino hacia la mejora personal. Se trata de una potencia que está presente en todas las personas y que actúa ante las situaciones adversas presentadas (Grotberg, 1995).

La resiliencia es la explicación de que ante una caída, un choque o una situación traumática o estresante, desde cualquier contexto (familiar, social, laboral, etc.), existe la posibilidad de volver a levantarse, de recomponerse, de volver al estado natural porque la capacidad de flexibilidad y adaptación lo permite. Mediante un proceso de re-construcción, siempre existe la posibilidad de rehacer la vida de manera positiva (Martínez & Vásquez-Bronfman, 2006). Este proceso de re-construcción es un camino necesario de andar, mediante el cual se expresa la capacidad que la persona posee para salir de las dificultades, volver al estado inicial a pesar de los golpes con los que se puede enfrentar (Cacioppo, Reis, & Zautra, 2011; Ewert & Yoshino, 2011; Jiménez Salas, 2015; Karoly & Ruhlman, 2006; Martínez & Vásquez-Bronfman, 2006; Reguera, 2015; Toland & Carrigan, 2011; Vaquero et al., 2014).

Otros autores como Forés y Grané (2013) la entienden como una posibilidad que presenta el contexto social, que se desarrolla mediante un mecanismo de interrelaciones entre el ser y su contexto social, que si están envueltas en afecto, apoyo y cariño permite a la persona herida reconstruirse, proporcionándole el desarrollo de capacidades y habilidades que le permitan no solo evitar el derrumbe sino crecer y transformarse.

Diferentes autores la definen como una cualidad innata, porque todos nacemos con un gen que es considerado como un factor de protección ante la adversidad, pero

cada persona trabaja esa potencialidad de una manera diferente, según su contexto estructural y social dependiendo de la forma de gestión el desarrollo del perfil resiliente (Santos, 2013).

La Neurociencia también ha realizado un aporte importante al concepto de resiliencia en los últimos años y entiende que todos los seres nacen con un cerebro que está preparado para que cuando se producen situaciones de estrés se inicie un proceso de re-estructuración y re-elaboración de las conexiones neuronales para lograr una adaptación y un cambio en los patrones de respuestas ante los acontecimientos más vitales (Karatsoreos & Mc Ewen, 2013).

La resiliencia no es una cualidad fija como defendían algunos autores en los inicios del término. Se trata de una condición que se desarrolla y se construye entre el hombre y su entorno y por tanto mientras que existan “instituciones familiares y sociales” que contienen “lo esencial” o “que mis ojos se encuentren con una figura de apego para suscitar en mí las ganas de hablar” (Cyrulnik, 1995, p.193) la resiliencia seguirá en un proceso de reconstrucción permanente.

Para concluir este apartado queremos resaltar que en la mayoría de las definiciones anteriores se puede observar como la resiliencia es una capacidad humana que se desarrolla mediante un proceso de interrelación entre el hombre y el contexto social. Se inicia ante una situación de estrés, trauma o problema, seguido de un enfrentamiento al problema, y utilizando mecanismos internos (psicológicos) y externos (contexto y sociedad) se consigue una adaptación a la nueva situación y la posibilidad de haber generado herramientas de actuación ante situaciones similares.

2.3.2.1 Interpretando el concepto de resiliencia y comprendiendo cómo se desarrolla

Abordando la interpretación de término de manera muy generalizada podríamos postular que el proceso para desarrollar un perfil resiliente supone superar los problemas provocados por sufrimiento en el ser humano. El dolor tiene diferentes sentidos ya que éste depende del contexto cultural en el que se encuentre inmerso la persona y de su propia historia de vida. Y serán, a partir de éstos elementos donde cada ser elabore su propio abanico de recursos así como las diferentes formas de enfrentamiento que tengan de los problemas.

A partir de aquí analizaremos los diferentes elementos de las conceptualizaciones y su relación con la construcción del perfil resiliente. En la mayoría de las definiciones se hace alusión a la adversidad, situaciones traumáticas o estresante, el factor trauma puede ser entendido como un eje sobre el que gira todo el proceso de adquisición y desarrollo de la resiliencia. Autores como Cyrulnik (2009), Manciaux (2001), Martínez y Vásquez-Bronfman (2006), defienden en sus conceptualizaciones la existencia de una situación de estrés como elemento imprescindible en el desarrollo del proceso de resiliencia. El trauma o situaciones estresantes es una emoción inherente al ser humano que puede aparecer como consecuencia de la existencia de problemas, situaciones estresantes del quehacer cotidiano. Sin embargo, no todos los traumas son iguales tal y como se puede apreciar en la Tabla 11, donde Manciaux (2001) establece algunos de los que puede aparecer a lo largo de la vida.

“Un trauma puntual y brutal, como la muerte de una persona de una persona allegada”

“Un trauma repetido, como abusos sexuales vividos”

“Una limitación permanente como una paraplejía”

“Una situación de alto riesgo, como la de un niño en la calle”

Tabla 11: Tipos de traumas. Fuente: Manciaux (2001, pp. 230-231)

No puede tener la misma incidencia un tipo de trauma puntual, como la muerte de una persona, que otro de limitaciones permanentes como sería el caso de las personas con diversidad funcional auditiva. Ni tampoco estas mismas situaciones son vividas con la misma intensidad por diferentes personas. Lo que sí queda claro es que existe la necesidad de que se produzcan situaciones de estrés que puedan producir un dolor o depresión y que se existan esa situación de obstáculo que es necesario superar y que la persona experimente una serie de situaciones negativas y confusiones para llegar a ese estado de no saber cómo gestionar la situación (Turienzo & Sala, 2011). Pero la clave, y lo que sería el segundo paso que encontramos en todas las definiciones analizadas es saber desafiar la situación estresante, enfrentarse a ella y superarla de manera positiva, que según Cyrulnik (2013) es saber interpretar la emoción desde una actitud positiva. Para este autor, idea que compartimos, si la interpretación del trauma va ligada a vínculos efectivos puede ser un elemento de crecimiento y desarrollo personal, mientras que interpretada desde planteamientos pesimistas y negativos puede llevar a la

depresión. Por tanto, el trauma o la situación de estrés es necesario para el inicio del proceso resiliente, pudiendo tener una doble repercusión: por un lado, puede ser el inicio de un proceso de desajustes emocionales que lleven a la depresión, pero también, puede ser la apertura a un estado de generación de posibilidades y estrategias nuevas que permitan la defensa, la superación y/o minimización del problema (Vanistendael, y Lecompte, 2002).

Por otra parte, siguiendo con la interpretación del proceso de resiliencia, encontramos a Catret (2007), quien revela que las personas pueden enfrentarse a los problemas y/o adversidades de tres formas: rebelión, resignación y aceptación.

Para este autor, cuando se presenta una adversidad la primera posición de la persona es la de rebelión ante la situación. Esto sería como actuar al mismo nivel del daño recibido. Se trata un rechazo ante la situación adversa, pero sin realmente obtener resultados óptimos puesto que las vías elegidas no suelen ser las adecuadas. Se trata de una conducta de rabietta ante una situación que no controla, que en ese primer momento no sabe cómo resolver y la única vía elegida es crear una situación de nervios y rechazo, provocando una situación de desequilibrio emocional. Este autor indica que esta actitud se puede modificar desde la enseñanza, y para ello, debe cuidarse desde la infancia y aprender a afrontar los problemas de manera crítica, así como a perdonar, sonreír frente a los problemas y saber dialogar.

El segundo paso de este proceso es la resignación, que supone según Catret (2007), no tener esperanza para afrontar el problema presentado. Esto implica que las personas no han de asumir los obstáculos como fracasos sino como posibilidades de superación y crecimiento personal. No obstante, hay momentos anímicos y psicológicos en los que las personas no se encuentran con fuerzas suficientes para afrontar dichas adversidades, por lo que se hunde en un proceso de resignación y sumisión. Sin embargo, en ocasiones este proceso simplemente es cuestión de tiempo para que la persona asuma y acepte la situación, y una vez aceptada, busque alternativas para la superación.

Para terminar, pasamos al tercer paso que es la aceptación de la situación o afrontamiento del problema, en este posicionamiento donde se concreta los elementos de desarrollo y crecimiento personal. Es el momento siguiendo a Vanistendael et al. (2002) de reflexionar y de llegar a la generación de nuevas estrategias, que han sido

desarrollas y perfiladas a lo largo de los procesos anteriores (rebelión y resignación), y está la persona preparada, tanto psicológica como emocionalmente, para defenderse y superar este y otros problemas futuros. En síntesis, este proceso de cómo se desarrolla la resiliencia se encuentra latente en todos los conceptos analizados hasta el momento.

Otro de los elementos que está presente en muchas de las conceptualizaciones analizadas es el referido a los recursos y mecanismos internos que son necesarios para el desarrollo de la resiliencia. Y para ello vamos a retomar a Cyrulnik (2003, p. 31) que nos dice que algunos de los recursos más importantes con los que cuenta el hombre para hacer frente al dolor y alejarse emocionalmente de él son: el aislamiento, la huida hacia delante, la intelectualización, la creatividad y el sentido del humor.

El aislamiento es para el autor un recurso que permite alejarse del sufrimiento emocional y guardarlo en el saco del olvido. Sería cómo atravesar una mala situación y que después no queden recuerdos significativos para la persona.

La huida hacia delante supone estar siempre alerta de las situaciones originadas a nuestro alrededor con el fin de evitar que se vuelva a producir el problema. Se trata de una alerta continua ante los problemas de la vida, de manera de que cuando comiencen a aparecer ya están resueltos o minimizados.

Por otro lado, uno de los mecanismos más interesantes desde nuestro punto de vista es el de la intelectualización. Se trata de un proceso de asimilar a integrar o entender el problema para que de esta manera se domine las propias reacciones y sentimientos ante él y se busquen vías socializadoras para la solución.

La creatividad es una herramienta que permite un mejor afrontamiento de los problemas. Para Cyrulnik et. al. (2003) significa la metamorfosis del sufrimiento e incluso en algunas ocasiones, cuando se produce un segundo golpe pensar en el primer sufrimiento como algo lejano y no doloroso.

El sentido del humor

Este proceso resiliente no se desarrolla en soledad tal y como destacan autoras como Martínez y Vázquez-Bronfman (2006), sino que es necesario la confianza, la empatía y la solidaridad del otro para poder superar y avanzar hacia una vida aceptable. Para Cyrulnik (2003), los factores fundamentales de este proceso son los tutores de resiliencia que hacen referencia a la familia, educadores, maestros, amigos, así como

cualquier agente social, que de una u otra forma puedan ejercer influencia positiva sobre la persona golpeada ayudándola a subsanar los traumas sufridos.

Por último, y a modo de conclusión, podemos observar que la resiliencia se define como un proceso de reconstrucción de la persona, fruto de la interacción que mantiene con el entorno social y estructural. Se trata de un camino en constante movimiento que cambia de forma en función de los acontecimientos que suceden en el contexto social. Lo que va a determinar, en gran medida, los mecanismos, recursos y estrategias generados por las personas para afrontar las adversidades presentadas, siendo la adaptación positiva el resultado final de la resiliencia (Masten, Hubbard, Gest, Tellegen, Garnezy y Ramírez, 1999; Olsson et al., 2003; Toland & Carrigan, 2011; Windle, 2011).

2.3.2.2 Construyendo nuestro concepto de resiliencia

Desde este trabajo de tesis nuestro posicionamiento y forma de entender la resiliencia la podemos definir como la capacidad de generar, elaborar, crear posibilidades y saber potenciarlas ante un evento estresante cualquiera, lo que conlleva la necesidad de un reconocimiento del dolor en cualquier situación, un afrontamiento de la nueva situación estresante y la adaptación positiva al nuevo escenario, entendiéndolas como una oportunidad de aprendizaje, progreso y desarrollo personal. Esta capacidad se construye y desarrolla mediante un proceso de ida y vuelta, de evolución ascendente y constante de relaciones entre el alumno y su contexto formado por familia, amigos, agentes de la comunidad educativa y sociedad en general.

Partiendo de nuestro objeto de investigación, las personas con diversidad funcional auditiva, nos parece importante destacar que en la base de esta conceptualización se encuentra una idea clara: la creencia absoluta en las potencialidades y funcionalidades de todas las personas sin excepciones, para cambiar el significado de las situaciones más traumáticas y aprender a vivirlas y construirlas a su medida, como motor de cambio para desarrollo de la vida que ellos decidan y no la que la impuesta socialmente.

Asumimos una conceptualización de la resiliencia cercanas a las Teorías Generativas y Positivista, y focalizadas a las ideas que defienden Brofenbrenner (1979) y Grotberg (2009) que a continuación pasamos a analizar.

Con el psicólogo Bronfenbrenner (1979), compartimos la idea de que la resiliencia se desarrolla mediante un proceso dinámico y continuo de inter-relación entre la persona y las organizaciones sociales y ambientales. El ser humano está inmerso en un conjunto de estructuras sociales y ambientales a distintos niveles: el microsistema -hace referencia al ambiente más cercano a la persona, compuestas por las relaciones establecidas, roles y comportamientos desarrollados-; el mesosistema -se refiere a las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona se desarrolla con la familia, trabajo, vida social-; el exosistema -haría referencia a entornos que no incluyen a la persona como participante activo del proceso de desarrollo; se trataría de los amigos de la pareja, el trabajo de la pareja-. Y por último, el macrosistema -la influencia de las políticas, de las culturas, del momento histórico que influyen en el desarrollo de la persona). Todos estos elementos sociales se encuentran interconectados e interrelacionados, de manera que todos influyen entre sí y van determinando si los miembros de la comunidad desarrollan un carácter resiliente o no. Este proceso de interacción se materializa en dos direcciones: por una parte, la persona desarrolla habilidades personales y de relación (como la empatía, la amabilidad); crea recursos y capacidades personales como estrategias para el afrontamiento y la adaptación en contacto con las personas que les rodea. Y, por otra, con las actuaciones de la persona con su entorno, ésta se va transformando y creciendo para adaptarse a las nuevas exigencias que la condición humana le va imponiendo.

Nos postulamos en ideas cercanas a esta conceptualización de la resiliencia porque aporta mucho valor a la naturaleza humana, asignándole un papel proactivo con la capacidad de trabajar sobre él mismo y con el sistema para cambiarlo y conseguir una vida armónica y feliz. Por otra parte, destaca el papel fundamental que tiene el contexto social no solo en el proceso resiliente individual sino a nivel de comunidad, ya que como asegura Cacioppo et al. (2011) las personas son seres sociales que viven en comunidad, por ello es necesario crear estructuras contextuales resilientes que se extiendan más allá de lo individual como herramienta de cambio ante la adversidad, el crecimiento personal, relacional y colectivo.

Compartimos con Groetberg (1995, 1997, 2006, 2009), la idea de que las personas pueden ser y aprender a ser resilientes puesto que todas presentan potenciales suficientes para afrontar y superar las adversidades e incluso progresar a partir de ellas.

Siendo el contexto social y educativo, en el caso que nos ocupa, los responsables de crear las condiciones que lo permitan.

2.3.3 Contribuciones para la evolución del concepto de resiliencia

Las contribuciones que se han hecho al concepto de resiliencia a lo largo de la historia hasta llegar hasta nuestros días, las hemos afrontado desde un enfoque social por entender que va en línea de nuestro trabajo de tesis y para no repetir información ya aportada en otros epígrafes de este trabajo. Por otra parte, el análisis de las aportaciones que las investigaciones han hecho al ámbito de la resiliencia implica analizar dos etapas diferentes: la primera, que comienza en los años setenta, entendiendo la resiliencia la como una cualidad o rasgo estable de la persona, que hacen referencia a una serie de competencias individuales. La segunda, que cronológicamente se sitúa a mediados de los noventa, que la explica como un proceso en desarrollo continuo de interacción entre el hombre, el contexto social y el medio ambiente, que convive con otras concepciones como las que la definen como una fuerza innata del ser humano que se desarrolla en un proceso de relación de éste con el sistema. Lo que ha dado como resultado un cambio relevante en los enfoques de investigación en este ámbito.

Por otra parte, para llegar a una comprensión del concepto es importante también atender al contexto geográfico donde se desarrolla y se investiga en resiliencia. Todas las concepciones elaboradas a lo largo de la historia sobre el constructo han provocado la generación de diferentes escuelas de resiliencia. La primera en surgir fue la anglosajona que incluye, a su vez, dos generaciones de investigadores en resiliencia. La segunda escuela se desarrolla en Europa y la tercera fue la corriente latinoamericana (Gil, 2010).

2.3.3.1 Primera generación de investigaciones de la escuela anglosajona y aportaciones al concepto de resiliencia: La resiliencia como rasgos personales e individuales

Gran parte de la bibliografía consultada coincide en afirmar que el origen del término de resiliencia en el ámbito social se encuentra en investigaciones del campo de la psicopatología como resultado de los trabajos realizados por las psicólogas Werner y

Smith en 1982. La resiliencia era entendida como una capacidad personal para enfrentarse a los problemas de la vida, sobreponerse y salir fortalecido.

Las primeras investigaciones llevadas a cabo dentro de esta primera generación es la realizada por Werner y Smith en (1990) en un estudio con niños que habían nacido en contextos desfavorables para un desarrollo sano en la isla de Kauai. Estos primeros estudios se centraban en identificar los factores de riesgos a los que estaban expuestos niños que pertenecían a modelos de vidas hostiles así como los factores que actuaban como protectores (Forés & Grané, 2012; Toland & Carrigan, 2011; Uriarte, 2013) y permitían un desarrollo personal y social sano a pesar de lo vivido.

La premisa de las investigaciones era pensar que los que conviven en situaciones de discriminación y marginación, desarrollarían patologías de algún tipo. Sin embargo, los resultados demostraron que una parte de la muestra no presentaba patologías psicosociales y físicas y que habían tenido un desarrollo sano. Estas personas que demostraron superar las situaciones de riesgos fueron llamadas resilientes (Melillo & Suárez, 2001; Puig & Rubio, 2012; Werner & Smith, 1982).

En este contexto, estas investigaciones determinan que la resiliencia se basa en rasgo o competencia de la personales. Rasgos inherentes, basados en características personales que ante situaciones difíciles (cotidianas, puntuales, de mayor o menor magnitud) permiten que los seres humanos sean capaces de resistir las adversidades de la vida, superarlas gracias a la capacidad de adaptación y salir fortalecidas de ellas (Beardslee, 1989; Garmezy, 1991; Kreisler, 1996).

Otros conceptos que surgen ligado al de resiliencia durante esta etapa son los de invulnerabilidad y vulnerabilidad. Entendiendo que las personas que sobrevivían sanamente a situaciones de estrés, de adversidad eran invulnerables porque poseían unas capacidades que les permitían resistir y sobrevivir en condiciones adversas. La invulnerabilidad era entendida como una capacidad innata de resistencia a los ambientes desfavorables y situaciones de estrés. O como afirma Cohen, (2012, p.36) la invulnerabilidad significaba un “desarrollo de personas sanas en circunstancias ambientales insanas”.

También toma fuerza durante estas primeras investigaciones en resiliencia en el ámbito social las explicaciones sobre los factores de protección. Los investigadores de la época pensaban que esos niños que habían resistido, superado los traumas, para salir

más fortalecidos de ellos a pesar de haber vivido con familias desestructuradas, lo lograban como consecuencia de una serie de factores de protección que favorecían la adaptación para el desarrollo exitoso de sus vidas. Estos factores protectores lo diferencian en internos y externos. Los factores internos hacen referencia a características individuales de la persona como la autoestima o la empatía, y externos hacen referencia a los aspectos relacionados con el entorno social y ambiental. Estos elementos de protección confluyen y son los que hacen posible la disminución e incluso la eliminación de los riesgos del contexto.

Estos hallazgos relacionados con los factores que hacía que los niños a pesar de haber vivido en situaciones difíciles se hubieran desarrollado sanamente, significaron un avance importante en la conceptualización y la explicación de la resiliencia.

Por otra parte, otras investigaciones pioneras en el ámbito de la resiliencia durante esta etapa son los de Garmezy (Garmezy, 1971; Garmezy 1974; Garmezy, Masten, & Tellengen, 1984; Garmezy & Streitman, 1974) con lo que se intenta explicar las razones por las cuales algunos niños pertenecientes a contextos desfavorables salen favorecidos a pesar de las vidas hostiles vividas (Garmezy, 1974).

2.3.3.2 Segunda generación de investigadores de la escuela anglosajona y aportaciones al concepto de resiliencia: La resiliencia como proceso

La segunda generación hay que situarla, desde el punto de vista temporal, a mediados de los años 90 (Luthar et al., 2000; Moreno & Pastor, 2014; Wyman, Sandler, Wolchik y Nelson, 2000). La mirada sobre investigación y conceptualización de la resiliencia comenzó a cambiar. Aunque continúan interesándose por investigar en torno a las cualidades y factores internos personales que favorecen el perfil resiliente, se empiezan a descubrir que capacidades como la fortaleza o la autoestima se despliegan si existe un contexto favorecedor formado por personas y ambiente. Además se comienza a demostrar mayor interés por cómo es ese proceso de afrontamiento del acontecimiento desfavorable que en el qué sucede en la persona. La investigación durante esta segunda generación traspasa el interés por lo individual para centrarse en el proceso. En esta etapa la resiliencia es entendida como un proceso continuo de relación entre la persona y su entorno.

Los investigadores más importantes de esta segunda generación son Michael Rutter y Edith Groberg. El primero, critica por una parte el carácter estático que se le ha asignado a la resiliencia por los estudiosos de la época argumentado que esta puede cambiar si cambia el contexto y el tiempo, y por otro, que los factores de riesgos y de protección como base de la resiliencia pueden no afectar por igual a todas las personas, por lo que en las conceptualizaciones trabajadas no contemplan la diversidad, tachando de poco rigor las investigaciones realizadas hasta el momento (Gil, 2010).

Edith Groberg continua con la línea crítica que establece Rutter y argumenta que los factores de riesgo y protección son incongruentes con el concepto de resiliencia porque si los factores de protección protegen de los riesgos no es la capacidad humana la que permite afrontar la adversidad, superarla y crecer a partir de ella (Groberg & Suárez Ojeda, 1996)

Los factores objeto de investigación se amplían durante esta segunda etapa e incluyen características del niño, pero también la influencia del adulto tanto dentro como fuera de la familia, la escuela y la comunidad en general. Durante esta segunda etapa existe mucho interés por el papel que ejerce la familia y el entorno social en el proceso de desarrollo de fortalezas, competencias personales y creación de oportunidades que es como es entendida la resiliencia (Collier et al., 2015; Hartley, 2011; Saltzman et al., 2011; Garmezy & Masten, 1986; Vaquero et al., 2014).

Derivadas de sus trabajos, esta segunda generación de investigadores otorgaron mucho valor a la escuela como un entorno fundamental en el desarrollo del niño (Bronfenbrenner, 1979) para la creación y desarrollo del proceso de resiliencia (Toland & Carrigan, 2011). En este sentido, diferentes autores resaltan la importancia que tienen las experiencias escolares en los niños y las relaciones que allí se generan puesto que, aseguran, éstas tienen beneficios y efectos protectores importantes para el niño, como por ejemplo la competencia social o el bienestar social y emocional en los niños (Cairns & Cairns, 1994; Hawkins, Catalano, Kosterman, Abbott, & Hill, 1999; Weare & Gray, 2003; Werner & Smith, 2001).

2.3.3.3 Escuela europea y su aportación al concepto de resiliencia: La resiliencia como fuerza de motivación del ser humano

En la actualidad, y ubicados en la generación de investigadores pertenecientes a la escuela europea, conviven antiguas y nuevas líneas de investigadores (Puig & Rubio, 2012) donde por una parte, como afirman autores como Brix et al. (2008), King et al., (2003), Pan y Chan (2007), Saavedra y Villalta (2008), Smith (2009), Smith y Zautra (2008) y Wagnild (2009) se continúa trabajando en indagar sobre los rasgos individuales como la autoestima, la espiritualidad, la humildad, el pensamiento crítico (Kotliarenco, 1997; Saavedra & Villalta, 2008) y la influencia que ejercen en la resolución de los conflictos, y por otro, se sigue mostrando interés en conocer cómo interacciona la persona con su entorno aunque desde una concepción más global y sistémica. Entendiendo que la resiliencia va a estar en función de la interacción que establece entre el hombre y su entorno.

En este contexto, la resiliencia es explicada como una capacidad que se desarrolla mediante un proceso dinámico, evolutivo, de interrelación entre la persona, el medio social y contextual (Cyrułnik, 2003; Cyrułnik; Lecomte; Manciaux, Vanistendael, & 2010; Manciaux et al., 2003).

Pero también, según Grotberg (1997), la resiliencia es una fuerza interna del ser humano que motiva al trabajo para la generación de mecanismos de respuestas a los problemas y adversidades de la vida. Las personas poseen una potencialidad que crea unas series de emociones positivas y les llevan a la superación de las adversidades en sus diferentes formas. Este vigor o fuerza interior sería el hilo conductor de las emociones que si están ligadas a vivencias y experiencias positivas, empuja a la persona hacia la generación de múltiples recursos internos y externos para el análisis y actuación de los problemas y avatares y así poder superarlos e incluso anularlo de la vida de la persona.

Los investigadores más relevantes de esta generación desde el punto de vista de la investigación son Boris Cyrułnik y Stefan Vanistendael. El primero constituye uno de los máximos divulgadores de la resiliencia, realizando grandes contribuciones a la resiliencia, del que destacaremos la figura del tutor de resiliencia al que otorga un papel fundamental para su desarrollo en la infancia y la escuela. Este concepto ha generado y está generando en la actualidad mucho interés por parte de investigadores del campo

escolar y pedagógico y cosechando muchas líneas de trabajo realizados como los realizados por Mateu Pérez, García Renedo, Gil Beltrán, y Caballer Miedes (2009) sobre la importancia de los docentes como guías o tutores de resiliencia (Gil, 2010).

Para Cyrulnik (2003) la resiliencia es un proceso que se teje entre el hombre y el contexto social a través de vínculos y palabras si está envuelto en manifestaciones de cariño. Por su parte, el sociólogo Stefan Vanistendael aporta un carácter moral al concepto y la construcción de la metáfora de la casita de la resiliencia para explicar cómo se construye la capacidad de afrontar los avatares de la vida, aunque no es un modelo único de explicación sino que existe una casita para cada caso en función de las particularidades de las personas con las que trabajemos.

2.3.3.4 Escuela latinoamericana y su aportación al concepto de resiliencia: La resiliencia comunitaria

La escuela latinoamericana, donde su máximo exponente es Aldo Melillo, aporta un concepto de resiliencia más cercano factores sociales que psicológicos, y muy en línea con un compromiso con la justicia y el bienestar de la comunidad.

También crea nuevos conceptos muy cercanos al ámbito de otras disciplinas como la arquitectura designándolos como “pilares” y “anti-pilares” de resiliencia. Pero, donde más ha contribuido con sus trabajos ha sido al campo de la educación destacando la importancia del vínculo positivo con contexto social de toda la comunidad educativa (profesores, compañeros, conserje, madres, padres) para no solo un perfil, resiliente sino un trato en términos de igualdad y equidad en la institución educativa y social. Los trabajos de esta corriente han tenido gran impacto en la escuela lo que ha propiciado el desarrollo de proyectos educativos y pedagógicos.

2.3.4 El concepto de resiliencia desde una visión metafórica.

Para Aristóteles “la finalidad del arte es dar cuerpo a la esencia secreta de las cosas, no el copiar su apariencia”²⁸. Con esta idea y desde los inicios de este trabajo de

²⁸Aristóteles fue uno de los más grandes pensadores de todas las épocas. Muchas de sus frases son célebres entre las que se encuentran las que traemos a este trabajo: “ la finalidad del arte es dar cuerpo a la esencia secreta de las cosas, no el copiar su apariencia” Ha sido estraída de la página: <http://akifrases.com/frase/101676> .El día 15 de agosto del 2016

tesis nos propusimos profundizar hasta la esencia de la resiliencia como una realidad humana que convive y se desarrolla con la persona para comprenderla en toda su naturaleza e intentar aportar conocimiento para así enriquecer el constructo y huir de reproducir lo existente hasta el momento. Se intentó dotar de nuevas miradas un concepto tan antiguo como moderno, lo que nos llevó a pedir a un periodista del ámbito deportivo que nos definiera la resiliencia. Es así como pasado un tiempo nos presentó lo que entendía por resiliencia.

“Está en la naturaleza. Siempre estuvo. En primavera las grandes extensiones de trigales que se mueven acompasadas al son del viento muestran a veces manchas de espigas que no siguen el baile. Son mieses que se han doblado, casi tronchado, que aparecen aplastadas y a punto de desaparecer. Son huecos oscuros que afean la uniformidad del triguero cuando las espigas comienzan a pasar del verde al amarillo. Vuelve días más tarde y aquellas manchas en el enorme triguero han desaparecido. Los tallos se han izado de nuevo y el viento vuelve a mecerlos otra vez, con la misma cadencia de antes. Estaba en la naturaleza.

La planta estaba carcomida por un visitante inesperado y cruel que le absorbió la savia y la dejó sin flores y descolorida. Ni siquiera era capaz de exhalar sus antiguas fragancias que cada primavera sonaban como su pasaporte de identidad. Las ramas caídas, el tronco inclinado... Y cuando parecía sucumbir a las intransigentes amenazas del visitante se venía arriba sin razón aparente para ese resurgir. Quizá fuese la luz, quizá el efecto del agua, pero lo cierto es que un algo zamarreaba su esencia y el tallo apuntaba de nuevo hacia arriba. Hasta los olores podían con el ocaso para hacer renacer flores nuevas. Estaba en la naturaleza de las cosas.

Incluso los animales tienen arrebatos de vida cuando parecen decrépitos. A veces los ves irse lentamente, víctimas de no se sabe qué enfermedad que los acoquina. Se enrocan en su dolencia, se apagan poco a poco y dejan de ser esos seres traviosos y juguetones que tanta compañía ofrecen al género humano. Y cuando parecen caídos, algunas caricias, un poco de buen trato, una pizca de calor son capaces de revitalizarlos. Porque no siempre gana el infortunio. El sobreponerse, la necesidad de superar el trance también está en la naturaleza de las cosas.

Si un de manojo espigas es capaz de volver arriba cuando parecía tronchado su tallo y su existencia. Si una planta es capaz de devolver flores cuando había perdido su color. Y si un animal es capaz de aguantar fases de dolor y decaimiento para volver a corretear con sus dueños, qué no será capaz de hacer el alma humana cuando le vienen mal dadas; cuando se

topa con un obstáculo que él cree imposible de superar, pero que otros muchos superaron antes. Cuando le puede el abatimiento y la desesperanza por algo sobrevenido que no estaba en su hoja de ruta. Cuando cansado de saltar vallas decide que ya no quiere ninguna valla más en su existencia, como queriendo imponer nuevas reglas a una vida que siempre será una carrera de vallas.

Superar los avatares de la vida está en la naturaleza. Siempre lo ha estado. Lo único que hace falta es que el alma humana encuentre la disposición necesaria y el coraje suficiente para que un seto no sea una pared, ni una pared sea un muro, ni un muro sea una frontera, ni una frontera sea un abismo.

La resiliencia es la capacidad que tenemos para que un seto o una valla no sea el abismo”.

2.3.5 Factores que promueven la resiliencia

Los componentes que propician la resiliencia han sido minuciosamente estudiados desde el nacimiento del concepto hasta la actualidad. Esto ha generado por una parte una gran cantidad de elementos en los procesos de construcción y fortalecimiento de la resiliencia, y por otra, y como consecuencia de lo anterior, un enriquecimiento del constructo difícil de sospechar hasta hace relativamente poco tiempo. Para abordar los factores que conducen al desarrollo de un perfil resiliente es necesario atender a varias etapas.

Desde el nacimiento de la resiliencia hasta los años 70, los estudios realizados en el ámbito de la resiliencia concluían que los factores que permitían un afrontamiento de los problemas eran debido a factores de riesgos y factores de protección.

En este sentido, Becoña (2006) afirma que los factores de riesgo son aquellas estresores o situaciones ambientales o que aumentan la probabilidad de que una persona experimente resultados negativos en áreas como la salud física, mental, el resultado académico o el ajuste social. Autores como Garmezy (1983) y Rutter (1990) explican que los factores protectores hacen alusión a las características personales, familiares y sociales que rodean a las personas resilientes, haciendo la función de soporte y fortaleza que operan en la vida de las personas para protegerse de cambios y riesgos ante la adversidad (Rutter, 1999). En este contexto la resiliencia consiste en minimizar e incluso anular los factores de riesgo, ayudado por los de protección. Aunque no siempre

deben ser las personas las que los modifiquen y adapten sus capacidades a los problemas y situaciones hostiles de la vida, sino que muchas veces debe ser la sociedad la que aporte elementos o situaciones que actúen de protección de las personas se adapte a los individuos (Becoña, 2006).

Las fortalezas que permiten afrontar las situaciones adversas son identificadas por Werner (1982) y Werner y Smith (1992), como factores relacionados con el sexo, la fortaleza física, la responsabilidad, la adaptabilidad, la tolerancia, buenos dotes de comunicación y el apoyo familiar y social. Mientras que Beardslee (1989), resalta que son la autoconfianza, la curiosidad, la autodisciplina, la autoestima y el control sobre el ambiente son las cualidades necesarias para el desarrollo de un perfil resiliente. Mientras que Turienzo y Sala (2011), entienden que las fortalezas, son la resistencia al estrés que una persona puede tener al enfrentarse a determinadas barreras, interpretando, los acontecimientos que le suceden en su vida a través de filtro emocional alto. Si analizamos los factores que presentamos en las investigaciones actuales se puede comprobar como siguen estando vigente los estudios realizados de otros autores como (Ewert & Yoshino, 2011; Friborg, Hjemdal, Rosenvinge y Martinussen, 2003 ; Hartley, 2011; King et al., 2003; Kralic, Van Loon y Visentin, 2006; Massot et al., 2013; Powers, Battle, Dorta y Welsh 2010; Sandín et al., 2014), por lo que se puede concluir la importancia que tiene estos factores en la construcción y fortalecimiento del proceso de la resiliencia ofreciendo la posibilidad de trabajar para su desarrollo.

Por su parte, Garmezy (1993) destaca que los componentes principales que promueven la resiliencia son tres: el temperamento, la familia y el apoyo social. El temperamento y los atributos personales del individuo son características referidas al nivel de actividad, la capacidad reflexiva para afrontar situaciones novedosas, las habilidades cognitivas y la responsabilidad positiva hacia otros. La familia, que sería el segundo factor que destaca el autor, incluye el cariño, cohesión y la presencia de algún cuidado adulto. Y por último, para este autor, el apoyo que brinda la sociedad a distintos niveles: tutor, profesor, agencia, institución, iglesia constituyen los elementos de un perfil resiliente.

Otros autores como Kumpfer y Hopkins (1993), han ampliado las cualidades personales que es necesario desarrollar en el proceso resiliente: optimismo, empatía, competencia intelectual, autoestima, dirección o misión y determinismo y

perseverancia. Se trata de factores asociados con habilidades de afrontamiento como son las emocionales, interpersonales, sociales, intrapersonales, académicas, de trabajo, de restauración, de planificación, de reestructuración y habilidades para la vida y de solución de problemas (Becoña, 2006).

Las innumerables investigaciones realizadas en investigación van ampliando los elementos o factores del proceso resiliente. Por ejemplo, Wolin y Wolin (1993) sugiere que la base de la resiliencia se encuentra en la capacidad de preguntarse y darse una respuesta honesta a sí mismo (introspección), la capacidad de mantener distancia emocional y física sin caer en el aislamiento, saber fijar límites entre uno mismo y el medio con problemas, la capacidad de relación con el otro, entendiéndolo como saber establecer lazos para equilibrar la propia necesidad de afecto con una actitud de brindarse al otro, iniciativa y ponerse a prueba en las tareas, la capacidad de encontrar la parte más divertida o cómica de la propia tragedia, la creatividad, entendida como la capacidad de crear belleza a pesar de las adversidades, y la moralidad como el deseo personal de bienestar a toda la humanidad y capacidad de comprometerse con valores.

Autores como Rutter (1979, 1987, 1990) cuestionan los listados de factores realizados por muchos de los estudiosos del tema y asegura que la única forma de comprender los factores que protegen a las personas ante los riesgos estaría en analizar los puntos de inflexión. Estos son entendidos como situaciones cotidianas, problemáticas de la vida que en función del significado que la persona otorgue al mismo, va a suponer una oportunidad de crecimiento o todo lo contrario.

En esta línea, encontramos a King et al. (2003), para quien estos puntos de inflexión pueden ser positivos o negativos dependiendo de: acontecimientos que surjan en la vida que puedan suponer oportunidades o riesgo; episodios continuados o repentinos; comprensión gradual o repentina; experiencias personales, subjetivas o situacionales; toma de decisiones importantes. Mientras que Rutter (1990), asegura que es necesario conocer el proceso cognitivo y afectivo de las experiencias o puntos de inflexión para identificar las fortalezas, mecanismos y estrategias de vida que desarrollan y cambian el curso de la vida y apoyo social. Siguiendo la teoría de este autor, existen cuatro formas de punto de inflexión: 1. Factor de riesgo propio que hace entender a las personas su experiencia desde puntos de vistas diferentes; 2. Una experiencia puede aumentar o detener sucesos negativos; 3. Una nueva experiencia

puede aumentar la autoestima y autoconcepto o, puede generar nuevas oportunidades; 4. Experiencias subjetivas o eventos situacionales.

La psicóloga Grotberg (1995, 1997), creadora de la noción dinámica de la resiliencia, creó un sistema de categorías para explicar los factores que la promueven: yo tengo (hace referencia a los apoyos externos provenientes del contexto), yo soy (está relacionado con factores internos como las capacidades y fuerzas de la persona, y yo puedo (relacionado con las capacidades interpersonales y la resolución de conflictos).

De manera más explícita Grotberg (2006, p. 20) presenta que los factores esenciales en el proceso de resiliencia son los siguientes (Figura 5):



Figura 5: Factores proceso de resiliencia. Fuente: Grotberg, 2006, p. 20

Mediante un proceso de interrelación entre los factores sociales (yo tengo) formado por un ambiente social estable constituido por personas de su contexto más próximos como familia, escuela amigos, unido a las fuerzas internas que desarrolla la persona (yo soy) que hace referencia a las fortalezas y capacidades personales se potencia la resiliencia y se crea la capacidad de generar nuevas ideas y nuevas posibilidades de resolución de problemas en los diferentes ámbitos de desarrollo personal, escolar, social. Pero también se fortalece la seguridad en aspectos como la autoestima, la confianza en sí mismo, el control de emociones para el afrontamiento de situaciones nuevas (yo puedo) donde se encuentra la esencia y el poder de la resiliencia. La creencia en las propias posibilidades, el equilibrio emocional; una alta la autoestima y saber resolver los conflictos positivamente son las bases de la resiliencia para esta autora.

Por su parte, el sociólogo y demógrafo Stefan Vanistendael y Jacques Lecomte (2002) sintetizan los pilares básicos de la resiliencia en algo tan sencillo y cotidiano como la metáfora de la casita. Con esta casa (Figura 6) intenta simbolizar un hogar

vivo, flexible en su estructura permitiendo la adaptación de cualquiera de los pilares que la componen:

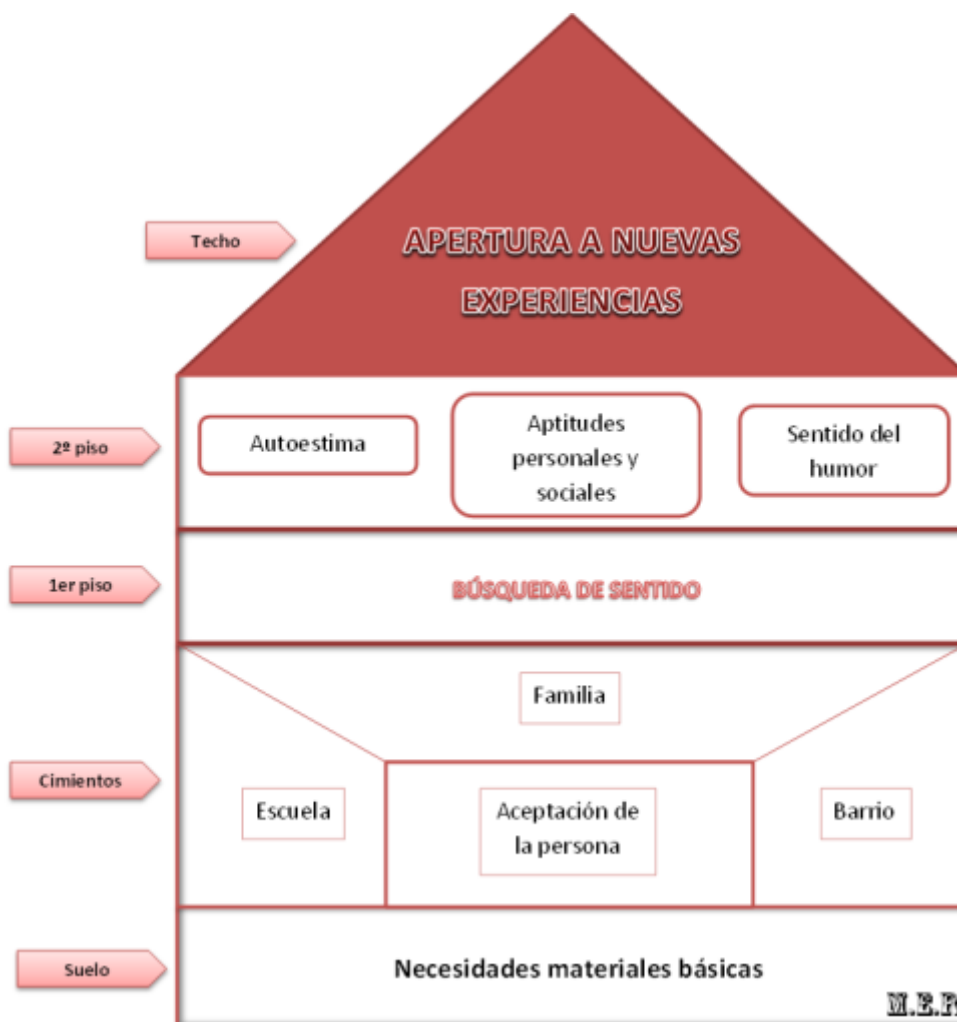


Figura 6: Casita resiliente. Fuente: Vanistendael y Lecompte (2002)
<http://miespacioresiliente.wordpress.com/2013/03/31/la-casita-de-vanistendael/>

El suelo es el factor base de la resiliencia y desde donde se va a apoyar toda la estructura que va a dar soporte a todo el proceso. El autor sitúa en ese espacio las necesidades básicas que deben estar cubiertas compuestas por: el alimento, el sueño, las necesidades físicas. Éstas son necesarias para empezar a crecer y cuanto antes mejor. En esta misma línea Cyrulnik, (2014, p. 62) manifiesta que “las mejoras de las condiciones biológicas [...] favorece la maduración” de las personas.

Los cimientos constituyen la fortaleza de las estructuras de la casa. En ellos se encuentra la aceptación de la persona sin ningún tipo de condicionamiento. El amor es

el soporte y corazón de la casa que puede provenir de diferentes planos: la familia (madre, padre, hermanos, abuelos); se puede encontrar en los ámbitos escolares (profesores, amigos, personal de servicios) o en cualquier rincón del barrio (vecinos, tendero, barrendero), que mediante un sistema de interrelaciones es el pilar fundamental de la resiliencia. Esa argamasa multirelacional fundamentada en el amor y el apoyo es lo que permite una base robusta para seguir edificando la casa sabiendo que las columnas que la sustentan son fuertes. La creencia y aceptación de la persona genera confianza en uno mismo, autoestima y fuerza para seguir creciendo.

Primer piso, el edificio ha asentado sus estructuras. Es el momento que levantar el primer piso, el momento de buscar nuevas vías, de darle un sentido a nuestra vida. El tener objetivos claros y razones por las que trabajar, actuar y pensar es lo que da sentido al devenir de la existencia. Realizar unos estudios, cuidar a una madre, una hermana, mantener unas relaciones de amistad es la guía que mueve la ilusión y el avanzar en el progreso personal y social. Cuando una persona experimenta un problema de cualquier tipo y no encuentran un sentido al por qué puede producirle daño, desgaste perturbación, pero si puede encontrarle una explicación positiva y un sentido a lo ocurrido lo integra a su vida y pasa a formar parte de la misma.

Segundo piso, es el siguiente paso en la construcción de la resiliencia según Vanistendael, ya que este punto donde se sitúan los rasgos que dan resistencia a la casa: el sentido del humor, la autoestima y las aptitudes personales y sociales para el desarrollo de competencias son los elementos que constituyen esta parte.

La autoestima, es uno de los factores fundamentales de la resiliencia que se encuentran en íntima relación con la calidad de las relaciones establecidas por la persona y su entorno social. Para Vanistendael y Lecomte (2002) el desarrollo de las fortalezas y aptitudes positivas favorecen la autoestima que es una de clave del afrontamiento de las adversidades. Trabajarla desde la más temprana de las edades es imprescindible para afrontar eficazmente la adversidad. Unidas, nos apuntan estos autores, a otras aptitudes personales y sociales como la asertividad, la resolución de problemas, y un control saludable de nuestras vidas son pilares potentes de la resiliencia.

Si además, los significados de las situaciones problemáticas, de las conductas sociales, del devenir cotidiano está interpretado con sentido del humor se habrá

conseguido un perfil resiliente, permitiendo un afrontamiento del problema en positivo lo que deriva en una transformación de los sentimientos para incorporarlos a la vida como elemento de progreso y desarrollo.

El techo da la seguridad definitiva y permite la apertura a nuevas experiencias que ayuden a la construcción de la resiliencia. Como en toda casa, en ésta de Vanistendael, los elementos están interrelacionados. No hay primer piso sin suelo y sin cimientos, no hay segundo piso, si no se accede a través del primero, no hay techo si no hay pisos y no hay cimientos que duren si el suelo se desmorona. Además, en cada piso hay elementos diferentes, habitaciones separadas con puertas que las comunican y pasillos que las distribuyen. Una casa no es un monolito de hormigón sin vasos comunicantes; es una obra donde todas sus piezas están relacionadas.

Para Cyrulnik (2003) todo proceso de resiliencia conlleva tres elementos fundamentales: la adquisición de recursos internos; la estructura de la agresión, y la posibilidad de regresar al lugar del afecto. Cuando este autor menciona la adquisición de los recursos internos, hace mucho hincapié en el temperamento de la persona así como en sus primeros días, meses y años de vida y en el transcurso de este tiempo donde el temperamento se va conformando en función de determinadas interacciones, tanto verbales como preverbales, que explicarán la forma que la persona tiene de reaccionar y enfrentarse a los problemas más o menos sólidas.

Respecto al segundo pilar, la estructura de la agresión, Cyrulnik (2003) lo explica a través del concepto de “doble golpe”. Esta idea hace alusión a los daños ocasionados por el primer golpe así como el significado que se le atribuya al mismo tanto personal, familiar como socialmente. Esto llevará a explicar los efectos del segundo golpe que, según este autor, son los que realmente ocasionan el trauma en la persona.

Y por último, el tercer pilar, la posibilidad de regresar a los lugares donde se encuentra el afecto, actitudes, palabras, acciones que la sociedad genera alrededor de la persona afectada y, donde se le ofrece una serie de pautas, guías, acciones, mecanismos, recursos, etc., que permitirán seguir el camino y el desarrollo “alterado por la herida” (Cyrulnik, 2003, p. 27).

Para Cyrulnik (2003), estos tres pilares unidos al temperamento personal, a la significación cultural y a la sociedad, son los factores fundamentales que explican todo

el proceso y mecanismo que el ser humano tiene de afrontarse a los traumas y/o barreras.

El apego positivo es otro de los factores fundamentales de la resiliencia. En este sentido, muchos son los autores que defienden que la capacidad de mantener unas relaciones afectivas y significativas con otra persona favorece el proceso de maduración cognitiva, emocional y lo que es más importante una vía de desarrollo social (Bowlby, 1976; Barudy y Dantagman, 2005; Cyrulnik, 2002, 2007) escolar y social.

Bowlby (1976), padre de la teoría del apego, defiende que este es la génesis de la resiliencia. En esta misma línea encontramos a Boris Cyrulnik, uno de los autores más prestigiosos en el ámbito de la resiliencia que afirma que la base de superación de las situaciones adversas se encuentra entre los lazos que se establecen entre la persona y un adulto significativo que mediante un tejer de relaciones basadas en la amabilidad y el cariño se establece un vínculo tan poderoso que permite renacer de las cenizas. Esta figura es el “tutor de resiliencia” es definida por el autor definido una persona, en la mayoría de las veces pero que también puede ser una mascota, que mediante conductas de cariño y confianza puede llegar a provocar un resurgir del trauma (Melillo, 2005).

Las relaciones sociales se presentan como uno de los pilares del proceso de resiliencia y del desarrollo de una vida armónica. Cyrulnik (2013) afirma que un tejido de relaciones de calidad entre la persona con los demás es fundamental para el desarrollo de una vida feliz o infeliz. Agregando que “la paradoja de la condición humana es que no podemos convertirnos en nosotros mismos más que bajo la influencia de otros” (Cyrulnik, 2010, p.31). Por lo que el desarrollo de lo que somos, de la personalidad, de las emociones, el valor que la persona se otorga a sí mismo, va a estar en función del apoyo del vínculo que se establece con el otro. Si esta red de relaciones está basada en el cariño, el amor, el respeto y el apoyo se convierten en una herramienta de estabilidad emocional y una pertenencia a un modelo de vida que proporciona satisfacción y felicidad.

Autores como Martínez y Vásquez-Bronfman (2006) resaltan la importancia que tiene la identidad en el proceso de la resiliencia. El desarrollo del sentimiento de aceptación de las capacidades y limitaciones y de aprecio hacia uno mismo, así como conocer la proyección que realiza en los demás, y cómo lo percibe el entorno social, es

fundamental para poder trabajar los mecanismos y recursos resilientes (Marzana et al., 2013).

Aunque, como destaca Martínez y Vásquez-Bronfman (2006) no existe una única identidad personal, sino que éstas dependen de la percepción que se tenga de las circunstancias, deseos y necesidades, encontrándonos por lo tanto ante “estrategias de identidad” (Martínez & Vásquez-Bronfman, 2006, p. 77), definiéndose a ésta como algo dinámico y activo que se construye a partir de múltiples contenidos que continuamente se están renovando y socializando.

2.3.6 Resiliencia en la educación

La educación es la herramienta que proporciona la inclusión laboral y social del conjunto de la sociedad, y de las personas con diversidad funcional también. Si un sistema educativo no cuenta con la capacidad de responder a las necesidades presentadas por sus miembros se convierte en una institución que reduce las posibilidades de inserción, de inclusión, de desarrollo y progreso social.

La resiliencia, siguiendo a diferentes autores (Taylor & Wang, 2000; Wang & Gordon, 1994) ofrece infinitas posibilidades al ámbito de la formación, como lo demuestran los resultados de investigaciones realizadas en Estados Unidos (Benard 1991, 1996, 1999; Grotberg, 1995; Henderson & Milstein, 1996; Wang & Gordon, 1994), así como en Europa (Rutter, 1985, 1987; Vanistandael & Lecomte, 2002), Australia (Education Department of Western Australia, 2014; Howard & Johnson, 1998; Oswald, Johnson, & Howard, 1999 y también en Latinoamérica (Melillo & Suárez, 2001).

Además, de la misma forma que hay personas que tienen capacidades para afrontar los eventos estresantes de manera positiva, existen elementos para crear ambientes basados en el respeto y en la potenciación de las fortalezas como por ejemplo: cultivar altas expectativas sobre los estudiantes, creer en sus posibilidades y mantener un apoyo continuo (Benard, 1996, 1999; Henderson & Milstein, 2002). También es importante atender a la familia, el colegio y la comunidad, porque si se logra la resiliencia se presenta como una herramienta de intervención educativa muy potente (Acevedo & Restepo, 2012).

Por ello, consideramos que las aportaciones del campo de la resiliencia en la educación constituyen una oportunidad para las personas con diversidad funcional y las auditivas en particular ya que este enfoque permite una mirada optimista sobre las posibilidades y potencialidades de las personas para afrontar las adversidades, (Benard, 2004; Luthar & Brown, 2007; Vanistandael & Lecompte, 2002), lo que otorga esperanzas a los alumnos, que en muchas ocasiones se tienen que enfrentar a situaciones de marginalidad pudiendo provocar el abandono escolar.

El concepto de resiliencia en la educación puede ser entendido como la capacidad de la persona de no rendirse ante las adversidades presentadas, y al igual que otras disciplinas implica una dinámica positiva de rebote, de saltar y seguir avanzando a pesar de que los contextos educativos sean incapaces de responder a las necesidades presentadas. Así lo explican Henderson y Milstein (2003, p. 26) como “la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad y de desarrollar competencia social, académica y vocacional pese a estar expuesto a un estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy”. Lo que cobra especial relevancia en la educación de las personas con diversidad funcional debido a las múltiples barreras y problemas encontrados para el desarrollo de una educación en términos de igualdad al resto de los estudiantes.

Pero, ¿cómo se construye la resiliencia en la educación? Autores como Henderson y Milstein (2003) señalan que es posible desarrollarla si se trabaja para encajar seis factores: 1). Brindar afecto y apoyo proporcionando respaldo y aliento incondicionales, como base y sostén del éxito académico. Siempre debe haber un profesor en el aula dispuesto a ayudar a los alumnos en su desarrollo educativo. 2). Establecer y transmitir expectativas elevadas y realistas para que actúen como motivadores eficaces, transmitiendo la idea de confianza en las fortalezas de cada alumno. 3). Brindar oportunidades de participación significativa en la resolución de problemas, fijación de metas, planificación, toma de decisiones en los alumnos y los padres. Que el aprendizaje sea práctico, el currículo sea adaptado a las necesidades presentadas por los alumnos y que las decisiones se tomen entre todos los integrantes de la comunidad educativa. Desarrollando las fortalezas o destrezas de cada estudiante. 4). Enriquecer los vínculos pro-sociales con un sentido de comunidad educativa. Buscar una conexión familia-escuela positiva. 5). Es necesario formar a los docentes sobre estrategias y políticas de

aula que trasciendan la idea de la disciplina como un fin en sí mismo. Hay que dar participación al personal, los alumnos y, en lo posible, a los padres, en la fijación de dichas políticas. Así se lograrán fijar normas y límites claros y consensuados. 6). Enseñar destrezas para el desarrollo de la vida: cooperación, resolución de conflictos, destrezas comunicativas, habilidad para resolver problemas y tomar decisiones. Esto sólo ocurre cuando el proceso de aprendizaje está fundado en la actividad conjunta y cooperativa de los estudiantes y los docentes.

A lo anterior, autores como Bernad (1999) señala que un buen aprendizaje se obtiene a través de una serie de condiciones fundamentales como: establecer un clima de relaciones basado en el amor, el apoyo, envuelto en un manto de confianza absoluta en las potencialidades de los alumnos. Un ambiente de respeto mutuo; creando situaciones en igualdad de oportunidades relacionadas con la participación, fomentar el poder real para tomar decisiones, atribuir responsabilidad significativa y contribuir para dar sentido, conexión y significado a los hechos.

O como afirman Forés y Grané (2012), la excelencia se consigue mediante el refuerzo de las fortalezas y capacidades, así como gestionando más que eliminando las debilidades. Por ello, es necesario un sistema educativo que de manera generalizada trabaje en las fortalezas, los éxitos y las potencialidades de los alumnos. Se trata de un modelo escolar en el que cada miembro tiene la posibilidad de utilizar sus recursos, sus valores, sus fortalezas y habilidades para afrontar dificultades y o desafíos e innovar.

Tras las lecturas realizadas y coincidiendo con algunos autores expertos en resiliencia en educación (Acevedo & Restepo, 2012; Benard, 2004; Forés & Grané, 2012; Henderson & Milstein, 2003; Luthar & Brown, 2007; Pianta, 2006; Rodríguez, 2004; Vanistandael & Lecompte, 2002) para fomentar una institución resiliente es necesario desarrollar una serie de elementos fundamentales que son:

1. Una figura, un maestro/a, profesor/a, comprometido, motivado y formado para saber conectar con el alumnado, fomentar las fortalezas de cada uno, atender a los intereses, necesidades y deseos.
2. Desarrollar un trabajo en el aula de manera individualizada con cada alumno, pero creando a su vez muchas situaciones u oportunidades para formar grupo de discusión y reflexión.

3. Construir habilidades para la comunicación entre los alumnos y saber escuchar con respeto y atención.
4. El clima escolar debe estar invadido por la naturalidad sin compases ni excepciones, ante una única filosofía que se desarrolla en términos de igualdad: todos tienen las mismas posibilidades y sobre todos existen las mismas expectativas de aprendizaje.
5. Crear espacios para la reflexión y el análisis, donde el alumno se sienta libre, escuchado, comprendido y atendido. Donde poder compartir experiencias creencias y favorecer el cuestionamiento.
6. Fomentar un ambiente basado en el compromiso, en la responsabilidad y en el trabajo serio, sin excepciones, con todos los alumnos.
7. Organizar los conocimientos y tareas en base a objetivos claros y a corto plazo de tiempo.
8. Otorgar sentido y significado a todas las acciones realizadas por los alumnos y familia
9. Establecer una conexión de relaciones directa entre alumnos-padres-profesores-institución educativa para trabajar todos en una misma línea, en cuanto a objetivos.

Un análisis de todo lo anterior nos lleva a la conclusión de que tres son los pilares fundamentales de la resiliencia en la educación:

1. El profesor, como una figura clave, como la piedra triangular que dirige, organiza y despliega una nueva manera de responder a las situaciones adversas para llegar a minimizar e incluso anular el problema y así transformarlo en posibilidades o habilidades. Con la capacidad de reconstruir una situación problemática para desarrollar en el alumno o alumna un cambio a nivel cognitivo, emocional y conductual, de manera que aprenda a responder a estas situaciones de manera distinta. Autores como Cyrulnik (2003) llaman el “tutor de resiliencia” que en páginas posteriores desarrollaremos.
2. Convertir las debilidades en fortalezas. Para Seligman (2011) las fortalezas son rasgos adquiridos mediante un proceso práctico y sistémico entre el contexto y el hombre donde la educación y la perseverancia juegan un

papel fundamental. El trabajo para el desarrollo de fortalezas positivas a nivel cognitivo (amor por el saber, por el aprendizaje, por un pensamiento crítico); emocionales (valentía, honestidad, persistencia); interpersonales (generosidad, apego, bondad); cívicas (justicia, equidad); de moderación (modestia, humildad y las relacionadas con las transcendencias (Gratitud) son buena herramienta para el tratamiento y el afrontamiento de los problemas y para el crecimiento personal.

Porque trabajando las fortalezas se potencia la creación de posibilidades nuevas y valiosas ante situaciones diferentes, mediante un proceso espiral de tomas de decisiones incesante para llegar a nuevas conclusiones y diferentes maneras de resolución de problemas, de adaptación a nuevas situaciones siempre promovido por objetivos claros.

En este sentido, Cyrulnik (2003), afirma que la fortaleza humana permite resistir y reconstruir a la persona por la adquisición de los recursos que ésta va guardando en la memoria y que están relacionados con un proceso de aprendizaje envuelto en afecto y amor; el significado de los hechos ocurridos y los recursos externos ligados a conductas positivas y de apoyo que ha recibido.

Esas características llamadas fortalezas humanas son universales, lo que implica que todos y cada uno pueden aprenderlo y desarrollarla, por lo tanto, todos los eruditos del tema entienden que desde el sistema educativo, las pedagogías y la escuela deben crear mecanismos que las fomenten y las refuercen para el tratamiento y afrontamiento de los problemas.

Y ligado a lo anterior, como eje de las fortalezas se encuentran el saber interpretar y gestionar las emociones, porque si se hace bien pueden llegar a generar un campo de posibilidades potente y mediante la reflexión, el optimismo y la creatividad forjar herramientas de transformación de la realidad a nivel personal y educativa como vehículo para conseguir la inclusión social.

Por último, resaltar que para fomentar el perfil resiliente en la institución escolar es necesario que el espacio educativo esté basado en la naturalidad, el respeto y el cariño. El aula sea un lugar donde se fomente más la empatía, el apoyo, la sensibilidad, la comunicación, el diálogo, la reflexión. Que se aleje de sistemas y metodologías rígidas o con algún grado de adaptación y se acerque más a un diseño flexible y versátil.

En definitiva, un lugar más interactivo entre el alumnado, los profesores y los padres donde las relaciones estén determinadas en una línea de igualdad y equidad.

En el ámbito universitario, en nuestro país, así como en otros a nivel internacional se detecta interés por crear universidades cada vez más inclusivas, integradoras, de calidad y en término de equidad. Con capacidad para permitir el acceso, la permanencia y la conclusión de todos los alumnos. Esta disposición de avance hacia la inclusión requiere, desde nuestro punto de vista, contemplar la resiliencia dentro de toda la institución educativa como un enfoque orientado a saber afrontar los retos impuestos por la diversidad de alumnos.

Pero también como una práctica pedagógica necesaria y común para que desde una doble perspectiva, aprender –por parte de la institución- para enseñar –a los estudiantes- los mecanismos de afrontamiento de los obstáculos que permitan reducir, incluso anular las barreras existentes en el ámbito académico y crecer a través de ellos para conseguir desarrollar un camino universitario exitoso. Autores como Fuller, Bradley, y Healey (2004) defienden que es responsabilidad de las universidades crear un ambiente inclusivo reduciendo las barreras que los alumnos se encuentra en la enseñanza, el aprendizaje y la resiliencia se presenta como una buena oportunidad.

Hasta la actualidad, esta etapa educativa relacionada con la resiliencia no ha suscitado mucho interés por parte de los investigadores. Autores como Davino (2013), González y Artuch, (2014), Mc Lafferty, Mallet, y McCanley (2012) o Terzi (2013) destacan la existencia de más cantidad de trabajos en otras etapas educativas como primaria o secundaria, a pesar de ser una institución que presenta grandes desafíos así como retos que muchas veces son muy difíciles de solventar pudiendo afectar al éxito académico (González & Artuch, 2014)

La universidad a menudo puede representar un contexto estresante para los estudiantes debido a la necesidad de realizar una serie de cambios para adaptarse a un nuevo sistema educativo. Autores como González y Artuch, (2014) señalan que una inclusión positiva del alumnado en el ambiente académico supone afrontar algunos elementos estresores de tipo intrapersonales, interpersonales, académicos y ambientales, unido a los que caracterizan la transición de la etapa adolescente a la adultez.

Si nos situamos en la perspectiva de la diversidad funcional auditiva, que es nuestro objeto de estudio, estos factores se amplían significativamente debido a las

barreras que determinan el acceso y permanencia de estos estudiantes en este sistema educativo desde los tiempos más remotos. Entre los que podemos destacar las bajas expectativas que el profesorado tiene sobre las potencialidades de estos estudiantes o la falta de información o formación sobre las peculiaridades que presentan estos alumnos para su inclusión universitaria, así como falta de asesoramiento individual y metodologías inadecuadas (Cortés & Moraña 2014).

Para avanzar en la inclusión y en la equidad las universidades deben tener políticas, estrategias, procesos y programas que puedan materializar dichas metas. Por lo tanto es responsabilidad de las universidades crear un ambiente inclusivo reduciendo las barreras que los alumnos se encuentra en la enseñanza, el aprendizaje y evaluación (Fuller, et al., 2004).

2.3.7 Tutores de resiliencia

El perfil resiliente no se construye una sola vez ni en soledad, sino que es una reestructuración continua de la persona en contacto con su entorno social. Para explicar esto Cyrulnik (2003) creó los tutores de resiliencia que los define como aquella persona que acompaña al “herido” de forma incondicional a lo largo de toda su vida o proceso de resiliencia, aportando un apoyo fundamental, envuelto en manifestaciones de afecto y cariño permitiéndole salir airoso de las situaciones adversas y difíciles de la vida (Moreno & Pastor, 2014; Puig & Rubio, 2012).

Siguiendo con Cyrulnik (2007), los tutores de resiliencia pueden ser personas, mascotas, instancias, grupos, instituto, acontecimiento, obra de arte, que mediante el sistema de relación que se establece permite un renacer del desarrollo psicológico tras una situación adversa. Estos tutores, tal y como afirma Kotliarenco (2011) suelen ser de manera más generalizada, padres, profesores, abuelos, amigos, personas que acompañan de manera incondicional, convirtiéndose en un apoyo fundamental, y que tienen la capacidad de promover la confianza en sí mismo y una autoimagen más positiva en la persona.

Para Vanistendael (2010) la capacidad resiliente está estrechamente relacionada con el apoyo recibido por parte de un tutor de resiliencia que puede provenir de cualquiera de los tres entornos donde crece y se desarrolla la persona: la familia, el colegio y la comunidad más cercana. Teniendo estos tutores de resiliencia la habilidad

de crear un vínculo fuerte y constructivo con el niño o el adulto herido. Aportando amor, atención, cuidado y apoyo pueden favorecer grandes expectativas sobre sus posibilidades y fomentar la participación activa en los tres contextos de desarrollo.

Los factores que promueven la resiliencia se transforman en función de las condiciones de vida nos dice Cyrulnik (2007), y como consecuencia, las personas que aportan apoyo y seguridad tampoco son fijas, siendo distintos los tutores que pueden intervenir en las diferentes etapas y condiciones presentadas en la vida.

Tampoco se presenta como una figura estable o visible, sino que muchas veces, la relación con este tutor de resiliencia puede ser momentáneo o efímero como las que se establece con una canción o una película, sin embargo, el valor se encuentra en el efecto que produce en la persona convirtiéndose muchas veces en el inicio de un camino que te aleja del dolor (Puig & Rubio, 2012).

En la actualidad, existen autores que nos definen diferentes tipos de tutores de resiliencia. Comenzaremos por las autoras Martínez Torralba y Vázquez-Bronfman en su libro “La resiliencia invisible. Infancia, inclusión social y tutores de vida” (2006) nos hablan de “tutores invisibles”, definiéndolos como aquellas personas, que pueden ser adultos o niños, que sin ejercer una influencia directa en el contexto familiar o escolar generan en el niño un entusiasmo, motivación, y una impresión de sentirse aceptado y valorado que son determinantes para integrarse, y luchar ante los obstáculos. Siguiendo con estas autoras son muchas las ocasiones en que ni la propia familia ni la escuela son conscientes de estas figura ni de la influencia que puede ejercer sobre la vida de la persona (Hernández & Del Olmo, 2014).

Otros autores como Madariaga (2014) diferencian entre los tutores de resiliencia explícitos que son aquellos profesionales como médicos, psicólogos, educadores que ayudan en momentos puntuales a resolver problemas presentados en cualquier etapa de la vida; y tutores de resiliencia implícitos, que hacen referencia a cualquier elemento como por ejemplo la madre, un perro o el portero del colegio, pero son aquellos que pertenecen a su contexto más cercanos siendo la persona la que adjudica el papel de tutor.

Para Melillo (2005), las principales características que tienen los tutores son: la presencia de forma incondicional en la vida de la persona; el amor incondicional; el estímulo y gratificación afectiva a los logros; creatividad, iniciativa y humor; la

capacidad para asimilar nuevas experiencias; y, ayudar a resolver problemas dejando el espacio al sujeto.

Por su parte, Vanistendael y Lecompte (2002) en su libro “la felicidad es posible” destacan que el tutor de resiliencia debe saber facilitar un lugar privilegiado en su vida a la persona necesitada a través de un proceso de aceptación incondicional, y hacerle ver lo importante que es para él, pero eso no significa consentir cualquier conducta o comportamiento por su parte, porque admitir todo sería llevar a esa persona a una situación problemática mayor. Desde la perspectiva de estos autores la aceptación incondicional del niño o adulto conlleva saber negar o poner límites a peticiones o conductas que sobrepasen las normas. Significa, también, exigirles trabajo y responsabilidad ante situaciones relevantes para su desarrollo educativo y social, y por eso le llaman “aceptación fundamental” (Vanistendael et al., 2002, p. 29).

El amor es la base donde se sustenta y da solidez a la relación entre el tutor de resiliencia y la persona desvalida. En la manifestación de este amor se declara la aceptación profunda de la persona y el reconocimiento estable en la vida del tutor de resiliencia, lo que proporcionará un mayor equilibrio psicológico, así como refuerzo de la autoestima y sentimiento de pertenencia a un grupo, todos son factores que promueven la resiliencia. Por tanto, dar muestras de cariño, consejos, estar dispuestos a dedicarle el tiempo físico necesario, o a escucharlos transmitiendo sinceridad en la comunicación, son características del tutor de resiliencia (Vanistendael et. al., 2002).

El tutor de resiliencia debe tener la capacidad de enseñar a encontrar sentido a la vida que muchas veces puede llegar a través del sufrimiento o trauma que la vida ofrece. Debe contar con estrategias para hacer reflexionar al niño o al adulto para que llegue a comprender la situación problemática y buscar recursos para no volver a reproducirlo y aprender de ellos.

Debe saber establecer un clima de expectativas optimistas sobre las posibilidades de las personas, para crear aptitudes de compromiso y responsabilidad. Aunque, estas expectativas deben estar bien adaptadas a las posibilidades siempre deben estar precedidas de positivismo y esperanzas. Además, deben contar con capacidad de motivar para realizar proyectos viables que le proporcionen pequeños desafíos y alcanzables para crear satisfacciones en las personas y que den sentido a sus vidas.

El sentido del humor es otra las características más destacada del perfil del tutor de resiliencia. Es considerado por los especialistas del tema como un sostén fundamental que ayuda a afrontar las realidades insanas, y adquirir y desarrollar un perfil resiliente. Desafiar y analizar las situaciones problemáticas de la vida desde actitud humorística significa un acto de madurez y una estrategia de adaptación muy útil para transformar los desconsuelos en oportunidades (Cyrulnik, 2003; Puig & Rubio, 2012; Vanistendael y Lecompte, 2002)

Y, para terminar queremos resaltar que el tutor de resiliencia se caracteriza por mirar de forma diferente la naturaleza humana, entendiendo lo imperfecto como una oportunidad de construir situaciones diferentes, más ricas y felices que lleven al desarrollo de una vida más íntegra. Lo que implica aceptar a la persona con sus errores y aprender a convivir con ellos. Y todo envuelto en manifestaciones de amor que cuando es auténtico según Vanistendael (2002, p.39) “implica comprometer al ser humano, a la inteligencia, la voluntad, a la paciencia y la perseverancia”

2.3.8 Investigaciones sobre resiliencia

La capacidad para enfrentarse y afrontar situaciones de estrés e incluso crecer a partir de ello a través de una adaptación positiva está despertando cada día más interés por parte de diferentes áreas de conocimiento, en especial en algunas ciencias que estudian el comportamiento humano, como la psicología, la medicina, la educación y la pedagogía, lo que está provocando un mayor espacio del concepto en el campo de la investigación (Windle, 2011).

Siguiendo con Windle (2011) y Windle, Bennet y Noyes (2011), la temática estudiada dentro de las diferentes áreas de conocimiento también han sufrido un aumento muy destacable durante las últimas dos décadas abarcando temas como la insatisfacción respecto a los modelos que estudian la discapacidad como enfermedad y/o psicopatología (Karloly & Ruelhman, 2006; Luthar et al., 2000) hasta la influencia que ejerce las políticas sociales en la vida de las personas, sobre todo, en su salud, bienestar y calidad de vida (Windle, 2011). Aunque, donde mayor auge de investigaciones se han producido ha sido en el ámbito del maltrato infantil (Cyrulnik, 2003; Morelato, 2011) seguido de la familia (Hernández & Del Olmo, 2014; Montgomery, Ehlin, & Sacker, 2006; Rodríguez-Robledo, 2015); enfermedades

(Quiceno & Vinaccia, 2011); sobrevivientes de terrorismo (Bonanno, Galea, Bucciarelli, & Vlahov, 2007) y estudiantes universitarios (Ewert & Yoshino, 2011), por este orden.

A lo largo de este apartado, realizaremos, en primer lugar una breve descripción del proceso de la investigación desde sus orígenes hasta nuestros días. Para lo que ha sido organizada en base a tres etapas: la primera, que estaban centradas en identificar las cualidades de la resiliencia, la segunda donde el foco está puesto en cómo se adquieren las cualidades de resiliencia descritas en la primera etapa y la tercera más centrada en identificar la fuerza que conduce a las personas hacia la motivación para el crecimiento a pesar de las dificultades y obstáculos de la vida.

2.3.8.1 Características generales de investigación en resiliencia

A lo largo de este punto desarrollaremos brevemente lo que ha supuesto la investigación en el proceso de resiliencia. Atendiendo a la bibliografía consultada hemos seleccionado las tres etapas. En la Tabla 12 presentamos la primera de ellas donde se han seleccionado los autores más notables de cada una, los objetivos de las investigaciones y los resultados más relevantes de cada etapa.

AUTORES	OBJETIVO	RESULTADOS
Benson (1997), Garmezy (1991), Garmezy et al., (1984), Rutter (1979, 1985), Smith (1992), Wermer (1982) y Werner y	Descripciones fenomenológicas de cualidades resilientes de individuos y sistemas de apoyo que predicen el éxito personal y social	Lista de cualidades, valores o factores de protección que ayudan a las personas a crecer a través de la adversidad (autoestima, autoeficacia, sistemas de apoyo...)

Tabla 12: Primera etapa de investigación en resiliencia. Fuente Villalba, (2004)

La gran mayoría de autores coinciden en afirmar que las primeras investigaciones elaboradas en el ámbito de la resiliencia fueron los estudios longitudinales realizados por Wermer (1982) y Werner y Smith (1992), siendo a partir de ellos cuando se empieza a desarrollar el concepto de resiliencia. Durante esta primera etapa, los investigadores centraba su atención en identificar las cualidades de la resiliencia: los trabajos focalizan su atención en realizar descripciones fenomenológicas de las cualidades de las personas resilientes y de los sistemas de apoyo que predicen tanto el éxito personal como social.

Estas primeras investigaciones fueron estudios de carácter longitudinales, siendo los más significativos los realizados por la psicóloga Werner (1982) y Werner y Smith (1992) quienes estudiaron una muestra de 698 niños. El estudio tuvo una duración de 30 años, y las etapas evolutivas analizadas fueron la infancia y la adultez. A lo largo de este tiempo observaron a niños considerados de alto riesgo. Niños que habían nacido en familias que presentaban una pobreza extrema, con importantes problemas de drogas, de alcohol o con deficiencias mentales importantes. Cuando volvieron a estudiar a los ya adultos encontraron que el 70% de la muestra presentaba algún tipo de patología, pero también descubrieron que el 30% restante había desarrollado una vida totalmente normalizada. Estos sujetos fueron catalogados como resilientes (Melillo, 2004; Puig & Rubio, 2012).

Otros trabajos significativos de aquella época fueron los de Benson (1997), Garmezy (1991), Garmezy et al., (1984), Rutter (1979, 1985), Werner (1982) y Werner y Smith (1992). Los resultados estaban puestos en elaborar lista de cualidades, valores o factores de protección que ayudan a las personas a crecer a través de la adversidad como la autoestima, autoeficacia y sistemas de apoyo.

Para Werner (1982) y Werner y Smith (1992) los factores que protegían de contextos insanos eran: el sexo (ser mujer); fortaleza física (ser fuerte), la responsabilidad, la adaptabilidad, tolerancia, estar orientados hacia metas concretas, ser buenos comunicadores y con un buen nivel de autoestima, ambiente de apoyo dentro y fuera de la familia. Por su parte, Rutter (1979, 1985), concluía que los factores de protección estaban más relacionados con el buen temperamento, la autoeficacia, habilidades para la planificación y una relación personal cercana, cálida y estable con al menos un adulto. Y por último, Garmezy (1991) y Garmezy et. al. (1984), destacaron que la efectividad en el trabajo, el juego y amor, así como tener unas expectativas altas, autoestima, locus de control interno, autodisciplina, habilidades de resolución de problemas, habilidades de pensamiento crítico y humor, eran cualidades de un perfil resiliente.

Los datos recogidos en la Tabla 13 nos proporcionan una visión ajustada de lo que supuso la investigación de la resiliencia en la segunda etapa.

AUTORES	OBJETIVO	RESULTADOS
Bernard (1999), Grotberg (1995, 1997), Luthar y Cushing (1999); Masten (1999), Rutter (1999) y Kaplan (1999)	Resiliencia es el proceso de poder con estresores, adversidad y cambio u oportunidad de manera que los resultados produzcan una identificación, fortalecimiento y enriquecimiento de los factores de protección.	Describe los procesos de disrupción y reintegración en la adquisición de las cualidades de resiliencia descritas en la primera etapa. Un modelo que enseña a usuarios y profesionales a elegir entre reintegración resiliente, reintegración cómoda (vuelta a la zona de confort) o reintegración con pérdida.

Tabla 13: Segunda etapa de investigación en resiliencia. Fuente Villalba, (2004). Elaboración propia

Las investigaciones de la segunda etapa se concentraban en descubrir el proceso de obtención de las cualidades de la resiliencia: descubrir cuáles son los factores estresores en una situación adversa y cómo en el individuo se producen los factores de protección ante los anteriores (Bernard, 1999; Constantine, Bernard, & Díaz, 1999; Flach, 1988, 1997; Grotberg, 1995; Kaplan, 1999; Luthar & Cushing, 1999; Richardson et al., 1990).

Los autores más representativos de esta segunda etapa en el ámbito de la investigación de la resiliencia son: Bernard (1999), Grotberg (1995, 1997), Kaplan (1999), Luthar y Cushing (1999), Masten (1999) y Rutter (1999). El foco de las investigaciones se centraba en descubrir cómo se adquieren las capacidades o cualidades resilientes y cómo es el proceso de adaptación positiva. En este sentido, Infante (2002, p. 43) defiende que una de las características que define a esta segunda generación de investigadores es la “búsqueda de métodos de investigación que pudieran reflejar el proceso involucrado en la adaptación resiliente”.

Los métodos de investigación de esta época se preocupaban por el cómo, en vez del qué, que podría definir a la primera generación. Según Infante (2002, p. 43) el objeto de estos métodos era la medición de los siguientes conceptos: “cómo medir la adversidad, cómo medir la adaptación positiva, y cómo medir el proceso de desarrollo que permite superar la adversidad y adaptarse positivamente”.

Los investigadores responsables de estas nuevas corrientes son Michael Rutter y Edith Grotberg, que contribuyen con las explicaciones acerca de los mecanismos protectores y la noción dinámica de la resiliencia.

Las aportaciones más relevantes que realizaron esta segunda generación de investigadores fueron: crearon una nueva manera de entender el concepto de resiliencia, que era explicada como el resultado de un proceso dinámico entre la persona, la familia, y la comunidad. Esto implicaba otorgarle una dimensión más positiva a la naturaleza humana, y por otra, sentaron las bases para un el desarrollo de multitudes de teorías y programas en el ámbito de la resiliencia.

La tabla 14 corresponde a la tercera etapa, donde el interés de los investigadores se centran en conocer las fuerzas que motivan para poner en marcha mecanismos que permitan el afrontamiento de los problemas y las adversidades en el quehacer cotidiano.

AUTORES	OBJETIVO	RESULTADOS
Buss (2000), Diener (2000), McCullough y Snyder (2000), Myers (2000), Petterson (2000), Richardson (2002) ó Snyder (2000)	Se basa en la identificación multidisciplinaria del pensamiento postmoderno y cree en las fuerzas motivacionales dentro de los individuos y grupos y la creación de experiencias que adoptan la activación y utilización de esas fuerzas.	Ayuda a los usuarios y a los profesionales a descubrir y aplicar la fuerza que conduce a las personas hacia la auto-actualización y hacia la reintegración resiliente de las dificultades y obstáculos de la vida

Tabla 14: Tercera etapa de investigación en resiliencia. Fuente Villalba (2004)

El foco de interés de la tercera generación, que coincide desde un punto de vista cronológico con la actualidad, está en conocer la fuerza motivacional y la resiliencia innata: esta corriente apuesta por la defender que la fuerza motivacional interior de los individuos y de los grupos son las que generan conductas positivas ante las nuevas situaciones también estresantes. Algunos de los autores de esta tercera etapa, podemos destacar a Buss (2000), Diener (2000), McCullough y Snyder (2000), Myers (2000), Petterson (2000), Richardson (2002) o Snyder (2000), entre otros.

Sin embargo, para otros como Luthar (2006), Masten (2001) y Masten y Powell (2003) las investigaciones en resiliencia pueden ser analizadas atendiendo a dos enfoques diferentes: por una parte, las que se centran en las variables de relación, y por

otra las que se centran en la persona. Para Becoña (2006) son más numerosos los investigadores que están más cercano a la primera aproximación, la que estudia la relación existente entre la capacidad personal, la adversidad y distintos factores de protección, centrándose en la interacción de la persona con su contexto estructural y social. Frente a los que se centran en identificar a personas que cumplen los criterios que definen el proceso de resiliencia y, tanto sus vidas como sus atributos y características son estudiados y comparados con otras personas desadaptadas, cuyo nivel de riesgo o adversidad es similar pero sus resultados son completamente diferentes. En este tipo de investigación, los estudios de caso son muy interesantes ya que a través de ellos nos indican cómo funciona el proceso de resiliencia. Sin embargo, corren el riesgo de que los datos extraídos de ellos sean generalizados.

Otros autores como Ahern et al. (2006) indican que las investigaciones actuales en resiliencia se centran en la medición de grandes bloques que se concretan en: factores de protección; capacidad de afrontamiento ante situaciones estresantes; recursos de protección; conducta de afrontamiento resistente; y, resistencia como una característica de adaptación positiva.

Por lo que podemos comprobar, y teniendo como base la bibliografía consultada, que existen diferentes formas de interpretar y organizar los diferentes trabajos de investigación realizados en el ámbito de la resiliencia, siendo la mayoría de las veces determinada por la disciplina que lo realiza. En nuestro caso, a partir de este momento nos centraremos en revisar las más importantes líneas de investigación atendiendo a nuestro objeto de estudio.

2.3.8.2 Líneas generales de la investigación en resiliencia

En este apartado revisaremos las líneas de investigación realizadas en torno a la resiliencia. Comenzaremos por analizar las desarrolladas en el ámbito de la diversidad funcional en general, seguidas de las de la diversidad funcional auditiva, para continuar las realizadas en el ámbito educativo y terminar con las que se han centrado en el estudio de las características, y por último las de escala de resiliencia. En total 21 son los trabajos analizados relacionados con la temática, presentadas en cinco tablas en las que se ha seguido una secuencia atendiendo al orden de temporalidad, es decir, comenzamos por las más recientes para concluir en las más antiguas.

Autores	Objetivos	Muestra	Instrumentos	Resultados
Schanke y Thorsen (2014)	Mejorar el conocimiento sobre las estrategias personales de crecimiento minimizando y contrarrestando los efectos negativos de la estigmatización.	10 personas	Enfoque cualitativo: Entrevistas	Resiliencia como factor protector de la estigmatización.
Suriá, (2012)	el objetivo general es describir y comparar el nivel de resiliencia en jóvenes con discapacidad en función de la etapa en la que adquirieron la discapacidad y según el tipo de discapacidad, esto es, en función de que la discapacidad sea motora, intelectual y sensorial.	105 jóvenes con discapacidad,	Enfoque cuantitativo: cuestionarios y escalas.	No existe relación entre tipos de discapacidad y etiología de la misma en el desarrollo de la resiliencia. Estas se deben a factores como la propia capacidad de afrontamiento, el apoyo social recibido o las creencias individuales de que se puede aprender de las experiencias positivas y de las negativas.
King et al., (2003)	Analizar e identificar los factores de protección de las personas con discapacidad.	15 personas con discapacidades crónicas	Enfoque cualitativo: Entrevistas individuales y cuestionario.	Factores de protección: apoyo social, creencias espirituales, perseverancia y determinación.

Tabla 15: investigaciones sobre resiliencia y diversidad funcional. Fuente: Elaboración propia.

En la primera tabla de este apartado que se presenta, aparecen tres investigaciones relacionadas con la diversidad funcional y la resiliencia que han sido ordenadas en base a: autores, objetivos de la investigación, la constitución de la muestra, los instrumentos para la recogida de datos y por último, los resultados obtenidos en cada una.

En la Tabla 15 aparecen los trabajos elaborados por Schanke y Thorsen (2014), Suriá (2012) y King (2003). El primero, centra sus investigaciones en la resiliencia entendiéndola como un factor muy importante de protección contra la estigmatización.

El segundo, Suriá (2012) enfoca el trabajo desde la etiología y el tipo de discapacidad y su relación con el grado de resiliencia de éstas personas. Por su parte, King (2003) pone el acento de su estudio en la discapacidad y los factores de protección. La primera y tercera de las investigaciones se postularon bajo la premisa metodológica cualitativa, utilizando la entrevista en profundidad, en el primer caso, y la entrevista y cuestionarios en la segunda, como instrumentos de recogida de datos. Mientras que la segunda lo hace desde una perspectiva cuantitativa, utilizando como instrumento de recogida de datos cuestionarios y escalas.

Los autores Schanke y Thorsen (2014), seleccionaron la muestra en base a criterios de edad y medidas en altura, de manera que los hombres debían medir 1,61 cm y las mujeres 1,50. El primer grupo estuvo constituido por 16 personas de las que finalmente quedaron 10. El objeto principal de este estudio era mejorar el conocimiento sobre las estrategias personales de crecimiento minimizando y contrarrestando los efectos negativos de la estigmatización en las personas con discapacidad.

A través de entrevistas en profundidad se propusieron conocer las experiencias vividas y la manera en que los informantes habían asimilado y actuado ante situaciones adversas así como su perspectiva sobre “incapacidad” y “normalidad”, evidenciaron cómo los sujetos describían la adolescencia como complicada debido al estigma generado sobre su discapacidad. Lo definieron como una etapa vulnerable.

Algunos de ellos, indicaron como estrategia para hacer frente al proceso de estigmatización al que se encontraban inmersos el sentido del humor, distracción, ocultamiento y pensamiento positivo, mientras que el rechazo, aislamiento, distanciamiento, evitación, llevaban a la exclusión y la estigmatización. El estudio concluye indicando cómo aquellas personas que son persistentes y luchan contra la estigmatización a través de estrategias resilientes obtienen una identidad positiva.

En el ámbito español, Suriá (2012) desarrolló un trabajo donde el objetivo lo enfocó en la línea de describir y comparar el nivel de resiliencia en jóvenes con discapacidad, en función de la etapa en la que adquirieron la discapacidad y la tipología de la misma, esto es en función de que la discapacidad fuera motora, intelectual o sensorial.

La muestra quedó compuesta por 105 jóvenes con discapacidad. De ellos, el 47.6% (n=50) fueron mujeres y el 52.4% (n=55) eran varones, con edades

comprendidas entre 17 y 36 años. Los criterios de clasificación estuvieron en función de la etapa en la que adquirieron la discapacidad, siendo el 54.3% (n=57) jóvenes con discapacidad adquirida desde el nacimiento y el 45.7% (n=48) con discapacidad sobrevenida) y a su vez, e distribuyeron según el tipo de discapacidad que tenían: 33 (1.4%) tenían discapacidad motora, 23 (21.9%) discapacidad intelectual (24.8%), 26 discapacidad visual y 23 (21.9%) discapacidad auditiva.

El instrumento utilizado en el estudio fue el cuestionario con el objeto de obtener el perfil sociodemográfico de los participantes, así como para estimar las diferentes dimensiones de la resiliencia. Esta herramienta de recogida de datos fue la versión española adaptada por Heilemann, Lee y Kury (2003), de la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (1993).

Los resultados obtenidos fueron que todos los jóvenes investigados, tanto los que habían nacido con una discapacidad como los que la habían adquirido a lo largo de su vida mostraban unos niveles de resiliencia altos. Con respecto al tipo de discapacidad se observó la misma dirección, desde los diferentes tipos de discapacidad encontramos niveles de resiliencia altos, observándose que en los participantes con discapacidad física se obtuvieron índices más altos que en el resto. Las variables relacionadas con la resiliencia: competencia personal, aceptación de uno mismo y autodisciplina mostraron niveles más alto en las personas con discapacidad motoras y visual frente a las auditivas e intelectual. Lo que concluye, entre otras cosas, en que son algunas características de personalidad y del entorno las que favorecen las respuestas resilientes, como la propia capacidad de afrontamiento, el apoyo social o la creencia que se puede aprender de las experiencias positivas y de las negativas.

El tercero de los trabajos analizados es el de King et al., (2003), que centraron sus estudios en la identificación de los factores de protección de las personas con discapacidad permanente. Para ello, formaron una muestra de 15 participantes entre 30 y 50 años con diferentes discapacidades crónicas (trastorno por déficit de atención, parálisis cerebral y espina bífida). Los criterios de selección fueron: la edad (30-50 años), discapacidad crónica, dificultad para comunicarse a través del lenguaje verbal y capacidad para contar su historia de vida.

La recogida de datos se hizo a través de entrevistas individuales. A cada participante se le hizo dos entrevistas, con una duración de dos horas cada una. Estas

entrevistas fueron grabadas, posteriormente transcritas y devueltas a los participantes para que pudieran realizar las modificaciones pertinentes en base a sus percepciones, opiniones o errores de transcripción. Entre la primera y la segunda entrevista trascurrieron tres semanas siguiendo el mismo proceso explicado con anterioridad.

Después de la segunda entrevista se les pasó a los participantes un cuestionario de información con el fin de preguntar sobre sus experiencias de vida y satisfacción en las mismas que se utilizaron para describir a la muestra participante.

El análisis de los datos se realizó siguiendo un enfoque de análisis de contenido, para posteriormente realizar una codificación basada en conceptos claves que aparecieron en las entrevistas. Entre algunas de las categorías elaboradas, podemos encontrar los procesos de punto de inflexión, factores útiles, atribuciones, gente, ajustes, emociones, rasgos de personalidad y actividades de ocio.

Algunos de los resultados obtenidos fueron que para los participantes hay tres formas de poder dar sentido a la vida: sentimiento de pertenencia, autoconcepto y comprensión-adaptación en el mundo. Algunos de los principales factores de protección revelados en este trabajo, destacaron el apoyo social de la familia, amigos y comunidad, rasgos de la personalidad (perseverancia y determinación), creencias espirituales y capacidad para establecer metas futuras.

Otros de los resultados destacables fueron que los factores desencadenantes que generaron puntos de inflexión en la vida de los participantes, eran causados por un evento o experiencia negativo o positivo. Entre los factores estresores negativos, los participantes señalaron los divorcios, dificultades en la escuela, pérdida de un hijo ó reconocimiento de las limitaciones físicas. Entre los estresores positivos, señalaron como importante casarse o comprar una vivienda.

Por último, los participantes de este trabajo destacaron que los acontecimientos que han motivado un cambio en sus vidas son: por una parte, los procesos trascendentales que hacen referencia a cómo transformar una pérdida en una ganancia; por otra, autocomprensión, que sería reconocer nuevas cosas sobre uno mismo a través de una experiencia positiva y, una tercera que está relacionada con complacer a los demás a través de un proceso de renuncia personal a algo importante.

En la siguiente Tabla 16 presentamos las investigaciones relacionadas con la diversidad funcional auditiva. Aunque son muy escasos los trabajos existentes en este ámbito, en nuestro caso se han seleccionado dos.

Autores/as	Objetivos	Muestra	Instrumentos	Resultados
Cárdenas y Moreno (2014)	Identificar y describir el proceso de adaptación en el ámbito escolar de un grupo de personas con discapacidad.	3 jóvenes con discapacidad mental o sensorial	Cualitativa. Entrevistas en profundidad	Los principales factores están relacionados con el patrón de actividades realizada, los roles y relaciones sociales
Ávila y Guraíb (2008)	Analizar los índices de resiliencias en jóvenes sordos	30 jóvenes con diversidad funcional profunda	Mixtos: pruebas psicodiagnósticas y entrevistas a padres.	La familia es el pilar fundamental para afrontar los avatares de la vida y conseguir una vida íntegra. Se deben fomentar los recursos personales, demostrar actitudes positivas y un apoyo emocional incondicional.

Tabla 16. Investigaciones sobre resiliencia y diversidad funcional auditivas. Fuente: elaboración propia.

Autoras como Cárdenas y Moreno (2014) realizaron un estudio donde el foco estuvo centrado en identificar y describir, mediante el uso de historias de vida, el proceso de adaptación y resiliencia en la escuela de un grupo de personas con diversidad funcional durante su adolescencia, centrándose en los factores de protección individuales, familiares y sociales.

Desde un enfoque cualitativo utilizaron la entrevista en profundidad narrada por los participantes como método de recogida de datos. El resultado fue la construcción de tres historias de vida estructuradas en base al autoconcepto, la percepción sobre la discapacidad, las relaciones familiares y extrafamiliares y la vida escolar.

Tres fueron las personas con discapacidad que participaron en dicho estudio: una con discapacidad mental, otra con visual y otra auditiva. Las entrevistas fueron grabadas, previa autorización de los colaboradores casi íntegramente, menos una, siendo seis el número final que se realizaron. Posteriormente, fueron transcritas literalmente

donde solo se corrigieron los vicios del lenguaje y muletillas repetitivas. Una vez transcritas, para la construcción del documento escrito se organizó en base a una contextualización que consistía en reorganizar la información siguiendo una secuencia cronológica, identificar los temas centrales de la narrativa e incorporar al relato las intervenciones del entrevistador. Para el análisis de los datos se siguió la estructura teórica que ha guiado el estudio, esto es, la perspectiva ecológica del desarrollo humano y la resiliencia planteada por Bronfrenbrenner (2002).

Algunos de los resultados más significativos fueron que los factores que más influyen en el proceso de resiliencia en el ámbito escolar son los relacionados con el patrón de actividades, los roles y las relaciones personales (microsistémicos), de los que se desprende que cuanto mayor proximidad se dé entre un individuo y un nivel de contexto, la relación que se establezca entre ellos será más determinante de sus procesos de desarrollo, de su discapacidad y de su resiliencia. Otros de los factores importantes en este proceso de resiliencia se concretan en tener intereses individuales como afición o práctica del deporte, así como el trabajo o la colaboración en asociaciones elegidos por el son buenas estrategias de afrontamiento de la adversidad. Y el buen humor es una herramienta que propicia poder poner distancia emocional a sus dificultades convirtiéndolos en estrategias de afrontamientos más positivas.

Por su parte, Ávila y Gurañib (2008) realizaron un estudio que tenía como objeto analizar los índices de resiliencia en adolescentes sordos. La muestra fue constituida por 30 adolescentes de ambos sexos, con diversidad funcional auditiva profunda pertenecientes a contextos urbanos de nivel sociocultural medio y bajo.

Como método para la recogida de dato utilizaron un técnicas mixtas compuestas de pruebas como Bender - HTP - DFH y entrevistas a los padres de los participantes. Cinco fueron las pruebas psicodiagnósticas (Bender - HTP - DFH - P' bajo la lluvia - TAT) que le pasaron a cada uno de los participantes y 30 entrevistas a los padres.

Algunos de los resultados obtenidos fueron que aquellos adolescentes sordos que pertenecían a un grupo familiar en el que se registraban los recursos personales y colectivos existentes, en el que había actitudes demostrativas de apoyos emocionales, en el que se buscaba la adaptación de todo el grupo en función de un código de comunicación compartido para que “nadie” quedara fuera del discurso familiar, y que además pudiera potencializar en el sujeto otras alternativas de integración social, son los

que hoy podían proyectarse más allá de lo que su discapacidad sensorial le limitaba. Y se concluía que los participantes investigados sentían que era el entorno social y escolar el que los discapacitaban.

En la Tabla 17 se analizan seis investigaciones relacionadas con la educación y la resiliencia desde diferentes perspectivas. Estos trabajos han sido organizados, al igual que la anterior desde las investigaciones más recientes a las más antiguas. Por ello, comenzaremos atendiendo a la realizada en el ámbito nacional de Romero (2015) y finalizaremos con Tinsley y Beale (2010).

Autores/as	Objetivos	Muestra	Instrumentos	Resultados
Romero (2015)	Analizar la magnitud del efecto de la actividad física en la resiliencia e identificar la influencia de las particularidades del tipo de muestra y las características del tratamiento realizado.	18 investigaciones	Enfoque cuantitativo: BBDD	Se recomienda participar en programas que incluyan actividades físicas de intensidad vigorosa o baja que, preferiblemente, se combinen con actividades psicoeducativas y con sesiones que duren preferiblemente hasta los 150 minutos.
Iizuka, Barrett, Gillies, Cook, y Marinovic (2015)	Evaluar el impacto de los amigos como método para obtener mejores resultados emocionales en los estudiantes y profesores.	69 estudiantes y 23 profesores	Enfoque cuantitativo: Encuesta	Estudiantes en situación de riesgo presentaron menores niveles de ansiedad. Profesores mayores niveles de resiliencia emocional.

Sandín et al., (2014) Massot et al., (2013)	Conocer como el alumnado migrante se enfrenta a la Educación Secundaria Obligatoria a través de mecanismos resilientes.	94 jóvenes	Enfoque mixto: cuantitativo (cuestionario y escala) y cualitativo (entrevistas semi-estructuradas).	Factores resilientes: influencia familiar, acción institucional, capacidad de adaptación, autoconcepto y aspiraciones de futuro.
Ewert y Yoshino (2011)	Estudiar procesos de mejora sobre los niveles de resistencia en la Educación Superior.	85 estudiantes (1º fase) 10 estudiantes (2º fase)	Enfoque mixto: 1º Fase cuantitativa (encuesta). 2º Fase cualitativa (entrevistas semi-estructuradas)	Perseverancia, auto-conocimiento, conciencia de sí mismo, apoyo social, confianza, responsabilidad y sentido de logro.
Hartley (2011)	Examinar las relaciones y variables existentes entre la resistencia interpersonal, intrapersonal, integración social y la persistencia académica.	605 estudiantes	Enfoque cuantitativo: cuestionarios.	Los factores de resiliencia intrapersonal son importantes para la persistencia académica y la integración social.
Tinsley y Beale (2010)	Estudiar percepción y evaluación de la igualdad de oportunidades en EEUU. Conocer cómo las experiencias educativas inciden en las expectativas educativas de los estudiantes.	92 estudiantes	Enfoque cuantitativo: cuestionarios	Las percepciones positivas que los profesores tienen hacia los estudiantes inciden de forma satisfactoria en sus expectativas educativas. Importante un buen clima de aula.

Tabla 17: Investigaciones sobre resiliencia y educación. Fuente: Elaboración propia.

Comenzaremos este recorrido por las investigaciones realizadas a nivel nacional. Romero (2015) se plantea este trabajo atendiendo a un doble objetivo: por un lado, pretendía conocer si existía efecto significativo sobre la resiliencia en poblaciones que participaron en programas de actividad física frente a aquellas que no lo hacían y, por otro, determinar la influencia que ejercía las particularidades del tipo de muestra y las características del tratamiento realizado en el efecto de la resiliencia.

El trabajo lo enfocó desde la lógica cualitativa, comenzando por una revisión exhaustiva de la literatura en diferentes bases de datos para finalmente centrarse en 18 investigaciones de las 84 potencialmente seleccionadas. Esta selección la hizo en base a tres criterios: eligió los estudios que tuvieran pre-test y post-test, que estuvieran publicados en inglés o español y que la fecha tope fuera hasta marzo de 2013.

Los resultados obtenidos que fueron más significativos son dos: por un lado, fortaleció la hipótesis de que las personas que participaron en algún tratamiento con algún tipo actividad física obtuvieron mejoras significativas en la resiliencia frente a aquellas que no participaron y, por otro lado, las variables sexo, agente estresor, edad, tipo de tratamiento y duración hasta 150 minutos moderan de forma positiva y significativa los efectos del tratamiento en la resiliencia. El estudio concluyó con la recomendación a las personas que tienen agentes estresores de tipo fisiológico, psicosocial o intelectual, participar en tratamientos o programas que incluyan actividad física combinada con actividades psicoeducativas y con una duración de 150 minutos para mejorar los factores y el proceso de resiliencia.

El segundo trabajo seleccionado atendiendo a criterios de temporalidad es el elaborado por Iizuka et al., (2015), con el que pretendían conocer el impacto de los amigos como método para obtener mejores resultados emocionales en los estudiantes y profesores. El enfoque metodológico elegido ha sido el cuantitativo y la muestra seleccionada fueron 69 estudiantes y 23 profesores utilizando las escalas Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ), Spence Children's Anxiety Scale (SCAS) y Acceptability of the program para evaluar los resultados emocionales de los estudiantes. Para conocer el impacto emocional del programa en los profesores se centraron en el uso de los siguientes instrumentos: Resilience Scale – RS, Depression, Stress and Anxiety – DASS-21, Teaching Satisfaction Scale – TSS y Acceptability of the program.

Los resultados de este estudio ofrecen importantes implicaciones para la práctica educativa. Por una parte, destacaron la importancia que adquiere la formación del profesorado en materia de discapacidad traducidas en estrategias didácticas enfocadas a mejorar el bienestar emocional de sus alumnos. Y por otro lado, los resultados de este estudio indicaron que la formación de profesores ejerce un impacto positivo en la resiliencia emocional de sus alumnos mejorando el ambiente de aula y, en consecuencia, el aprendizaje.

Por otro lado, los resultados del programa de amigos en escuelas ubicadas en áreas con niveles inferiores socio-económico pusieron en evidencia el impacto positivo en el aprendizaje de los niños cuando se combinan con aprendizajes sociales y emocionales con el coaching.

El tercer trabajo que vamos a analizar hace referencia a la investigación realizada por Massot et al., (2013) y Sandín et al., (2014), donde pretendían conocer y evaluar los mecanismos resilientes que emplea el alumnado de procedencia extranjera para enfrentarse a la Educación Secundaria y la transición académica hacia la enseñanza Post-Obligatoria.

La muestra estuvo constituida por 94 estudiantes pertenecientes a cuatro institutos de la ciudad de Barcelona. Para ello utilizaron un enfoque mixto, combinando técnicas cualitativa (entrevistas) y cuantitativas (cuestionarios y escalas) y en líneas generales se puede decir que el trabajo se desarrolló mediante un proceso de cinco fases que fueron: fundamentación de la investigación, elaboración instrumentos de diagnóstico, diagnóstico resiliencia ESO, seguimiento transición educativa, y elaboración y propuestas de mejora, utilizando métodos de recogida de datos cuantitativos (cuestionario y escala) y cualitativos (entrevista). Como técnicas cuantitativas se emplearon tres instrumentos de recogida de datos: cuestionario general, escala de resiliencia adaptada y cuestionario de centro. Todos ellos elaborados y redactados en catalán y castellano para que los estudiantes y centros pudieran responder en el idioma seleccionado y mejorar, de esta forma, la comprensión del texto.

El cuestionario general se centró en recoger información básica de los estudiantes: lugar de procedencia, tiempo de residencia en España, niveles educativos, profesiones de los padres, planes de estudios futuros y autovaloración de la situación académica, entre otras. Respecto a la escala de resiliencia adaptada, se basaron en recoger con 61

ítems los datos a través de dos temas principales: los recursos personales que emplea el estudiante de forma consciente e intencionada para hacer frente a situaciones adversas y, cómo sería el comportamiento de una persona resiliente desde la perspectiva del estudiante. Y, por último, el cuestionario de centro, compuesto por 33 preguntas medidas en escala tipo likert, recogía la percepción de los jóvenes respecto al centro escolar, la relación familia-escuela y la relación con los compañeros.

La segunda fase de investigación se enfocó desde la perspectiva cualitativa y se realizaron 14 entrevistas semi-estructuradas individual, en las que profundizaron en la interpretación y desarrollo de estrategias de acción de los adolescents para abordar y superar las adversidades. Los temas en los que se centraron estos instrumentos cualitativos son cinco: proceso migratorio, eventos vitales, redes, continuidad ESO-PO y orientación al futuro. Los resultados obtenidos hacen referencia a tres aspectos fundamentales: por una parte el proyecto general académico; por otra la gestión diaria de los problemas y dificultades y, por ultimo, las condiciones individuales. El proyecto general académico, se basó en matizar la importancia de la familia y acción institucional que podía ejercer el centro sobre los estudiantes para poder continuar con sus estudios y proyectos de futuro.

En cuanto a la gestión diaria de los problemas y dificultades, matizó la importancia que debían de ejercer las personas vinculadas al sujetos proporcionándoles recursos y ayudas que le permitan ir superando dificultades y necesidades que le surgían en su vida.

Por último y haciendo referencia a las condiciones individuales de las personas, se centró en la capacidad que el estudiante tenía para aprovechar las oportunidades que el contexto le brinda así como en la importancia que ejerce el autoconcepto positivo para superar, mediante la seguridad y la confianza en sí mismo, situaciones adversas siendo de vital importancia para superar, de forma exitosa, la transición entre los estudios.

La siguiente investigación que vamos a analizar es la de Hertley (2011), quien propone examinar las relaciones y variables existentes entre la resistencia interpersonal, intrapersonal y la psicología con la integración social y la persistencia académica de los estudiantes de las Universidades del medio oeste de Arizona.

Respetando la política de privacidad de datos, los investigadores contactaron con 20 profesores procedentes de las siguientes titulaciones: Psicología, Asesoría,

Periodismo y Educación, los cuales, al finalizar sus clases distribuyeron los cuestionarios durante las primeras semanas del semestre de otoño de 2007. Como resultado, este método proporcionó una muestra potencial de 1021 estudiantes, de los cuales participaron 605 y de los que tan sólo obtuvieron respuesta de 59.

La resiliencia intrapersonal se midió a través de la escala de resiliencia Connor-Davidson (CD-RISC), con 25 ítems que miden la capacidad de prosperar ante la adversidad. Para la resiliencia interpersonal se basaron en el cuestionario de apoyo Social (SSQ-6), con 6 ítems que mide el grado de satisfacción; y para el área de salud mental se basaron en Salud Mental-5 (MHI-5), escala con 5 ítems que mide la percepción actual de la salud mental.

Los resultados de este estudio son significativos ya que expone las relaciones entre la capacidad de recuperación, salud mental y la persistencia académica. La resiliencia intrapersonal (tenacidad, tolerancia al estrés y espiritualidad) tenía incidencia entre las calificaciones y los factores de la resiliencia intrapersonal se encontraban íntimamente relacionados entre sí. La tolerancia al estrés se consideraba un factor resiliente sólo para los estudiantes que habían superado situaciones adversas, para los que no habían vivido esas situaciones, tolerando el estrés (como, por ejemplo, recibir malas calificaciones) y asociándose con baja motivación académica. Además, Heartley (2011) también concluye que otro de los factores resilientes de este estudio es la espiritualidad, siendo un factor significativo en su motivación y capacidad de superación.

Por su parte, Ewert y Yoshino (2011), con su investigación pretendía estudiar cómo se podían mejorar los niveles de resistencia en la Universidad. A través de un método mixto, en la primera fase bajo enfoque cuantitativo y método cuasi-experimental, utilizaron dos grupos de estudiantes (grupo de tratamiento y grupo de comparación), con un total de 85 estudiantes. El instrumento de recogida de datos en esta fase, cuestionario, estaba diseñado para medir los niveles de resiliencia.

Las cuestiones de investigación de esta fase, se focalizaron en analizar el cambio en las puntuaciones de resiliencia como resultado de una experiencia adversa a corto plazo y en medir el cambio de los niveles de resiliencia entre ambos grupos de investigación.

Para la recogida de datos, el grupo de tratamiento participó en una expedición de tres semanas diseñadas para desarrollar habilidades de educación y liderazgo a través de actividades al aire libre (escalada, montañismo, travesías, etc.). Respecto al grupo de comparación, al mismo tiempo que el grupo de tratamiento realizaba la expedición, se le facilitó el mismo cuestionario que realizaría el grupo de tratamiento para que lo complementaran.

En la segunda fase de la investigación, bajo un enfoque cualitativo, se seleccionaron diez estudiantes del grupo de tratamiento con una diferencia temporal de tres años entre la expedición y la recogida de datos en esta fase donde se hizo uso de entrevistas telefónicas semi-estructuradas. El motivo que llevó a los investigadores Ewert y Yoshino (2011) a realizar las entrevista con esta diferencia temporal fue con el fin de comprender mejor la duración de las experiencias ya que, a través de preguntas abiertas, el investigador preguntó sobre lo que recordaban en la expedición y lo aprendido de la misma. Las entrevistas fueron grabadas, transcritas y analizadas a través de un proceso de codificación abierta.

Desde esta segunda fase de investigación se respondía a la tercera pregunta del trabajo centrándose en describir las perspectivas de los individuos en sus experiencias durante la expedición.

Los principales resultados obtenidos los podemos situar en seis factores importantes para el desarrollo del sentido de resiliencia: el autoconocimiento, apoyo social, confianza, responsabilidad a otros y sentido del logro. Entre las respuestas más llamativas por parte de los estudiantes, podemos matizar la importancia de los esfuerzos para reconocer posteriormente sus propios logros y permitir que este sentido de logro sea transferible a otros contextos y situaciones. Ewert y Yoshino (2011) aseguran que, tomados estos seis factores en conjunto, unido con actividades adversas y desafiantes que nos podamos encontrar, dan sentido y fortalecen el sentido de resiliencia.

Por último, dentro de este punto vamos a presentar la investigación de Tinsley y Beale (2010). Estos autores examinaron cómo los adolescentes perciben y evalúan la equidad de oportunidades dentro de los Estados Unidos y el impacto de esas influencias en sus expectativas educativas a través de un estudio longitudinal.

De una muestra de 502 estudiantes de diferentes etnias de las escuelas de secundarias en la región noreste de los Estados Unidos, seleccionaron al azar 92

estudiantes de los cuales 72 participantes eran mujeres y 70 eran estudiantes de altos logros. De los 92 estudiantes, 56 eran africanos, 15 estudiantes de origen asiático, 10 hispano-latinos, 8 europeos y 11 estudiantes multirraciales.

Desde un enfoque cuantitativo, los datos fueron recogidos durante los cursos académicos 1999/2000 y 2000/2001, donde los estudiantes completaron cuestionarios y auto-informes en los que se recogieron datos centrados en las expectativas educativas de los adolescentes a través de las variables demográficas (raza, logro académico, género y educación materna), variables de factor protector (clima escolar, percepciones de los alumnos sobre sus profesores y actitudes políticas), variables centrada en los factores de riesgo (teoría de la inteligencia y actitudes tradicionales hacia la mujeres), recursos de afrontamiento (identidad étnica) y variable de resultados (expectativas educativas).

Los resultados extraídos demostraron que, las percepciones positivas que los profesores mantenían hacia los estudiantes incidían de forma positiva con las expectativas educativas que éstos tenían sobre sí mismo. Mientras que para los estudiantes más jóvenes, sus expectativas educativas eran más positivas y sensibles que la de los estudiantes más mayores debido al clima escolar y al modelo de regresión jerárquico. Los datos obtenidos en el trabajo planteado por Tinsley y Beale (2010) sugerían ideas para la formación del profesorado y sus familiares.

En la Tabla 18, analizaremos siete investigaciones, cuyo tema principal de estudio es conocer y analizar las características del proceso de resiliencia.

Autores	Objetivos	Muestra	Instrumentos	Resultados
Crespo y Fernández-Lansac (2015)	Analizar la distribución de los niveles de resiliencia en cuidadores no profesionales (familiares) de personas mayores dependientes. Explorar las características que poseen los cuidadores resilientes.	111 cuidadores	Enfoque cuantitativo: Escala CD-RISK	Características resilientes: satisfacción con el apoyo social recibido, autoeficacia, autoestima, autocuidado y extraversión. Menor preocupación por los problemas de las personas mayores. Resiliencia como factor de protección en el ámbito de esters crónico.

Campo et al., (2012)	Conocer el estudios realizados en las Universidades de Colombia sobre resiliencia.	74 documentos procedentes de 14 Universidades de Colombia	Enfoque cualitativo: documentos	Diferencias entre resiliencia coyuntural y resiliencia estructural.
Waugh, Fredrickson, y Taylor (2008)	Examinar cómo afecta las situaciones negativas a la recuperación de las personas resilientes.	72 participantes	Enfoque cuantitativo: escala	Los participantes con un bajo nivel de resiliencia aprenden a recuperarse afectivamente pero con un proceso más lento que los participantes con alto nivel de resiliencia.
Lee, Shen, y Tran (2008)	Examinar la resiliencia psicológica en los afectados por el huracán Katrina.	363 participantes	Enfoque cuantitativo: cuestionario	Factores de riesgo: nivel económico, destrucción del hogar y pérdida humana.
Menezes et al., (2006)	Analizar la relación existente entre resiliencia y aspectos mentales negativos y positivos del bienestar psicológico (Burnout-Engagement) en cuidadores de ancianos.	265 cuidadores	Enfoque cuantitativo: escalas	Los cuidadores con altos niveles en resiliencia son más eficaces y tienen un mayor compromiso laboral.
Nesse (2004)	Identificar los recursos psicosociales que predicen la capacidad de recuperación frente a la pérdida del cónyuge.	185 personas	Enfoque cuantitativo: Entrevista y encuesta	Dolor crónico debido a la pérdida del cónyuge sano.

Buckner et al., (2003)	Examinar las características que diferencia a los jóvenes resilientes y a los jóvenes no resilientes.	155 jóvenes y sus madres	Enfoque cuantitativo: entrevista y escala	Circunstancias ambientales, eventos negativos en la vida y enfermedades crónicas son perjudiciales para la salud mental y el desarrollo personal.
-------------------------------	---	--------------------------	---	---

Tabla 18: Investigaciones sobre resiliencia. Características de la resiliencia. Fuente: Elaboración propia.

La primera investigación que analizaremos referida a las características de la resiliencia es el estudio de Crespo y Fernández-Lansac (2015) en el que se centraron en investigar dos cuestiones: por un lado, analizaron la distribución de los niveles de resiliencia en los cuidadores no profesionales (familiares) de personas mayores dependientes y, por otro, exploraron las características de los cuidadores altamente resilientes.

Desde un enfoque cuantitativo y a través de la escala CD-RISK, se basaron en una muestra de 111 cuidadores obteniendo resultados divididos en dos grupos: alta vs. Moderada o baja resiliencia.

Aunque el estudio evidenció diferencias significativas en el estado cognitivo de los cuidadores, las mayores diferencias se localizaron en los que presentaban altos niveles de resiliencia caracterizados por tener satisfacción en el apoyo social recibido, autoeficacia para poder controlar los pensamientos negativos, autoestima, autocuidado y extraversión. Además, aquellos cuidadores que mostraron altos niveles de resiliencia presentaron menor preocupación ante los problemas de las personas mayores así como un menor nivel de sintomatología depresiva y ansiosa. Para concluir, desde este estudio manifestaron la importancia de la resiliencia como factor de protección en el ámbito del estrés crónico.

El trabajo realizado por Campo et al. (2012), centraron su atención en conocer los estudios realizados por las Universidades en Colombia con el fin de caracterizar los avances teóricos, de investigación y de resiliencia.

Para ello, se basaron en una investigación de carácter cualitativa exploratoria, y se basaron en el análisis de contenidos de 74 documentos (artículos, libros, ponencias, tesis, etc.) procedentes de 14 universidades colombianas. Para la organización de la información recopilada, se elaboró una ficha de análisis que, posteriormente, fue evaluada por los investigadores.

Para el análisis de la información, se utilizó el programa de análisis cualitativo ATLAS.TI, a través de cual se elaboró la categorización y organización de la información por núcleos temáticos. El análisis de los resultados se desarrolló en dos niveles: identificación de los documentos (título, año, tipo de material, origen y autores) y análisis del contenido (concepto de resiliencia, método, objetivos, hipótesis, categorías de análisis, hallazgos y avances).

El resultado más significativo fue la comprobación de cómo en las universidades colombianas se realizan aportaciones interesantes al hablar de varios tipos de resiliencia: “resiliencia coyuntural” (relacionado con circunstancias específicas) y “resiliencia estructural” (resiliencias que están latentes pero que se actualizan con el paso del tiempo). Además, afirman Campo et. al. (2012) que la literatura e investigaciones existentes en el que se indica el lugar que ocupa la fe religiosa en el proceso de recuperación de las personas así como la separación existente entre la persona resiliente y el círculo que rodea a la pobreza.

Por su parte, Waugh et al. (2008), nos plantea un trabajo de investigación centrado en examinar cómo las situaciones a la recuperación psicológica de las personas resilientes. Para ello, bajo un enfoque cuantitativo, obtuvieron una participación de 72 personas (45 mujeres y 27 hombres).

La recogida de información y después de que los participantes ofrecieran su consentimiento informado para poder participar en la investigación, se emplearon la escala de ego-resiliencia (ER89) para medir la resiliencia, el optimismo a través del cuestionario Life Orientation Test (LOT-R), la extraversión y el neuroticismo se empleó una versión abreviada del Inventario de Personalidad NEO y para la regulación emocional, utilizaron el Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ).

La conclusión más relevante del estudio es que se consideraba que una persona era resiliente cuando mantenía una estabilidad psicológica y presenta pocos problemas de salud mental. Mostrando a su vez una recuperación más rápida y completa que los que no. Además, los rasgos de la personalidad como el optimismo y la extraversión predecían una respuesta afectiva positiva frente a situaciones adversas.

En el estudio de Lee et al., (2008) centra su investigación en explorar la resiliencia psicológica de los afectados por el huracán Katrina en los ciudadanos estadounidenses afroamericanos. La muestra de 363 participantes afroamericanos, se obtuvo a través del

International Communications Research (ICR), contactando con ellos a través de los refugios de emergencia donde el investigador le solicitó que realizaran un cuestionario de una duración aproximada entre 20-25 minutos.

Este cuestionario constaba de 71 ítems donde se exponían variables relacionadas con las situaciones de evacuación vividas con anterioridad al huracán, los planes de recuperación del desastre y los problemas actuales en los refugios. En dicho instrumento, se medía la resistencia psicológica, la pérdida humana, pérdida de propiedad, trastorno psicológico y estado de salud mental.

Los resultados más relevantes fueron que las personas que tenían o habían tenido algún problema psicológico derivado de la catástrofe eran menos propensos a recuperarse por completo de la misma. La destrucción del hogar, el nivel económico y la pérdida humana incidía de forma muy notoria en el malestar psicológico, siendo la pérdida humana lo que más peso ejercía en el afrontamiento y recuperación.

Siguiendo con el orden establecido en la tabla está el trabajo de Menezes et al. (2006), que analizaron la relación existente entre resiliencia y aspectos mentales negativos y positivos del bienestar psicológico (Burnout-Engagement) en cuidadores de ancianos. La muestra estaba representada por 265 cuidadores (223 mujeres y 38 hombres) de ancianos de diferentes residencias geriátricas de las comunidades de Extremadura y Castilla y León. La edad media de los cuidadores era de 40 años, la mayoría sin estudios universitarios, tan solo un 13,5% tenía diplomatura y 14,3% licenciatura.

Los datos fueron recogidos entre los meses de enero y junio del año 2005. Para el acceso a la muestra se consideró que la mejor manera fuera que el coordinador de cada residencia geriátrica informara a sus cuidadores y que, de forma voluntaria y anónima, decidieron participar.

Los instrumentos empleados en la recogida de datos fueron la escala para medir la resiliencia de Connor-Davidson, la escala Maslach Burnout Inventory-General y la escala Utrecht Work Engagement. Se pasaron 645 cuestionarios y finalmente se recibió un total de 265 cuestionarios totalmente cumplimentados.

Los resultados obtenidos demostraron que los cuidadores que obtienen mayores puntuaciones en resiliencia tienen un mayor compromiso laboral y niveles de eficacia que los compañeros que han obtenido bajas puntuaciones, mostrando, además, menor

agotamiento emocional. Por el contrario, los que presentaban menores niveles de cansancio (Burnout) frente a altos niveles de compromiso (Engagement), emplearon su energía y compromiso laboral para sobreponerse a situaciones adversas, así como adaptarse adecuadamente y experimentar emociones positivas. Con estos resultados, Menezes et al., (2006) no querían decir que los cuidadores con altos niveles de resiliencia no llegaron a agotarse (Burnout) en el trabajo, sino que su nivel de compromiso laboral es alto y, reforzaban sus atributos y competencias personales para enfrentarse situaciones difíciles.

El trabajo de investigación elaborado por Nesse (2004), se centró en identificar los recursos psicosociales que predecían la capacidad de recuperación ante la pérdida del cónyuge y cómo se reacciona ante la misma. Para la obtención de la muestra, se obtuvieron datos longitudinales del estudio CLOC realizado para identificar los recursos psicosociales que predicen la capacidad de recuperación frente a la pérdida del cónyuge y para evaluar el papel de los distintos recursos de afrontamiento. Para poder participar en el estudio de CLOC, los encuestados debían de hablar inglés y estar casado con una pareja cuya edad fuera 65 años o más.

Se realizaron encuestas a 1532 personas en su domicilio por parte del Centro de Investigación de Encuestas de Investigación Social desde junio de 1987 hasta abril de 1988. Los participantes de esta fase que en años posteriores perdieron un cónyuge, se localizaron por las esquelas diarias en tres periódicos del área de Detroit y en datos censales proporcionados por el estado de Michigan.

Los participantes que habían perdido a su conyugue participaron en entrevistas de seguimiento a los 6 y 18 meses después de su viudedad. De los 319 participantes que habían perdido un cónyuge durante el estudio de la CLOC, 276 participaron, por lo menos, en una entrevista de seguimiento y 205 participaron en ambas entrevistas de seguimiento. Los análisis del presente estudio se basan en 185 personas viudas (161 mujeres y 24 hombres) con una edad media de 69 años.

Las conclusiones fueron que en el proceso de duelo existen cinco momentos vitales: el primero es el duelo común, el segundo la aflicción crónica, el tercero la depresión crónica, el cuarto momento es depresión seguida de mejora y, el quinto la resiliencia. Aunque es necesario aclarar que en los resultados obtenidos se muestra una diferencia entre las personas que han perdido un cónyuge sano de aquellas que tenían

una enfermedad crónica, presentando las primeras dificultades emocionales más perdurables en el tiempo. Por último, debemos identificar el proceso de duelo como uno de los eventos más estresantes de la vida de cualquier persona. Sin embargo, casi la mitad de la muestra mostró poca o ninguna depresión tras la muerte de su cónyuge, y aproximadamente el 10% de la muestra mostró una mejora de la salud mental después de la pérdida.

La última investigación que vamos a analizar en este punto es la realizada por Buckner et al., (2003), quienes investigan las principales características existentes entre los jóvenes considerados resilientes y los no resilientes en familias de bajos ingresos.

Los objetivos planteados en este trabajo fueron cuatro: 1. Identificar los factores de riesgo y protección familiar. 2. Analizar el impacto de los niños sin hogar. Determinar las necesidades de las madres y niños 3. en familias de bajo ingresos. 4. Describir el desarraigo y la inestabilidad residencial para las familias pobres.

El estudio se enfocó desde una perspectiva metodológica cualitativa y a través de un diseño transversal, se obtuvo una muestra de 155 jóvenes entre 8 y 17 años y sus respectivas madres (los padres no participaban en el estudio, ya que la mayoría de las familias eran monoparentales con la madre como cabeza de familia). Antes de proceder a la recogida de datos, se obtuvo el consentimiento informado por escrito por parte de los participantes.

Los instrumentos utilizados para la recogida de datos se centraron en entrevistas y escalas. Para la realización de cada entrevista, como incentivo a los participantes se les dio vales canjeables en tiendas. Durante la recogida de datos, los entrevistadores se citaron en reiteradas ocasiones con los jóvenes y participantes con el fin de familiarizarse con ellos.

Entre los datos obtenidos de los instrumentos empleados con las madres, se han obtenido datos sobre las características demográficas, ingresos, beneficios, salud mental, historia, exposición a la violencia (tanto en la infancia como en la edad adulta), ayudas sociales y antecedentes de sus hijos.

Los hallazgos del trabajo de investigación planteado por Buckner et al. (2003), revelaron la habilidad de autorregulación como factor predictor de resiliencia, ayudando a los jóvenes resilientes a hacer frente a situaciones diversas. Por otro lado, se identificaron como sinónimos a la autorregulación y las habilidades de afrontamiento,

revelando resultados donde los jóvenes resilientes controlan mejor las emociones ante situaciones adversas que los jóvenes no resilientes.

Entre los resultados obtenidos, las medidas que se utilizaron para definir a los jóvenes resilientes de los no resilientes abarcaban la salud mental, problemas de comportamiento, la capacidad de adaptación, capacidades cognitivas y autoestima. La presencia de competencias como la capacidad de adaptación y ausencia de problemas significativos de salud mental, fueron necesarios para considerar a las personas resilientes por su manifiesta capacidad de recuperación.

Por último y para finalizar este recorrido por las investigaciones realizadas en el ámbito de la resiliencia nos centraremos en exponer tres trabajos centrados en escalas de resiliencia.

Autores	Objetivos	Muestra	Instrumentos	Resultados
Windle et al., (2011)	Identificar las escalas de medición de resiliencia y evaluar el rigor de las medidas psicométricas.	19 escalas de resiliencia	Enfoque cuantitativo: escalas de resiliencia	Un gran número de escalas necesita validación.
Saavedra y Villalta (2008)	Describir y comparar la resiliencia en personas de diferentes edades y sexo.	288 participantes	Enfoque cuantitativo: escala SV-RES	Nuevo instrumento para medir la resiliencia.
Ahern et al., (2006)	Evaluar las pruebas psicométricas y adecuación de los instrumentos empleados para medir la resiliencia.	6 escalas de resiliencia	Enfoque cuantitativo: escalas de resiliencia	Instrumentos completos y válidos.

Tabla 19: Investigaciones centradas en escalas de resiliencia. Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 19, podemos encontrar tres investigaciones centradas en analizar, describir y validar escalas de medición de la resiliencia, siguiendo la línea establecida desde el comienzo de este epígrafe comenzaremos por las más recientes.

El primer trabajo de investigación que analizaremos es el de Windle et al. (2011), que siguiendo la misma línea establecida por Ahern et al. (2006) (que será el segundo estudio que revisaremos y que podemos encontrar unas líneas más abajo), se proponen un trabajo de revisión de la literatura donde pretenden revisar, de forma sistemática, la validez y fiabilidad de las pruebas psicométricas entre la población clínica y las escalas de resiliencia.

Para ello, analizaron ocho bases de datos electrónicas e Internet así como búsquedas manuales de las listas de referencias de otros documentos, realizando un total de diez escalas de resiliencia. Respecto a la base de datos empleadas en la búsqueda, se han centrado en: ASSIA, Medline, PsycInfo, SSCI, SCI, AHCI, GreenFile y Cochrane-Base.

Entre los criterios de inclusión en los que se basaron para realizar la búsqueda, podemos destacar los artículos de revistas donde se han utilizado escalas de medición de resiliencia con población humana y ubicada desde los años 1989 y 2009. Respecto a los criterios de exclusión, se desecharon los documentos donde únicamente aparecía el título o no podían obtener el documento completo y, también, aquellos estudios que pese a medir la resiliencia no utilizada o no reflejada la escala empleada.

Entre las aportaciones más destacadas, podemos indicar que de las 19 escalas e instrumentos revisados (siendo 4 de ellas derivaciones de las escalas originales), la escala de resiliencia Connor-Davidson y la escala de resiliencia para adultos (RSA), han sido las que mejores puntuaciones psicométricas han recibido. A grosso modo, podemos decir que aquellas escalas destinadas a medir la resiliencia en la población adulta, tienden a lograr mayores niveles de calidad (viabilidad y fiabilidad).

Por su parte, Ahern et al. (2006), centran sus objetivos en evaluar las pruebas psicométricas y la adecuación de los instrumentos utilizados y empleados en estudios realizados de resiliencia sobre población adulta, siendo extensibles a personas con o sin patologías orgánicas.

Con este objetivo, realizaron una búsqueda completa sobre el término de resiliencia y los instrumentos o escalas utilizando la base de datos EBSCO, MEDLINE, PsychINFO y PsychARTI - CLES e Internet. Una vez identificados los instrumentos, se realizó una segunda búsqueda en otros estudios sobre el desarrollo psicométrico de

estos instrumentos. Los criterios utilizados en la búsqueda han sido dos: inclusión y exclusión.

Desde este estudio, seis han sido los instrumentos y escalas seleccionadas como los más adecuados para medir la resiliencia entre la población adulta: 1. Factores de protección Baruth (BPFÍ, Baruth Protective Factors Inventory): es una escala Likert donde mide el concepto de resiliencia mediante la evaluación de cuatro factores de protección primaria: personalidad, apoyo del externo y factores estresantes. El BPFÍ ha sido probado en la población general y en contextos clínicos, lo que sugiere que existen numerosas aplicaciones potenciales para su uso, no obstante, no existe literatura existente donde quede patente su aplicación. 2. Escala de Resiliencia (CD-RISC, Connor–Davidson Resilience Scale): el contenido de esta escala hace referencia a una única dimensión que comprende conceptos como el control, compromiso, desafío, conducta orientada a la acción, autoeficacia, resistencia al malestar, optimismo, adaptación a situaciones estresantes y espiritualidad (Quiceno y Vinaccia, 2010). Se encuentra compuesta por 25 ítems (escala Likert), cada uno de ellos con una puntuación del 1 al 5 donde las calificaciones más altas reflejan un mayor grado de resiliencia, siendo su puntuación máxima 100. 3. Escala de Resiliencia para Adultos (RSA, Resilience Scale for Adult): la RSA se encuentra destinada a medir los recursos de protección que los adultos tienen para desarrollar procesos de resiliencia así como la presencia de factores de protección importantes para recuperar y mantener la salud mental y salud. Contiene 37 ítems, con un sistema de diferencial semántico de 5 puntos, donde se hace referencia y se miden cinco factores: competencia personal, competencia social, coherencia familiar, apoyo social y estructura personal. El rango de puntuación de esta escala oscila de 33 a 231 puntos. Pocas son las investigaciones que han empleado esta escala, citando la realizada por Friborg, Hjemdal, Rosevinge y Martinussen (2003). 4. Escala de Resiliencia para Adolescentes (ARS, Adolescent Resilience Scale): escala tipo Likert compuesta por 21 ítems con puntuación del 1 a 5, donde se pretende medir las características psicológicas de la persona hacia la resistencia. El origen y el diseño de esta escala la podemos ubicar en adolescentes japoneses la cual se compone de tres factores: búsqueda de novedad, regulación emocional y confiabilidad. 5. Escala de Afrontamiento hacia la Resiliencia (BRCS, Brief-Resilient Coping Scale): BRCS es una escala con una única dimensión y cuatro

ítem con una calificación de 5 puntos (1-5), diseñada específicamente para medir la capacidad de recuperación de las personas frente al estrés, además de proporcionar información sobre cómo las personas afrontan al estrés asociado a la enfermedad (Quiceno & Vinaccia, 2010). La puntuación máxima que se puede obtener en esta escala es 30 (a mayor puntuación mayor resiliencia). No hay ninguna aplicación de la BRCS en la literatura. 6. Escala de Resistencia (RS, Resilience Scale): esta escala contiene 25 ítems de con una calificación de 7 puntos (1 a 7). La escala tiene dos factores, la competencia personal y la aceptación de uno mismo y la vida, que mide el constructo de resiliencia. Estas dos dimensiones comprenden las siguientes características de resiliencia: ecuanimidad, perseverancia, confianza en sí mismo, satisfacción personal y sentirse bien solo (Quiceno & Vinaccia, 2010).

Por último, Saavedra y Villalta (2008), enfocan su estudio en tratar de describir y comparar los factores de la variable Resiliencia, en sujetos de diferentes tramos de edad y de ambos sexos, a través de la prueba SV-RES, durante el segundo semestre de 2007.

El trabajo de investigación, de índole cuantitativa, con una metodología descriptiva-comparativa se centró en dos ámbitos de estudio: Psicología y Educación. Como instrumento de recogida de información se basa en la Escala SV-RES. Dicha escala consta de 60 ítems, organizados en 12 factores específicos de resiliencia. La muestra fue constituida por 288 sujetos de ambos sexos, con edades comprendidas entre los 15 y 65 años pertenecientes a la ciudad de Curicó.

Los resultados reflejados en este trabajo de investigación indicaban que no existía una diferencia significativa entre los niveles de resiliencia de mujeres y hombres. Sin embargo, encontraron un perfil resiliente distinto entre ambos géneros. Del mismo modo, los niveles de resiliencia no estaban asociados de manera directa a los tramos de edad, ya que se obtenían resultados similares en las diferentes etapas de vida.

Respecto a la validación de la Escala SV-RES, desde este estudio la identificaron con un nuevo modelo para medir la resiliencia debido a su sólida base teórica, fácil y breve aplicación y permite obtener un puntaje global de resiliencia por áreas, entre otros.

2.3.8.3 Interpretación de las investigaciones en resiliencia

Comenzamos este apartado revisando las líneas de investigación más relevantes realizadas a lo largo de historia sobre la resiliencia. Iniciamos el recorrido con la primera etapa para conocer las bases donde comienza todo el fenómeno de la resiliencia. Analizamos lo que supuso la segunda fase desde el ámbito de la investigación para comprender los cambios producidos y la revolución que supusieron algunos hallazgos encontrados por diferentes autores. Finalizamos en la tercera etapa, pudiendo comprender el concepto en toda su esencia. En un primer momento, las investigaciones están centradas en indagar sobre las cualidades resilientes individuales, de los que destacamos autores como Benson (1997); Garmezy (1991); Garmezy et al., (1984); Rutter (1979, 1985); Wermer (1982) y Werner y Smith (1992), frente a lo que buscaban la explicación en los procesos de interacción entre la persona y su contexto, donde resaltamos autores como Bernard (1999); Grotberg (1995, 1997), Kaplan (1999); Luthar y Cushing (1999); Masten (1999), y Rutter (1999). Por último, encontramos las centradas en identificar las fuerzas motivacionales dentro de los individuos, por parte de autores tan relevantes como Buss (2000), Diener (2000), McCullough y Snyder (2000), Myers (2000), Petterson (2000), Richardson (2002) ó Snyder (2000).

Todo lo anterior ha generado una gran cantidad de investigaciones que teniendo como base la resiliencia se ha ido expandiendo de tal manera que, en la actualidad, existen una gran cantidad de estudios y líneas de investigación. Por ello, podemos hablar de investigación y resiliencia en familia; en la escuela, en la empresa, en el deporte, etc. Aunque, tomando como referencia a diferentes autores (Kane & Green, 2009; Kralic et al., 2006; Strandm et al., 2006; Vinaccia et al., 2014; Wright et al., 2008; Zautra et al., 2005) es en el ámbito de la medicina donde más se investiga. Seguido del terreno específico de la resiliencia y sus características, en nuestro trabajo hemos seleccionado siete (Ahern et al., 2006; Buckner et al., 2003; Crespo & Fernández-Lansac, 2015; Lee et al., 2008; Waugh et al., 2008; Windle et al., 2011), aunque son muchas más las existentes en la búsqueda realizada.

En segundo lugar, son las escalas de resiliencia las que más interés generan por parte de los investigadores, aunque en nuestro caso solo hemos recogidos tres (Ahern et al., 2006; Saavedra & Villalta, 2008; Windle et al., 2011). Siendo muchos menos las investigaciones realizadas en el campo educativo donde hemos seleccionado un total:

Ewert y Yoshino (2011), Hartley (2011), Iizuka, Barrett, Gillies, Cook y Marinovic (2015), Massot et al. (2013), Romero (2015), Sandín et al., (2008), Strauss et al., (2007), Tinsley y Beale (2010), Windle et al. (2011). Y, por último, son muy escasos los trabajos realizados en el ámbito de la diversidad funcional auditiva, que en este trabajo hemos elegido dos, los de Ávila y Buraíri (2008) y Cárdenas y Moreno (2014).

En esta apartado hemos analizado un total de 21 investigaciones, intentado elegir las más recientes al año 2016, que es la fecha de finalización de nuestro trabajo. De ellas, hay 14 que presentan una metodología cuantitativa (Hartley, 2011; Tinsley & Beale, 2010) y como instrumentos de recogida de datos las escalas y los cuestionarios frente a las de corte cualitativo que son cuatro (Campo et al., 2012; Cárdena & Moreno, 2014; King et al., 2003; Schanke & Thorsen, 2014) y otras tres investigaciones con un enfoque mixto (Ávila & Guraíbi, 2008; Ewert & Yoshino, 2011; Massot et al., 2013; Sandín et al., 2014).

La recogida de datos en la investigación de Ewert y Yoshino (2011) se realizó en dos fases diferenciadas: en la primera se pasaron encuestas a una muestra de 85 y personas y en la segunda se realizaron entrevistas semiestructuradas a un grupo de 10 personas. En el trabajo de Sandín et al., (2014) Massot et al., (2013) el proceso seguido en la recogida de datos fue el mismo pero con una muestra mayor, con un total de 94 participantes. Con respecto a la tercera investigación referente a la utilización de métodos mixtos, Ávila y Guraíbi (2008) también fue realizada en dos fases: la primera consistió en la realización de pruebas psicodiagnósticas a 30 personas con diversidad funcional auditiva profunda para posteriormente realizar entrevistas a los padres de los jóvenes.

Con respecto a la muestra seleccionada en las investigaciones aquí analizadas, podemos destacar cómo en la gran mayoría que son de corte cuantitativo eligieron un gran número de participantes, que en muchos casos pueden llegar a 363 estudiantes, como es el caso del trabajo presentado por Lee et al. (2008). Sin embargo, los que se sitúan bajo el enfoque cualitativo, el número de participantes se reduce bastante, encontrando desde 3 que es el caso del trabajo de Cárdenas y Moreno (2014) hasta 15 estudiantes como es el caso del estudio de King et al. (2003) para detectar los factores de protección de las personas con discapacidad.

Los principales instrumentos de recogida de datos que encontramos son las escalas y cuestionarios, sobre todo, la Escala de Resiliencia (RS) (Wagnild & Young, 1993) y la escala de resiliencia Connor-Davidson (CD-RISC), así como las entrevistas.

Del análisis de las investigaciones, también podemos comprobar cómo la mayoría de los estudios en el ámbito de la resiliencia se centran en identificar y describir las características personales como los de Crespo y Fernández-Lansac (2015), y/o los factores de protección frente a los de riesgos (Lee, Shen, & Tran, 2008; Quiceno & Vinaccia, 2012; Tinsley & Beale, 2010; Wright et al. 2008; Vinaccia et al. 2014). Lo que nos lleva a pensar que a pesar del gran progreso en cuanto a la cantidad de investigaciones realizadas a nivel nacional e internacional se sigue poniendo el foco en los mismos elementos que los trabajos de donde surge la resiliencia, tal y como expresan Wermer (1982) y Werner y Smith (1992), siendo muy escasos, incluso en la actualidad, los que están centrados en estudios del proceso de interacción entre las personas y su entorno, por lo que nos atrevemos a confirmar que todavía no se ha avanzado demasiado.

Uno de los escasos estudios encontrado y recogido en este trabajo de tesis que sí ha centrado su foco de interés en el poder de la interacción de la persona con su entorno es el realizado por Cárdenas y Ávila (2014). Estas autoras llegan a la conclusión de que en cuanto más cercanía exista entre las personas y su entorno social la relación que se establece entre ellos determina de manera muy significativa el proceso de su discapacidad y resiliencia. Otra de las conclusiones a las que llegan estas investigadoras es que tener una alta confianza en los recursos ofertados ayuda a conseguir las metas propuestas y luchar para afrontar las adversidades de la vida. Lo que nos parece de mucha relevancia, sobre todo desde el ámbito de la educación, ya que la institución en su conjunto debe estar preparada y ofrecer recursos de calidad y sobre todo que estén adaptados a las necesidades presentadas y que aporten seguridad a estas personas para darle sentido a la vida.

En los resultados obtenidos en las diferentes investigaciones analizadas se puede observar cómo son los factores psicológicos y emocionales los que determinan el perfil resiliente. La autosuficiencia, las percepciones y emociones positivas, el apoyo social, autoconcepto, capacidad de adaptación, cohesión familiar, sentido del logro y

persistencia, son la clave según los resultados de las investigaciones analizadas para generar mecanismos que permitan superar la situación adversa que suceden en la vida.

Así, se refleja en los trabajos realizados por Crespo y Fernández-Lansac (2015), Cárdenas y Ávila (2014), Ewert y Yoshino (2011), Massot et al., (2013), Sandín et al., (2014), Schanke y Thorsen (2014), entre otros. Otros autores como Cardenas et.al., (2014) añaden nuevos elementos para el afrontamiento y la adaptación a las situaciones adversas como son los intereses personales. Contar con aficiones, fuera de las tareas cotidianas como practicar algún deporte, trabajar de manera altruista por animales o contar con afición por las plantas ayuda en el proceso del perfil resiliente. Lo que se considera muy interesante para que la escuela fomente desde sus aulas actividades y propuestas culturales, deportivas como vía de una formación más integral.

La influencia que ejercen las emociones positivas, como el afecto y el autoconcepto positivo ante situaciones de estrés, es otro de los factores relevantes que podemos destacar de esta revisión de las investigaciones. Situados en el ámbito educativo, autores como Massot et al. (2013) y Sandín et al. (2014), destacan la necesidad de que la escuela interprete las diferencias desde una visión de fortalezas y posibilidades, porque así podemos obtener experiencias positivas e inclusivas en el alumnado con diversidad funcional.

Por último, nos parece importante destacar que son muchas las investigaciones realizadas en el ámbito de la resiliencia pero muy escasas las relacionadas con el ámbito de la diversidad funcional y la educación, lo que consideramos un elemento de justicia social ya que estas personas tienen derecho a una educación de calidad y para ello es necesario investigar qué es lo que falla en el sistema que no permite que formen parte de él. Creemos necesario trabajos encauzados hacia la mejora personal, social y educativa.

CAPÍTULO III
MARCO METODOLÓGICO DE LA
INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN

El capítulo tercero de esta tesis doctoral incluye el marco metodológico de la investigación, que ha sido organizado en base a una serie de fases. Se comienza realizando la fundamentación metodológica del estudio, en la que se establecen el enfoque que nos han llevado a la elección del método de investigación cualitativo; más concretamente al biográfico narrativo. Para ello se ha realizado un breve acercamiento a la temática para exponer las características que definen el enfoque cualitativo, así como lo que entendemos por método narrativo y cuál es la finalidad del mismo. Se continúa explicando cómo dentro de la diversidad de estilos y formas que existen en la elaboración de dichos métodos hemos seleccionado las historias de vida para nuestro trabajo de investigación. A partir de este momento nos hemos centrado en realizar un breve recorrido por lo que entendemos por life history, así como por conocer los tipos de métodos existentes dentro de la metodología narrativa. Finalizamos describiendo los supuestos que fundamentan la elección de este método de investigación.

A continuación, explicamos el diseño general de la investigación, que ha sido organizada en siete fases. La primera etapa hace referencia a la revisión de la literatura específica sobre el tema para construir el marco teórico de la investigación así como establecer los objetivos generales de la misma. La segunda fase de este trabajo se enfocó a constituir la muestra del estudio donde se iniciaron los contactos personales y se adoptaron las estrategias para la selección de participantes. La tercera ha estado compuesta de dos subfases que se han desarrollado de manera complementaria y paralela. Nos referimos al acceso al campo de investigación y a la selección de instrumentos para la recogida de datos. En la cuarta fase se realiza la recogida empírica de datos, que ha constituido un proceso circular de recogida, transcripción y nueva recogida de datos, que para la explicación del proceso se ha optado por narrarlo atendiendo al mismo orden temporal en los que fueron aplicadas las técnicas de recogida de datos. Durante la quinta fase se ha procedido al análisis de la información recogida mediante los modelos narrativos y estructurales. A partir de aquí, aunque en capítulos independientes, se presentan los resultados de la investigación y las conclusiones que dan respuestas a los objetivos de esta investigación.

3.1 Fundamentación metodológica de la investigación

En este trabajo de tesis nos hemos posicionado en la metodología cualitativa, siendo ésta la que da sustento teórico y práctico a nuestro trabajo de investigación. Más concretamente hemos adoptado un enfoque biográfico-narrativo para dirigir el estudio y buscar respuestas a los objetivos planteados. Partiendo de lo anterior, en este apartado se va a desarrollar la fundamentación que subyace en la metodología de investigación biográfico-narrativa. Comenzaremos por desarrollar una breve introducción que situe el método y continuaremos relatando las causas que subyacen en la elección del método.

3.1.1 Investigación cualitativa y sus características

La metodología cualitativa se refiere, según Taylor y Bogdan (1992) a la forma de enfocar una investigación permitiendo obtener datos descriptivos a través de las palabras de las personas, habladas o escritas y las conductas observables. Es un modelo de investigación que se basa en la lógica empírica y permite al investigador encarar el mundo de las experiencias mediante la observación de los hechos.

En esta línea, Goetz y Lecompte (1988) destaca que puede ser definida como un método que permite extraer datos descriptivos a través de técnicas como la observación, la entrevista, narraciones, audios, fotografía, películas, así como registros escritos de todo tipo. Siendo su mayor preocupación el cómo se desarrollan los acontecimientos del entorno natural, otorgando a las personas un papel activo y de implicación en todo el proceso investigador, de forma que ellos, los propios investigados participan, se interesan, se implican y experimentan.

Uno de los elementos que mejor la define es la búsqueda de la comprensión del proceso en el que se desarrollan las historias de las personas de manera holística. Se aleja de la explicación de los hechos fragmentados para penetrar en cada una de las ideas, pensamientos, relaciones, hechos, así como en las conexiones existentes entre los diferentes hechos sociales, culturales y políticos en los que está inmerso el ser humano para entenderla como un todo completo (Ameigeiras, 2006; Flick, 1998, 2007; Pujadas, 1992, 2002; Sandín, 2003; Taylor & Bodgan, 2010; Twinning, Heller, Nussbaum & Tsai, 2017; Vasilachis 2009).

La capacidad de emplazamiento natural es otro de los factores que definen a la investigación cualitativa. Este es uno de los factores que más nos han impulsado a la elección de este método, porque significa que trabajar bajo esta perspectiva metodológica permite al investigador poder desplazarse al contexto natural donde suceden los acontecimientos, para recoger datos relacionado con cada una de las situaciones, relaciones y acontecimientos que suceden en la vida de los sujetos estudiados.

La significatividad y perspectivas de las historias narradas y su comprensión, también nos lleva a definir este método de investigación. Parrilla (2000) destaca que el investigador cualitativo puede descubrir e identificar el significado que los participantes atribuyen a los acontecimientos y conductas, así como interpretar las situaciones y saber cuáles son sus perspectivas personales sobre las mismas. Aunque para ello es necesario que el científico, como indican Simons (1996) y Moriña (2003), libere la mente de cualquier tipo de concepto o indicador preconcebido, con el fin de percibir y comprender lo que se quiere investigar desde su esencia (Sandoval, 1996).

Unido a lo anterior, según Taylor y Bogdan (2010) las características que mejor la definen son: 1. Ser naturalista ya que los investigadores se centran en conocer a las personas, sus relaciones y situaciones que le acontecen en su contexto natural.

1. Ser holística porque el investigador ve a las personas y a los grupos como un todo que engloba los procesos de organización, funcionamiento y significados. No son partes fragmentadas en variables

2. Ser interactiva y reflexiva: los investigadores son sensibles a los efectos que causan sobre los participantes de su estudio. El investigador de corte cualitativo no tiene ideas previas ni preconcebidas. Ser abierta: no excluye escenarios ni visiones en la recolección de datos. Todas las perspectivas son válidas.

4. Ser humanista: abarca el lado privado y personal de las experiencias centrándose en las percepciones, concepciones y significados de los protagonistas.

Todo lo anterior constituye, de manera muy generaliza, la esencia de la metodología cualitativa en la que no vamos a profundizar debido a que no es esta la intención de nuestro trabajo. Únicamente pretendemos dar algunas pistas para comprender el diseño general de la investigación. No queremos olvidar una última cuestión, la importancia que tiene la adopción de esta metodología para los objetivos que

nos planteamos. Así, Parrilla (2000) señala que en la investigación cualitativa tiene gran importancia la experiencia subjetiva de los individuos en la construcción del mundo social, concibiendo la realidad como múltiple y divergente. En nuestro caso nos planteamos estudiar el mundo de las personas con diversidad funcional auditiva contada, analizada y narrada por ellos. Por lo que la entendemos como idónea ya que estamos ante un método comprometido con estudiar y analizar el mundo desde la perspectiva de los participantes (Ameigeiras, 2006; More, 2017; Parrilla, 2000; Pujadas, 1992, 2002; Sandín, 2003; Taylor & Bodgan, 2010). Seguidas de otras ventajas, que según esta perspectiva investigadora se potencia el carácter educativo de la investigación y la necesidad de devolver lo investigado a la población como medio de empoderamiento.

3.1.2 El método biográfico-narrativo: inicios en el método biográfico-narrativo.

Es a principios del siglo XX cuando algunos antropólogos empiezan a tomar conciencia de la importancia del método biográfico-narrativo utilizado para describir y narrar la vida de una persona. En torno a los años 40, según Pujadas (1992, 2002, 2010), surge el mejor relato biográfico de la mano de Dyk (1938), uno de los tres grandes clásicos de esta década, con una narración sincera e incluyendo aspectos íntimos del joven cuyo relato narra. No obstante, podemos destacar que es en la década de los 60 cuando se realiza una mayor producción de trabajos biográfico-narrativos (Mintz, 1960; Smith, 1954; Spindler, 1962; Pozas, 1952). Cabe mencionar los trabajos de Lewis (1961) de *Los Hijos de Sánchez*, Thomas y Znaniecki (1918-1920) en *The Polish Peasant in Europe and America*, o los estudios de Parker o Plummer en Gran Bretaña.

Este método de investigación, siguiendo a autores como Sandoval (1996), surge inducida por la curiosidad de investigar, describir y comprender los patrones culturales de algunas sociedades, pero también viene provocado por la necesidad de generar nuevas formas en la construcción del conocimiento, con el objeto principal de conseguir cambiar lo que no funciona dentro de una sociedad. Por lo que supone, según autores como Bolívar (2001) un cambio sustancial en la forma de entender el conocimiento en Ciencias Sociales, para situar las relaciones personales vividas y sentidas por cada persona en el centro de la interpretación apostando por la subjetividad como parte del objeto investigado y la narrativa como elemento de cambio en la estructura y en la

manera de explicar el conocimiento. Lo que supuso, siguiendo con este autor la caída del positivismo frente a la recuperación de la hermeneútica, lo que ayudó al reforzamiento de una nueva teoría y práctica con credibilidad y legitimidad en investigación social y educativa.

3.1.3 Supuestos del método biográfico narrativo.

El método biográfico narrativo se explica atendiendo a una serie de supuestos. El primero es entender el carácter emancipador que define a este método, ya que el objeto principal no solo se sitúa en entender, describir o interpretar la realidad sino que además pretende contribuir a la transformación de las situaciones estudiadas. El segundo se refiere a que esta metodología de trabajo permite escuchar las voces silenciadas de los más débiles como son las personas con diversidad funcional auditiva en investigación. El tercero está relacionada con la importancia que otorga a la subjetividad como parte del proceso de la narración de las historias de vida, y la cuarta con el carácter democratizador que concede a las relaciones establecidas por los participantes estudiados (Lincon & Denzy, 1994).

El método narrativo se centra en el estudio de experiencias, relaciones y trayectorias de un sujeto individual a través de lo cual se pretende recuperar el sentido de sus vidas y razonar su comportamiento en ese determinado momento. En este sentido, es necesario mencionar la definición tan precisa, desde nuestro punto de vista, que aportan Taylor y Bogdan (1987) donde señalan que la narrativa es una forma de intuición, comprensión y expresión de lo que acontece de la vida, en el que está presente la voz de cada autor. Una conceptualización donde se acepta que el conocimiento de la vida interior de los participantes (la subjetividad) preocupa, interesa y es aceptada como parte inherente del objeto estudiado. Pero también es valorada por este enfoque la subjetividad del investigador intérprete de la realidad estudiada, facilitador experto y guía del hecho vivido.

Como se ha apuntado unas líneas más arriba, el método narrativo adquiere una finalidad emancipadora al pretender la transformación social más que la comprensión y la interpretación de los hechos, otorgando a los participantes un papel proactivo durante todo el proceso de investigación al permitirle expresarse, opinar y tomar decisiones, durante el proceso de investigación. En este sentido, las relaciones entre objetos y

sujetos de investigación se modifican pasando a ser más democrático, para juntos, en colaboración, construir el conocimiento científico.

3.1.4 Cómo elaborar relatos de vida empíricos

La bibliografía consultada revela que dentro de los métodos narrativos existe una gran variedad de formas y estilos de elaborar relatos de vida, los cuales suelen responder al propósito de estudio. Lo que otorga un carácter multifacético al método que provoca que surjan términos como biografía, autobiografía, life story o life history, según el punto de vista de cada autor, dando lugar, así, a cierta confusión conceptual para su delimitación. Por tanto, el uso que del método se dé y la información extraída que del mismo se obtenga será diferente en función del término utilizado. Algunos de los más frecuentes son los de autobiografía, biografía, historia de vida, narración biográfica, relato biográfico e historia personal.

Dado nuestro objeto de estudio nos centraremos en conceptualizar las historias de vida (life history) frente el relato de vida (life story) para buscar las diferencias entre ambos, puesto que este trabajo de investigación está centrado en historias de vida.

Los relatos de vida (life story), siguiendo a Pujadas (2002) hace referencia al desarrollo de una narración biográfica de la persona tal y como es narrada por ella, sin cambios ni retoques que la alejen de su esencia. Pudiendo ser la experiencia de toda una vida mediante un proceso de reflexión en el que la protagonista valora su propio pasado desde el presente, o puede centrarse en una parte de esta vida de cualquier ámbito, educativo, social o laboral. Lo relevante es construir la historia fiel a la palabra de la persona que lo cuenta, sin ningún tipo de modificación. Por último, la técnica de recogida de datos más importante suele ser la entrevista no estructurada y el papel del investigador suele ser más pasivo.

Las historias de vida (life history) incluyen los relatos de vida estructurado en base a la opinión del investigador. No se trata de elaborar un documento impersonal de los hechos sino de re-construir su vida en base a los sentimientos y vivencias de la propia persona. Siendo necesario en esta construcción de la historia de vida incluir datos obtenidos de otros documentos expedientes médicos o académicos y/o testimonios de otras personas de su entorno. Así, el investigador se convierte en guía y hacedor de la historia de vida, para darle cierto orden a la misma y poder aconsejar al informante que

otorgue más información a aquellas partes que han quedado un tanto escasas de contenido (Márquez, Isaacs, & Feixa, 2015; Pujadas, 2002). Otros como Atkinson (1988) opinan, sin embargo, que la historia debe ser fiel al relato del informante sin sufrir demasiadas modificaciones minimizando la intervención del investigador en el mismo.

La diferencia entre una técnica y otra reside en quién construye la historia. En el relato de vida lo hace la persona investigada, mientras que en la historia de vida es un trabajo conjunto entre el investigador y el investigado.

3.1.5 La historia de vida y su construcción.

La historia de vida es texto narrado, resultado de un proceso de investigación. Para elaborarla es importante tener en cuenta una serie de fases dentro del mismo proceso. La primera de ellas es la de diseño de la investigación. En ella se plantean las cuestiones sobre las cuales se desea investigar, para poder empezar a dar forma a la misma. Con esto nos adentramos en la siguiente fase que es la de recogida de datos, mediante el uso de técnicas de corte cualitativo en el campo de trabajo, donde tomaremos contacto por primera vez con la información a estudiar (García Jiménez, 1995). Por ello, Ameigeiras (2006) destaca la importancia de contar con un facilitador o informante clave que ayude el acceso al terreno de trabajo, presentando y facilitando los primeros contactos. Además, señala la importancia de acceder a la comunidad con cierta amplitud en el campo de miras para poder empatizar con las relaciones que los protagonistas establecen con su entorno más directo. A esta última idea está unido el concepto de rapport con el grupo. Es decir, definir los roles del investigador y de los participantes. La selección de participantes debe basarse en el principio de pertinencia (Axpe, 2003), lo que supone identificar a los informantes que puedan ofrecer una información de mayor cantidad y calidad, de ahí que no todos los participantes tengan el mismo peso en el estudio ni ejerzan el mismo rol (Pujadas, 2002). Leyra y Bárcenas (2014), Parrilla (2009) y Valenzuela (2008), consideran importante que el protagonista de la historia sea co-autor de la suya propia, funcionando al mismo tiempo como investigador para el relato que se cuenta. Así, se establece una relación de reciprocidad e igualdad entre las partes implicadas en la construcción de la historia de vida. Tan importante es, tal y como acabamos de señalar, la localización de los agentes que

intervienen en la elaboración de la historia de vida y las relaciones que entre ellos se establece, como cada una de las técnicas a emplear para su desarrollo, a saber:

a) La entrevista en profundidad, también conocida como entrevista biográfica (Levinson, Darrow, Kleinm, Levinson, & McKee, 1978), entrevista intensiva (Brenner, 1985), entrevista larga (McCracken, 1988) o entrevista individual abierta o semidirectiva (Ortí, 1989), que resulta ser la técnica más utilizada por los investigadores cualitativos para obtener información del contexto (Köhler, 2008).

b) Las notas de campo ayudan a la recogida manual de información realizada en el campo de trabajo después del encuentro casual u organizado o tras una llamada telefónica (Taylor & Bodgan, 2010) con los participantes. Así, el diario de campo es un documento en el que el investigador expresa todos sus pensamientos, ideas y reflexiones (Ameigeiras, 2006; Hammersley & Atkinson, 1994), tras hacer uso del resto de técnicas empleadas. La observación participante que nos permite acercarnos al contexto vital del protagonista y comprobar si la información que él nos facilita se corresponde con la realidad. De esta manera, podemos dar un nuevo enfoque a la historia de vida si es necesario (Denzin, 1979; Jorgensen, 1989; Vallés, 1999).

c) Los documentos personales es otro de los elementos a tener en cuenta. Son las propias experiencias o hechos escritos por el protagonista de la historia de vida, que unido a las entrevistas y la observación directa conforman una cantidad de material importantísimo del que extraer mucha información para la configuración del relato. El diario de campo es, sin lugar a dudas, el elemento más íntimo de todo el conjunto de técnicas. En él se recogen todas las reflexiones y emociones del protagonista (Taylor & Bodgan, 2010).

d) Los auto-informes, donde el protagonista cuenta una situación concreta ocurrida en su vida. No menos importante son las fotografías, que según Haskell (1994) a través de ellas se expresan todos esos detalles imposibles de hacer con palabras. Las líneas de vida, según Gramling y Carr (2004) representan de forma visual un acontecimiento y situaciones del protagonista desde el pasado hasta el momento actual en orden cronológico. Finalmente los documentos públicos son todos aquellos registros oficiales y documentación pública a los que acceder para conocer información de carácter administrativa sobre el protagonista de la historia.

La última fase corresponde al momento del análisis y sistematización de la información. Esta fase va de la mano de la anterior ya que es un proceso de continuo progreso en la investigación cualitativa (Taylor & Bodgan, 2010). Por su parte, antes de elaborar el informe final de la historia de vida es necesario establecer una serie de pasos que permitan mayor comodidad en la ejecución.

Para Pujadas (2000) el proceso comienza por ordenar la información de manera cronológica y por temas. Para continuar con la eliminar de cuestiones irrelevantes de acuerdo a la temática, así como las reiteraciones. También destaca la necesidad de amoldar el estilo oral del informante lo mínimo posible para que éste se identifique en el texto final. Continúa aconsejando la necesidad de introducir notas a lo largo del texto que contextualicen y/o remitan a otras partes del texto. También destaca que es importante introducir, eventualmente, el testimonio de aquellas personas del ámbito familiar o social del informante principal. A esto se le denomina polifonía de voces (Frank, 2012). Realizar una introducción metodológica donde se expliquen todas las circunstancias del proceso de elaboración de la historia de vida, desde el primer contacto con el informante hasta la finalización del texto. Es también recomendable, según este autor, que el investigador realice una interpretación del significado de la historia de vida editada en el contexto de los objetivos temáticos y de la perspectiva teórica que han guiado la investigación. Aconseja que la historia de vida debe presentarse tan neutral como sea posible, siendo la voz que se escucha la de la persona que narra.

3.1.6 Tipos de historias de vida.

Aunque son muchos los autores relacionados con esta temática que establecen tipologías de historia de vida, en nuestro caso nos hemos basado en Pujadas (2000) donde establece dos tipos: relatos únicos y relatos múltiples. En el primer caso, las historias de relato único se refieren a la narración de una historia, correspondiente a una sola persona, siendo las que con menos frecuencia se elaboran, mientras que las de relatos múltiples contemplan varias historias de una misma realidad. Estos pueden ser divididos en paralelo y cruzado. El primero de ellos hace alusión a historias de vida en las que no existe ningún tipo de vínculo entre los protagonistas. A su vez, el segundo de ellos hace referencia a historias de vida de muestras amplias cuyas experiencias poseen puntos en común con otros protagonistas.

Por otra parte, estas también pueden ser clasificadas como completas, temáticas y editadas (McKernan, 1999). Las historias de vida completas son aquellas que hacen referencia a la vida completa de un participante. La segunda, se refiere a un tema en concreto o un periodo particular de la vida del participante tratado en profundidad y, por último, las editadas que pueden ser completas o temáticas pero su rasgo de identidad es la intercalación y explicaciones de otros participantes diferentes a los protagonistas.

Por último, también es importante establecer cómo está escrita la historia de vida, si en palabra y voz del narrador en primera persona o en palabras del investigador o entre ambos.

3.1.7 Nuestras historias de vida.

Las historias de vida que presentamos en este trabajo de tesis han sido construídas teniendo en cuenta los supuestos básicos que subyacen en el enfoque narrativo. De esta manera, se ha cuidado que estuvieran escrita en primera persona y respetando las voces de cada uno de los participantes, siendo fiel al discurso como establecen Mallimaci y Giménez (2006), Leíte (2011b), Pujadas (1992, 2002) o Taylor y Bogdan, (2010). Para la redacción del texto elegimos un modelo cercano al periodístico como señala Bolívar (2002), intentando en todo momento que cumpliera con el criterio de legibilidad que establece Taylor y Bogdan (1987). Para la edición de estas dos historias de vida se ha tenido en cuenta el diseño multivocal polifónico (Mallimaci & Giménez, 2006; Pujadas, 1992, 2002) donde hemos apostado por un relato en el que se cruzan las voces de todos los participantes (madres, padres y hermanas) y para ello, han sido integradas en el texto en base a la relación con la temática tratada. Estas intervenciones de los participantes aparecen entre comillados, en cursiva y al final de la frase y después del punto final aparecería el nombre del informante que lo relata.

Para la estructura organizativa nos hemos basado un modelo procesual y cronológico. Procesual ya que nos centraríamos en relatar el desarrollo educativo de estas estudiantes con diversidad funcional auditiva, para ver cómo los acontecimientos (contextuales, personales o estructurales) que van interviniendo dentro del mismo determinan la evolución y desarrollo de ese camino educativo (Coninck & Godard, 1998). Y cronológico porque se han contado sus historias académica desde el pasado pero desde la perspectiva, recuerdos y madurez del presente.

3.1.8 Fundamentando nuestra posición.

El nuestro diseño metodológico de este trabajo de investigación ha sido a través del método cualitativo, más concretamente el biográfico-narrativo cuyas razones se sustentan en las siguientes cuestiones:

1) Al igual que el método biográfico narrativo, en este trabajo de investigación queríamos escuchar la voz de los menos oídos en el ámbito educativo, social y científico. Así, partiendo de nuestro objeto de estudio, las personas con diversidad funcional auditiva, y atendiendo a sus derechos como parte de una sociedad democrática, se consideró idónea la utilización de esta metodología de investigación porque estábamos convencidas de que nos lo iba a permitir. La bibliografía consultada nos acercó a las teorías de Booth (1998) que desde su “tesis de la voz excluida” defendía la accesibilidad que representaba este método para poder oír sus voces y a través de ellas profundizar y comprender sus ideas, puntos de vidas, emociones, sentimientos, y los aspectos positivos y negativos que han encontrado en el transitar de sus vidas.

2) Partiendo de los objetivos generales de nuestro trabajo, comprender por qué unos alumnos con diversidad funcional auditiva consiguen realizar estudios universitarios y otros muchos no, éramos conscientes de que teníamos que trabajar con personas, mostrar sus perspectivas, experiencias y realidades vividas lo que impregnaba de complejidad todo el proceso que debíamos desarrollar para adquirir respuestas a nuestras preguntas. Intentar traspasar las capas externas de la naturaleza humana y llegar a lo más profundo y subjetivo de sus percepciones requería de un enfoque metodológico que nos permitiera investigar dentro de su contexto natural (Hammersley, Gromm, & Wood, 1994). Estábamos en el convencimiento que el método biográfico-narrativo nos lo proporcionaría, y es aquí donde subyace otros de los motivos de la selección del modelo.

3) Pretendíamos investigar para comprender la vida escolar, familiar y contextual de las estudiantes con diversidad funcional auditiva para comprender cómo era su contexto más próximo. También pretendíamos vislumbrar los elementos positivos, sin despreciar los negativos para comprender su caminar educativo, pero el fin último de nuestra investigación era contribuir a través de nuestra investigación a cambiar la situación de los alumnos que en un futuro puedan encontrarse en la misma

situación de exclusión excluir que la mayoría de los estudiantes con diversidad funcional auditiva. Este constituye otro de los motivos de nuestra elección del método de investigación.

Investigar con personas con diversidad funcional, con sus características propias, su cultura, sus estilos de aprendizaje, requería, desde nuestro punto de vista, establecer un sistema relacional profundo. Por otra parte, investigar con ellas de forma colaborativa y democrática, como era nuestro caso, suponía un reto de relación con unos matices también distintos que suponía un mayor compromiso en esta investigación, así como un rol diferente establecido por la investigadora. En las lecturas y trabajos bibliográficos sobre la temática identificamos cada uno de los elementos que caracterizan la narrativa como enfoque metodológico y comprobamos que nos daría solución a la anterior cuestión planteada.

3.1.8. Diseño General de la investigación

Desarrollada la fundamentación teórica desde la que se ha enfocado nuestro estudio, en el capítulo que iniciamos explicaremos el diseño general de esta investigación. Este está articulado en torno a siete fases, diseñadas para desarrollar una explicación ordenada del proyecto, que cronológicamente ha tenido una duración de tres años aproximadamente (comenzando a finales del año 2013 y finalizando en octubre de 2016).

La primera y segunda fase han estado dedicadas a la revisión de la literatura y a la selección de la muestra. En la tercera fase se procedió a la selección de las herramientas para la recogida de datos y a preparar y desarrollar la entrada al campo donde se ha generado la información. En la cuarta fase desarrollamos la recogida de datos, mientras que en un proceso paralelo se transcribía la información y se volvían a aplicar nuevas técnicas en función de estos primeros datos obtenidos. Durante la quinta fase se realizó el análisis del material recogido, acción precursora de la sexta fase donde tuvo lugar el momento de la obtención de los resultados con la construcción de las historias de vida de María y Ángela (capítulo IV), para finalizar con la séptima fase en la se establecen las conclusiones generales obtenidas (capítulo V).

3.2.1 Diseño y fases generales de la investigación.

En este epígrafe explicaremos el diseño así como las fases en las que ha sido organizada la investigación. Con intención de ofrecer el trabajo realizado de manera ordenada y con rigurosidad, han sido elaboradas dos figuras: la primera, hace referencia al diseño general de la investigación donde se recogen gráficamente cada una de las etapas en las que se han desarrollado esta investigación, mientras que en la segunda figura, además se incluyen los objetivos propuestos en cada una de las diferentes fases del estudio, así como los procedimientos y actividades que han sido desarrolladas para la consecución de cada uno de las metas marcadas.

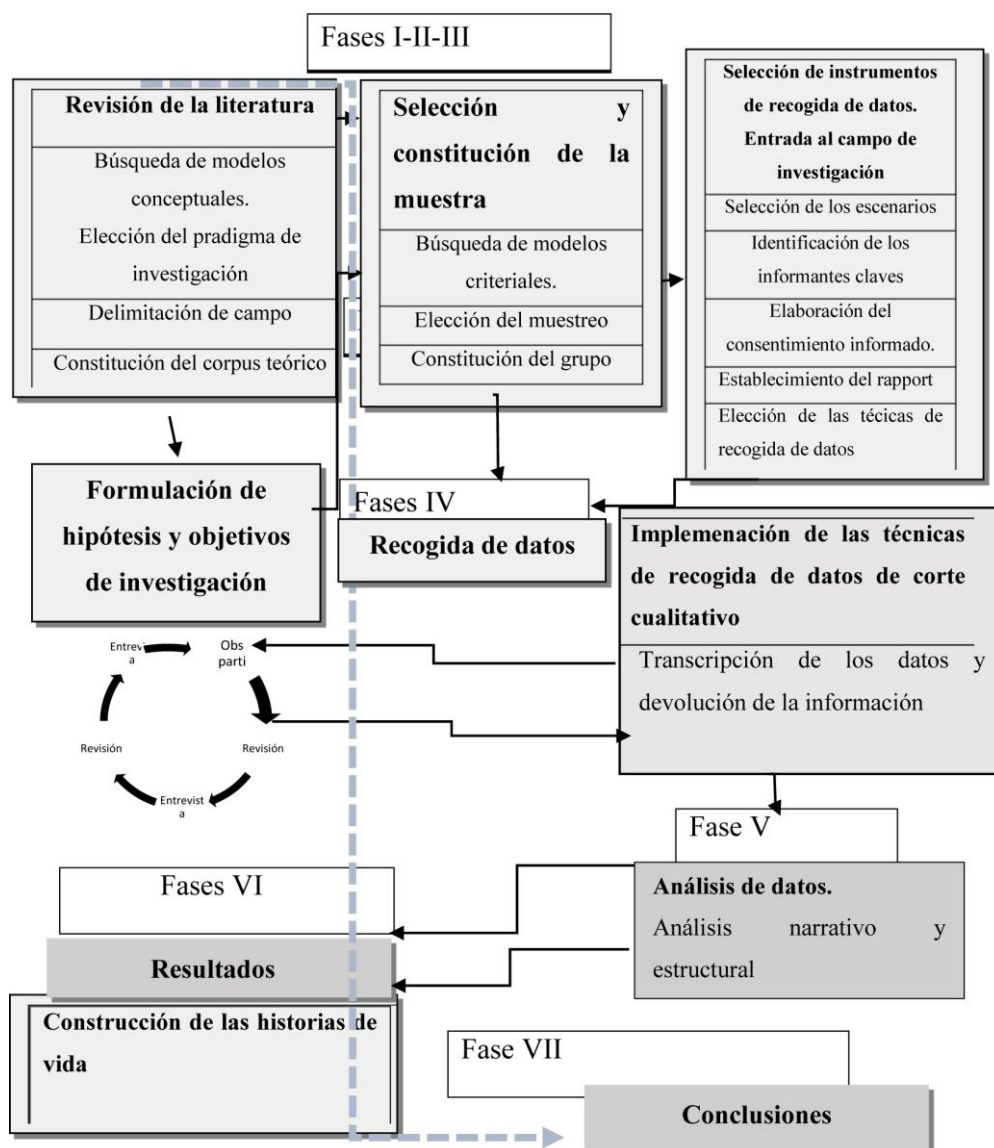


Figura 7. Diseño general de la investigación. Fuente elaboración propia.

Fases	Objetivos	Procedimientos y actividades
Fase I	<p>Constituir el marco teórico de trabajo para establecer los principios fundamentales en los que se basan esta investigación.</p> <p>Constituir el marco teórico de trabajo para establecer los rincipios fundamentales en los que se basan esta investigación.</p> <p>Búsqueda de modelos conceptuales y procedimentales y elección del pradigma de investigación</p>	<p>Revisión de la literatura (investigaciones y artículos especializados).</p> <p>Lectura sobre el tema de estudio y paradigma de investigación</p>
Fase II	<p>Constituir la muestra del estudio</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>Establecimiento de objetivos de investigación</p> </div>	<p>Lecturas y análisis de estudios realiados bajo el enfoque cualitativo. Iniciar contactos personales.Técnica “Bola de Nieve” Pujada (2002), Moriña (2003), Patton (1987) y Pujadas (1992, 2002). Selección y Aplicación las estrategias de selección de la muestra (Sistema Criterial de Goetz y LeCompte (1998).</p>
Fase II	<p>Constituir la muestra del estudio</p>	<p>Lecturas y análisis de estudios realiados bajo el enfoque cualitativo. Iniciar contactos personales.Técnica “Bola de Nieve” Pujada (2002), Moriña (2003), Patton (1987) y Pujadas (1992, 2002). Selección y Aplicación las estrategias de selección de la muestra (Sistema Criterial de Goetz y LeCompte (1998).</p>
Fase III	<p>Seleccionar las técnicas de recogida de información según el enfoque cualitativo.</p>	<p>Lectura de bibliografía metodológica e investigaciones recientes en esta línea. Elaboración de técnicas de recogida de datos. Diseño de procedimientos para garantizar la confidencialidad. Identificación de los informantes claves. Establecimiento del Rapport.</p> <p>Selección de técnicas de Recogida de datos: autoinforme, entrevistas en profundidad, etc.</p>

Fase IV	Extraer datos, aseguramos que se ven reflejados en ellos y fidelizan la cultura de las participantes (Apex, 2003)	Aplicación de técnicas: observación participante, entrevistas autoinformes. Trascripción de los mismos. Revisión por parte de los participantes nueva aplicación de herramientas.
Fase V	Análizar la información	Revisar bibliografía Adoptar modelos de análisis: narrativo y estructural (Bolivar, 2001) Adoptar modelos para análisis (Miles y Huberman 1994) Lectura global de la información. Organización y reducción y transformación y presentación de la información
Fase VI	Construir las historias de vida.	Según procedimiento de autores De la Rosa (2008), Pujadas (1992, 2002) y Sierra (2013).
Fase VII	Elaborar conclusiones	A partir de los análisis narrativos se han elaborado las Historias de vida y las conclusiones generales. Del análisis estructural conclusiones estructurales

Figura 8: Fases del proceso de investigación en base a objetivos, procedimientos y actividades. Fuente: elaboración propia.

3.2.1.1 Revisión de la literatura.

Como puede observarse en la Figura 7, la aproximación al proceso de investigación comenzó con la revisión de la literatura para la búsqueda de los modelos conceptuales que dieran sustento teórico-práctico a este trabajo de tesis. Aunque, como ha quedado reflejado en la esta figura, esta revisión ha constituido un trabajo continuo que ha sido desarrollado durante todo del proceso de investigación, ya que en ningún momento de la misma se ha abandonado la revisión de publicaciones y artículos de revistas relacionadas con la temática. Sin embargo, durante la primera fase de la investigación el trabajo de análisis y revisión de la literatura estuvo centrado en delimitar e identificar los pilares fundamentales que constituirían el corpus teórico de esta investigación. Con este objetivo, hemos realizado una revisión en bases de datos tanto nacionales como internacionales. También hemos revisado abundante bibliografía extraída sobre todo de la biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de la Universidad de Sevilla. Otras instituciones y organizaciones como asociaciones de sordos nos han proporcionado monografías relacionadas sobre todo con

la diversidad funcional auditiva, abarcando diversos ámbitos. En concreto, han sido la Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE) y la Confederación Española de Familias de Personas Sordas (FIAPAS) de donde más material hemos extraído. En todo momento hemos intentado trabajar con autores cuyas referencias fueran actuales, manteniéndonos en el umbral de los diez años hasta la fecha presente. Sin embargo, no siempre ha sido posible debido a que algunas de las aportaciones significativas de estos autores se remontaban a años anteriores.

Finalmente y tras un periodo importante de reflexión, revisión y lectura fuimos delimitando nuestro campo de trabajo, construyendo el corpus teórico que quedó constituido por tres pilares fundamentales: la diversidad funcional auditiva, educación superior inclusiva y resiliencia. De forma paralela y dentro de esta misma fase se enfocó la elección del paradigma de investigación, que para la selección del mismo se realizó un proceso muy similar al de constitución de la fundamentación teórica. Partíamos de unas concepciones, posiciones e ideas previas como consecuencia de nuestra relación con otras investigaciones precedentes. Sin embargo, también se realizaron lecturas y revisiones de estudios para perfilar cada elemento inicial del desarrollo de la investigación. Posicionada bajo el enfoque cualitativo, nos centramos en el modelo biográfico-narrativo que determinó el diseño general de esta investigación, que a pesar de haber sido representado gráficamente de manera lineal, siempre se ha tratado de un diseño flexible, abierto y poco riguroso, tal y como defiende la lógica cualitativa en la que nos hemos posicionado. Durante este mismo proceso se fue configurando el propósito general de la investigación, los objetivos planteados y los problemas que pretendíamos resolver que, como han sido destacados en el capítulo primero de esta tesis doctoral, se concretaron en conocer y analizar aquellos factores educativos y sociales que han favorecido que algunos estudiantes con diversidad funcional auditiva finalicen los estudios universitarios frente a la gran mayoría que no lo consigue.

3.2.1.2 Selección y constitución de la muestra.

Durante esta segunda etapa, y como podemos comprobar en el diseño gráfico que ha sido elaborado al respecto (Figuras 7 y Tabla 8), nos marcamos como objetivo constituir la muestra de nuestro estudio. Para ello, desarrollamos lecturas de autores en busca de modelos criteriosales que nos guiaran en la selección de la misma, porque como

afirman Ameigeiras (2006), Apex (2003), Mallimaci y Giménez (2006) o Pujadas (2002), éramos consciente de que este hecho presupone una gran complejidad ya que de ella va depender la cantidad y, sobre todo, la calidad de la información que puedan aportarnos para conseguir los objetivos propuestos. Siempre recordando que debe ir en concordancia con el tipo de investigación, por eso cuidamos mucho todo el proceso de selección de la misma. A lo anterior es necesario añadir que, como se ha planteado en este trabajo, las personas con diversidad funcional auditiva que llegan a realizar estudios superiores son muy escasas como lo demuestran los datos del último informe de Universia²⁹ por lo que en el momento de seleccionar la muestra éramos consciente de su dificultad.

Previo al acercamiento real iniciado necesitábamos definir el perfil de la muestra con la que queríamos trabajar, así que para su selección nos hemos basado en un sistema criterial lógico de procedimientos, determinado por la búsqueda de la rigurosidad en los procedimientos para el desarrollo de nuestro estudio asumimos los propuestos por Goetz y LeCompte (1998), así como otros rasgos relevantes destacados por Patton (1987) o Pujadas (1992, 2002) y que a continuación pasamos a explicar.

Partiendo de lo anterior, en las siguientes líneas se identifican los criterios establecidos para nuestro trabajo:

1.- Ser universitario o exuniversitario de cualquier estudio superior.

Queríamos acceder a estudiantes que estuvieran desarrollando o hubiesen terminado la carrera universitaria en cualquier disciplina de la Universidad de Sevilla, que además estuvieran dispuestas a trabajar en nuestro estudio de manera que lo negociaríamos desde el principio. Este es un criterio que entrañaba una gran dificultad ya que el número de alumnos con diversidad funcional auditiva que cursan estudios universitarios es escaso.

2.- Personas con una diversidad funcional auditiva.

Este criterio se refiere a que la persona objeto de nuestro estudio debe presentar una diversidad funcional auditiva, aunque inicialmente no se tuvo en cuenta el grado, la etiología, la localización de la misma, ni las causas que la han provocado. En este punto

²⁹ II Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad. Fundación Universia. Año 2013/2014. Recuperado en <http://fundacionuniversia.net/programas/informacion/informes/detalleProgramas-2471.html>

se hace necesario advertir que todos son factores que determinan las consecuencias en el sistema comunicativo y lingüístico de estas personas, estableciendo y delimitando las posibilidades de desarrollo de sus capacidades y habilidades cognitivas, así como la inclusión educativa, laboral y social.

3.- Diversidad de contextos de desarrollos culturales y sociales.

Este criterio va íntimamente ligado al de variabilidad de situaciones y contextos familiares, políticos, culturales y económicos por entender que podría aportar mayor riqueza al estudio. Buscamos obtener información sobre distintos contextos familiares donde se han desarrollado las personas con discapacidad auditiva para poder analizar los factores que han ayudado al desarrollo formativo y positivo de los estudiantes.

4.- Diferentes sistemas de comunicación.

Pretendíamos incluir en la muestra a personas con diversidad funcional auditiva que utilizaran diferentes sistemas de comunicación en el transcurso de su día a día. Con este criterio queríamos asegurarnos el abarcar todas las formas del lenguaje: lengua oral y lengua de signos.

5.-Disponibilidad para la participación.

Necesitábamos personas que quisieran participar en nuestro estudio, lo que implicaba disponibilidad de tiempo y motivación para generar abundante información, y de la misma manera pretendíamos que tuvieran inquietud por trabajar para mejorar la educación de las personas con diversidad funcional auditiva.

Una vez que se establecieron los criterios se procedió a la elección de los mismos que, en nuestro caso, en el acceso para constituir el grupo de informantes (Taylor & Bodga, 2010), elegimos la técnica de la bola de nieve (Pujadas, 2002). Más concretamente se realizó a través de la responsable de Unidad de Atención al Estudiante con Discapacidad de la Universidad de Sevilla. Tras contactar con ella, después de asistir a un curso de formación relacionada con la diversidad funcional en la Universidad de Sevilla, la entrevistamos. Esto nos ha permitido acceder con más facilidad a participantes que cumplieran los criterios esenciales para trabajar en nuestra tesis, porque como se ha comentado en el epígrafe anterior, son muy pocos los estudiantes con diversidad funcional auditiva que acceden a los Estudios Superiores. También nos aseguraba que cumpliríamos con la Ley de Protección de Datos “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 proceso para la constitución y selección de la muestra comenzó a finales del año 2013. En un primer momento la disposición demostrada por la responsable de la Unidad de Atención al Estudiante con Discapacidad de la Universidad de Sevilla fue muy positiva y se prestó a recibirme para concretar la búsqueda de la muestra. En un tiempo relativamente corto y a través del teléfono se concretó la primera reunión entre el personal responsable y la investigadora en la sede donde trabaja. En ese momento tuvo lugar la explicación del trabajo de investigación que queríamos realizar. También se le manifestó la invitación para participar en ella, y se le mostró nuestra flexibilidad y disponibilidad a cualquier sugerencia realizada por el servicio de atención a las personas con discapacidad que ella dirigía.

Aproximadamente dos meses más tarde se recibieron los primeros datos de las posibles personas que podrían constituir inicialmente la muestra de este trabajo de tesis. Dos fueron las estudiantes que mediante e-mail se pusieron en contacto con la investigadora. En la Figura 9 presentamos el primer mensaje recibido.

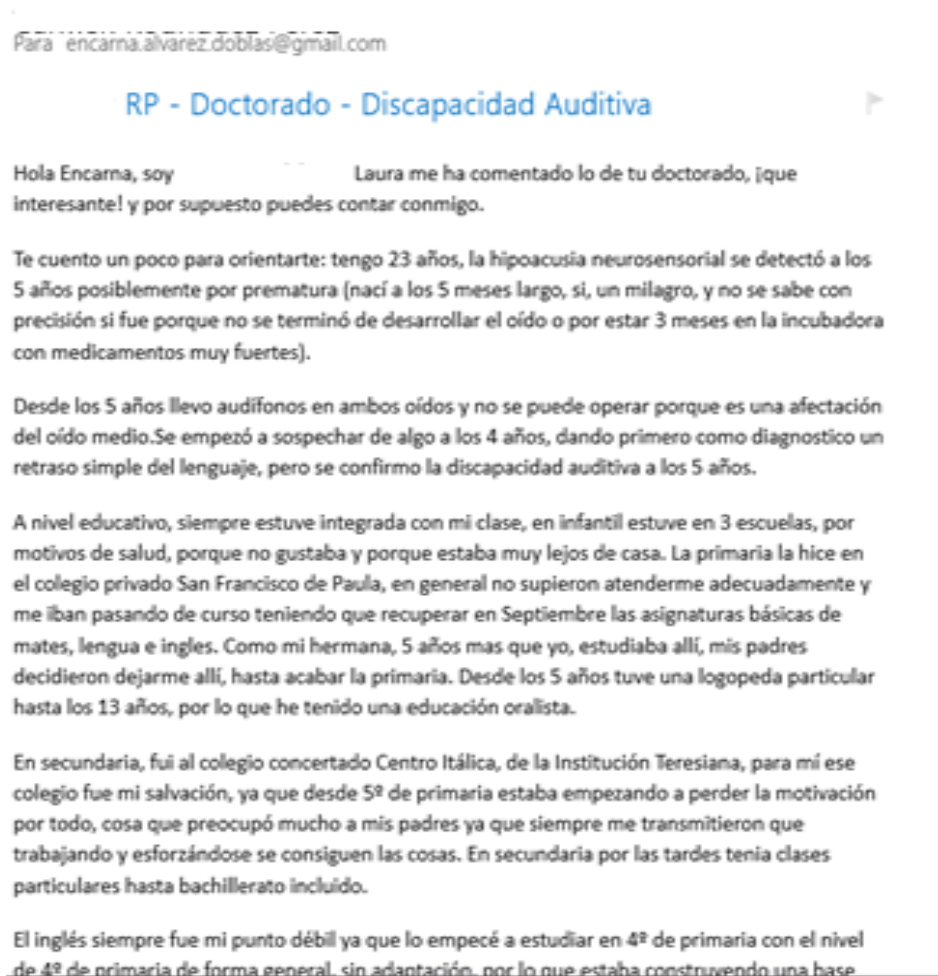


Figura 9: E-mail recibido para seleccionar la muestra. Fuente: Elaboración propia.

Tras la primera respuesta por parte de las alumnas en las que se reflejaba su interés por participar, establecimos una serie de citas para mantener un encuentro entre ambas, y concretar cuestiones relacionadas con el trabajo. En estos momentos de la investigación lo primordial era conocernos personalmente para verificar que cumplieran los criterios establecidos y valorar la disponibilidad, la motivación y la implicación en la investigación, elementos esenciales para el desarrollo de nuestra investigación. A continuación, y antes de proseguir, queremos aclarar el proceso de selección de cada una de las participantes, ya que hasta constituir la muestra, los itinerarios se han desarrollado de muy diferente manera. También es necesario mencionar que para hacer referencia a las personas que han trabajado en esta investigación se ha creado, por petición y decisión de ellas, un sistema de referencia, que han aportado en un caso confidencialidad y, en otro, una mayor facilidad a la hora de organizar la información.

Por tanto, los nombres que aquí se utilizan no son reales y han sido escogidos por la investigadora por decisión de las participantes.

La selección para la categoría de la informante 1 e informante 2 se ha realizado, como presentamos en la Tabla 20, atendiendo a criterios de temporalidad, refiriéndonos con ello al orden de llegada de los e-mails recibidos. De acuerdo a lo anterior, el primero de los contactos establecidos fue el de María Ramírez (MR) y el segundo, aunque con escasas horas de diferencia el de Ángela Pereda (AP).

CATEGORÍA IDENTIFICATIVA DE LAS PARTICIPANTES
INFORMANTE 1. MR
INFORMANTE 2. AP
Con la informante 1 aludimos a María Ramírez
Con la informante 2 lo hacemos a Ángela Pereda.

Tabla 20: Categoría asignada a cada una de las participantes. Fuente: Elaboración propia.

Con posterioridad a este primer contacto comenzamos el trabajo empírico dentro del campo real donde el objeto primordial estaba centrado en establecer la muestra de nuestro estudio como se menciona en las Figuras 7 y Tabla 8. En la Tabla 21 que a continuación presentamos se exponen los días concretos en los que se produjeron estos acercamientos, así como los instrumentos que se utilizaron para ellos y los temas tratados en cada uno de los contactos con María Ramírez. Posteriormente, presentaremos la información referida a Ángela Pereda.

RELACIÓN DE CONTACTOS PARA LA SELECCIÓN DE LA MUESTRA		
M. R. 1. María Ramírez		
Fecha	Instrumentos	Temas tratados
08/01/2014	E-mail	Inicio del contacto. En el documento hace un resumen sobre la presentación de ella, breve trayectoria de educativa, datos de contactos y muchas cosas por saber para comenzar antes de comenzar el proceso de investigación
10/01/2014	Encuentro personal. En un ambiente no formal, una cafetería en el centro de Sevilla	Conocernos personalmente. Hablamos de ella. Su discapacidad. Su proyecto educativo y proyecto de vida. Las personas importantes de su vida. Comprobación de que cumple los criterios iniciales. Valorar la disponibilidad y la motivación hacia la participación en la investigación.

Tabla 21: Relación de contactos para la selección de la muestra. Fuente: Elaboración propia.

El día 8 de enero de 2014 se recibió un e-mail en el que María nos enviaba un documento donde hacía una presentación en base a sus características educativas y tipo y grado de diversidad funcional auditiva. También mencionaba que tenía muchas dudas y bastantes detalles que aclarar del trabajo antes de decidir si quería colaborar en éste.

Dos días más tarde se concretó un primer encuentro (Anexos I y II). El objeto de la reunión era conocernos y poder hacer una primera valoración sobre su perfil para comprobar si realmente se ajustaba al objeto del estudio. Para ello, se comenzó por explicar los intereses de esta investigación. Aunque en la bibliografía consultada existen diferentes puntos de vista de cómo abordar la explicación a los informantes, gran parte de esta considera que una buena opción es no exponer todos los detalles relativos a la investigación, y sobre todo no dar “pistas” sobre la manera de recoger los datos para evitar el miedo o que puedan sentirse presionados (Douglas, 1976; Taylor & Bodga, 2010). En este caso, se decidió apostar por revelar, aunque no de manera concisa sí con detalles, el trabajo que se iba a desarrollar, por considerar que así se fomentaría una mayor apertura hacia la participación en condiciones de igualdad y confianza. Con esta idea la invitamos a participar en nuestro proyecto hasta donde ella determinara. Le propusimos hacer un trabajo conjunto de colaboración en igualdad de condiciones, oportunidades y tomas de decisiones. Construiríamos su historia de vida mediante un procedimiento poco usual, de co-investigación entre ambas, donde crearíamos un espacio de diálogo, reflexiones, opiniones e incluso de expresión de sentimientos que es el objeto de la investigación biográfico-narrativa en el que nos hemos posicionado.

Una vez finalizada esta primera reunión, María Ramírez decidió participar en este trabajo de tesis. Por nuestra parte, confirmamos que cumplía las condiciones principales. Había terminado su carrera universitaria, era diplomada en Educación Especial; presentaba una diversidad funcional auditiva leve y utilizaba audífonos en ambos oídos; pertenecía a un contexto familiar, cultural y social alto. Como sistema de comunicación hablaba la lengua oral aunque conocía la lengua de signos y estaba dispuesta e ilusionada a participar en nuestro trabajo de investigación.

El proceso con Ángela Pereda se desarrolló de la siguiente manera: por una parte, el mismo día que recibimos el e-mail de María también nos llegó el de la segunda participante, pero con diferencia horaria (Anexos III y IV). Leímos un e-mail donde se presentaba como una chica con discapacidad auditiva, y a la vez mostraba interés en

participar en nuestro trabajo. Aunque el documento enviado era escueto y bastante concreto como podemos comprobar en la figura 10 donde queda reflejado.

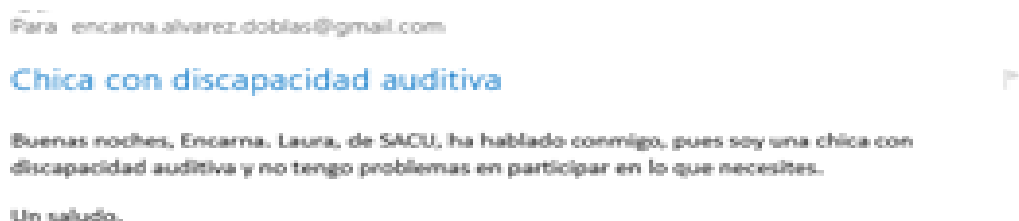


Figura 10: E-mail recibido para seleccionar la muestra. Fuente: Elaboración propia.

Con posterioridad a este primer contacto, se concretó -siempre utilizando los medios tecnológicos-, un día que le viniera bien a ella ya que en esos momentos estaba terminando la carrera universitaria y tenía mucho trabajo, por lo que la investigadora se puso a su disponibilidad adoptando a lo largo de todo el proceso una actitud de flexibilidad y disponibilidad absoluta. Esto nos llevó al desarrollo de un periodo de negociación para especificar la primera fecha para el encuentro que culminó en una cita dos semanas más tarde (como se puede apreciar en la Tabla 22, en la que se detallan las fechas, los instrumentos para la recogida de datos y los temas tratados).

RELACIÓN DE CONTACTOS PARA LA SELECCIÓN DE LA MUESTRA		
C. P. 2. Ángela Pereda		
Fecha	Instrumentos	Temas tratados
08/01/2014	E-mail	Inicio de contacto, disponibilidad para trabajar en la investigación.
24/01/2014	Jornada de trabajo. Observación	Conocernos personalmente. Comprobación de que cumple los criterios iniciales.
28/01/2014	Encuentro personal. En la sala de la Universidad de Sevilla	Decisión de participación.

Tabla 22. Relación del proceso seguido selección de la muestra. Fuente: Elaboración propia.

La reunión se desarrolló en una de las salas de la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla. Al igual que con María Ramírez, uno de los objetivos de la reunión era conocerla y poder hacer una primera valoración sobre el perfil de esta chica para ver si realmente se ajustaba a los criterios seleccionados para el estudio. También nos interesaba conocer las ganas de trabajar y la disponibilidad en todos los sentidos. En el caso de Ángela Pereda también se le explicaron los detalles del trabajo de investigación en el que le invitamos a participar. Otros de los objetivos propuestos en este primer encuentro era, por una parte, revelar el trabajo que se pretendía desarrollar, por considerar que así se fomentaría una mayor apertura hacia la participación en condiciones de igualdad y confianza, y por otro, ofrecerle la posibilidad de trabajar en cooperación.

En todo momento demostró tener muchas dudas sobre su participación, alegando siempre falta de tiempo por sus múltiples ocupaciones, aunque reconocía que era muy interesante porque podría ayudar a otras personas con la misma situación que ella. Se interesó mucho por saber en qué consistía su colaboración, sobre todo en términos de carga de trabajo.

Por nuestra parte, teníamos claro que era una participante idónea, que cumplía el perfil que necesitábamos para ir perfilando la muestra de nuestro estudio. Era estudiante de Educación Especial en la Universidad de Sevilla, presentaba una diversidad funcional severa en ambos oídos, utilizaba la lengua oral y lengua de signos como sistemas de comunicación y utilizaba implante cocleares en ambos oídos.

Pero después de una reunión ella seguía sin tener clara su participación en mi proyecto. Concretamos que lo pensaría y que unos días más tarde nos volveríamos a encontrar en el mismo sitio ya que para ella suponía una facilidad no tener que desplazarse, ya que estudiaba en esa Facultad. Este encuentro nos generó mucho interés por trabajar con ella. Intuíamos que nos encontrábamos ante un caso interesante de estudio, sin embargo, ella parecía temer al tema de la investigación y realmente no sabía cómo enfocar la próxima cita. El momento llegó cuatro días más tarde. Para entonces la investigadora había recapitulado la documentación necesaria y había preparado algunas respuestas ante determinadas preguntas y objeciones. No hizo falta más, ya que finalmente había decidido su participación.

El grupo de participantes no quedó cerrado desde sus inicios ya que en todo momento de la investigación se ha adoptado una posición flexible por lo que se han realizado muchos intentos para su ampliación si haberse conseguido debido sobre todo al número tan escaso de alumnos con diversidad funcional auditiva que acceden a la universidad. Aunque sabemos que el año que comenzó nuestra investigación el número de estudiantes con diversidad funcional en la Universidad de Sevilla eran 615 no pudimos obtener el número que presentaban diversidad funcional auditiva debido a la ley de protección de datos. Finalmente, la muestra inicial de nuestra investigación quedó constituida por dos personas que en líneas generales cumplían los requisitos necesarios para dar respuesta a nuestro problema de investigación: estar o haber estado en proceso de concluir estudios superiores en cualquier carrera universitaria; presentar una diversidad funcional auditiva de diferentes grados y etiología; un contexto de crecimiento y desarrollo familiar diverso, manejo de diferentes sistemas de comunicación y ganas y motivación por participar en nuestro trabajo.

María Ramírez y Ángela Pereda tenían 24 y 22 años respectivamente en el momento en que iniciamos nuestro trabajo de investigación. Desde una perspectiva académica, las dos han estudiado la diplomatura de Magisterio en la especialidad de Educación Especial en la Universidad de Sevilla. En el momento de su participación en este trabajo, una había finalizado su carrera y la otra se encontraba en su último curso. María Ramírez también ha cursado estudios de postgrado, más concretamente el Máster Oficial de Psicología de la Educación: avances en intervención y necesidades educativas especiales. En la actualidad (principios del año 2016) ejerce de maestra en un instituto de la provincia de Sevilla, después de haber aprobado las oposiciones de Magisterio. Ángela ha finalizado su carrera universitaria y se está preparando las oposiciones para maestra de lenguaje y audición, aunque también trabaja en cualquier actividad que se le presenta, como por ejemplo realizando labores de la agricultura o como limpiadora de un centro educativo donde trabaja actualmente. Pertenecen a distintos contextos económicos, culturales y sociales pero comparten el trabajo y la lucha por el desarrollo de una vida plena.

María Ramírez presentan una diversidad funcional auditiva, que desde una valoración audiológica, es denominada como hipoacusia neurosensorial bilateral (ambos oídos), con una pérdida de grado moderada estable, que fue detectada a los cuatro años

(prelocutiva) tras comprobar un retraso en el lenguaje, así como otras enfermedades asociadas como un coloboma en el iris del ojo derecho. En cuanto al tipo de prótesis, utiliza audífonos en ambos oídos, y el lenguaje oral como sistema de comunicación con su entorno. En el ámbito educativo formal siempre ha asistido a escuelas, institutos y universidad con sistemas oralista, aunque conoce y puede comunicarse con la Lengua de signos española, no la practica habitualmente.

Ángela Pereda muestra una hipoacusia bilateral profunda de carácter congénito. Aunque fue diagnosticada a los 13 meses, el momento real de aparición de la diversidad funcional fue en el nacimiento por lo que al igual que María es prelocutiva. Utiliza implante coclear desde los ocho años y sus herramientas de comunicación son la Lengua de signos española y la oralidad. En el ámbito escolar formal, siempre ha asistido a centros ordinarios y públicos con estudiantes oyentes, en un modelo de enseñanza oralista, aunque desde su llegada a la etapa educativa de Bachillerato hasta finalizar la universidad ha contado con intérprete de lengua de signos en el aula, con algunas excepciones, como el inicio de la carrera universitaria.

3.2.1.3 Acceso al campo de investigación.

Durante esta fase de la investigación nos propusimos preparar la entrada al contexto real antes de comenzar la recogida de datos. Para conseguir el objetivo diseñamos una serie de procedimientos en dos líneas: por una parte, construimos estrategias para acceder al contexto de investigación en base a una serie de requisitos que son necesarios cuando nos posicionamos en una metodología cualitativa, y por otra, diseñamos las técnicas de recogida de datos.

Asumir los presupuestos del método cualitativo y, dentro del mismo, el enfoque biográfico-narrativo, como es nuestro caso, implica diseñar una serie de estrategias y procedimientos que nos permitan poder acceder y penetrar en los escenarios donde se generan los datos, pero también, se hace necesario asegurar el derecho que tiene los investigados a conocer nuestra propuesta de trabajo, asegurarles la garantía de la confidencialidad de sus datos, así como la libertad de decidir su continuidad o no en la investigación sin consecuencias negativas para ellas. De la misma manera, con el objetivo marcado en adquirir un compromiso por parte de las personas investigadas para su participación activa en el proceso de recogidas de datos, diseñamos un modelo de

consentimiento informado adaptado a la situación, y que en los puntos posteriores explicaremos junto al proceso desarrollado para la identificación de los informantes claves y la selección de los escenarios para la búsqueda de las fuentes de información.

3.2.1.3.1 Consentimiento informado

El consentimiento informado es el documento donde se describe la información más relevante del trabajo de tesis en el que María y Ángela van a participar; los puntos relativos a la confidencialidad de los datos, el compromiso a su colaboración para la recogida de datos utilizando técnicas de corte cualitativo como la observación, la entrevista o la fotografía y nuestro agradecimiento a su colaboración. En éste las dos participantes declararon estar informadas y nos autorizaron para poder tratar sus datos personales bajo nuestro compromiso de protección de los mismos.

En el caso de María Ramírez la firma se concretó el día 20 de febrero de 2014, mientras que en Ángela Pereda fue el 24 de febrero del mismo año. Los dos ejemplares eran iguales en cuanto a su estructura y contenido. En la Figura 11 presentamos el modelo del consentimiento informado creado para ser firmados por las estudiantes.

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*).

Me dirijo a ti con la intención de dejar constancia por escrito de las características de la investigación que estoy realizando. Forma parte de un proyecto de investigación para la realización de mi tesis doctoral y, para solicitar tu colaboración y consentimiento informado en este estudio así como tu autorización para el análisis de los datos recogidos.

En concreto,

1º.- Esta investigación, denominada *Resiliencia y Construcción del Proceso de Inclusión y Exclusión Educativa en Personas con Diversidad Funcional Auditivas*, tiene como objetivo optar al desarrollo de la tesis doctoral para la consecución del grado de Doctora por la Universidad Sevilla.

2º.- La investigación se centra en el identificar los factores que las personas con diversidad funcional auditiva encuentran en sus trayectorias formativas: primaria, secundaria, bachiller hasta llegar a la Universidad, todo ello envuelto en el proceso de resiliencia.

3º.- La información que nos proponemos recoger será mediante instrumentos cualitativos: entrevistas, diarios, observaciones, fotografías, etc...

4º.- Para conseguir un análisis más completo de las barreras y ayudas de cada estudiante necesitamos conocer la

perspectiva de otras personas que lo conocen y que podrían aportar información relevante sobre su trayectoria universitaria.

5°.- Nos comprometemos a que en esta investigación no aparecerán datos que revelen tu identidad. Tus datos personales son confidenciales y están protegidos por la vigente Ley Orgánica de Protección de Datos 15/1999. Serán incorporados y utilizados de manera confidencial en esta investigación. Cuando lo desees, podrás rectificarlos o cancelarlos.

6°.- Por último, queremos agradecer tu colaboración en este trabajo de investigación no sólo por la gran importancia de tu testimonio sino también por la confianza que nos has depositado.

Declaro estar informado y autorizo a a la recopilación y al tratamiento de los datos necesarios para el desarrollo de este estudio.

En, a de de 20.....

Colaborador/a en la investigación *Investigadora/a*

Fdo.:..... Fdo.:

DNI nº..... DNI nº

Figura 11: Modelo de consentimiento informado. Fuente: elaboración propia.

3.2.1.3.2 Identificación de los informantes clave.

Para analizar, contrastar y complementar la información obtenida por los participantes sobre sus trayectorias en la universidad se ha procedido a contactar con los informantes claves en las vidas de estas estudiantes. Esto nos ha permitido hacer uso de la polifonía de voces en nuestra investigación (Pujadas, 1992, 2002). En nuestro caso, la identificación de los informantes clave ha sido relativamente fácil desde la entrada en los escenarios, aunque han sido las propias estudiantes las que lo han seleccionado, porque eran personas muy importantes en sus vidas y consideraban que les conocían muy bien y, por tanto, tenían muchas cosas que contar sobre ellas. Es necesario resaltar que la investigadora no ha participado, ni ha influido en estas decisiones sobre la selección de los informantes clave. Nuestra implicación ha consistido en pedirles que fueran personas representativas de su historia, con el fin de que pudieran ofrecer datos importantes y necesarios para complementar sus narraciones.

Una vez que los participantes habían decidido quiénes serían las voces que nos contarían parte de sus historias de vida, se procedió a formalizar el contacto con éstas. Fueron las propias participantes, por iniciativa de ellas, las que informaron a las personas seleccionadas y organizaron el calendario de los encuentros. Aunque no hubo problema para la participación, sí supuso mayor dificultad concretar los días de trabajo en común. Este hecho ha constituido un proceso largo y muchas veces tedioso, debido a que algunas de las personas participantes no se encontraban físicamente en la ciudad. Lo que ha supuesto que haya existido una negociación continua con el fin de concretar fechas en las que fueran posible estos encuentros. En ocasiones, se han tenido que modificar las vías de registro de datos por deseo de la participante. Nos referimos a una entrevista que concertamos vía Skype y unos días antes de su realización, la participante nos pidió que no fuera grabada por lo que nos vimos en la obligación de cambiar la entrevista por un formato escrito y enviado vía e-mail.

Establecidos los acuerdos de participación con los informantes, se procedió a concertar citas para realizar las entrevistas. En el caso de María Ramírez, los informantes clave, por selección de ella, han sido pertenecientes a su contexto más cercano: su padre, su madre y su hermana. La recogida de la información ha tenido lugar desde noviembre de 2014 a noviembre de 2015. Mientras que con Ángela Pereda, este grupo no se constituyó desde los inicios. Originalmente se decidió que, al igual que María, pertenecerían a su círculo más cercano: su madre, para posteriormente ir ampliando el número de participantes y el contexto de cada uno. Pero, es necesario señalar que esto no sucedió ya que Ángela abandonó la investigación el 6 de febrero del 2015 antes de la fase final de recogida de datos. No obstante, en todo momento mostró mucho interés en asegurarnos que nos autorizaba a utilizar la información recogida hasta el momento. Sin embargo, y tras un periodo de tiempo, y sin haber perdido el contacto con la investigadora a través de Whatsapp, decidió finalizar el trabajo que habíamos comenzado, confirmando su continuidad el 7 de enero de 2016.

Por último, decir que todo el proceso de negociación para la selección y concreción de las fechas de las entrevistas y encuentros realizados entre los informantes claves y la investigadora se ha realizado mediante correo electrónico y llamadas telefónicas, siendo uno de los recursos más utilizados en todo el trabajo de recopilación de datos.

3.2.1.3.3 Selección de los escenarios en búsqueda de fuentes de información.

Comenzamos el proceso de entrada en los escenarios privados gradualmente, adaptándonos a la disposición de tiempo de las participantes y sus respectivas familias. Conscientes de la importancia de ese acceso, necesitábamos establecer unas relaciones que nos permitieran entrar en su mundo, en sus vidas, sus ideas y perspectivas. Para ello adoptamos una actitud de flexibilidad, prudencia y compromiso.

No fue un proceso fácil en el caso de María. Después de la reunión mantenida el 10 de enero de 2014, donde se apreciaba entusiasmo, motivación y que las relaciones entre ambas iban a ser fluidas y rápidas, y donde habíamos establecido el inicio de un plan de trabajo, se produjo un problema inesperado para la investigadora: durante un periodo de tiempo (casi un mes aproximadamente) no contestaba a las llamadas telefónicas, mensajes de Whatsapp y correos electrónicos. Parecía que no estaba interesada en participar en la investigación. Empezamos a comprender uno de los elementos que caracteriza el uso de los métodos de investigación cualitativo como es la incomodidad que experimentan el investigador antes situaciones imprevistas y desagradables a las que hay que enfrentarse y que llevan a la duda y al desconcierto y que en muchas ocasiones no sabes cómo resolver (Shaffir, Stebbins, & Turowetz, 1980).

“Me sentía muy mal, preguntándome en qué había fallado, qué acciones no le habían gustado de mi forma de proceder, qué palabras le habían molestado en mi forma de hablar. Me sentía incómoda conmigo misma, dudando de mi manera de enfrentarme a las personas, transmitirle confianza, hacerla que se sintiera cómoda” (Diario de campo de la investigadora, 10/02/2014).

Tras la reflexión durante varios días pensamos que la única vía posible para intentar resolver el problema era contactar con la responsable de la Unidad de Atención al Estudiante con Discapacidad de la Universidad de Sevilla (SAD), que era, desde nuestro punto de vista, la persona que nos podía ayudar. Finalmente recibí la llamada de María donde manifestaba su descontento, quería dejar la investigación, se sentía intimidada. Había aspectos de su vida que no quería tocar y eso le producía miedo y rechazo a seguir trabajando conmigo. Negociamos el cómo, el cuándo y qué de todo el proceso de investigación, desde una postura de flexibilidad y adaptación por parte de la investigadora, evitando en todo momento evitar sus sentimientos de intimidación a la

que se había visto expuesta con anterioridad. Tras el acuerdo adoptado, quedamos para la primera entrevista y además se estableció un plan de trabajo de acuerdo a su tiempo disponible, deseos y organización que ella decidiera.

En el caso de Ángela la entrada a su escenario más privado fue muy fácil, de apertura total y disponibilidad. Los primeros encuentros fueron en la sala de investigadores de la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla que era el más próximo y cómodo para ella puesto que constituía su lugar de estudio. Tuvieron lugar a finales de enero y principios de febrero del año 2014 y allí fuimos estableciendo un plan de trabajo entre ambas y negociando las primeras fechas de las entrevistas.

3.2.1.3.4 Establecimiento del rapport.

Para la recogida de información y una vez dentro del campo, establecer las relaciones con las participantes ha sido una de las tareas más difíciles de conseguir. De hecho, se considera que a lo largo del desarrollo de la tesis no se ha logrado establecer unas relaciones alejadas de la duda de las participantes hacía las intenciones de la investigadora en su trabajo, actuando en muchas ocasiones como una barrera difícil de traspasar. A pesar de ello, consciente de la importancia de este proceso para conseguir una óptima recogida de datos se ha tenido en cuenta las orientaciones determinadas por Taylor et al., (2010, p. 55-57) en su teoría de “establecimiento del rapport” como “establecer lo que se tiene en común con la gente”, ser “humilde”, “ayudar” a las personas, entre otras. Sin embargo, y por propia experiencia, se podría afirmar que ganarse la confianza de las personas estudiadas y su entorno ha sido de una gran complejidad, provocando muchas veces sensaciones de vacío y desilusión, necesitando momentos de reflexión para buscar herramientas para volver a negociar y retomar el camino recorrido hasta el momento.

3.2.1.3.5 La selección de instrumentos de recogida de datos.

La selección de los instrumentos para la recogida de los datos es un proceso que en la práctica comenzó en la fase II, que se ha seguido realizando durante la fase III de esta investigación, sobre todo en lo que concierne a las lecturas de bibliografía sobre metodología científica relacionadas con la investigación cualitativa. Dentro de la misma, y así se expone dentro de este apartado, se procedió a la selección de los

instrumentos que serían utilizados y que nos permitieran recoger gran cantidad de datos para nuestra investigación, que no ha seguido un proceso lineal sino circular y que en todo el proceso de la investigación ha atendiendo a los acontecimientos desarrollados en el contexto de investigación.

Las técnicas inicialmente seleccionadas y negociadas con las participantes fueron: el auto-informe, la entrevista biográfica, la observación participante y el diario de campo, las cuales serán definidas en el capítulo posterior de esta tesis.

3.2.1.4 Técnicas de recogida de datos

En la cuarta fase la investigación comenzó con la recogida de datos en base a los instrumentos seleccionados, que atendiendo al orden de aplicación establecido fueron el auto-informe de cada una de las personas de la muestra, las entrevistas biográficas, líneas de vida referidas a las etapas educativas, la observación participante; entrevistas a otros informantes clave seleccionados por María y Ángela (polifonía de voces), técnicas de auto-representación, fotografías, diario de campo, notas de campo y un “Un día en la vida de...”. También se establecieron unos espacios de tiempo a los que denominamos “jornadas de trabajo” que nos permitía con antelación organizar y concretar días, horas y el lugar para poder trabajar. En definitiva, es una manera de definir los espacios y tiempos en los que unas veces se han abordado diferentes temas que más adelante explicaremos, otras veces se han dedicado a la corrección de documentación o sencillamente a la reflexión conjunta entre investigadora e investigada. Los medios tecnológicos como el correo electrónico y el Whatsapp han configurado unos instrumentos muy importantes de recogida de datos, que en todo momento ha estado enfocada la elaboración de dos historias de vida.

En el siguiente epígrafe exponemos las técnicas de recogida de datos que han sido utilizadas en esta investigación, además de explicar cómo se establecieron las relaciones dentro del campus de trabajo (establecimiento del rapport), así como todo el proceso de recogida de datos que ha sido desarrollado en este trabajo de tesis.

Los instrumentos utilizados en este trabajo de investigación han sido el auto-informe, correos electrónicos, diario de campo, fotografía, entrevistas biográficas y semiestructuradas, jornadas de trabajo, líneas de vida, notas de campo, observación participante, técnica de autorepresentación, un día en la vida de... y Whatsaap.

1. Auto-informes: el auto-informe hace referencia a un documento narrado por el propio participante donde resalta aquellos aspectos más significativos para el tema de estudio. Es un instrumento de recogida de datos idóneo en la elaboración de las historias de vida por ofrecer al narrador un espacio y oportunidad para la auto-reflexión dentro de su contexto natural. En nuestro trabajo de investigación ha sido utilizado como el punto de arranque del proceso de recogida de datos. Cada una de las participantes narró el suyo relativo a su vida académica, social, relacional, y personal, donde a partir del análisis del mismo se fue valorando la utilización de otros instrumentos de recogida de datos, así como la forma de hacerlo.

2. Correos electrónico: el intercambio de correos entre la investigadora y la participante ha sido cuantioso a lo largo de todo el proceso de investigación. Ha constituido una herramienta rica en cuanto a la recogida de información de cualquier índole: organización de los encuentros, traspaso de información, recogida de datos, etc. En definitiva, se trata de una técnica que ha permitido una comunicación rápida y productiva, con un feed-back constante de información a lo largo de todo el proceso de investigación (James, 2015).

3. Diario de campo: esta herramienta ha permitido a la investigadora recoger y narrar las ideas, los pensamientos, los sentimientos y las sensaciones después de cada actividad desarrollada en el proceso de recogida de datos. En el anexo V se presenta un extracto realizado por la investigadora. Sin embargo, debido a la Ley de Protección de Datos y con intención de no revelar señales que puedan desvelar la identidad de las participantes se ha tomado la decisión conjunta entre investigadora y participantes de no adjuntar el diario completo.

4. Fotografías: con esta técnica se ha intentando aportar detalles para enriquecer cada una de las escenas que nos han ido contando las participantes. Asumiendo las ideas de Aldridge (2007), siempre se ha buscado llegar a la génesis y fundamento de la realidad vivida por las personas investigadas y para ello el uso de la fotografía aporta gran detalle sobre cada uno de los hechos narrados. Con este objetivo se ideó la manera en cómo se le propondría a cada una de las participantes de nuestra muestra y que desarrollaremos en páginas posteriores, más concretamente en el punto de procedimiento seguido en el proceso de recogida de datos.

5. Entrevistas biográficas: ha sido la técnica de referencia en este trabajo por ser la que mejor nos va a permitir profundizar en los aspectos fundamentales de la vida de estas dos estudiantes y llegar a una estructura muy fina y detallada de las cuestiones estudiadas. En este sentido, algunos autores resaltan el valor de este tipo de entrevista ya que permite un mayor acercamiento al mundo de las experiencias de las personas investigadas (Bertaux, 1981; Denzin, 1988; Kohli & Robert, 1984; Krüger & Marotzki, 1994). En nuestro caso, cuatro han sido las entrevistas de esta modalidad, de las cuales dos fueron realizadas a María, una a sus padres (padre y madre, juntos); y otra a la madre de Ángela, acompañada ella.

6. Entrevista semiestructuradas: se realizaron dos entrevistas semiestructuradas con el objetivo de recoger información sobre aspectos relacionados con la vida de las participantes de una forma más cerrada y concreta. La hemos utilizado para entrevistar a Ángela y a la hermana de María como informante clave sobre algunos aspectos de la vida de ella. Más adelante detallaremos todo el trabajo realizado.

7. Jornadas de trabajo: hacen referencia a los espacios de tiempos en días concretos acordados entre la investigadora y la estudiante, para organizar los encuentros en cuanto a horarios y temas tratados con el objeto de facilitar la recogida de datos debido al tiempo tan limitado con los que contaban las participantes. Esta forma de trabajar nos ha permitido reflexionar y profundizar en aspectos relevantes de la vida académica y social, así como obtener datos que recogíamos en forma de notas u observaciones y que han aumentado y enriquecido los datos obtenidos.

8. Línea de vida: también designada *timeline* es una técnica de recogida de datos que consiste, según Granling y Carr (2004), en una representación gráfica de la trayectoria de vida. Permitiendo representar a través de sus trazos el pasado y el presente de cada uno de los momentos más significativo vividos y sentidos en el proceso vital de los participantes.

Existen diferentes maneras de representación (Moriña, 2017), tantas como objetivos de investigación de las diferentes disciplinas. Desde el campo de la Salud (Martín, 1997), la Psicología (Graling & Carr, 2004), dentro de ella la resiliencia (Kolar, Ahmad, Chan, & Erickson, 2015), la Educación (Heydon & Hibbert, 2010), se utiliza esta técnica en las investigaciones con diferentes formas y contenido. De esta manera, unas se presentan lineales, otras con valoraciones y algunas con contenido

grabado. Con independencia de la forma de elaborarlas, lo importante, sostiene Berends (2011), es que no se utilice como única herramienta para la recogida de datos sino que se combine con otros métodos como la entrevista para enriquecer los resultados.

Partiendo de lo anterior, en nuestro caso se ha utilizado como una técnica de apoyo y complemento al auto-informe, la entrevista o la fotografía. El objeto principal de la aplicación de esta técnica era profundizar sobre los aspectos positivos y negativos que la participante había encontrado en su proceso educativo. Para el diseño se optó por dibujar un eje de coordenadas en líneas, donde en el eje vertical o de abscisas se ha situado una puntuación y en el eje horizontal o de ordenadas, se ha colocado la etapa académica por cursos. En la Figura 12 se presenta el modelo elaborado para esta investigación.

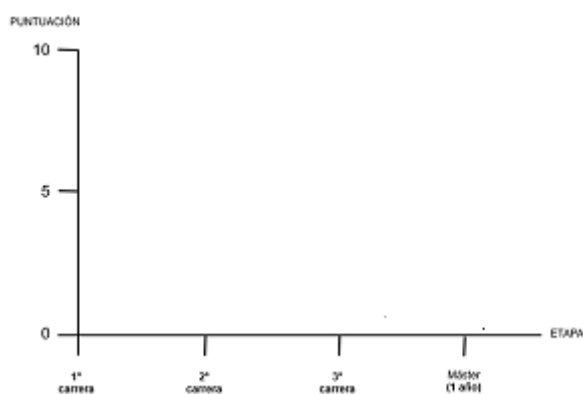


Figura 12: Modelo de línea de vida elaborado para esta investigación. Fuente: elaboración propia.

A través de este instrumento la participante han podido realizar una descripción global de los momentos más significativos de su experiencia educativa. Se trata de un documento en el que María ha explicado los puntos críticos o negativos y los positivos en todo su recorrido académico. De manera que nos ha permitido obtener una valoración gráfica y global de los momentos más difíciles y de los más relevantes en todo el proceso educativo.

9. Notas de campo de la investigadora: las notas de campo se han realizado justo después de las observaciones participantes, ya que durante las mismas nos hemos abstenido de escribir en presencia de las estudiantes. Más tarde, las ideas han sido registradas y redactadas siguiendo las reglas de la observación participante, es decir, se

han incluido en la narración de estas observaciones. En ellas se han recogido notas e información relativas al contexto, así como los datos considerados relevantes.

10. Observación participante: Para traspasar las capas externas y llegar a penetrar en los significados de los hechos, los fenómenos y las acciones, la observación participante es una de las técnicas que mejor lo permite. Marcelo y Parrilla (1991) destacan el valor de la observación para conocer, comprender e interpretar los hechos, las acciones y los fenómenos en el contexto más próximo, tal y como ocurren. Siendo, además, la técnica que permite el acceso al campo y a los informantes de manera menos intrusiva (Taylor & Bogdan, 2010). En nuestro caso, y teniendo en cuenta nuestro objeto de estudio, se ha pretendido conocer, a través de la observación, desde los escenarios más privados como hogares o situaciones de ocio a los más públicos como el académico de las personas que componen la muestra de nuestro trabajo.

11. Un día en la vida de...: esta técnica de recogida de datos nos ha permitido compartir una tarde con María, donde la investigadora ha experimentado junto a ella cómo desarrolla una jornada en su casa, observando las tareas cotidianas educativas y su manera de enfrentarse a las mismas. La organización de su vida, las preocupaciones, las alegrías y cada una de las vivencias que compartimos juntas. Aunque en la escasa bibliografía existente sobre este instrumento de recogida de datos lo definen como un proceso de acompañamiento en el que el investigador puede obtener información recogida con una cámara de vídeo y/o de fotografía (Gillen et al., 2007; Theron, et. al. 2011), en nuestro caso lo anterior no ha sido posible ya que nuestra participante no accedió a la invitación de poder grabarla. Aunque lo que sí nos permitió fue profundizar en su vida y comprenderla un poco mejor.

Con Ángela no nos ha sido posible desarrollar esta técnica debido a que abandonó la investigación antes de ponerla en práctica. Y aunque fue retomada esta relación, no hemos podido ponerla en marcha por cuestiones relacionadas con su falta de tiempo.

12. Técnica de autorepresentación: elaboramos una serie de preguntas orientadas a la representación de la participante sobre algunos aspectos de su personalidad, su vida y su perspectiva de futuro. Pretendíamos conocer la visión que proyectaban de sí mismas, sobre aspectos concretos de su vida con el objeto de identificar atributos de María y Ángela (ver anexo VI).

13. Whatsapp: esta técnica nos ha permitido el envío de mensajes rápidos a las personas participantes. De una manera sencilla, hemos podido obtener todo tipo de información tanto en palabras como en imágenes. Al igual que sucede con otros medios tecnológicos, como el correo electrónico, a través de Whatsapp se ha mantenido una comunicación constante referente a todos los aspectos relacionados con la investigación, así como cuestiones personales de la investigadora y la participante. También nos ha permitido recoger datos que necesitábamos concretar porque como resalta James (2016) estos instrumentos nos ha permitido en diferentes ocasiones poder no solo completar sino dar sentido a ideas, propuestas y hasta situaciones contextuales. En el anexo VII puede consultarse un ejemplo.

3.2.1.4.1 Recogida empírica de datos.

Durante la cuarta fase de esta investigación también se procedió a la recogida de datos en el contexto natural donde se generaron. Esta etapa comenzó en el mes de enero 2014 y transcurrió hasta octubre de 2016, fecha en la que concluyó el proceso. El procedimiento seguido fue organizado utilizando un sistema cíclico:

1. Tras las primeras entrevistas realizadas por la investigadora donde el objetivo primordial era conocernos, se establecieron entre ambas las primeras pautas para el comienzo de la recogida de datos. Se decidió que comenzaríamos por el escrito del auto-informe por parte de Ángela y María donde recogerían los aspectos relacionados con sus vidas, siendo decisión de ellas las formas, el contenido, la organización y cualquier elemento que consideraran necesario para ser estudiados.

2. Una vez analizados estos documentos se comenzó a recoger datos a través de entrevistas, observaciones participantes, un día en la vida de...

3. Según se realizaban las entrevistas y se hacían sesiones de observación, se transcribía y redactaba el material recogido y devuelto a María y Ángela para su revisión.

4. La revisión de las transcripciones por parte de las personas investigadas supuso la lectura detallada por su parte y toma de decisiones en cuanto a posibles cambios.

5. Tras el análisis de los cambios sugeridos por parte de la estudiante, se valoraban y ejecutaban dichas modificaciones, valorando la incorporación de nuevas estructuras en el diseño de las entrevistas.

Desde los inicios de la recogida de datos se ha desarrollado un trabajo de co-investigación entre María y Ángela y la investigadora. Formamos un equipo donde todo el proceso ha estado decidido conjuntamente. Se han tomado decisiones relativas a la recogida de datos (fecha, lugar, hora, tiempo dedicado a la técnica), selección de la información (sobre los temas que querían tratar, la información que no deseaban que fuera recogida, los aspectos sobre los que no querían profundizar o el trato dado a cada dato), así como la organización del trabajo (seleccionando la estructura de las historias de vida) y cualquier otro aspecto relacionado con el trabajo.

Antes de proseguir con la explicación del proceso de recogida de información, se hace necesario puntualizar que vamos a presentarla de manera individual para cada uno de los casos trabajados, ya que han desarrollado itinerarios diferentes, así como pautas e incluso técnicas distintas. Aunque es cierto que los métodos utilizados han sido similares, en ocasiones se han producido ciertas diferencias, por lo que se considera que puede ser más clarificador mostrarlo por separado. Comenzaremos con el caso de María Ramírez, representando en la Figura 13 el recorrido por el proceso seguido en la recogida de datos, así como los instrumentos utilizados.

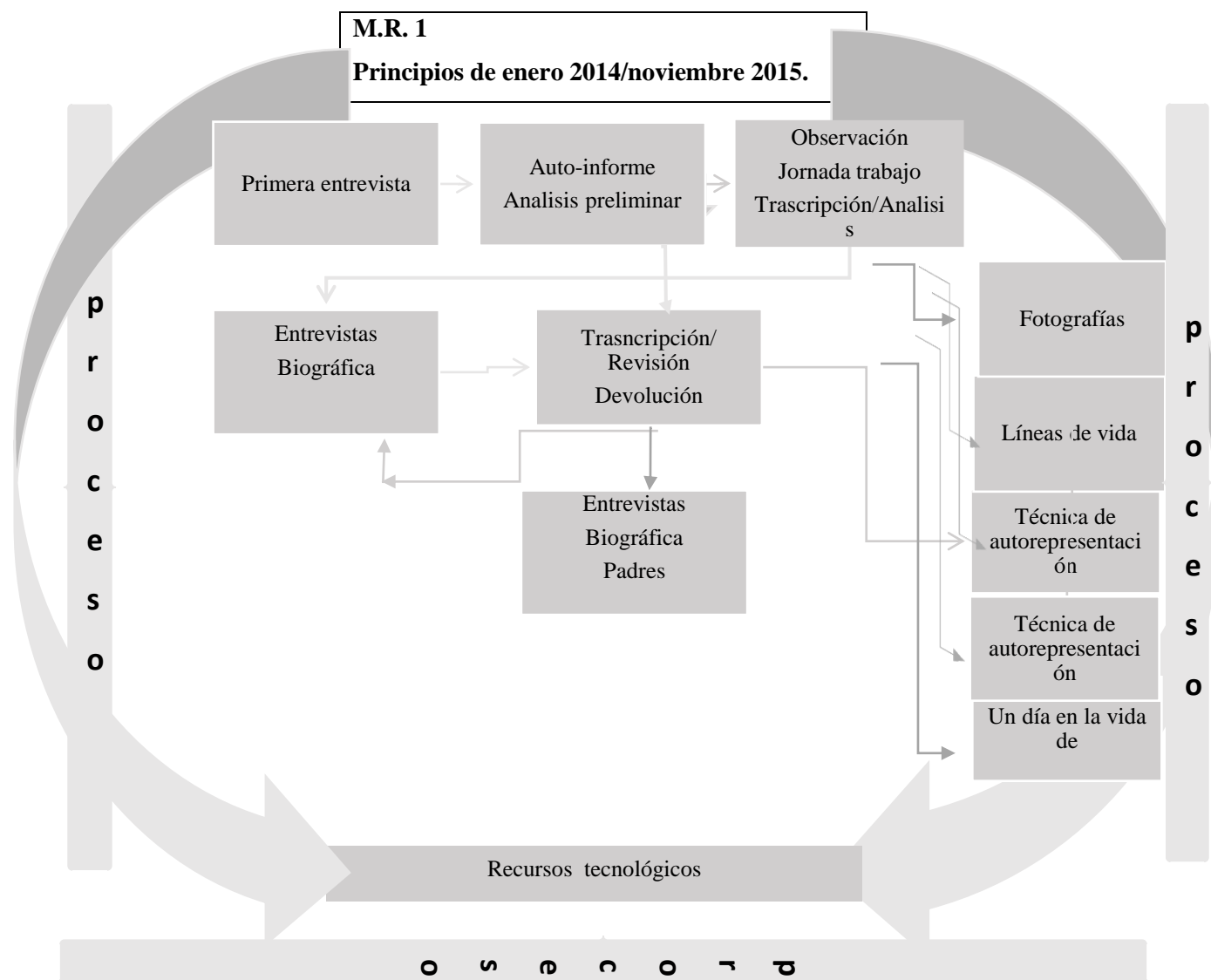


Figura 13: Gráfica representativa de los instrumentos utilizados con María. Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse en la Figura 13, los instrumentos utilizados han sido: el auto-informe, entrevista biográfica y semiestructurada, fotografía, líneas de vida, un día con María, y la técnica de autorepresentación, además de la observación participante que la concretamos en una serie de jornadas que dedicamos al trabajo. Siendo los recursos tecnológicos los más utilizados en todo el proceso de recogida de datos.

Después del primer encuentro, donde el objetivo estaba centrado en conocernos, el proceso de recogida de información comenzó con la concreción de los acuerdos para la constitución del auto-informe que elaboraría María. Este documento sería escrito, organizado y decidido por esta estudiante universitaria y constituiría la base donde se organizaría toda la recogida de datos posteriores. De manera paralela se fueron

desarrollando las jornadas de trabajo (nueve fueron en concreto) y las observaciones en su contexto familiar y escolar. Una vez concluidos los autoinformes se realizó una lectura global y en profundidad de los mismos y a partir de los resultados se han elaborado tres entrevistas biográficas, de las cuales dos han sido a María, y una a sus padres que por decisión de ellos estuvieron juntos en el desarrollo de la misma. Una vez transcritas y analizadas las entrevistas se consideró necesario realizar una entrevista a la hermana (semiestructurada) que fue contestada por escrito al encontrarse fuera de España y por responder a los deseos de ella.

Con posterioridad se trabajaron tres líneas de vida que han estado relacionadas con las etapas educativas, de manera que se han abarcado desde Primaria hasta la Universidad. Avanzado nuestro proceso de recogida de datos, se consideró necesario aplicar la técnica de autorepresentación por entender la investigadora la dificultad de María para hablar de ciertos aspectos personales. Otro de los instrumentos utilizados ha sido un día en la vida de... En nuestro caso fue una jornada de tarde donde acompañamos a la participante en sus quehaceres cotidianos que en aquellos momentos estaban centrados en asistir a sus clases para la preparación de las oposiciones para maestra. Durante este tiempo decidimos utilizar la fotografía para intentar captar cada peculiaridad del desarrollo de su vida académica, siempre atendiendo a sus deseos.

El uso de los correos electrónicos, el Whatsapp y las llamadas telefónicas han sido las técnicas que más se han utilizado para la recogida de datos en este caso. A través de estas se ha mantenido un feedback continuo entre la investigadora los participantes y los informantes clave, siempre a través de María, así como una comunicación fluida donde ha habido intercambiado de información relacionada no solo con la investigación sino también con asuntos personales, culturales y de ocio.

A continuación presentamos en la Tabla 23 un esquema sobre los instrumentos utilizados, las fechas en las que se ha desarrollado cada una y el contenido de cada sesión. De la misma forma hemos dedicado un espacio a los recursos tecnológicos ya que han sido muy importantes en todo el proceso de recogida de datos.

CRONOGRAMA GRÁFICO RECOGIDA DE DATOS			
M.R. 1			
FECHA	INSTRUMENTOS	CONTENIDOS	
10/01/2014	Jornada de trabajo. Observación	Conocernos personalmente. Hablamos sobre su discapacidad. Proyecto educativo y profesional. Las personas importantes en todo proceso de vida.	
20/01/2014	Whatsapp	Envío de mensaje por Whatsapp a María sin recibir contestación.	
29/01/2014	Teléfono	Llamada telefónica. Está molesta y piensa dejar el trabajo. Después de una larga conversación decide continuar.	
21/02/2014	Jornada de trabajo Observación (Sin grabar)	Firma del consentimiento informado Negociación para decidir los instrumentos de recogida de datos.	
25/02/2014	Jornada de trabajo Observación. Concreción para la elaboración del auto-informe (sin grabar)	Toma de decisiones sobre el proceso de recogida de datos. Va a escribir su auto-informe.	
28/05/2014	Whatsapp	Recibo un mensaje por Whatsapp de María invitación a la obra de teatro.	
01/06/2014	Acompañamiento a la obra de teatro.(no sé cómo llamarlo)	Asistencia obra de teatro "12 sin Piedad" donde actúa ella.	
03/06/2014	E-mail	Recibo auto-informe escrito por María. Ella le llama "Mi historia de vida"	
06/06/2014	Entrevista en profundidad	Profundizamos desde su nacimiento hasta la Universidad.	
7/07/2014	Entrevista en profundidad	Trabajamos las líneas de vida (todo grabado)	
18/09/2014	Un día en la vida de...	Recogida de informes y documentos	
25/09/2014	Jornada de trabajo. Observación	Reflexiones de Carmen sobre el éxito de su proceso educativo.	
02/10/2014	Entrevista en profundidad padres	Padres de Carmen.	
12/10/2014	Jornadas de trabajo. Observación	Trabajamos técnicas de autorepresentación.	
14/10/2014	Pasamos una tarde con María		
15/12/2014	Jornadas de trabajo. Observación	Reflexiones sobre la técnica de la fotografía	
10/02/2015	Jornadas de trabajo. Observación	Profundización sobre algunos aspectos	
05/04/2015	Jornadas de trabajo. Observación	Nueva revisión de la Historia de vida	
27/10/2015	Entrevista semiestructurada a hermana	Escrita	

Tabla 23. Cronograma recogida de datos de María. Fuente: elaboración propia.

Continuando con la explicación del proceso seguido en este trabajo de investigación, en la figura 14 presentamos el recorrido realizado, así como las técnicas de recogida de datos de Ángela Pereda. Como muestra el esquema, en este caso la información recogida ha sido muchos menos abundante debido a que la participante decidió abandonar la investigación sin haber concluido la misma alegando motivos personales. Aún así nos autorizó para que pudiéramos utilizar la información recabada.

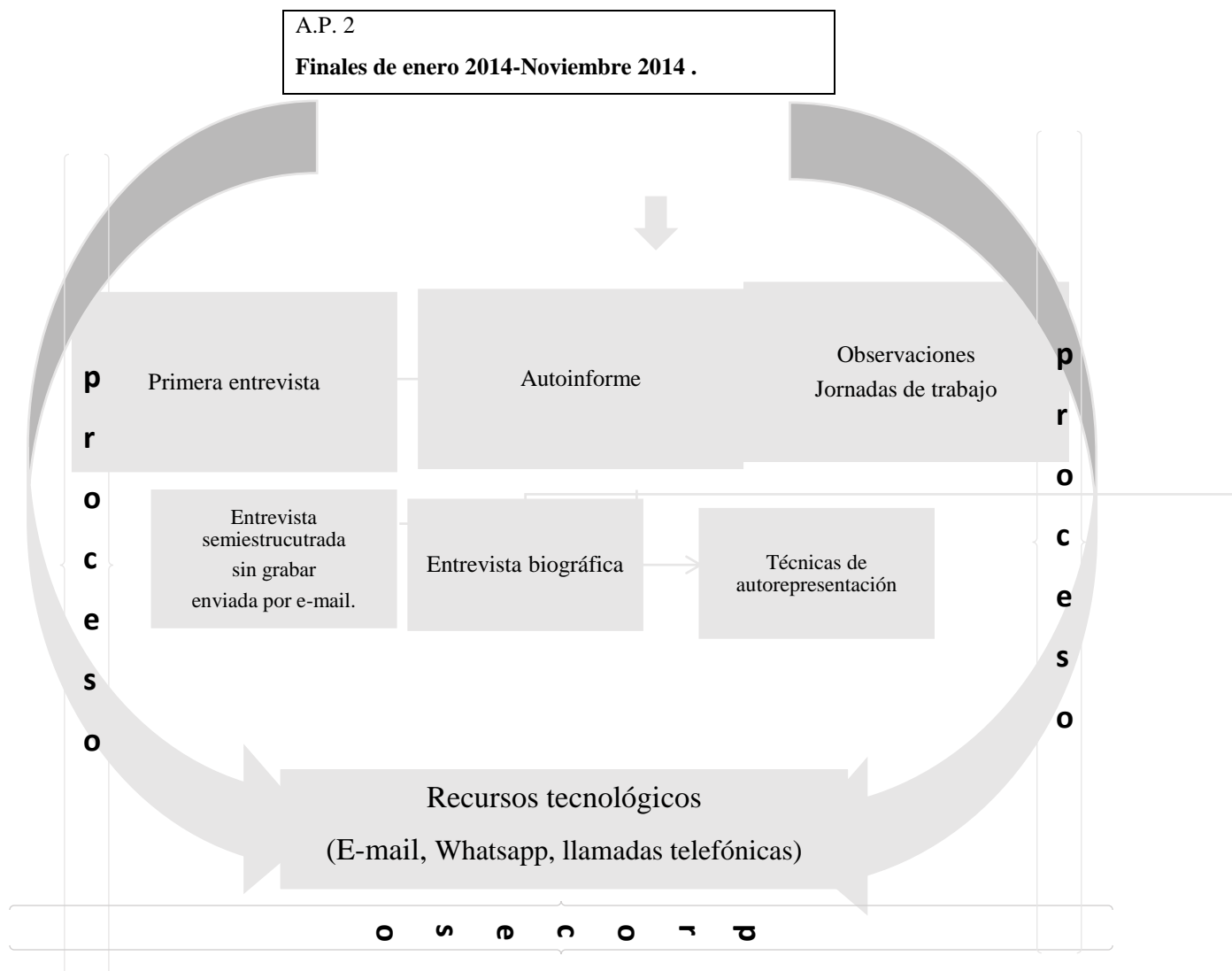


Figura 14: Instrumentos utilizados Ángela Pereda. Fuente: elaboración propia.

En el caso de Ángela y como puede comprobarse en la Figura 14, el comienzo de la recogida de datos se produjo en el mes de enero de año 2014 hasta noviembre de ese mismo año. A lo largo de estos once meses hemos mantenido cinco momentos para la observación y las jornadas de trabajo. Ella ha escrito el auto-informe centrado en sus etapas educativas. Utilizando

una forma narrativa ha desmenuzado los ciclos de Educación Primaria, Educación Secundaria, Bachillerato y Enseñanzas Universitarias. En cuanto a las entrevistas realizadas han sido las siguientes: una en profundidad, en la que se encontraban porque así lo habían solicitado, su madre y ella, y otra respondida por Ángela y enviada a través de e-mail. También se ha trabajado la técnica de autorepresentación. Por último, los medios tecnológicos han constituido una herramienta fundamental en la recogida de datos, permitiendonos consultar a María duda, opiniones e incluso consultar información para completar datos e ideas.


CRONOGRAMA GRÁFICO RECOGIDA DE DATOS			Medios tecnológicos
A.P. 2			
FECHAS	INSTRUMENTOS	CONTENIDO	
24/01/2014	Jornada de trabajo Observación	Conocernos. Presentación del trabajo de investigación. Negociación para el comienzo en la entrada al universo.	
28/01/2014	Jornada de trabajo. Observación	Firma del consentimiento informado. Negociación sobre los instrumentos de recogida de datos. Toma de decisiones sobre el Micro-relato elaborado por Ángela.	
24/02/2014	Jornada de trabajo. Observación	Profundización sobre algunos aspectos relevantes la vida de su vida	
07/04/2014	Entrevista en profundidad	Ángela Pereda y su madre	
16/06/2014	Jornada de trabajo. Observación	Revisión del Documento de las etapas educativas de educación primaria	
	Jornadas de trabajo. Observación	Documento escrito por ella Educación Secundaria y Bachillerato	
23/11/2014	Entrevista respondida por ella en papel (sin grabar)	Definición sobre sus capacidades	

Tabla 24: Cronograma recogida de datos. Fuente: elaboración propia.

3.2.1.4.1.1 Proceso de recogida de datos según la utilización de las diferentes técnicas utilizadas.

A continuación, pasamos a describir y explicar cada una de las técnicas y recursos utilizados en la recogida de información que sirvieron de base para la elaboración de las historias de vida. Además, lo desarrollaremos atendiendo al orden cronológico realizado, siendo fiel al proceso seguido. Así, y como se ha explicado a lo largo de todo este capítulo, comenzamos por la elaboración de los auto-informes por parte de las participantes.

Auto-informe

La utilización de este instrumento constituyó el punto de partida de nuestro trabajo de recogida de datos, permitiendo que cada una de las participantes elaborara un texto narrado y por escrito sobre los aspectos más relevantes de su vida personal y académica. Con este objetivo, se les facilitó una sola cuestión: “reflexionar sobre los aspectos de su vida que ellas consideraran”. Esta propuesta fue hecha por la investigadora en una reunión o “jornada de trabajo” de las que mantuvimos al inicio de este proceso. De alguna manera, y siguiendo a Axpe (2003), fue el momento en el que se establecieron las bases para la recogida de datos mediante la técnica del auto-informe. En el caso de Ángela se concretó el 28 de enero, mientras que con María fue el 25 de febrero del año 2014. La propuesta era que las participantes tomaran las decisiones oportunas en cada momento con respecto al contenido, la estructura, la longitud e incluso las fechas de entrega de las narraciones. No hubo un tiempo establecido para la elaboración de los auto-informes, ya que a lo largo de todo el proceso de recogida de datos se ha adoptado una perspectiva de flexibilidad y adaptación a cualquier cuestión relacionada con su elaboración.

El primer texto narrado que se recibió fue el de María a través del correo electrónico, el día 3 de junio de 2014. Algunos días más tarde, más concretamente el 16 de junio del mismo año, utilizando el mismo medio, llegó el de Ángela. Las dos participantes habían elegido contenido muy similares de los auto-informes, según las etapas educativas desarrolladas en su proceso educativo. Si bien dentro de cada etapa, enlazaba con aspectos familiares, de amigos, compañeros, así como cada uno de los

elementos relevantes para ella en esta trayectoria educativa. En los primeros autoinformes elaborados, María había descrito todas las etapas educativas de su trayectoria escolar, excepto la de Educación Infantil, alegando que no tenía ninguna referencia e invitándonos a que lo consultáramos con los padres. Mientras que Ángela solo había escrito sobre Educación Infantil y Educación Primaria. Pasado un tiempo completó las diferentes etapas educativas que serían objeto de nuestra investigación.

AUTOINFORME DE MARÍA

Preescolar (1994-1997)

Empecé la etapa educativa en el colegio Huerta Santa Ana, Gines, Sevilla, cursando 1º de Preescolar. A los 4 años tras comprobar un retraso del lenguaje se termina diagnosticando una hipoacusia neurosensorial en ambos oídos, en Noviembre de 1995.

A partir de ese momento mis padres, fueron conscientes de las ayudas que necesitaba y se preocuparon en proporcionármelo. A nivel médico me operaron de los oídos y me pusieron prótesis auditivas en ambos oídos y a nivel educativo desde preescolar hasta 1º de ESO tuve apoyo logopédico, en casa de forma personal e individualizada.

Por mi inmadurez y fecha de nacimiento en diciembre, solicitaron a la Consejería una prórroga para que hiciera 1º de Primaria en el curso escolar 1997-1998 en vez de en 1996-1997 según mi fecha de nacimiento.

Educación Primaria (1997-2003)

La hice en el colegio privado San Francisco de Paula porque allí estaba estudiando mi hermana.

Durante los tres primeros cursos los tutores supieron atenderme e integrarme adecuadamente en el aula. Sin embargo, a partir de 4º de Primaria no supieron darme la respuesta que yo necesitaba. Por lo que todo el apoyo que requería lo recibía en casa por las tardes.

Con respecto al inglés, en 3º de primaria, mis padres propusieron que tuviera una adaptación curricular, sin embargo el colegio no supo proporcionármelo adecuadamente, aprendiendo en 3º de Primaria en la biblioteca con un programa de ordenador de vocabulario y a partir de 4º integrándome en el aula con mis compañeros y profesora sin apoyo curricular.

Educación Secundaria (2003-2007)

La hice en el colegio concertado Centro Itálica de la Institución Teresiana. Consideraron que era el colegio más idóneo porque: era pequeño, había una sola línea por lo que siempre estaría con mis compañeros, el colegio estaba cerca de casa y el profesorado era reducido, cercano con los alumnos, sensibles a mi situación y el mismo para la etapa de Secundaria y Bachillerato.

Figura 15: Extracto de auto-informe elaborado por una participante de la investigación. Fuente: elaboración propia.

En la Figura 15 aparece un extracto de uno de los auto-informes elaborado por una de las participantes donde por razones de confidencialidad se han eliminado datos identificativos. Este auto-informe completo puede consultarse en el anexo VIII.

En el caso de Ángela, la estructuración y contenido del auto-informe fue similar al de María. A continuación puede visualizarse un extracto en la Figura 16, mientras que el documento completo lo adjuntamos en el anexo IX.

AUTOINFORME DE ÁNGELA

ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Siempre estuve en colegios públicos, no específicos. Desde el primero hasta el cuarto curso estuve en un colegio y desde el quinto a sexto estuve en otro colegio. Son de mi pueblo.

ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y DE BACHILLER

A partir de esta etapa, nunca recibí apoyos en la época de verano.

Siempre estuve en institutos públicos. En 1º ESO estuve en el instituto de Sevilla, pero a partir de 2º ESO estuve en otro instituto de mi pueblo, muy cerca de mi casa, hasta que terminé el bachiller.

Tuve que ir del instituto de Sevilla por los problemas “sociales” y “psicológicos”, aunque yo era buena estudiante. Hay una compañera que es mi amiga, que era mi compañera desde 2º ESO hasta el bachiller. Seguimos siendo amigas, aunque en el 2º ESO no fuimos muy “amigas”.

Al empezar el bachiller, mi intérprete y yo hemos hablado, ya que era la única interprete para los tres (yo y otros dos alumnos sordos en curso diferente), y le dije que no es necesario que venga a interpretar a las clases de latín y de griego. Siempre me siento en la primera fila.

Figura 16: Extracto de auto-informe elaborado por una participante de la investigación. Fuente: elaboración propia.

Los auto-informes que en las Figuras 8 y 9 presentamos no han sido modificados en ningún sentido, de manera que se ha respetado las formas, la estructura, el contenido y hasta las fuentes que utilizaron María y Ángela en la construcción para las historias de vida.

Observación participante

La observación fue la técnica más utilizada en esta investigación. A través de ella pretendimos conocer la realidad social de las participantes de nuestro estudio; traspasar las paredes del contexto para situarnos en el punto más íntimo y observar cómo interaccionan, cómo se desarrollan y cómo van construyendo sus vidas (Angrosino, 2012).

La modalidad de observación realizada es la participante y no sistemática, de manera que la investigadora formaba parte del contexto donde se producían los acontecimientos pero no participaba de los mismos. Por ejemplo, el día que trabajamos

María y yo la corrección del micro-relato, era ella la que hablaba y tomaba decisiones, yo participaba en la creación del clima pero no daba opiniones.

Con María se han tenido 18 encuentros en diferentes entornos familiares, educativos no formales y de ocio donde tiene lugar el desarrollo de su vida, aunque no en todos los casos han sido grabados ni se han hecho anotaciones sistemáticas, como por ejemplo el día que le acompañamos a la obra de teatro. Mientras que con Ángela Pereda solo ha sido posible observarla en ambientes académicos y familiares (en presencia de su madre). En concreto, pudimos generar seis momentos para la observación en los contextos más cotidianos de Ángela. Con posterioridad se establecieron otros cinco más.

Estas observaciones no han sido grabadas por decisión de las participantes. De la misma manera que nos hemos abstenido de tomar notas en el momento del desarrollo de la misma, únicamente se han reflejado datos cuando nos asegurábamos de que la persona se había movido del lugar en el que nos encontrábamos.

El registro de las observaciones se ha realizado de manera narrativa, siendo descrito fielmente al desarrollo de lo sucedido en el contexto y atendiendo a la siguiente organización que mostramos en la figura 17.

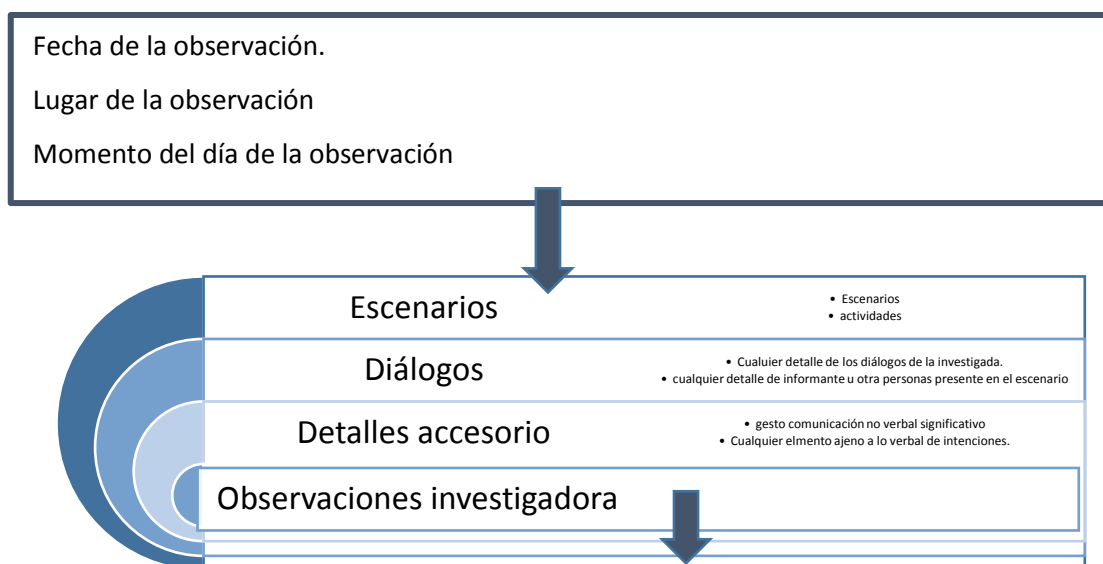


Figura: 17: Modelo para la organización de la observación Fuente: Taylor & Bodga, 2010 p. 84-85

CAPÍTULO III

A continuación, en la Figura 18 se refleja un ejemplo del registro de las observaciones que ha sido elaborada en nuestro trabajo de tesis. En el anexo X se añaden otras realizadas.

Observación 1. Objetivo: conocer a María y observarla para hacer una primera valoración sobre el perfil que presentaba y comprobar que se ajustaba a los criterios establecidos.

Fecha de la observación. 10/01/2014

Lugar de la observación. Cafetería del centro de la ciudad

Momento del día de la observación. 18:00

El objeto de esta entrevista era conocerlos y poder hacer una primera valoración sobre el perfil de Carmen para ver si realmente se ajustaba al objeto de mi estudio.

La cita ha tenido lugar en una cafetería situada en una zona céntrica de la ciudad por comodidad para las dos, ya que se encuentra a medio camino entre las casas de ambas. Se trata de un lugar ubicado en el corazón de una plaza y un parque infantil que a esas horas está rebosante de risas, carreras, juegos y balbuceos.

A pesar de lo concurrida que estaba los alrededores de la cafetería identifiqué a María de inmediato. Una chica joven, de mediana estatura, con el pelo recogido en una cola, pantalón azul, jersey y rebeca. Miraba a su alrededor expectante. Al acercarme, una amplia sonrisa iluminó su cara al pronunciar mi nombre. Unos ojos negros, brillantes, alegres y una cara amable me saludó cálidamente.

Después de presentarnos entramos en el bar que no contaba con salones independiente. Estaba formado por grandes vitrinas de reposterías y pan, y las sillas y mesas estaban situadas en paralelo a la barra y las vitrinas. Con lo cual, no solo estábamos rodeados por las personas que ocupaban las mesas y sillas del salón sino por los que compraban puntualmente productos de la tienda.

Nos sentamos una frente a la otra para asegurarnos que leía bien en los labios, en una mesa que estaba en una esquina, un poco más apartada del resto, el cual eligió ella porque le facilitaba el poder oírme bien, ya que uno de las limitaciones que después me contó es no no puede oír bien en lugares de mucho ruido.

Después de los primeros diálogos iniciales y pedirnos una merienda comenzamos hablando de mi proyecto de investigación con la más absoluta normalidad. De vez en cuando me aseguraba de que me seguía bien, le preguntaba si tenía alguna duda y ella me contestaba Yo le expliqué mi proyecto de investigación. De vez en cuando me aseguraba de que me seguía bien. A veces, a través de la comunicación no verbal, con gestos o con miradas me demostraba lo que le gustaba mi proyecto y me confirmaba su disposición a colaborar en mi trabajo.

Ella, me volvió a narrar todo lo que me había enviado en el e-mail: en torno a su discapacidad, su proceso educativo hasta llegar a la Universidad, su familia y sus proyectos de futuros relacionado con su vida profesional en el mismo orden que lo había escrito. Se lo sabía de memoria.

No tenía recuerdos de su infancia en el ámbito académico. Hasta los doce años, no recordaba nada de esa etapa. Ella me ofrecía que sus padres me podían ayudar en ese sentido. Y sentía curiosidad por saber por

qué sería eso.

A lo largo de todo su discurso las palabras más pronunciadas por ella han sido padres y hermana. Se nota que siente admiración hacía los tres y que constituyen una pieza fundamental de su inclusión en la sociedad y en su desarrollo personal y formativo.

La enfermedad de su madre marcó un antes y un después en la vida de la familia. El papel de la familia? Las relaciones sociales, una asignatura pendiente pero que no ha sabido resolver.

Le gusta mi proyecto, me explica que no sabe si es la persona que yo necesito para recoger la información que necesito.

Yo le digo que sí, que ha terminado una carrera universitaria, que tiene una discapacidad auditiva y que presenta muchas, muchas ganas de trabajar en mi proyecto. Después de más de 20 minutos de conversación consensuamos el acuerdo de que sí era la persona que yo necesitaba para representar mi muestra.

Hablamos de la posibilidad de poder realizar un trabajo conjunto entre las dos, dice que le gusta la idea pero que se lo va a pensar, que el próximo día me contestará.

Quedamos para vernos en los próximos días y que lo concretaríamos por Whatsapp. Nos despedimos con el compromiso por su parte de que la próxima reunión trabajaríamos ya en el tema de investigación.

Terminamos el encuentro después de una hora y treinta minutos de charla muy animada y cordial.

Comentarios de la investigadora:

Ha sido una reunión enriquecedora de la que salí pensando que me tenía que haber llevado la grabadora y haber recogido toda la cantidad de información que me había aportado. A lo largo de la conversación sentí distintas emociones. Al principio sentía un enorme nerviosismo por enfrentarme a una persona que me interesaba tanto, que me generaba tanta curiosidad y tanto entusiasmo a la vez. También me encontré muy confusa por si estaba eligiendo bien. En fin, una serie de sentimientos tan contradictorios...

Cuanto más conversábamos más convencida estaba de que sí respondía a la persona que quería investigar porque me iba generando preguntas, curiosidades, elementos que no encajaban entre lo que me anunciaba y luego me explicaba. Por ejemplo: su hermana era una persona muy importante para ella, pero se encargaba de revisar todo su trabajo, todo lo que hacía, todo lo que desarrollaba, ¿por qué? si ella es una persona joven, con una carrera terminada y una vida autónoma, por qué su hermana revisaba su trabajo. ¿Ella se lo revisaba a su hermana?

Figura 18: Ejemplo de registro de la observación. Fuente: elaboración propia.

Entrevista

La entrevista es la técnica de corte cualitativo que permite ser utilizada en una gran variedad de formas y momentos, permitiendo como afirma Taylor (2010) poder obtener información y conocimiento de la vida de las personas, y profundizar sobre las ideas y pensamientos y todos los múltiples factores en los que están inmersos las personas estudiadas.

De la variedad de tipos de entrevistas que engloba esta técnica cualitativa, la biográfica han sido las más utilizadas en este trabajo, aunque también con menor frecuencia hemos realizado la entrevista semiestructurada. En la mayoría de los casos han sido realizadas individualmente, aunque en otros han estado presentes más de una persona, como es el caso de los padres de María que pidieron estar juntos, o la madre de Ángela que decidió estar acompañada por su hija, aunque fue ella la que aportó toda la información y opinión al respecto.

El objetivo principal de esta técnica de recogida de datos ha sido que las participantes profundizaran sobre su experiencia en todo el proceso educativo y social desarrollado en su trayectoria de vida. La investigadora no ha participado en ningún momento, ni ha influido, cambiado o transformado la información recogida como señalan Goodley et al., (2004) y Taylor y Bodgan (2010).

En las entrevistas biográficas no ha existido guión, pero sí una temática concreta que ha girado en torno a las experiencias de las estudiantes en todo el proceso educativo, los factores relacionados con la personalidad o los elementos sociales que han contribuido al desarrollo de los estudios superiores. Partiendo de lo anterior, las estudiantes han narrado sus vidas, pensamientos, ideas, con flexibilidad y siempre atendiendo a sus deseos y voluntad.

En nuestro caso, cuatro han sido las entrevistas de esta modalidad que se han realizado en total, de las cuales dos fueron a María, una a sus padres (padre y madre juntos); una a la madre de Ángela, acompañada de ella.

Partiendo de lo anterior, describiremos de manera individual cada caso, es decir, separando el proceso y desarrollo seguido con María y Ángela, ya que estos han transcurrido de diferente manera y en aras de no confundir nos parece necesario que así sea.

María Ramírez. El lugar para la realización de las entrevistas siempre ha sido elegido por la participante buscando espacios tranquilos, sin interferencias y envuelto en un clima de relajación y buen ambiente. En este caso concreto los escenarios de las entrevistas han sido dos despachos en pleno centro de la ciudad, con unas estructuras y mobiliario modernos y muy agradables. Grandes ventanales, orientados hacía un patio interior cargado de plantas, sol y césped configuraban la perspectiva visual con la que contábamos.

Las dos entrevistas biográficas realizadas a María, así como a algunos de los participantes claves (p.ej. a los padres) fueron cara a cara y grabadas íntegras con una duración variable que oscila entre 28 minutos y 1 hora y 30 minutos; mientras que la que mantuvimos con los padres tuvo una duración de 55 minutos. La estructura siempre era la misma: se hacía una introducción sobre los aspectos que profundizaríamos y a partir de ello la investigada narraba su trayectoria de manera flexible y atendiendo a los aspectos que ellos consideraban relevante dentro de la misma.

En la Tabla 25 se describen los días que se realizaron las entrevistas así como los temas trabajados en cada una.

FECHA	TÉCNICA	TEMA TRABAJADO
6/06/2014	Entrevista en profundidad/ Despacho familiar	Profundizamos desde su nacimiento hasta la Universidad.
7/07/2014	Entrevista en profundidad/Despacho familiar	Trabajamos las líneas de vida (todo grabado)
2/10/2014	Entrevista en profundidad. Padres/Despacho familiar	La vida de María
27/10/2014	Entrevista semiestructurada. Hermana.	Escrita

Tabla 25 : Cronograma de entrevistas realizadas a María Ramírez. Fuente: elaboración propia.

Ángela Pereda. La entrevista biográfica realizada a la madre de Ángela fue organizada, decidida y gestionada atendiendo a las peticiones realizadas por las dos. Tras un periodo de negociación concretaron a la investigadora el día, la hora y el lugar de la entrevista.

Nos desplazamos a su pueblo, situado a unos 20 kilómetros de la ciudad, concretando la cita en la casa familiar de Ángela. Después de conocernos y hablar sobre diversos temas relacionados con la participante se dio paso a la entrevista que tuvo una duración de 1 hora y 23 minutos. En un ambiente relajado y distendido abordamos temas como las múltiples barreras sociales, culturales y contextuales que juntas habían afrontado y superado.

El objetivo de la entrevista se concretó en recoger datos sobre el recorrido formativo de Ángela, atendiendo a los factores que habían contribuido a que hubiera conseguido acceder a la universidad mientras que para otras personas de similares características era tan difícil de conseguir.

Lucía (no es el nombre real) comenzó por la narración del nacimiento de su hija para concluir abordando aspectos sociales y de relaciones de la ya mujer Ángela Pereda.

En la Tabla 26 se especifican las entrevistas realizadas y el calendario establecido.

FECHA	TÉCNICA	PARTICIPANTES/TEMAS TRATADOS
07/04/2014	Entrevista en profundidad	Angela Pereda y su madre/La vida de Ángela
23/11/2014	Entrevista semiestructurada respondida por ella en papel (sin grabar)	Su vida y capacidades.

Tabla 26: cronograma entrevistas realizadas a Ángela e informante clave. Fuente: elaboración propia

Entrevista semi-estructurada.

Para completar información, cuestiones que había quedado inacabadas o que no estaban suficientemente claras en las entrevistas biográficas se realizaron entrevistas semi-estructuradas. Esta modalidad de técnica permite preparar con antelación bloques temáticos en los que interesa profundizar y el entrevistador puede decidir su estructuración y la secuencia de cada pregunta, tal y como apunta Moriña (2017).

En este trabajo fueron realizadas dos entrevistas semiestructuradas: una a la hermana de María y otra a Ángela, y en los dos casos fueron contestadas por escrito por petición de las participantes. Diseñamos un modelo de entrevista cuyo contenido en el caso de María estaba centrado en que su hermana profundizara sobre aspectos generales de la vida de su hermana desde su percepción.

En la Figura 19 presentamos un ejemplo sobre los temas tratados en la entrevista semi-estructurada realizada a la hermana de María, que como se puede valorar recoge algunas cuestiones para desarrollar la trayectoria formativa, aunque también se trataron temas personales, relacionales y sociales de sus vidas. El guión de la misma fue elaborado por la investigadora y enviado a María, siendo devuelta por ella casi dos meses después, utilizando los medios tecnológicos.

GUIÓN DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURA

Se pretende indagar en aspectos de la vida... Por ello, te envío algunas cuestiones que guiarán los temas para responder. La extensión es flexible, puedes responder todo lo que consideres necesario.

Quiero agradecerte tu colaboración. Muchas gracias,

- 1.- ¿Qué supuso, desde tu perspectiva, la llegada de... a la familia?
- 2.- ¿Qué supuso el descubrimiento de la discapacidad, tanto los aspectos positivos como negativos?
- 3.- Háblame de vuestra relación como hermanas.
- 4.- Defínela en cuanto a características personales y formativas, es decir como alumna.
- 5.- ¿Dónde está desde tu punto de vista la clave de éxito académico de ...?
- 6.- ¿Cuáles las barreras que ha tenido que superar, sobre todo en la universidad?
- 7.- Después de tu experiencia como hermana de ..., cómo sería para ti una Universidad para todos?
- 8.- ¿Qué le hubiera hecho la vida académica más fácil a...?
- 9.- Cualquier aportación que quieras hacer.

Figura 19. Ejemplo de guión de entrevista semi-estructurada a hermana de María. Fuente: elaboración propia.

Con posterioridad a la realización de la entrevista de Ángela y su madre pasamos a realizar otra entrevista semi-estructurada a ella sola. El objetivo era profundizar en algunos aspectos que consideramos que no se habían explicado o tratado con claridad en el transcurso de la entrevista en profundidad. En este caso, el guión de entrevista fue enviado por e-mail con anterioridad y contestada y devuelta utilizado la misma vía el día 27 de octubre del 2014. A continuación, en la Figura 20 puede observarse las cuestiones que se establecieron sobre las que era necesario profundizar tras la transcripción y lectura del auto-informe y la entrevista en profundidad realizada a la madre de Ángela acompañada de ella:

GUIÓN DE PREGUNTAS

Defínete como persona. Tus fortalezas y virtudes. Exprésate como quieras y todo el contenido que quieras.

¿Cuáles son los éxitos que han hecho que hayas terminado tu carrera universitaria?

¿Cuáles han sido las barreras más destacables para ti en el proceso educativo y en la Universidad.

Se te ocurren propuestas de mejoras para próximos estudiantes con discapacidad auditiva en la Universidad.

Te recuerdo que puedes extenderte todo lo que quieras.

Muchas gracias y si aún te queda alguna duda ya sabes que puedes consultarme todo lo que quieras.

Figura 20: Ejemplo de entrevista semiestructurada a Ángela. Fuente: elaboración propia.

Jornada de trabajo.

Las jornadas de trabajo hacen referencia a los espacios de tiempos creados entre la investigadora y las participantes de manera consciente con varios objetivos. Por una parte, debido al escaso tiempo disponible de María Ramírez se pretendió establecer de manera organizada y consensuada un calendario de días, aunque sin horas concretas para mantener reuniones periódicas y así resultaría más fácil todo el proceso de recogida de datos y nos ayudaría a la hora de optimizar el tiempo y el trabajo de las dos.

Dichas jornadas nos ha permitido, también, trabajar en temas concretos, reflexionar sobre aspectos ya seleccionados o profundizar en otros que iban surgiendo de forma cómoda, en un ambiente relajado, sin prisas, y con una flexibilidad absoluta.

En el caso de María Ramírez han sido nueve los días que hemos trabajado esta técnica, aunque los encuentros entre la participante y la investigadora han sido significativamente superiores, donde hemos compartido experiencias y actividades juntas, como por ejemplo la asistencia a una obra de teatro en la que actuaba como actora o compartir una merienda en su casa entre las dos.

Con Ángela Pereda los días dedicados a esta técnica fueron inicialmente cinco, ya que decidió abandonar la investigación por problemas personales, aunque después de un periodo largo de tiempo volvió a participar. En concreto, fue el 7 de enero de 2016 y a través de Whassaap donde tras las peticiones de la investigadora accedió a continuar para intentar que finalizáramos el trabajo de esta investigación. Aunque este contacto fue el 7 de enero no fue hasta el 15 de marzo el día en que se pudo dar continuidad al proceso interrumpido. Con posterioridad se han realizado un total de cuatro encuentros más. Estos espacios de tiempos eran posteriormente narrados por la investigadora como observaciones participantes, por lo que el contenido de cada uno de ellos quedaba descrito en las observaciones.

Línea de vida.

Las líneas de vida construidas en nuestra investigación son tres y todas elaboradas por decisión propia de María. Estas fueron diseñadas en una jornada de trabajo y posteriormente explicadas y grabadas donde la participante reflexionaba y valoraba los significados de los hechos relevantes de toda su trayectoria educativa.

La primera de las líneas de vida la ha situado desde Preescolar hasta 1° de la ESO. El segundo desde 1° de la ESO hasta Bachillerato. Y el tercero corresponde a la etapa universitaria y los estudios de posgrado.

A continuación aportamos un ejemplo de una de las líneas elaborada por María, que ha sido recogida en la figura 21.

Línea de vida 3 – Universidad

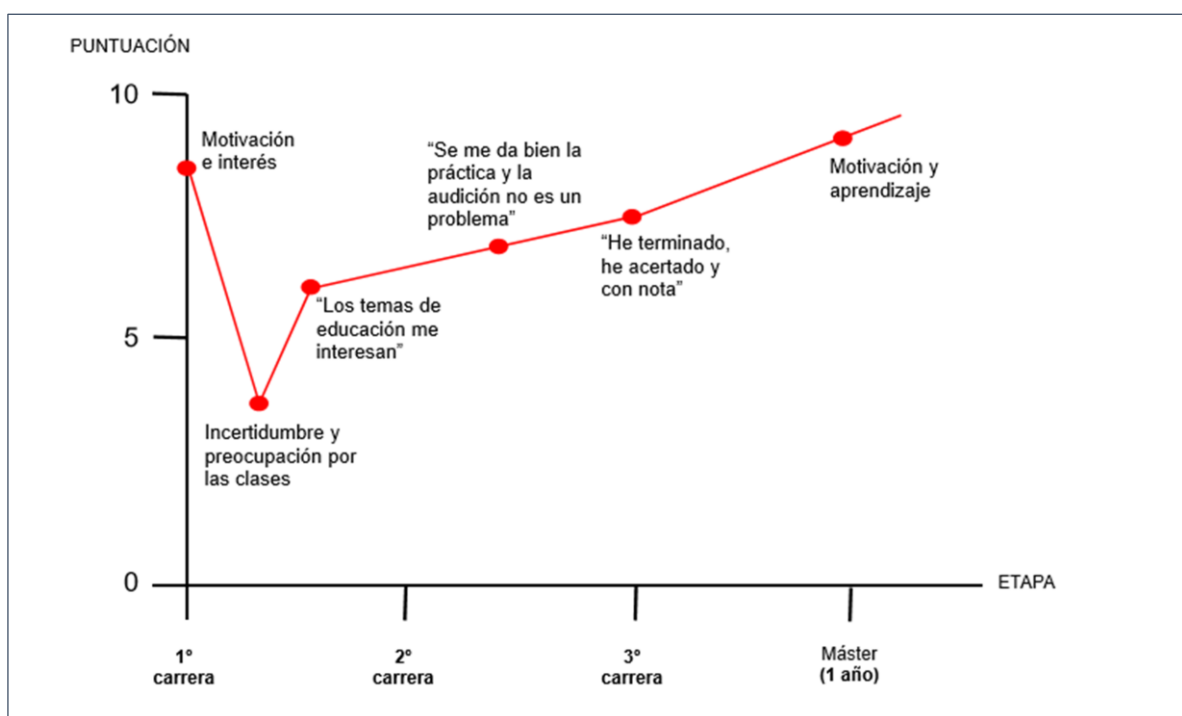


Figura 21: Línea de vida de María. Fuente: elaboración propia.

Fotografía

Las fotografías ha sido otra de las técnicas empleadas en esta investigación, aunque solo ha sido utilizada en el caso de María ya que con Ángela no ha sido posible debido a la singularidad del proceso de recogida de datos establecido con ella. El objetivo propuesto con la utilización de esta técnica era revelar y plasmar los aspectos más importantes que acontecían en la vida de estas estudiantes. Sin embargo, han sido escasas, únicamente las que mostramos en la figura 22, las realizadas y mostradas en este trabajo de tesis, debido a que así lo ha decidido María.

<p>FOTO: 1, 2 y 3</p>	<p>Título: Herramientas fundamentales de accesibilidad auditivas</p>
<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>En las fotos seleccionadas se muestra el aula de la academia donde, en la actualidad, asisto a clases para la preparación a las oposiciones. Con estas tres fotos quiero mostrar cómo en el desarrollo de mi día a día soy yo la que tengo que buscar estrategias que me permitan poder oír las explicaciones del profesorado y así aprender de manera normalizada. Con la foto nº1 quiero mostrar lo que es para muchas personas con diversidad funcional auditiva como yo los oídos que nos permiten poder escuchar y que son la base de la comunicación con el mundo sonoro. En ella se muestran cuatro tipos de audífonos que he ido utilizando a lo largo de mi vida, cada vez más pequeños de tamaños y más eficaces en la depuración de los sonidos. Los hemos tenido que ir cambiando para poder oír cada vez mejor. Con las dos siguientes fotos pertenecen al aula donde recibo clases de apoyo a las oposiciones de magisterio. Con ellas quiero mostrar cómo en el mismo aula tengo que sentarme en dos sitios diferentes en función del profesorado y sobre todo de la movilidad que utiliza en el aula. En la foto nº 2 he situado un punto rojo para mostrar donde me sitúo si el docente es de los que se mueve mucho por la clase y poder seguir sus explicaciones. Como se puede comprobar en las fotos tengo que alejarme y así poder captar cada uno de sus movimientos. Mientras que en la foto nº 2 se muestra donde me siento cuando los movimientos son más escasos y controlados.</p>	
<p>¿POR QUÉ HAS ELEGIDO ESTA FOTO?</p> <p>El objetivo primordial de la elección de estas tres fotos viene dado porque quiero mostrar una de las mayores dificultades existentes en el ámbito educativo y que está relacionando con el profesorado. Probablemente ellos no sean conscientes de lo que implica para las personas con diversidad funcional auditiva moverse o no moverse en el aula. Hablar mirando al alumnado o a cualquier otro sitio del aula. Así como cualquier pauta de movilidad que realizan. Pretendo concienciar para que cada día se trabaje más en esta línea y la información de los profesionales de la enseñanza sea total.</p> <p>Pero también quiero mostrar cómo hoy por hoy somos las personas con diversidad funcional auditiva las que tenemos que buscar los medios para romper las barreras de comunicación existentes en la sociedad y en el ámbito educativo en particular.</p>	



Figura 22: cronograma presentado con la técnica de fotografía utilizada con María. Fuente: elaboración propia.

A lo largo de nuestros encuentros con María se le planteó la opción de desarrollar la técnica de recogida de datos de la fotografía. Se le explicó en qué consistía la tarea. La propuesta era realizar todas las fotos relacionadas con tareas de su vida cotidiana educativa, así como algún aspecto relevante que nos quisiera mostrar. Accediendo la petición pero con la condición de que sería ella la que realizara el trabajo, la selección de las fotos, el momento, así como poder tomar cualquier decisión con respecto a este

trabajo. Con estas claves la participante realizó las fotos que mostramos en la figura 21 y que nos envió a través del correo electrónico.

Unos días más tarde, el 15 de diciembre del 2014 nos reunimos en una jornada de trabajo para que nos describiera las imágenes que había seleccionado y el porqué eran esas y no otras las que había elegido. Efectivamente, María había seleccionado tres fotos, las había tratado y las había comentado explicando cada una de ella.

En esta reunión María reflexiona y describe los motivos que le habían guiado en la selección de las fotos, a través de un excelente diálogo explica como utiliza los audífonos y con qué fin, así como las estrategias que adopta en el aula para poder oír y comprender todo lo que el profesor transmite sin interferencias. Tras la recogida de toda esta información se pasó a elaborar las fichas que mostramos con anterioridad con el objeto de clarificar y ordenar la información recogida.

Una vez finalizada el proceso inicial de recogida de información pasamos a describir el análisis de los datos que hemos llevado a cabo en esta investigación. Éste corresponde a la quinta fase de este trabajo como se recoge en las Figuras 7 y 8.

3.2.1.5 Análisis de datos.

En una investigación de corte biográfico-narrativo, como es nuestro trabajo, el análisis de los datos se convierte en un proceso flexible, que se desarrolla de manera progresiva al de recogida de datos y en ningún momento puede ser postergado a una etapa posterior a su desarrollo. En este sentido, compartimos las ideas de Bertaux (2005), Sierra (2013) o Simons (2010) al afirmar que se trata de una tarea enriquecedora que permite analizar, comprobar, transformar cuestiones y datos, así como, tomar decisiones y extraer conclusiones que guíen el trabajo de investigación y permitan obtener resultados y conclusiones relevantes.

El análisis de datos ha supuesto para esta investigadora analizar de manera sistemática y continua cada uno de los momentos y elementos que han podido proporcionar información a lo largo de todo el proceso de recogida de datos para poder profundizar en algunos momentos delimitar en otros, pero sobre todo ha supuesto una búsqueda incansable de significados de los datos de cuestiones individuales, que nos permitieran conocer las relaciones globales para comprender la realidad estudiada como un todo (Sparker, 2015). De la misma manera, ha constituido un proceso continuo de

transcripciones, reflexiones y comprobaciones, con el objeto primordial de profundizar para obtener el conocimiento más recóndito del hecho educativo y social de estas estudiantes y así poder construir dos historias de vida y lograr resultados y conclusiones.

En esta investigación se han realizado, siguiendo a Bolívar (2001), dos tipos de análisis, uno narrativo y otro estructural. Dentro del análisis narrativo y con el objeto de construir las historias de vida se realizó éste atendiendo a dos fases: en un primer momento, se procedió a la realización de una lectura preliminar y holística de cada uno de los casos estudiados, en la que se abordaron los relatos, entrevistas, diario, notas de campos así como toda la información recogida con el objeto de coordinar, o reunir armoniosamente las partes como un todo, para continuar con un análisis más individualizados en busca de temas significativos que nos ayudaran a comprender el hecho educativo estudiado en su totalidad. En todo este proceso de análisis se ha intentando atender a los criterios de comprensibilidad, autenticidad y coherencia, tal y como sugiere Bolívar et al. (2001). En la segunda fase se realizó un análisis estructural que derivó en la inclusión de los datos por categorías y códigos, comparando la información analizada en las dos historias de vida, con el fin de generar resultados y conclusiones.

En el proceso de análisis estructural de datos nos hemos apoyado en la propuesta elaborada por Miles y Huberman (1994), donde comenzamos por transcribir toda la información recogida, para continuar con una lectura global de toda la información. Con posterioridad se pasó a desarrollar una organización y reducción de la información y hemos concluido con la transformación y presentación de los datos, lo que nos ha permitido por una parte elaborar dos historias de vida narradas desde un discurso educativo, y por otra llegar a comprender los factores que han propiciado el éxito académico de estas dos estudiantes de la Universidad de Sevilla.

3.2.1.5.1 Transcripción de la información y devolución de la misma.

Previo al análisis de datos inciamos el trabajo de transcripción de toda la información recogida. Durante este proceso, que como se ha comentado en otros momentos de este capítulo se ha desarrollado paralelamente a la recogida de datos se ha procedido a plasmar toda la información hablada a texto. La cuestión de cómo transcribir

nos generó bastantes dudas antes de acometer esta tarea. Realmente, no teníamos claro la forma de hacerlo, por lo que iniciamos un proceso de lectura en la bibliografía existente, encontrado pocas referencias relacionada con la manera de acometer esta tarea. Por lo que la decisión tomada era realizar una transcripción literal del material recopilado (De la Rosa, 2010). En esta reescritura de la palabra oral se ha intentado recoger de manera seria y rigurosa todas aquellas referencias significativas que pudieran ser de interés para comprender cualquier mensaje. Aunque somos conscientes de que algunos elementos como entonaciones de la palabra, ritmos o pausas muchas veces son muy difíciles de interpretar, en este trabajo de transcripción se ha intentado que cualquier elemento oral fuera fiel a la realidad y a la vez proporcionar riqueza a cualquier matiz extraída.

Los auto-informes elaborados por cada una de las participantes fueron presentados en formato de Word por lo que no ha habido ningún tipo de modificación de los mismos, lo que sí se ha hecho a lo largo de este proceso de transcripción de la información han sido ampliarlos, recogiendo dentro de los mismos elementos e ideas significativas de otros documentos y datos recogidos con otras herramientas como la fotografía que pudieran ayudar en la comprensión de la vida educativa de estas dos estudiantes, objeto de nuestro estudio. Por su parte, la transcripción de las entrevistas a las participantes ha estado dividida en dos fases. En la primera, la investigadora realizaba una transcripción literal de cada una de las palabras, y mensajes de las investigadas. En un segundo momento, en compañía de la participante y apoyada en los criterios establecidos por Pujada (1992, 2002), revisamos y modificamos los fallos de concordancia morfosintáctica o cualquier otro tipo de expresión que ella considerara oportuno. Se han recogido las pausas, énfasis, preocupaciones, dudas o cualquier otro tipo de expresión oral que faciliten la legibilidad del texto para poder situar al lector en el contexto. También, por deseo de la participante, en esta segunda revisión se han suprimido algunas frases que se encontraban sin finalizar, así como algunos vocablos denominados coloquiales o coletillas utilizadas en el habla cotidiana. Estas entrevistas, ya elaboradas y revisadas por la participante, pueden consultarse en los anexos XV al XVIII, siendo la investigadora la que conserva los originales por atender los deseos de María y Ángela.

En el caso de las transcripciones de entrevistas de los informantes clave se ha procedido a una traducción literal y fiel de la información recogida. De esta manera,

han sido plasmadas toda expresión oral, estados de ánimo con lo que era verbalizada la frase, así como cualquier comentario hecho al respecto. En el caso de María, como la entrevista se realizó a la madre y padre conjuntamente, las transcripciones han sido realizadas en el mismo orden en el que intervenían, sin ningún tipo de modificación.

Por tratarse de un trabajo de co-investigación entre participantes e investigadora se ha considerado que la revisión de la información transcrita por parte de las participantes era una labor necesaria de abordar ya que se pretendía enfocar todo el proceso de investigación con rigurosidad. Por ello, la transcripción de la información y la devolución para la corrección por parte de María y Ángela ha configurado una labor continua y cíclica que ha sido cumplido en todo momento. Con posterioridad a la realización de las entrevistas se procedía a la transcripción, presentándose en formato Word, respetando la integridad de las mismas, sin ningún tipo de corrección por parte de la investigadora, como ya ha sido mencionado. A continuación eran enviadas mediante correo electrónico a las participantes para que pudieran modificar, complementar, añadir cualquier cuestión que consideraran oportunas, exceptos las que se les ha realizado a los padres de María y Ángela que no han sufrido ningún tipo de correcciones por decisión de las participantes.

María, en su corrección de las entrevista, ha utilizado la siguiente forma: primero, una lectura global de toda la transcripción realizada por la investigadora, seguido de una modificación de los aspectos que quería corregir, para ello, borraba lo afirmado con anterioridad utilizando un subrayador, y reescribía encima la nueva idea, o aportación, en color rojo con el objeto de devolverla para una nueva revisión. En el anexo XXI se muestra un ejemplo de corrección de las entrevistas de María. Aunque se adjuntan en su integridad, se ha suprimido su nombre real con intención de no desvelar su identidad. En el caso de Ángela, la decisión adoptada ante la posibilidad de corrección de la entrevista que matuvimos el día siete de abril del año 2014 fue no modificar absolutamente ningún dato por respetar la opinión e ideas de su madre. Por ello, esta entrevista no ha sido analizada en las mismas condiciones que se desarrolló.

3.2.1.5.2 Lectura, organización y reducción de la información recogida

Conciente de la importancia que este proceso para el análisis y la comprensión del material recogido, se acometió la tarea intensa y profunda de la lectura del material. Para ello, se comenzó con la selección de toda la información y se organizó según el instrumento con la que se había recogido. Se comenzó por el auto-informe, para proseguir con las entrevistas, el diario, los comentarios de las fotos, las observaciones recogidas, así como los Whatsapp, correos electrónicos y todo tipo de material recopilado.

A continuación se desarrolló una primera lectura global y sin mucha profundización con objeto de adquirir un conocimiento integral y completo de la información de la que se disponía. Una vez finalizada esta primera lectura se efectuó una segunda con mayor profundización donde el objetivo estaba puesto en reconocer la información relevante, así como captar y separar las ideas principales de las secundarias del discurso de los datos de cada una de las estudiantes. Por último, y más en profundidad, se acometió una tercera lectura, para calar en el discurso e intentar comprender lo que trascendía detrás de cada palabra. Intentando distinguir la opinión del análisis, la crítica de la aceptación o el sentir de la interpretación.

Con el objeto de facilitar el análisis de toda la información recogida, se consideró necesario una ordenación y selección de la misma. Comenzamos por establecer códigos para lo que adoptamos el modelo mixto que propone Mayor (1998), para pasar a segmentar toda la información en categorías y códigos como señalan Miles y Huberman (1994). En nuestro caso, y siguiendo a estos autores, para la clasificación optamos por recoger los segmentos de palabras que contenían un párrafo relacionado y codificarlo utilizando un modelo mixto como señala Mayor (1998) en función de los que habían señalado las participantes en los auto-informes. Estos iban enfocados a la trayectoria educativa desarrollada por cada una de ellas, de esta manera, los códigos establecidos fueron las etapas educativas correspondientes a la trayectoria escolar: 1. Primaria, Secundaria y Bacillerato; 2. Universidad; 3. Elementos Positivos que las estudiantes habían destacados en este recorrido formativo; 4. Factores negativos que habían dificultado el proceso de enseñanza aprendizaje. 5. Información General sobre los participantes. 6. Propuestas de Mejoras en todo el proceso educativo. A continuación se procedió a la descripción de los códigos para asegurarnos una rigurosa ordenación.

En la Tabla 27 se exponen los códigos generales para la organización de la información, así como la descripción referencial de cada uno de ellos.

TABLA 27: ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN	
CÓDIGOS	DESCRIPCIÓN
Etapas educativas Primaria, secundaria y bachillerato.	Información relacionada con profesorado (actitudes del profesorado y las respuestas ofrecidas a su diversidad) los recursos escolares, clima escolar, proyectos docentes relacionada con la metodología, contenidos, evaluación. Relaciones sociales.
Universidad	Información general relacionado con el profesorado, los proyectos docentes adoptados en la práctica (metodología, contenidos, organización de aula, evaluación), así como con las relaciones establecidas con sus compañeros.
Factores positivos en el proceso de enseñanza	Información sobre los aspectos educativos positivos encontrando el sistema educativo escolar que han favorecido la estancia y finalización de los estudios universitarios como los proyectos docentes, perfil del profesorado, relaciones establecidas entre profesor-alumno, así como alumno, alumno y alumno con el resto de personal de la comunidad educativa.
Factores negativos en el proceso de enseñanza	Información relacionada con los aspectos negativos o barreras encontradas en su paso por el sistema educativo y que han obstaculizado el proceso.
Información personal	Información a nivel familiar, características personales y relacionales. Representación sobre el sentido de sus vidas, sus gustos, necesidades y la diversidad funcional auditiva.
Factores relacionados con las propuestas de mejoras en el proceso educativo	Desde su experiencia práctica, cualquier factor relacionado con las propuestas mejora en la institución educativa. Estos se refieren a cualquier supuesto, deseo o percepción de las participantes.

Tabla 27: Códigos y categorías establecidas para la organización de la información recogida mediante los diferentes instrumentos. Fuente: elaboración propia.

La representación de los datos que se presenta con anterioridad en base a las categorías nos permitió ordenar y resumir la abundante información con la que contábamos para continuar en el proceso siguiente encaminado a transformarlo mediante el análisis.

3.2.1.5.3 Representación y transformación de los datos.

Con posterioridad a la reducción de los datos y siguiendo a Miles y Huberman (1994), se procedió a reordenar la información obtenida utilizando dos tipos de análisis: el narrativo y categorial, para obtener un conjunto de información ordenada y organizada que nos facilitase y permitiese poder elaborar y presentar las conclusiones de nuestro trabajo de investigación.

3.2.1.5.4 Análisis estructural de las entrevistas para la construcción de las historias de vida.

Con posterioridad a la transcripción de las entrevistas realizadas a María, los padres así como la madre de Ángela acompañada de ésta, se procedió a analizar cada una las entrevistas realizadas individualmente, para poder descubrir e identificar los temas y conceptos trabajados en los micro-informes, con el fin de buscar, por una parte, temas emergentes y poder desarrollar conceptos, y por otra, encontrar elementos de apoyo a los contenidos claves para la construcción de las historias de vida de un modo sistemático (Taylor & Bodgan, 2010).

Comenzamos este proceso realizando la lectura de la información recogida en las entrevistas, para a continuación crear un listado de temas con el objetivo de organizar toda la información para su posterior codificación, siendo seis las categorías finalmente concretadas: a) información general de la participantes; b) características generales de los centros educativos relacionadas con las etapas escolares; c) características generales de los centros educativos según las diferentes etapas escolares en las que se encuentran organizadas el sistema educativo español; d) características generales de la universidad; e) aspectos positivos encontrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad de Sevilla, aspectos negativos dentro de este mismos proceso; y por último, f) marcamos una categoría de propuestas de mejoras, siempre desde la perspectiva de las participantes.

Partiendo de estas amplias categorías se establecieron unas subcategorías que nos ayudarían a organizar mejor la información y continuamos definimos lo que nos proponíamos recoger en cada uno de los códigos constituidos, lo que nos llevaría a una definición de aquellos elementos que pretendíamos recoger con rigurosidad en cada una

de ella. Con posterioridad pasamos a la codificación de todos los datos para lo que utilizamos el programa informático de análisis cualitativo de datos MaxQDA 10.

En la Tabla 28 se expone el sistema de análisis utilizado en las entrevistas.

CATEGORÍA	CÓDIGO	DESCRIPCIÓN
1. Información General de la participante	1.1. Datos personales	Datos identificativos: edad, titulación universitaria, curso, tipo y grado de diversidad funcional auditiva, etc.
	1.2. Núcleo familiar	Descripción del contexto familiar (lugar de residencia, nivel económico, cultural, número de hermanos, posición que ocupa en el núcleo familiar.
	1.3 Resultados académicos generales	Valoración de los resultados académicos obtenidos a lo largo de su trayectoria educativa.
	1.4 Relaciones sociales	Aspectos de las relaciones sociales establecidas en el desarrollo de la vida cotidiana.
2. Características generales de los centros educativos/Etapa Educativas	1.5 Características personales	Identificación de los rasgos personales, actitudinales, caracterizando los aspectos positivos frente a los negativos.
	2.1 Primaria	Descripción general de los recursos, clima escolar, proyectos docentes (metodología, contenidos, evaluación) y actitudes del profesorado.
	2.2 Secundaria	Descripción general de los recursos, clima escolar, proyectos docentes (metodología, contenidos, evaluación) y actitudes del profesorado.
3. Características generales de la universidad	2.3 Bachillerato	Descripción general de los recursos, clima escolar, proyectos docentes (metodología, contenidos, evaluación) y actitudes del profesorado.
	3.1 Clima universitario	Descripción general clima universitario.
	3.2 Proyecto docente	Descripción general de los proyectos docentes adoptados en su en la práctica desde la percepción del estudiante con diversidad funcional auditiva (metodología, contenidos, organización de aula, evaluación)
	3.3 Profesorado	Descripción general de las prácticas del profesorado. Actitudes frente a los alumnos con diversidad funcional auditiva. Respuestas ofrecidas a los problemas presentados. Relaciones establecidas entre profesor-alumnos.
	3.4 Compañeros	Descripción general de las relaciones establecidas con los compañeros y los aspectos positivos encontrados tanto fuera como dentro del aula.

4. Aspectos positivos en la Universidad.	4.1 Institucional	Descripción de los aspectos generales de la Universidad como institución, que han ayudado desde la perspectiva del estudiante.
	4.2 SACU	Ayudas referidas al SACU.
	4.3 Comunicativas	Descripción de las ayudas recibidas en materia de comunicación.
	4.4 Profesorado	Identificación de los aspectos positivos en la práctica docente del profesorado (actitud, relaciones, formación, etc.).
	4.5 Proyectos docentes	Identificación de los aspectos positivos en el desarrollo de los proyectos docentes (metodologías, contenidos, evaluación, recursos, etc.).
	4.3 Compañeros	Identificación de los aspectos positivos detectado en los compañeros de aula, percepción de los compañeros hacia ellos.
	4.4 TIC	Aspectos positivos derivados del uso de las TIC.
	4.5 Otras personas	Descripción de los aspectos positivos que otras personas de la institución han ofrecido para favorecer el desarrollo del proceso de aprendizaje en las aulas.
	5.1 Profesorado	Identificación de los aspectos negativos encontrados en el profesorado (actitud, relaciones, formación, etc.).
	5.2 Proyectos docentes	Aspectos negativos en el desarrollo de los proyectos docentes (metodologías, contenidos, evaluación, etc.)
5. Aspectos negativos a nivel institucional	5.3 Compañeros	Identificación de los factores negativos referidos a los compañeros de estudio (fuera o dentro del aula).
	5.4 Otras personas	Factores negativos detectados en otras personas relacionadas con la institución que han obstaculizado el desarrollo del proceso de aprendizaje.
	5.5 TIC	Identificación de aspectos negativos derivados del uso de las TIC. También incluir aquí otras ayudas técnicas como software específicos, libretas autocopiativas, etc.
	6.1 Institucional	Sugerencias para mejorar la Universidad como institución.
6. Propuestas de mejora	6.2 Aula	Sugerencias para mejorar las aulas. (Proyecto docente, profesorado, TIC...)
	6.3 Profesorado	Recomendaciones para mejorar el desempeño de los profesores.
	6.5 SACU	Sugerencias para mejorar el SACU.

Tabla 28: Categorías, código y descripción para la codificación de las entrevistas. Fuente: elaboración propia.

3.2.1.5.5 Análisis narrativo de los auto-informes.

Con posterioridad a la categorización y codificación de las entrevistas realizadas, se afrontó el análisis de los auto-informes elaborados por María y Ángela para el que se eligió el análisis narrativo de corte cualitativo. Para ello, iniciamos una lectura profunda, en el sentido de comprender ese doble discurso que es necesario captar en este tipo de análisis narrativo, según Bolívar (2002), el exterior de la acción y el interior del pensamiento y las intenciones para traducir o “interpretar”, siguiendo con este autor, cada idea, dimensión sentimiento que las estudiantes habían contado en los documentos para intentar elaborar una nueva narración que nos retornase a la información inicial aportada en los auto-informes creado por ellas.

Una vez finalizado el análisis narrativo de los auto-informes y la categorización de las entrevistas se puso en relación la información obtenida por las diversas fuentes (fotografía, información recogida en la técnica de “un día con...”, observación participante y diario de la investigadora) para comenzar con las interpretaciones de los mismos y comenzar a diseñar las historias de vida de nuestras participantes.

3.2.1.5.6 Triangulación de datos.

Para dar validez a los datos e interpretaciones recogidas iniciamos un proceso de triangulación para lo que se diseñaron una serie de estrategias basadas en la categorización que propone Denzi (1987) y que ha sido desarrollada en dos partes: una primera donde se realiza una comparación entre los diferentes actores que hemos dado voz (polifonía de voces) en el presente estudio de investigación (madres, padres, hermanos) acerca de un tema o situación. Y la segunda ha sido la triangulación referida a los datos provenientes de los diferentes instrumentos o técnicas de recogida de datos como son las entrevistas observaciones, fotografías o los referidos a los recogidos mediante la técnica de “un día con...”

3.2.1.6 Construcción de las historias de vida.

Previo al abordaje de la construcción de las historias de vida de Ángela y María se desarrolló una revisión de las investigaciones y trabajos más recientes que nos pudieran aportar información y conocimientos sobre los elementos necesarios para transformar la

palabra en texto. Comenzamos por revisar la bibliografía, de esta manera, estudiamos los trabajos de Bolívar (2002), Cortés (2013), De la Rosa (2008) Leíte (2011a), Márquez García (2012), Moraña (2017), Sierra (2013), Taylor y Bogdan (1987) encontrando ejemplos de calidad para la tarea que comenzaríamos a abordar. En base a estas lecturas iniciamos un proceso de reflexión sobre los aspectos y elementos que necesitábamos abordar para enfocar la narración de las historias de vida.

3.2.1.6.1 Reconstruyendo sus voces narradas. Cuestiones preliminares.

Para componer las historias de vida y acometer el proceso de contruirlas debíamos resolver una serie de cuestiones en base a la estructura, forma y contenido que debíamos resolver antes de enfocar las historias de vida de María y Ángela

El primer dilema que nos planteamos se centró en el modelo de escritura que debíamos adoptar tomando en consideración las existentes en la metodología biográfico-narrativa. Teníamos claro que sería en narrativa, y para su redacción elegimos un modelo cercano al periodístico, pues siguiendo a Bolívar (2002) nos permitiría, a través de sus directrices, crear nuestra historia de vida con un alto grado de profundidad, riqueza y singularidad, dando significado a los datos recogidos, pero a su vez, nos permitiría incluir elementos creativos para el deleite de su lectura. Tras adoptar esta primera decisión, aún quedaban muchas por concretar para lo que decidimos fijarnos en algunos de los argumentos que destaca Leíte (2011b) en su trabajo.

Para este autor, así como otros de reconocida relevancia en este ámbito que nos ocupa, como pueden ser Mallimaci y Giménez (2006), Pujadas (1992; 2002) o Taylor y Bogdan (2010) la fidelidad al relato del protagonista se presentaba como fundamental, y así lo compartíamos. Enfocaríamos el discurso fiel a su narración e historia sin pretender dar nuestro punto de vista ni contarla con otras palabras que no hayan sido las suyas. Seríamos redactoras de sus historias, sin interferir, posicionarnos ni traducir las palabras de la otra persona. Además, en todo momento se intentaría cumplir con el criterio de legibilidad que establece Taylor y Bogdan (1987) como estrategia fundamental a la hora de enfocar la construcción de las historias de vida.

Otro de los aspectos y decisiones que debíamos tomar estaba relacionado con la estructura organizativa de la información que ya había sido recogida y dispuesta para

montar las dos historias de vida. En la bibliografía especializada sobre el enfoque biográfico-narrativo encontramos una importante diversidad de formas para acometer esta tarea, optando en nuestro caso, por utilizar un modelo procesual y cronológico. Procesual ya que nos centraríamos en relatar el desarrollo educativo de estas estudiantes con diversidad funcional auditiva para ver cómo los acontecimientos (contextuales, personales o estructurales) que van interviniendo dentro del mismo va a determinar la evolución y desarrollo de ese camino educativo (Coninck & Godard, 1998). Y cronológico porque sería recontar su historia académica desde el pasado pero desde la perspectiva, recuerdos y madurez del presente. Lo que Bolívar (2002) denomina narrar desde una comprensión en retrospectiva, es decir, relatar los hechos del pasado según la secuencia temporal de la vida hasta el presente.

En esta misma línea, y siguiendo dentro del enfoque biográfico-narrativo nos planteamos que para el proceso de elaboración de las historias de vida adoptaríamos un diseño multivocal polifónico (Mallimaci & Giménez, 2006; Pujadas, 1992, 2002) donde apostaríamos por un relato en el que se cruzarían las voces de diferentes informantes de los que se habían recogido datos. De las diferentes formas que existen de presentar estas voces en el texto se tomó la decisión de integrarlos dentro de la historia cuando tuvieran una clara relación con temática tratada. Además se precisó que aparecería entre comillado, en cursiva y al final de la frase y después del punto final aparecería el nombre del informante.

Otra de las decisiones adoptadas durante esta fase preliminar fueron que las historias de vida estaría escrita en primera persona y respetando las voces de cada uno de los participantes.

Con estas ideas preliminares se comenzó a enfocar la construcción de las historias de vida, donde hemos tomado como base las indicaciones de De la Rosa (2008), Pujadas (1992, 2002), Moriña (2017) y Sierra (2013). Por lo que partimos con la creación de dimensiones o tematización del texto, para proseguir con la inclusión de las experiencias de los informantes claves, así como otros elementos recogidos a través de otras técnicas como por ejemplo la fotografía o las líneas de vidas. Continuamos considerando la necesidad de incluir una introducción analítica, así como unas reflexiones finales desde la mirada de la investigadora para narrar la vida íntegra de las participantes.

CAPÍTULO III

Tras la lectura de toda la información recogida y teniendo como base los autoinformes, las opiniones y tomas de decisiones de las participantes, se acordó de manera conjunta que la estructura y los temas de las historias de vida estarían enfocadas al análisis del proceso educativo vivido y sentidos por las estas estudiantes de Magisterio que presentan una diversidad funcional auditiva y que han conseguido culminar sus estudios a pesar de los obstáculos identificados en la universidad. Se diseñó un esquema donde se recogieron las dimensiones de cada tema y se pasó a definir su contenido en subdimensiones. En la tabla 29 se describen cada una de ellas.

DIMENSIONES	DESCRIPCIÓN
Dimensión personal	Autopercepción relacionada a nivel familiar, características personales y relacionales. Representación sobre el sentido de sus vidas, sus gustos, necesidades y diversidad funcional auditiva.
Dimensión formativa Trayectoria escolar primaria, secundaria y bachillerato.	Concepciones sobre profesores actitudes del profesorado y las respuestas ofrecidas a su diversidad, los recursos escolares adoptados por las escuelas, clima escolar, proyectos docentes relacionada con al metodología, contenidos, evaluación.
Dimension formativa Universidad	Concepciones general relacionado con el profesorado, los proyectos docentes adoptados en su en la práctica desde su percepción de estudiante con diversidad funcional auditiva (metodología, contenidos, organización de aula, evaluación), así como con las relaciones establecidas con sus compañeros.
Dimensión de factores positivos en la universidad	Autopercepción de los aspectos educativos positivos encontrando en la universidad que han favorecido la estancia y finalización de los estudios universitarios como los proyectos docentes, perfil del profesorado, relaciones establecidas entre profesor-alumno, así como alumno, alumno y alumno con el resto de personal de la institución.
Dimensión de factores negativos en la universidad	Autopercepción de todos los aspectos y barreras encontradas en la universidad que han obstaculizado el caminar educativo, analizando las estrategias cognitivas, sociales y estructurales resilientes puestas en marcha por el alumno para derribarlos y poder continuar en la insitución.
Dimensión relacionada con las propuestas de mejoras en la universidad	Desde su experiencia práctica, cualquier factor relacionado con las propuestas mejora en la insitución educativa y SACU. Estos se refiere a cualquier supuesto, deseo o percepción de las participantes.
Dimensión relacionada con la diversidad funcional auditiva	Percepción, sentimiento y visión de lo que supone la diversidad funcional auditiva en el sistema social y educativo.

Tabla 29: Selección de temas para la construcción de las historias de vida. Fuente elaboración propia.

Con posterioridad se extrajeron los fragmentos narrados por los participantes y que habían sido identificados con la temática, así como, cualquier dato o experiencia significativa que nos ayudaran a comprender los hechos acontecidos y empíricos (Archiva, 1998; De la Rosa, 2008). Encontrando que existían una dimensión relacionada con la diversidad funcional auditiva y la percepción que las participantes tenían de ella que no habían sido recogidas en ninguna de ellas, pero sin embargo nos quedó significativamente patente con la lectura de todo el material, por lo que se decidió contando con la autorización de María y Ángela incluirla con posterioridad. A las que hacemos referencia en la última fila de la Tabla 29 y que ha sido marcado con un color diferente que el resto de la misma.

Partiendo de la categorización, temarización y organización anteriormente establecidas pasamos a ordenar la narración de los informes claves relacionadas con cada una de las dimensiones planteadas con el objeto de examinar sistemáticamente cada elemento informativo, personas o relacionado con la diversidad funcional auditiva que nos pueda ayudar a profundizar para descubrir, comprender y ampliar cada de los temas trabajados y así tener la construcción holística y empírica de las vidas contadas por María y Ángela.

En la misma línea establecida para añadir la perspectiva e información que nos habían facilitado los informantes claves para la construcción de las historias de vida, se fueron introduciendo los datos obtenidos de otras técnicas como la fotografía, línea de vida o “un día en la vida de...”. Para ello, se consideró que se respetaría el orden cronológico y temático elaborado al inicio en su tematización y al pie de las mismas se especifica su título y procedencia.

Por último se tomó la decisión de adjuntar al final de las historias de vida cualquier anexo especificado con anterioridad o documentos considerados al respecto.

Finalmente, se procedió a la redacción de las dos historias de vida por parte de la investigadora. La primera historia escrita fue la de María y enviada con posterioridad vía e-mail el día 7 de octubre de 2015 para que fuera revisada cómodamente en el espacio y tiempo que eligiera. Todas las correcciones han tenido lugar de la manera descrita con anterioridad, excepto dos que han sido mediante encuentros personales coincidiendo con la fase final del proceso de construcción de las historias de vida con el

objeto de concretar y explicar algunos de los cambios realizados. El primero se realizó en casa de María y el segundo en la casa de la investigadora.

A partir de esta primera, 13 han sido las “historias borradores” modificadas por María, realizando siempre la misma forma de corrección: marcar con rotulado amarillo las frases por las que eran sustituidas para consultarlo con posterioridad, llegando en muchas ocasiones a modificar textos enteros de algunos apartados, siempre de acuerdo a sus ideas y atendiendo a sus propias decisiones. En la Figura 23 adjuntamos un extracto de uno de los “borradores” de la historia de vida de María donde puede apreciarse los cambios realizado en los párrafos.

Soy María maestra de educación especial y he cursado un Máster sobre psicología, intervención y educación especial. En la actualidad he aprobado las oposiciones con muy buena nota lo que me ha permitido sacar plaza en el Instituto de Enseñanza Secundaria Alvareda de Dos Hermanas donde trabajo actualmente. Me siento muy orgullosa de haber llegado a este nivel profesional y personal pero todo ha sido gracias al “antídoto”, como yo lo llamo: el trabajo, el esfuerzo, la constancia y la motivación. Antídoto que me inculcaron mis padres desde el principio y que siempre he usado ante las limitaciones y los nuevos retos que me he ido encontrando a lo largo de mi vida.

A pesar de tener una hipoacusia neurosensorial en ambos oídos, hablo casi correctamente y comprendo y escucho bastante bien gracias a mis padres, los audífonos y la logopeda. Por eso he recibido una educación oralista y este es mi medio de comunicación, aunque conozco la Lengua de Signos por interés profesional.

Figura 23: Ejemplo de las correcciones realizadas por María en la historia de vida. Fuente: elaboración propia.

El proceso de construcción de la historia de María ha durado ocho meses, finalizando el 24 de junio del año 2016.

Con Ángela Pereda este proceso se ha realizado mucho más rápido, debido a que cuando volvió a participar con nosotros impregnamos de movimiento y dinamismo todas las actividades que nos quedaban por resolver. El día 23 de abril quedó elaborado el primer texto narrado sobre la historia de vida de Ángela donde con posterioridad ha

sido revisada y cambiada en ocho ocasiones. Todo el material ha sido enviado y devuelto a través de correo electrónico pero también ha tenido mucha importancia el uso de Whatsapp como intercambio de opiniones e incluso a la hora de complementar información. La última reunión para revisar la historia de vida de esta participante se realizó el 25 de septiembre de 2016, presencialmente. Durante la misma, la participante leía la historia y a la vez asentía y nos comentaba los matices que aún quedaban por corregir. También se volvió a tratar el tema del anonimato en su historia de vida. En los inicios de esta investigación expresó el deseo de que no apareciera su verdadero nombre, por lo que decidimos utilizar el seudónimo de Ángela Pereda, sin embargo este tema se lo ha replanteado una vez que ha visto el trabajo realizado, lo que le lleva a pedir a la investigadora la opinión al respecto. Dialogamos sobre las consecuencias negativas o positivas que implica no utilizar su verdadera identidad pero sobre todo reflexionamos sobre las consecuencias no deseadas que ella valoró como negativas por lo que decidió y permitió que se siguiera utilizando el nombre elegido hasta el momento. Al finalizar, pidió a la investigadora si podía leer la historia de vida su madre para que pudiera analizarla, valorarla y expresar su opinión, lo que ella aprobó.

Tras la construcción de las historias de vida se pasó a redactar una introducción y unas conclusiones en cada una de ellas desde la mirada de la investigadora. Partiendo de que la realidad es compleja y subjetiva, y, conocedora de que está mediatizada por valores, ideas e intereses, acometimos la tarea de destilar la información obtenida mediante mi experiencia, vivencias y convivencias con estas dos estudiantes con diversidad funcional auditiva para intentar reflejar sus mundos. Para ello, buscamos referencias en los datos obtenidos, lecturas realizadas y en el análisis de situaciones, opiniones y sentimientos desarrollados durante todo este tiempo que hemos permanecido con estas participantes, pero donde más riqueza hemos encontrado para plasmar nuestra visión ha sido en la memoria, en la retina y en nuestro corazón.

El resultado obtenido ha sido la construcción de dos historias de vida narradas de forma descriptiva, que han sido construidas y elaboradas de manera conjunta entre cada una de las participantes y la investigadora. En ellas han quedado reflejadas las realidades de dos estudiantes con diversidad funcional auditiva, abarcando los diferentes ámbitos de desarrollo universitario, familiares y de amistades. Dos chicas que han cursado carreras universitarias en la Universidad de Sevilla a pesar de las dificultades y

que nos narran las estrategias utilizadas en este caminar educativo y social para saltar cada obstáculo presentado y seguir creciendo a pesar de los avatares afrontados a consecuencia de la diversidad funcional auditiva que presentan. Estas historias comienzan con una narración donde se introduce al lector en la vida de Ángela y María que desarrollamos a continuación para finalizar con un análisis personal desde la mirada de la investigadora.

3.2.1.6.2 El papel de la investigadora en la construcción de las historias de vida

Adoptar una metodología científica supone aceptar una serie de supuestos y propósitos en base a unas teorías y prácticas encaminadas a la resolución de los problemas planteados (Taylor & Bogdan, 1987). Desde una perspectiva biográfico-narrativa, el investigador científico social encauza sus problemas de investigación hacia los fenómenos sociales de la realidad natural, intentando la comprensión de los hechos desde la perspectiva del protagonista con el fin último de conseguir una transformación en las condiciones de vida de las personas investigadas.

Con esta idea accedimos al campo donde se producen los hechos. Pretendíamos calar en la vida de dos personas con diversidad funcional auditiva que habían conseguido finalizar sus carreras universitarias, teniendo en cuenta que otras muchas en sus mismas circunstancias no lo habían conseguido. El objetivo era descubrir lo que habían hecho ellas, mostrando su ejemplo, y enseñar lo que se puede hacer para lograr el cambio en la situación educativa de estas personas, pretendiendo así realizar nuestra aportación a la ciencia, pero sobre todo contribuir a la mejora educativa y social de las personas con diversidad funcional auditiva, que han formado parte de la vida laboral de la investigadora durante un importante periodo de tiempo. Sin embargo, esto fue solo el principio de un interesante y enriquecedor camino de investigación y conocimiento.

Aprendimos a observar y comprobamos que la observación y la interpretación de los hechos representan caminos inseparables en investigación biográfico-narrativa, lo que nos ha requerido una importante capacidad de análisis y reflexión. Y aunque en muchos momentos nos hemos sentido perdidas, ahora consideramos que ha supuesto un importante conocimiento que hemos incorporado a nuestro bagaje profesional y personal. Además, hemos descubierto que quien investiga con personas y sus vidas debe

saber abrir la mente para captar todo lo que acontece alrededor del objeto estudiado (entornos, comportamientos, relaciones). Así mismo hemos cultivado la escucha activa para descubrir sin intervenir hasta que conocíamos perfectamente la situación. Hemos dedicado gran parte de nuestro tiempo a interpretar ideas, pensamientos, imágenes. Esta interpretación de los sentimientos de ellas y sus familiares han permitido que la investigadora fuera construyendo su propio significado sobre lo que implica su cultura, sus metas, y sus vidas. Y, cómo al hacerlo nos impregnábamos de ese mundo del que ya nos sentíamos parte de él. Así, hemos experimentado una gran habilidad en el entendimiento de su sabiduría, las finalidades de sus acciones y sus trabajos y la esencia de su existencia. Esto ha supuesto un engrandecimiento profesional pero sobre todo personal.

Como investigadora hemos puesto en práctica habilidades como la inteligencia interpersonal (empatía), ya que la relación con las personas investigadas (comprender y sentir sus emociones) constituye una de las bases fundamentales de este método. Consciente de que trabajar desde este enfoque y obtener buenos resultados requiere de la necesidad de penetrar en la vida de las personas en todas sus dimensiones, desde lo más externo hasta lo más privado, esta investigadora ha aprendido a saber ponerse en el lugar de ellas y, entender y comprender sus ideas y pensamientos, saber observar, escuchar y transmitir que se sientan escuchados, y así establecer unos vínculos sólidos que nos ha llevado a mantener unas relaciones que traspasan el ámbito profesional. Porque, aunque la entrada a su contexto no fue fácil, el desarrollo de la convivencia con las estudiantes, las madres y padres, hermanas y hermanos y parejas, utilizando diferentes estrategias nos ha permitido compartir experiencias profesionales importantes, pero también meriendas de domingos, tardes de teatro, vivencias con sus parejas. Y sobre todo nos ha llevado a conocer a dos familias que nos han proporcionado respeto, confianza y amistad.

Investigar desde esta perspectiva ha supuesto la oportunidad de trabajar de una manera democrática, en igualdad de condiciones entre la investigadora y las participantes. Así, las dos estudiantes con diversidad funcional han sido elementos activos del proceso de investigación ya que han tomado decisiones en base al diseño, la recogida y análisis de los datos. Esto ha supuesto, desde nuestro punto de vista, un cambio importante a la hora de enfocar la definición de los problemas, las metodologías

adoptadas, así como la manera de obtener resultados. Pero también hemos tenido que aprender a manejar herramientas teóricas y prácticas que nos permitieran establecer una relación diferente con Ángela y María, ya que trabajar colaborativamente supone implicar al participante, animarlo, alentarle y guiarlo para que no decaiga y abandone durante el proceso. Y si abandona se deben crear los mecanismos necesarios para la vuelta. Pero también implica saber organizar tareas donde no se sientan cargados de quehaceres que lleven al agobio y la desesperanza y que los intereses para su ejecución emerjan de ellos mismos. Lo anterior ha supuesto trabajo para las participantes y la investigadora pero también una fuente inagotable de conocimiento y saber, y sobre todo ha generado una gran satisfacción al dar voz y oportunidad de participar en igualdad de condiciones a personas que a lo largo de la historia han estado silenciadas.

En todo el proceso hemos aprendido a saber adoptar una actitud responsable y comprometida desde una doble vertiente. Por un lado, nuestro primer compromiso tenía un carácter de justicia social. Pretendíamos conocer las necesidades de ellas como representantes de la comunidad de personas con diversidad funcional auditiva, lo que requería por parte de la investigadora la necesidad de vivir, actuar, planificar, reaccionar, solucionar, relacionarse, etc., de una manera más intensa, acertada y algunas veces casi apasionada con cada uno de los participantes, pero siempre se ha intentado que no sea descontrolada. Porque, nuestro segundo compromiso radica en el desarrollo de un trabajo científico, serio y riguroso, que permita mediante su proceso y resultados ser aceptado y valorado por la comunidad científica y también conseguir ese cambio social. En este sentido, Sparkes y Devís (2007) señalan que los hechos sociales estudiados por investigadores deben estar sometidos a un análisis riguroso y sistemático, mediante el uso de procedimientos, técnicas y estrategias analíticas. Y así hemos intentando actuar durante todo el proceso de investigación, aunque en ocasiones la complejidad de la realidad estudiada nos ha llevado a experimentar dudas, preguntas y cuestiones sobre hasta dónde era comprendida desde la pasión y dónde quedaba la rigurosidad y la fiabilidad científica.

La relación entre investigadora y participantes durante todo el proceso de investigación ha estado envuelta en el cumplimiento de los principios de códigos éticos que implica adoptar un enfoque biográfico narrativo. Autores como Sandín (2003) destacan la importancia que tiene en el enfoque de este método de investigación el buen

uso de la información recogida, así como el que los participantes estén bien informados de todo el proceso. En nuestra investigación se han cuidado mucho estos principios.

En el desarrollo del uso de la información ha estado siempre presente la idea de Taylor y Bogdan (1987) sobre ser honestas pero no crueles. Desde el primer momento se ha protegido, de acuerdo con las participantes, todos los datos que pudieran revelar alguna información relacionada con ellas o con el resto de informantes. Para ello se han utilizado los seudónimos que las participantes y la investigadora han consensuado. De esta manera, también se han utilizado nombre ficticios de los centros educativos así como de las ciudades donde residen las personas estudiadas. Esto nos permite poder afirmar con satisfacción que hemos intentado cumplir los criterios de privacidad y confidencialidad que establece esta metodología de trabajo, y creemos que así ha sido.

Desde nuestros primeros contactos con las participantes nos planteamos qué y cuánta información debíamos darle sobre el trabajo de investigación. Tras un periodo de análisis de la situación optamos en todo momento por mantener una postura abierta ya que se conseguiría una mejor y mayor confianza de los participantes. Después de haber concluido nuestro trabajo debemos afirmar que no hubiese sido posible adoptar otra actitud que no fuera una relación basada en la franqueza, la sinceridad y la claridad del proceso, sobre todo por el carácter extrovertido y comunicativo que caracteriza a la investigadora, y por pensar que otra manera de actuar no nos hubieran llevado a obtener buenos resultados.

Queremos concluir que en nuestra labor de investigadora hemos adoptado con las participantes una relación circular, nunca lineal, abierta y dinámica, intentando manejar y crear estrategias donde de manera conjunta surgiera y fuéramos construyendo el conocimiento. Hemos intentado adoptar una mente abierta a diferentes formas del saber y del ser. Y, por último, hemos desarrollado habilidades en la búsqueda de lo individual frente a lo global, así como en el manejo de datos generados a través de los números frente a la palabra. En síntesis, hemos aprendido a desarrollar un modelo de investigación que responde a un perfil facilitador, experto y guía, y que nuestra función ha estado determinada en cada momento por el propio proceso de investigación.

3.2.1.6.3 Aportaciones de la investigadora.

Comencé esta tesis ilusionada, fruto de inquietudes por el aprendizaje y el crecimiento profesional y personal, unido a situaciones no deseadas relacionadas con la situación laboral. Entre mis primeras motivaciones estaba la de aprender, pero también me acompañaba el creer en las personas con diversidad funcional auditiva que habían formado parte de todo mi quehacer diario durante muchos años, y preguntarme qué podía hacer para seguir trabajando con ellas y para su mejora social.

Por otro lado, la universidad, que había formado parte durante una etapa importante de mi vida, me llevó a pensar que podía ser una buena opción para trabajar en estas dos líneas. La oportunidad me llegó pronto a través de mi directora de tesis Anabel Moriña. Ella me ofreció la oportunidad de desarrollar estas dos ideas. La llegada a los proyectos de investigación que dirigía en esos momentos me acercó a las temáticas relacionadas con la educación superior y la diversidad funcional, que, en mi caso, tenía claro que serían las referidas a la audición. A partir de este momento me sumergí en un mundo nuevo, diferente y desconocido, pero también cargado de conocimiento, posibilidades e ilusiones.

Los temas con los que me planteé trabajar conectaban perfectamente con mis ideales personales y profesionales relacionados con la justicia social y la creencia en todas las personas, más allá de su diversidad. La educación era la herramienta mediante la cual se puede trabajar para construir un mundo mejor y una sociedad más justa.

Entrar en esta investigación ha supuesto para mí una fuente inmensa de aprendizaje y crecimiento en dos líneas: incremento en el saber y progreso en el ser como persona. Relacionado con el saber, inicié desde el primer momento una búsqueda incansable de teorías e investigaciones, que, de alguna manera, me iluminaran en muchas de las dudas que también me acompañaban. Así, aprendí conceptualizaciones más optimistas sobre la diversidad funcional auditiva. También entendí lo que engloba el concepto de educación inclusiva en la teoría y en la práctica educativa. Descubrí la resiliencia –iniciada por las recomendaciones de mis directores de tesis– como la explicación positiva de la conducta adoptada para resolver los muchos obstáculos que tienen estos alumnos para el desarrollo de una vida académica y social normalizada. También he aprendido sobre enfoques metodológicos de investigación, estrategias de recogida de datos, etc. En definitiva, he adquirido un importante conocimiento teórico.

Además he comprobado que la vida, interpretada y vivida desde el silencio (su silencio) y su invisibilidad ante la sociedad, no es un mundo menos exitoso, y lo que no es nada triunfante es un contexto educativo restringido solo a unos cuantos. Preocuparse por la enseñanza global y universal, la enseñanza de otros idiomas y otras leguas, pero sin contemplar los diferentes sistemas de comunicación de una parte importante de la sociedad es un elemento de estancamiento cultural, educativo, personal y social.

Entender que la dignidad de cualquier persona está por encima de cualquier elemento material, de creer que todas son portadoras de potencialidades, y que el problema es que el contexto social no tiene herramientas para responder a sus necesidades, es la gran aportación que me ha brindado esta investigación, porque ha supuesto en mí un crecimiento personal.

Este trabajo me ha llevado a comprender mejor las barreras de comunicación que encuentran en la institución educativa los estudiantes con diversidad funcional auditiva, y a valorar el aporte de la investigación y la ciencia para la mejora de estas personas. Un aporte que también revierte en el crecimiento personal y profesional de la investigadora. Pero sobre todo, este trabajo me ha servido para apreciar sinceramente el mundo de estas personas, cuya experiencia y contacto directo me ha permitido entablar con ellas una estrecha amistad. Esa es la esencia que he querido transmitir en todas estas líneas. Y ese es el mejor regalo que me deja esta tesis.

CAPÍTULO IV
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN

En este capítulo presentamos los resultados obtenidos del análisis realizado, tanto narrativo como estructural. En la primera parte incluimos las dos historias de vida. Comenzamos con la historia de vida de María Ramírez que hemos iniciado con una introducción realizada desde la mirada de la investigadora para situar al lector sobre la narrativa que presentamos a continuación. La Historia de vida de María está dividida en: a) me presento..., b) mi familia el apoyo más importante de mi vida..., c) la diversidad funcional auditiva..., d) el éxito de mi vida personal es el éxito de mi vida académica. Primaria (1997-2003), Secundaria (2003-2007) y e) cambio de centro..., f) la universidad y estudios posteriores, g) la universidad del futuro, h) barreras que son necesarias derribar y i) por último las claves del éxito de mi vida. Finalizamos con un apartado final, fruto de las reflexiones realizadas por la investigadora a lo largo de este caminar junto a la participante.

En la segunda parte exponemos la historia de vida de Ángela Pereda. En ella presentamos el recorrido de sus vivencias y experiencias narrada a través de su palabra. Comenzamos con una introducción (que ha sido compuesta por la investigadora) para guiar e invitar al lector a que continúe con la lectura posterior. La historia comienza con una presentación realizada en base a sus datos y características personales para continuar con los siguientes epígrafes: mi diversidad funcional supuso una fuente de crecimiento familiar, la vida a veces no ha sido fácil..., mis relaciones sociales como las de cualquier otra chica, mi formación es el resultado del éxito de mi familia y el mío propio, la universidad un sueño hecho realidad, las ayudas que ofrece la universidad, el profesorado es una pieza clave en la formación y por último la universidad que me hubiera gustado encontrar. Finalizamos con unas conclusiones desde la visión de la investigadora.

Por último, en este capítulo realizamos un análisis estructural de la información que tenía por objeto extraer conclusiones relacionadas con los objetivos propuestos en este trabajo de tesis: identificar los factores educativos que han contribuido a que estas estudiantes con diversidad funcional auditiva hayan culminado con éxito el proceso formativo, así como la importancia de otros contextos y los factores de resiliencia utilizados que han propiciado el desarrollo de una carrera universitaria, frente a muchos estudiantes que como ellos no lo consiguen. Iniciamos este proceso de análisis que se ha

caracterizado por ser estructural e inductivo ya que comparamos las dos historias de vida, utilizando todos los datos de los que disponemos, con la intención de examinar las semejanzas existentes, así como las diferencias entre las dos historias de vida en base a ellas extraer conclusiones generales a través de datos específicos.

4.1. Historia de vida María Ramírez

4.1.1 Introducción

Su nombre real no es ese, pero para este trabajo se llamará María. Prefiere así esconder su identidad. Será lo único que esconda ya que desde el primer momento se mostró entregada a la tarea, abierta a mis preguntas y exponiendo un alto nivel de colaboración. Sin requisitos ni condiciones. Solo las puso el día que nos vimos por primera vez. En la cafetería en la que nos citamos, ella eligió la mesa en la que debíamos sentarnos. Era un local bullicioso, con mucha gente y demasiado ruido, el ambiente propio de una soleada y fría tarde de enero de 2014. Ella decidió que compartiéramos allí nuestras primeras impresiones, frente a frente, en una mesa situada en una esquina, apartada del resto y por tanto, del bullicio. Quería establecer un contacto visual óptimo conmigo y la ubicación le permitía una buena comunicación, ya que una de las limitaciones que tiene es la de no oír bien en lugares con mucho ruido.

María es una joven de 24 años que ha crecido en una ambiente familiar estable. Vive en un hermoso piso situado en el corazón de la ciudad. Una casa de tres plantas a la que se accede a través de una preciosa y amplia escalera y reformada con un toque de modernidad. Un hogar donde se mezcla lo antiguo con lo moderno, lo añejo con las últimas tendencias. Un edificio que a la entrada presenta un sistema eléctrico de salva-escalera. Tuvieron que instalarlo tras un accidente cardiovascular de la madre, abogada de profesión. Su padre es arquitecto y su hermana mayor ha seguido esos mismos pasos profesionales, mientras María se ha inclinado por la docencia. Es, por tanto, una familia de nivel socio-económico medio-alto y de nivel cultural alto. Se puede decir que en líneas generales María creció en un ambiente cálido y confortable, y es fruto de un modelo educativo exquisito. Se nota en sus formas: es correcta, amable y sonriente. Suele acompañar cada frase con una sonrisa.

Llegué a ella a través de la responsable de la Unidad de Asistencia al Estudiante con Discapacidad de la Universidad de Sevilla. Fue la que nos puso en contacto. Pasadas

las navidades y ya en los primeros días de 2014 recibí un correo de María donde además de presentarse, resumir su trayectoria educativa y exponer su diversidad funcional auditiva, expresaba otras muchas cosas. Era un correo cargado de entusiasmo, que yo entendí como un sincero ofrecimiento a colaborar en el trabajo. Incluía su número de teléfono y la posibilidad de contactar a través WhatsApp. Desprendía buena disposición y ganas, lo que me produjo una gran alegría, pero envuelta en responsabilidad, dudas y algunas preguntas. Quizás solo coincidíamos en los deseos de empezar a trabajar juntas cuanto antes.

Y lo hicimos con aquella primera cita en la concurrida cafetería, a la que María llegó con un pantalón azul, tipo vaquero, jersey de abrigo y el pelo recogido atrás en una cola. Es una chica joven de mediana estatura, de ojos negros brillantes y cara afable, que durante hora y media de conversación me fue examinando al tiempo que me contaba algunos pasajes de su vida y se interesaba por el trabajo que le proponía. María presenta restos auditivos y desarrolla una comunicación oral con la ayuda de los audífonos, por lo que intenté establecer unas pautas para que existiera una buena comunicación entre ambas. Procuré articular cada frase con corrección, pero sin exagerar, con un ritmo moderado para facilitar que ella me comprendiera bien en todos los matices de la conversación. A veces me detenía para confirmar que había comprendido todo el mensaje.

Las dos debimos aprobar el examen de nuestra primera cita porque en hora y media derribamos el muro de edad y desconocimiento que nos separaba y fuimos capaces de entendernos. A partir de ese día, María se prestó a colaborar en el proyecto, y yo me presté a escucharla y entenderla. Con el tiempo me fue hablando de cuáles fueron los obstáculos a los que se enfrentó cuando comenzó a estudiar, de las relaciones con los jóvenes de su edad, de los sacrificios que tuvo que hacer para sentirse igual y no desfallecer, de su empeño por ser actriz de teatro, del tesón que le puso para graduarse en Magisterio, de lo que marcó en su vida el accidente de su madre, de la constancia que le puso hasta poder presumir de ser profesora de Educación Especial, de lo especial que fue siempre su hogar y su familia para seguir intentándolo siempre y no quedarse en el camino...

Trabajo, tesón, constancia, fuerza, empeño... Esos términos terminaron por resultarme muy frecuentes en palabras de María. Posiblemente sean los que más haya utilizado. Los que tenga grabado a fuego en su carácter.

4.1.2 Historia de vida de María Rodríguez

“[...] mi historia de vida es una demostración y un ejemplo de esfuerzo”

Emprendí el viaje de mi vida impregnada de esfuerzo para sobrevivir a la prematuridad de mi llegada al mundo. Nací el 22 de diciembre de 1990, con cinco meses y tres semanas y un peso de 1,270 kilogramos. El equipo médico que me atendía pensaba inicialmente, que tenía pocas posibilidades de sobrevivir, por lo que estuve 3 meses en la incubadora. Fue una etapa difícil, recorrí todas las unidades de cuidados del hospital, incluida la UCI. Mis padres no me pudieron tocar hasta el mes y medio de haber nacido y, además, durante este tiempo estaba muy medicada. Finalmente, salí del hospital el 15 de marzo de 1991.

“Estábamos ilusionadísimos con la llegada de María, pero no la esperábamos tan pronto y fue un nacimiento muy traumático... Al principio fueron muchos los sin sabores, pero poco a poco la vida se nos fue normalizando” (Madre).

a) Me presento...

Soy María, maestra de Educación Especial y actualmente estoy finalizando el periodo de prácticas en el I.E.S. Alvareda (Dos Hermanas), tras haber sacado una plaza en las Oposiciones de la especialidad, el pasado verano (julio de 2015). Me siento muy orgullosa de haber llegado a este nivel profesional y personal. Pero todo ha sido gracias al “antídoto”, como yo lo llamo: el trabajo, el esfuerzo, la constancia y la motivación. Antídoto que me inculcaron mis padres desde el principio y que siempre he usado ante las limitaciones y los nuevos retos que me he ido encontrando a lo largo de mi vida.

A pesar de tener una hipoacusia neurosensorial en ambos oídos, hablo casi correctamente y comprendo y escucho bastante bien gracias a mis padres, los audífonos y la logopeda. Por eso, he recibido una educación oralista y este es mi medio de comunicación, aunque conozco la Lengua de signos por interés profesional.



Figura 24: audífonos utilizados a lo largo de su vida. Fuente: elaboración propia.

Mi tipo de pérdida auditiva no tiene solución quirúrgica, sin embargo, estos audífonos han sido mis compañeros desde los 5 años. ¡Gracias por existir!

En cuanto a mi carácter, me considero una persona activa, abierta, alegre y hogareña. Al principio, cuando conozco a alguien puedo ser más que tímida, prudente o correcta, aunque pienso que eso es más un elemento educacional que un rasgo de mi personalidad.

Siempre he intentado buscar por mí misma las soluciones a las dificultades que tengo, de hecho cuando no me entero de algo, estoy atenta a las palabras que percibo y luego me hago una idea de lo que se ha hablado, o me pongo más cerca o me giro más hacia la persona que está hablando. Otro ejemplo es cuando volvía del colegio con las amigas, me ponía siempre a la derecha para tenerlas a mi izquierda y oírlas mejor. Es decir, busco soluciones por mí misma y cuando veo que es imposible, pregunto, pido que hablen más fuerte o me enfadado, pero reconozco que lo hago poco.

“Es difícil pedir ayuda, y si cuesta trabajo encontrar respuesta se genera en quien tiene una discapacidad una frustración añadida completamente innecesaria” (Hermana).

Creo que tengo una sensibilidad especial para pensar y ayudar a los demás, ¿por qué? A lo mejor porque me han ayudado o es algo innato, aunque sí es verdad que pienso en los demás antes que en mí.

“Es una persona muy trabajadora y responsable. Y solidaria. Generalmente, le cuesta mucho menos ayudar a otros que pedir ayuda para sí misma” (Hermana).

También soy muy prudente y respetuosa con los demás, de hecho siempre actúo con mucha moderación hasta que conozco mejor a las personas. Siempre me he sentido más cómoda con los adultos que con la gente de mi edad porque, desde mi punto de vista, era más descuidada a la hora de hablar y cuando no me enteraba de las conversaciones me aburría y “desconectaba”.

“María siempre se ha llevado mejor con los adultos que con los de sus edad” (Madre).

“Sí, le cuesta trabajo entrar en los grupos, relacionarse. Tiene que tener en la comunicación una relación muy directa para no perder el hilo y enterarse. Cuando no se entera, en los espacios grandes pues se aísla. Le cuesta mucho hacer amigos” (Padre).

Una de las cosas negativas de mi personalidad es que a veces me frusto cuando las cosas no me salen como a mí me gustaría. Cuando me equivoco en algo entro en una

gran contrariedad conmigo misma y con los que tengo a mi alrededor, y necesito un tiempo para asimilar el error. Pero a la vez voy asimilando la nueva situación, voy pensando en cómo lo puedo solucionar o mejorar o cómo lo puedo encajar la próxima vez sin que me afecte tanto. Entonces creo que ya lo tengo dominado y estoy preparada para afrontar una situación semejante. Pero no es así del todo porque cuando se produce otro desajuste en mi día a día que no controlo no puedo evitar enojarme, y mucho. Este tema me encantaría poder controlarlo y no coger esos enfados pero hasta ahora no lo he conseguido del todo.

“María, ahora encaja mal los errores. Está acostumbrada a salir airosa de todo y cuando no le sale se enfada. Yo creo que es una asignatura pendiente que tiene que resolver: aprender a encajar los errores. Tiene que bajar a la realidad y darse cuenta de que la vida tiene también sus parte negras, oscuras” (Madre).

b) Mi familia el apoyo más importante de mi vida...

Hasta aquí no he llegado sola, mis compañeros de viaje ha sido mi familia. Está formada por mis padres: Lola y Arturo; y mi hermana Lucía, que es 5 años mayor que yo. Ellos constituyen el apoyo más incondicional de todos los que ha habido a lo largo mi vida personal y estudiantil.

Son unos padres sólidos en las ideas, los valores y la lucha para sacarme adelante. A los 4 años, cuando estaba en preescolar y tras detectar un posible retraso simple en el lenguaje, me llevaron a médicos y especialistas hasta que me diagnosticaron la hipoacusia en ambos oídos y otras enfermedades asociadas como un coloboma en el iris del ojo derecho e hiperreactividad bronquial. A partir de ese momento fueron conscientes de las ayudas que necesitaba y se preocuparon por proporcionármelas. A nivel médico, me operaron y me pusieron prótesis auditivas en ambos oídos. A nivel educativo desde preescolar hasta 1º de ESO tuve apoyo logopédico en casa, así como profesoras particulares de las materias que no aprobaba hasta mi llegada a la universidad.

“A partir de ese momento vi claro que por María había que partirse la cara. Mi vida: trabajo y dedicada a María, a ella y a sus estudios. Yo coordinando siempre tutora con logopeda, y conmigo por supuesto y ahí entre todos tomamos las decisiones sobre lo que más convenía a la niña. Yo tengo amigas que se dedican a la enseñanza y de ellas aprendía y me vuelco, también desespere y acabo siendo más la profesora que la madre” (Madre).

Me inculcaron la responsabilidad, el valor del esfuerzo y del trabajo, y la fuerza de voluntad para conseguir algo en la vida. Una serie de capacidades que creo que me

han permitido enfrentarme a todos los problemas de la vida y saber afrontarlos yo sola, o como yo digo a “buscarme las habichuelas” por mí misma.

“Ahora cuando la veo con el exceso de responsabilidad, porque tiene exceso de responsabilidad me siento un poco..., a veces casi culpable porque me digo: habré sido especialmente dura con esta niña... Y es porque me obsesionaba mucho que ella pudiera estudiar y salir para adelante” (Madre).

Hemos sido una familia unida. Lucía y yo hemos sido y seguimos siendo buenas hermanas, hemos jugado mucho juntas y es mi apoyo en todo lo que necesito. Ahora compartimos muchas cosas, como por ejemplo la afición por el teatro.

“Somos muy diferentes pero estamos bastante unidas. Yo sé que como hermana mayor soy una referencia, lo que no implica que, ahora que hemos crecido, ella no sea también “hermana mayor” en determinadas situaciones. Nos llevamos bien” (Hermana).

c) *La diversidad funcional auditiva...*

El éxito de mi vida personal es el éxito de mi vida académica. Primaria (1997-2003)

Antes de seguir con mi relato, me gustaría apoyarme en mis líneas de vida para complementarlo. Son tres en total, y en ellas intento mostrar los momentos más importantes en referencia a las etapas educativas. Los puntos negativos son los que he valorado por debajo del 5, mientras que los positivos son los situados entre el 5 y el 10.

Comienzo con la primera línea de vida que corresponde a la etapa educativa situada entre Preescolar hasta 6º de Primaria, para seguir con la segunda línea de vida donde describo los hitos más importantes en mi etapa de educación Secundaria incluyendo Bachillerato y Selectividad. Finalizar con la tercera línea de vida que contiene mi recorrido educativo por la Universidad de Sevilla hasta finalizar con el Máster de Psicología, Intervención y Educación Especial.

La línea de vida 1 abarca toda la Educación Primaria. De Preescolar no voy a hablar porque son muy pocos los recuerdos que tengo de esa época.

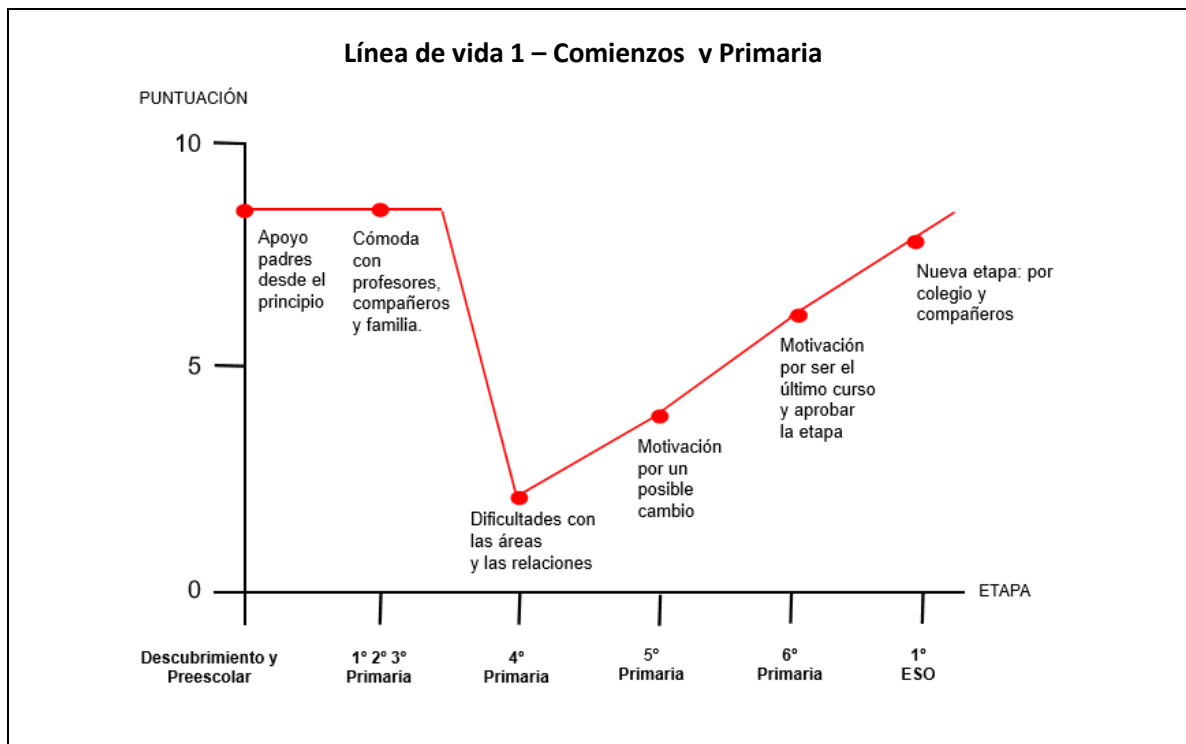


Figura 25: Línea de vida correspondiente etapa educativa preescolar hasta 1º ESO. Fuente: elaboración propia.

He organizado la primera línea de mi vida educativa en varias etapas: descubrimiento de la discapacidad y cada uno de los cursos de Primaria hasta el cambio de etapa y de colegio.

La Educación Primaria la comencé en un colegio privado situado en una zona céntrica de la ciudad de Sevilla, porque allí estudiaba mi hermana Lucía y mis padres decidieron que era mejor por varias razones. Primero porque era un colegio de prestigio donde la formación impartida era de calidad y los niveles de exigencias con los alumnos altos. Mis padres consideraron que ambas debíamos contar con las mismas posibilidades, de ahí la decisión de que estudiáramos en el mismo centro. Además, teniendo en cuenta la buena marcha escolar de mi hermana y que el profesorado sería el mismo, tenía todo a favor para que me fuera bien. El segundo motivo era que estuviésemos juntas en el mismo centro lo que facilitaría todo el proceso de idas y venidas y me sentiría más acompañada y segura como así sucedió. Porque yo cada vez que tenía algún problema iba a buscar a mi hermana. Me acuerdo perfectamente que me iba al aula de bachillerato que era lo que ella cursaba, las puertas tenían un cristal en medio, y asomaba la cabeza y la profesora le decía a mi hermana ‘anda sal, que tu hermana está ahí’.

“Quisimos escolarizar a María para darles las mismas oportunidades que a Lucía. Nosotros teníamos dudas de si meterla en el colegio porque tiene la fama de que si el niño va bien se le empuja y si va mal no. Por eso antes de dar el paso lo hablamos con la directora, hablamos con la primera profesora que iba a tener y me dijeron de verdad que no, que aquí el niño que trabaja va bien. Entonces por eso no iba a faltar” (Padre).

“Entró en el colegio de la hermana, a nosotros nos había ido muy bien con Lucía y le tocaban las mismas profesoras. Hablé con la directora para explicarle el problema de María y le pregunté: ¿en este colegio de verdad se apoya al que vale y al que no vale se le arrumba? Es que yo necesito creer en el colegio aquí o donde sea. Y me dijo: no, en este colegio se es duro con los que no trabajan. Entonces yo dije, vale. Pero el colegio se volvió cada vez más elitista, muchísimo más duro, más y más” (Madre).

Es un colegio en cuya época (desde 1997 hasta 2003) presumía de unas enseñanzas basadas en los principios y valores de respeto hacia las personas y el trabajo bien hecho. Pero la realidad era que el respeto hacia los estudiantes que no obtenían los resultados que ellos esperan quedaba muy en entredicho. A pesar de que a mi madre cada vez que se reunía con mi tutora o directora le aseguraban que si estudiaba y trabajaba me iría bien, la realidad es que mis notas no reflejaban ese enorme esfuerzo que hacía y mis resultados eran pésimos lo que me producía una gran desmotivación, porque a veces me llegaron a evaluar con un cero. Allí sólo importaba la nota final, y para mí sacarlas según su vara de medir era casi inalcanzable. Pero tampoco teníamos la solución al problema. Cada día estoy más convencida de que a este colegio solo le preocupa los alumnos que son muy brillantes y con un alto rendimiento de aprendizaje y no contemplan otro tipo de alumnado, ni siquiera, pienso, que le interese.

“En la primera fase escolar la falta de consideración y el acabar arrinconándola y luego ser tan crueles, porque a mí me parece una crueldad ver a una niña que la ves que se esfuerza, que se trababa y poner cero en una asignatura. Vamos yo doy clases y no pongo cero a nadie, a nadie le he puesto un cero: soy profesor y algunos trabajos están para salir corriendo, y sales corriendo pero le pongo un tres por lo menos para reconocer el esfuerzo” (Padre).

El descubrimiento de la diversidad funcional auditiva (como he comentado más arriba) la entiendo como un acontecimiento muy importante en mi vida y en la de mi familia. Desde el momento cero mis padres apostaron por mí y decidieron que juntos había que sacarlo adelante, por lo que yo entiendo que realmente fue una motivación que les empujaba a trabajar en equipo para buscar soluciones ante la situación planteada.

“Yo he tenido una obsesión desde que supe el problema de María y era que la niña tenía que trabajar, tenía que esforzarse y tenía que ser autónoma. Quizás como nosotros también hemos tenido la oportunidad de estudiar, yo estudié derecho, y hemos trabajado siempre hasta que me ocurrió el accidente” (Madre).

Durante los tres primeros cursos de Primaria no tuve dificultades significativas: los profesores supieron atenderme e integrarme adecuadamente en el aula, pudiendo seguir el ritmo de aprendizaje de la clase.

Sin embargo, a partir de 4º de Primaria llegaron mis grandes problemas, uno de los aspectos más negativos en la historia de mi vida personal y académica. Los maestros no supieron darme la respuesta que yo necesitaba y tampoco se preocuparon por encontrarlos. Los contenidos académicos iban teniendo más nivel que en los cursos anteriores, con lo cual me costaba mucho trabajo comprenderlos. Sin embargo, no supieron adaptar el contenido a mis dificultades, no sabían resolver mis lagunas académicas. Tenía problemas de comprensión, tanto de textos como de conceptos abstractos, de ortografía y de resolución de problemas.

Trabajaba mucho por las tardes. El apoyo que requería lo recibía en casa con profesores particulares que mis padres me buscaban. Además, tenía que hacer todos los deberes del colegio y las clases de logopedia, lo que suponía estar hasta bien entrada la noche trabajando, sin tiempo para jugar. Aun así las notas no daban buenos resultados. Entonces, yo, al no ver correlación de mis esfuerzos con los resultados que obtenía, me empecé a desmotivar.

Con respecto al idioma, el inglés en este caso, tenía muchos problemas. En 3º de Primaria, mis padres propusieron que tuviera una adaptación curricular. Sin embargo, el colegio no supo proporcionármelo, así que tuve que aprenderlo por mi cuenta, con una profesora particular y con un programa de ordenador para aprender vocabulario en la biblioteca del colegio. A partir de 4º me integraron en el aula con mis compañeros y me enseñaron el inglés de 4º con una profesora nativa y sin ninguna medida de apoyo curricular, por lo que empecé a aprender inglés con lo que yo escuchaba y entendía, por tanto seguía sin obtener buenos resultados.

En 5º de Primaria seguía sin resolverse esas lagunas y dificultades en el ámbito académico y por las tardes seguía trabajando y teniendo que hacer un gran esfuerzo para poder alcanzar los objetivos del curso. Sin embargo, se produjo un hecho bastante positivo y es que mis padres comenzaron a cuestionarse si ése era el colegio idóneo para mí o si a lo mejor sería bueno que al cambiar de etapa yo cambiara de colegio. Eso fue un elemento de motivación como se refleja en mi línea de vida. Y efectivamente, al finalizar la etapa de Primaria, la decisión estaba tomada, cambiaba de colegio, significando: nuevos profesores, nuevos métodos de enseñanza, nuevos amigos...

“Allí no existía ni adaptaciones ni equipo psicopedagógico. Hablamos con la psicóloga, yo hable mucho con la psicóloga del colegio pero trataba los problemas de otra manera. Yo chocaba, verás yo veía que hablábamos de mundos distintos” (Madre).

Estaba claro, el colegio no había sabido resolver mis barreras, por eso decidimos cambiar de centro. Mis padres entendieron que yo no estaba bien, no me sentía comprendida y por más que trabajaba en casa con clases de apoyo nunca obtenían buenas notas. Eran muy exigentes pero tampoco sabían ofrecerme recursos ni propuestas de mejoras para resolver la manera de poder adaptarme a su método de enseñanza, mejorar y avanzar. Además, coincidió con que mi hermana ya acababa su etapa en este colegio porque comenzaba la carrera en la universidad. Así que ya tampoco iba a estar acompañada por ella y las dos nos marchamos.

“Y entonces fue lo de la famosa frase, que María te habrá contado con el director del colegio. Con Lucía, nos dice: se lleva una gran alumna. Y yo le dije: no, me llevo a dos, a dos grandes alumnas. Y que usted sepa que me voy con un sabor agridulce porque la mayor responde a todas sus expectativas pero la pequeña responde a todas las nuestras” (Madre).

d) Secundaria (2003-2007) y cambio de centro...

Entré en un colegio concertado. Mis padres consideraron que era el más idóneo por varios motivos. En primer lugar, porque se trataba de un centro pequeño, había una sola línea por lo que siempre estaría con mis compañeros. Además, estaba cerca de casa y eso facilitaba... Por último, el número de profesorado era también menos que en otros cercanos, y entre sus rasgos destacaban que era cercano con los alumnos, sensible a mi situación y el mismo para la etapa de Secundaria y Bachillerato.

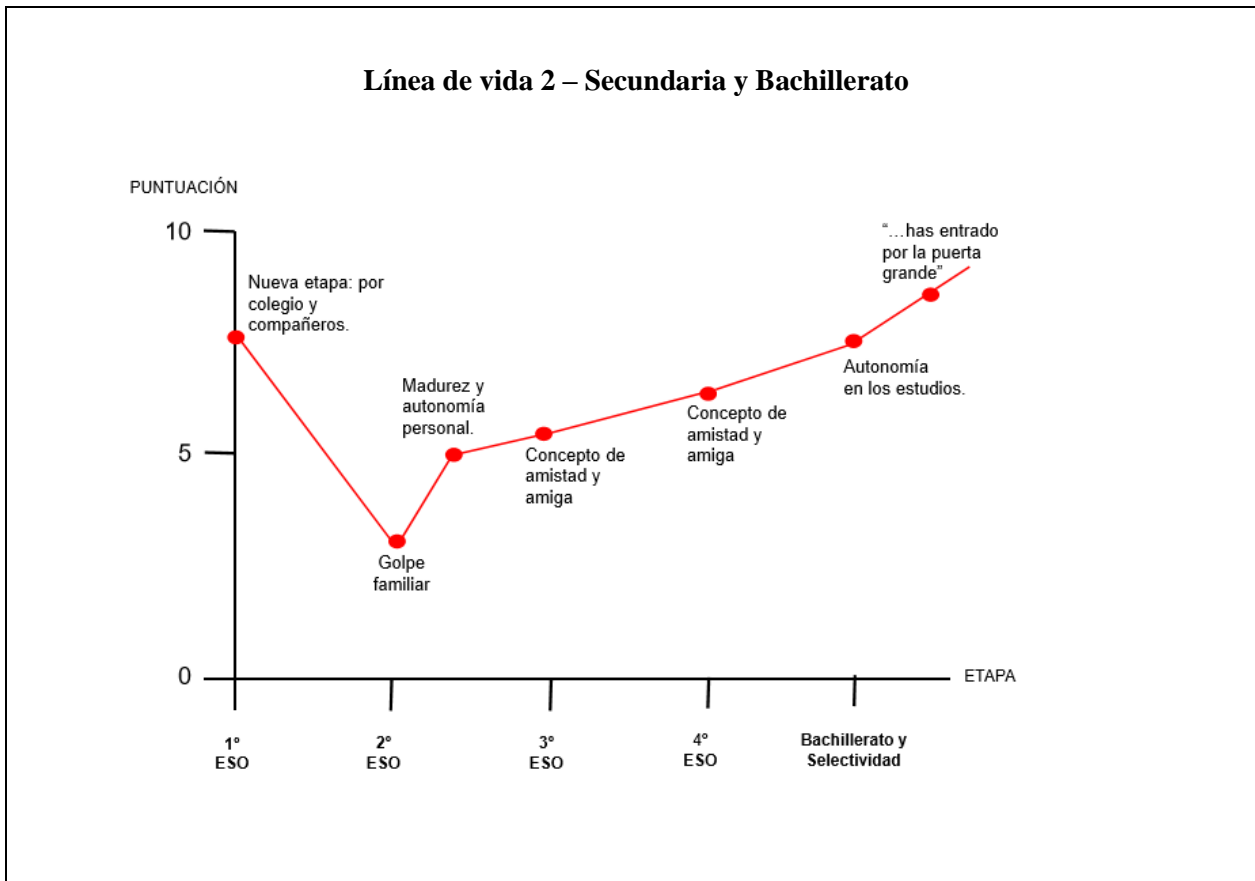


Figura 26. Línea de vida correspondiente a Secundaria hasta Bachillerato. Fuente: elaboración propia.

En esta línea de vida educativa me voy a centrar en lo que significó para mí la enseñanza secundaria, y como última etapa, Bachillerato y Selectividad.

Me sentía cómoda, cercana y segura por lo que muy pronto me motivé con los profesores y las asignaturas, viendo constantemente los resultados positivos de mi esfuerzo en clase y en casa con las profesoras particulares.

En el aula estaba con mis compañeros y hacía y aprendía lo mismo que ellos, lo que me gustaba. El primer año, en clase de inglés, estaba integrada con todos los alumnos esforzándome al máximo, para demostrarle a la profesora mis conocimientos y que podía estar a la altura. Al final del curso se planteó realizarme una adaptación curricular para el próximo curso. Y efectivamente así fue. A partir de 2º de la ESO tuve una adaptación curricular significativa en inglés: durante las 3 horas semanales salía del aula para que la profesora de apoyo me enseñara los conocimientos, partiendo de un nivel básico de 1º de ESO. Me gustaban las clases, aprovechábamos el tiempo y la profesora Ana era exigente mandando deberes, pero nos entendíamos muy bien.

En cuanto a los profesores, de forma indirecta notaba la implicación de ellos hacia mí, a pesar de encontrar dificultades. Como por ejemplo, en lengua, el profesor dictaba los apuntes paseando por la clase y repitiendo lo que había dicho dos o tres veces. Eso dificultaba mi aprendizaje y hacía que no pudiera captar el mensaje que estaba transmitiendo. Pero ante esta situación yo no me enfadaba sino que buscaba soluciones como: girarme en la silla en función de donde estuviera él o cuando no me enteraba bien de una palabra o frase y él continuaba, yo dejaba espacios en blanco y luego al final de clase se los copiaba a alguna compañera.

A pesar de que muchos de mis problemas no sabían cómo afrontarlos, sí conocían la manera de tratarme, de motivarme, de ser más empáticos conmigo. Eran cercanos a mí, detectaban fácilmente que no estaba bien, entonces se interesaban, me preguntaban y me hacían con sus cariños que les contara el problema. Yo sentía que me escuchaban con interés y que buscaban soluciones reales tanto a los problemas de aula como de compañeros. Siempre simpáticos y amables, inculcándome que yo podía sacar buenas notas porque tenía capacidades y posibilidades, por lo que no debía era de dejar de trabajar.

“Fue mano de santo el cambio de colegio y no es tanto el apoyo curricular o pedagógico como la recuperación de la autoestima. No veo yo el apoyo que pueda tener por las adaptaciones curriculares porque apoyo en esa época era solo en idiomas, yo no recuerdo ese apoyo..., pero sin embargo se sentía muy querida, muy valorada, tremendamente valorada tanto por los profesores como por sus compañeros. Y todo el pozo el que había caído en los dos últimos años del San Francisco de Paula por la falta de apoyo pues en ese colegio empieza a salir. Empieza a vérsese un interés por aprender, una fuerza de voluntad bestial. Empezó a ser una niña muy positiva en ese sentido empezó las relaciones con sus amigos” (Madre).

2º de ESO, a nivel familiar, fue un punto negativo, porque mi madre tuvo un accidente cerebrovascular teniendo que ser ingresada en el hospital durante varias semanas. Esto hizo que tanto mi padre como mi hermana y yo nos diéramos cuenta que teníamos que “espabilarnos”. A nivel personal, comprendí que tenía que ayudar en casa, que tenía que echar una mano, que debía madurar. Durante la hospitalización, estuve más insegura por lo ocurrido con mi madre y me apoyé mucho en Elvira (profesora), que me animaba. Hasta que mi madre volvió a casa, ahí la apoyé y la ayudé. Entre otras cosas, descubrí que me gustaba la cocina, así que me encargaba de recogerla y limpiarla. Como muestro en la línea de vida, tengo dos puntos negativos: un descenso en la motivación y un ascenso al querer demostrar a mis padres que yo no era una carga sino que era una ayuda.

A nivel de amistades puedo decir que fueron unos de los mejores momentos. Como puede verse en mi línea de vida, mi motivación asciende mucho como consecuencia de las relaciones de amistad que inicio con una chica en el colegio. Este aspecto era muy importante para mí ya que como ha quedado reflejado, nunca había tenido una amiga de colegio cerca de casa e iba muchos viernes a su casa a comer y a jugar por la tarde. Con ella compartí muchos momentos de amistad, jugábamos, porque a mí me encantaba jugar y a la mayoría de las chicas de esta edad querían hacer otras cosas. Este elemento constituyó uno de los problemas con los que me encontraba con las chicas de mi edad, mucho esfuerzo encontrar amigas de verdad porque cuando nos juntábamos ellas preferían hablar en grupo algo que a mí me parecía una tontería y a mí me gustaba jugar y movernos más.

Mi hermana Lucía pertenecía al grupo de teatro de la Facultad de Arquitectura y durante esa etapa empecé a ir con ella a los ensayos generales y a ayudar algún fin de semana en los montajes de la obra que estaban preparando. Tenía claro que en cuanto empezara la universidad me apuntaría a ese grupo de teatro y así sería más tarde.

En bachillerato hay un ascenso, lo que quiero resaltar porque empiezo a ser autónoma. Me explico, desde 1º hasta 4º de ESO tuve clases particulares de un profesor para todas las asignaturas, pero en bachillerato había madurado lo suficiente a nivel académico como para ser responsable con mis propios exámenes. De hecho, solo en 1º de Bachillerato tuve a un profesor de matemáticas porque estaba más atascada y una profesora de inglés porque me estaba preparando para la selectividad. Esto es muy importante para una persona que siempre ha tenido apoyo.

En el periodo previo a la Selectividad, en mayo, supe que “había que dar el último empujoncito” y darlo todo, así que aproveché esos meses al máximo. La mayoría de mis compañeros se quedaban en casa estudiando, pero yo prefería ir al colegio para solventar dudas. Los tres días de Selectividad fueron como todos lo que hemos pasado por ella. Y la recompensa llegó el día que salieron las notas, día en que mi padre me dijo otra de las frases que nunca se me olvidará “María, has entrado en la Universidad por la puerta grande”. Sí, tenía nota para entrar en la carrera que yo quería: magisterio, y además entraría en la universidad para estudiar una carrera universitaria al igual que la mayoría de los componentes de mi familia, porque mi hermana, padres, tíos y primas lo habían hecho, y yo ¡también quería!

e) *La Universidad y estudios posteriores*

El periodo universitario lo he separado por cursos como puede comprobarse en la tercera y última historia de vida. Empecé mis estudios con muchas dudas sobre si sería la profesión de mi vida, sin embargo, finalmente así fue.

Línea de vida 3 – Universidad

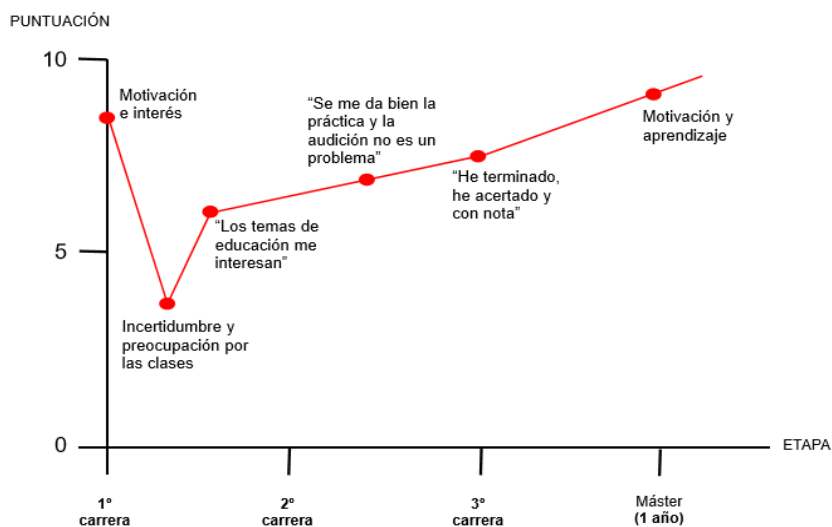


Figura 27: línea de vida correspondiente a la Universidad y estudios de Post-grado. Fuente: elaboración propia.

El primer año de carrera no fue fácil y como ha quedado reflejado en mi línea de vida empecé muy bien, las expectativas eran altas al haber conseguido superar la selectividad y lo había hecho por la “puerta grande” y era universitaria igual que mi familia. Sin embargo, tras comprobar durante los tres primeros días de clases la dinámica y la rutina, tuve un descenso en la motivación porque no sabía cómo iba a aprovechar las clases en la universidad a la hora de tomar apuntes y de aprender. Entonces, fui consciente de las dificultades que me iba a encontrar.

Por una parte, los profesores hablaban dando paseos y moviéndose por el aula con lo cual yo no podía estar pendiente de lo que decían, copiarlo y seguir las clases totalmente. Ahí tuve un gran dilema y mucha preocupación. Empecé a comprender que no iba a ser fácil mi paso por la universidad.

Por otra parte, las aulas no estaban bien insonorizadas, con lo cual los ruidos que los compañeros hacían por los pasillos dificultaban mucho mi audición. Yo tengo una pérdida en ambos oído, sin embargo, lo que más me influye es el ambiente, el ruido de

mí entorno, que yo misma no puedo controlar. Por ejemplo, puedo estar hablando con una persona en mi casa, donde al estar ambas solas habrá una comunicación fluida. Sin embargo, cuando estoy hablando con esa misma persona, pero ambas estamos en un bar y estamos al lado o próximas a un grupo de varias personas, no nos comunicaremos igual de bien porque no me entero de todo lo que dice. Entonces, me esfuerzo por comprenderla y seguir la comunicación, pero ese estado de "alerta" durante dos rondas de cervezas con tapas, me agota.

Tanto en los debates en clase como en las intervenciones de los compañeros, todos hablaban a la vez, no había una organización en los turnos de participación, lo que daba lugar a que no me enterara y apenas participara. Yo era consciente de ello, sin embargo, los compañeros de clase, no.

Una de las cosas más negativas que he encontrado en mi paso por la universidad es el hecho de tener que hablar con cada uno de los profesores y contarle mi problema. Tener que ir con la etiqueta colgada, paseándola por todos sitios.

“Ella me lo decía: pero mamá, ¿me tengo que presentar diciendo que no oigo? Y yo le contestaba: sí María, así te tienes que presentar, no te queda más remedio. Así es la vida. No, no hay un elemento sólido dentro de la Universidad donde yo acudo y me atienden con una niña de este problema sino elije tú, una pobre niña, con un ataque de nervio en primero de carrera...” (Madre).

Ante esta situación, mi hermana, que estaba terminando la universidad, empezó a investigar hasta que se enteró de la existencia del Servicio de Atención a la Comunidad Universitaria (SACU) de la Universidad de Sevilla, donde disponen de unos servicios específicos dedicados a los estudiantes con diversidad funcional, ésta es la “Unidad de Atención a Estudiantes con Discapacidad”. Conozco que algunos de los recursos que ofrece para los alumnos con diversidad funcional auditiva son el estudiante colaborador, los cuadernos autocopiativos, los asientos asignados y reservados en el aula y el servicio de intérprete de lengua de signos.

Contacté con la persona responsable, Laura, y después de mantener una entrevista con ella me propuso algunas soluciones a mis problemas: que en mi caso fueron el alumno colaborador, la libreta autocopiativa y el asiento reservado, ya que el intérprete de lengua de signos no era necesario porque mi sistema de comunicación es el oral.

“Creo que, por un lado, es importante que exista un punto al que dirigirse (como el S.A.C.U.) en el que las personas con discapacidad informen de su situación y reciban una respuesta activa: información sobre los medios de ayuda que existen y predisposición a solucionar cada problema particular. Y esto existe en cierta medida (Hermana).

Voy a explicar un poco en lo que consisten estos recursos. El alumno colaborador es un compañero de clase, elegido por el alumno, aunque en caso de que no encuentre ninguno te lo proporciona el servicio. Ambos, y de mutuo acuerdo, debemos firmar un contrato en la Unidad de Atención a Estudiantes con Discapacidad, donde él se compromete a escribir los apuntes de las asignaturas que hayamos elegido en una libreta autocopiativa que le proporciona el SACU. Esta libreta consta de una primera hoja donde escribe el alumno colaborador y otras que mediante un calco queda reflejado todo lo escrito y que debe entregar después de cada clase al estudiante con diversidad funcional auditiva. El alumno colaborador, a final de curso recibe una compensación económica por el trabajo realizado, el dinero es abonado por el SACU.

En mi caso siempre lo he buscado yo. Normalmente sueles elegir a tu mejor amigo del grupo y muchas veces suele ser el mismo para toda la carrera. Por diversas circunstancias, he tenido que cambiar cada año de alumno colaborador, con lo cual han sido tres con las que he contado a lo largo de mi paso por la universidad. En general han sido buenas alumnas colaboradoras, en el ámbito escolar he tenido la suerte que no cogieran apuntes en esquemas, porque yo buscaba gente que copiara de redacción y con los de ellas, la verdad, es que te enterabas bastante bien. Eran buenas anotadoras.

El recurso de la libreta autocopiativa ha sido para mí muy importante y me ha ayudado mucho, porque me permitía seguir tomando apuntes a mi ritmo ya que esto me resultaba muy motivante, y además comprendía mejor todo el contenido. También podía liberarme de la presión de que no iba a coger toda la información necesaria, o por ejemplo, si iba a explicar el profesor algo muy interesante pues yo dejaba el boli y prestaba atención a lo que decía con la tranquilidad, ya que la compañera tomaría los apuntes.

Desde mi experiencia una de las cosas más difíciles es encontrar a un compañero que esté dispuesto a asumir esa tarea, que además te lleves bien con él, que sea responsable, es decir que no falte nunca a clase y además que sea puntual a la hora de llegar. Es muy necesario que sepa trabajar bien, porque no todos los alumnos saben coger bien los apuntes, destacar las ideas más importantes y que sea fácil su lectura.

“Un alumno pueda ayudar a María en la toma de apuntes porque ella oye mal. La ayuda consiste en que este alumno/a se compromete a tomar apuntes en cuadernos de papel de calco que el S.A.C.U. facilita y da una copia a María al final de cada clase, por lo que recibe una pequeña compensación económica. Pero a María cada año le costaba trabajo encontrar a alguien dispuesto a asumir esta tarea” (Hermana).

Otra de esas soluciones que ofrece el SACU es el asiento reservado en el aula que consiste básicamente en poner una pegatina donde destaca la prioridad que tiene la persona con diversidad funcional auditiva a ocupar ese asiento. Se entiende que es un lugar privilegiado donde te permite visualizar al profesor para leer sus labios y no perderte nada de información que quiere transmitir. En mi caso, accedí a esta ayuda, a través del SACU, pero tengo que reconocer que no siempre lo he utilizado sino que más bien he seguido una dinámica diferente. Si nos fijamos en la foto del aula veremos que he colocado dos puntos, uno rojo y otro azul, de manera que yo he ido ocupando asiento en función de la movilidad del profesor. Como ya los iba conociendo pues según la manera de impartir la clase el profesor, me sentaba en un lugar u otro.



“Si el profesor permanece entre la pizarra y la primera fila de mesas, sin traspasarla, me coloco donde está el círculo rojo. En cambio, si el profesor camina desde la pizarra hasta las primeras filas de mesas por el pasillo central, me coloco donde está el círculo azul. En primero de carrera tuve a un profesor que caminaba por los laterales del aula, ahí reconozco que me daba por vencida y solo quería que fuera ya la siguiente hora.”

Figura 28: Ejemplo de aula y la posición de María dentro de la misma. Fuente: elaboración propia.

Por lo que, desde mi punto de vista, este recurso que ofrece la universidad, aunque es imprescindible para las personas no siempre resulta eficaz para seguir el desarrollo de la clase porque siempre va a depender del profesorado y de la dinámica que siga. Por ello, es en la concienciación y sensibilización de ellos donde todavía queda mucho por hacer.

A pesar de todas estas ayudas, ha habido cosas que no se han solucionado y que ha sido necesario que yo siga resolviéndome muchas cuestiones. Por ejemplo, tuve que seguir presentándome a cada profesor al inicio de cada cuatrimestre para explicarle que era estudiante con una diversidad funcional auditiva y que necesitaba que lo tuvieran en cuenta a la hora de impartir sus clases. Al principio, es decir durante los primeros días

ellos/as sí intentaban no moverse mucho por la clase y de vez en cuando comprobaban que yo seguía la explicación del tema, pero pronto se olvidaban y yo tenía que seguir buscando soluciones por mí misma para concluir cada clase.

“Al conocer a cada profesor les decía que oía mal y que por dónde se movían en la clase para situarse cerca y poder oírlos bien. La mayoría mostraban buena disposición de entrada pero en unas semanas olvidaban que una de sus alumnas podía no oírlos” (Hermana).

Otro de los grandes obstáculos que encontramos y necesitamos solucionar de manera individual es cuando los profesores utilizan en las clases recursos audiovisuales. Yo suelo tener problemas para enterarme del audio de los vídeos por la forma en que sale el audio y sobre todo porque suele retumbar en el aula. En la universidad son bastantes los profesores que utilizan este material didáctico, para luego analizarlo y comentarlo. La mayoría de ellos mientras proyectan la película suelen estar al lado del ordenador sin moverse para así controlarlo, y a la vez van comentando las imágenes. En mi caso, el que no se moviera por el aula me facilitaba poder seguir sus comentarios, pero aunque por las imágenes suelo extraer bastante información, no toda la necesaria, porque luego tenía que volver a ver el vídeo en mi casa, inconveniente que no me permitía participar totalmente en las discusiones y debates en el aula.

Es decir, en las clases donde los profesores utilizaban vídeos yo siempre he manejado la misma estrategia. Estar muy pendiente de los comentarios que hacía el profesor mientras proyectaba el material audiovisual, así como de la dirección de internet, de la URL o del sitio donde podía extraerlo para volver a revisarlo en casa tranquilamente, lo que para mí no suponía mucho problema porque me gusta mucho el cine y suelo ver películas repetidas.

Pero cuando terminaba la clase yo no había adquirido la misma información que mis compañeros, porque había una parte del contenido que no me había enterado, por eso tampoco podía participar de forma activa como me hubiera gustado. Por tanto, el conocimiento lo adquiría pero porque luego lo trabajaba de manera individual, por mi cuenta.

En segundo de carrera tuve otro gran reto por delante: hacer las primeras prácticas durante un mes en un colegio de Primaria, con una clase de 25 alumnos de 6º curso. Al principio tenía mis miedos y durante el desarrollo de las mismas me di cuenta que la diversidad funcional auditiva me limitaba un poco pero no como para que “el león me fuera a devorar”. Ese “miedillo” se debía a que cuando estoy con más de tres personas

tengo que estar en estado de alerta al costarme más enterarme de las cosas. Y si a esto le añadimos que son niños pequeños, que no saben vocalizar y que actúan de manera incontrolada, pues era consciente de que la comunicación había que trabajársela. Pero empecé a buscarme “truquitos” como por ejemplo pedirles que antes de hablar levantarán la mano para saber quién hablaba, acercarme más a la mesa del alumno, etc.

En tercero de carrera me fue muy bien, estudié mucho y los resultados fueron muy buenos. Te voy a contar una cosa: la estudiante fabulosa de la familia siempre ha sido mi hermana, que no es que haya sido una gran presión para mí, pero bueno... yo también quería tener notas altas. Sabía que yo no iba a sacar sus notas pero intenté acercarme lo más posible. De hecho, en los tres últimos exámenes “me dejé la piel” para acercarme a sus notas.

“Al final de carrera María tenía ya un hábito de trabajo y de esfuerzo impresionante y estaba tan motivada que no había quién la parara” (Madre).

La carrera terminada, la moraleja que saco de cada curso es: en primero descubrí que el mundo de la educación me gustaba. En segundo aprendí que yo podía y que era capaz con esfuerzo pero que lo podía hacer perfectamente. Y en tercero tuve la ilusión de ver terminada la carrera y por lo tanto ser universitaria.

Al terminar, tuve dudas sobre cómo continuar, ya que yo quería seguir estudiando. Tras realizar en verano un curso sobre Autismo y Asperge del SACU, descubrí que el diagnóstico no era lo que más me gustaba con lo cual tenía claro que Psicopedagogía no iba a hacer. Sin embargo, descubrí que lo que me gustaba era intervenir. Con esta idea en la cabeza busqué el Máster en Psicología, Intervención y Educación Especial. Fue un aprendizaje fabuloso: el contenido me encantaba y los profesores eran muy buenos, como docentes y como personas. Aunque la dinámica del máster fue estresante en general, fue una píldora de aprendizaje y motivación.

f) La universidad del futuro

Yo hablo de una universidad que incluya a todos, lo que significa una institución concienciada y respetuosa con la diversidad, que sea capaz de sensibilizar a todos los

demás, no solo con cursos de formación para los profesores, sino mediante prácticas integradoras. Se dice que "las cosas se aprenden haciendo", por lo tanto, se debería llevar a la práctica la sensibilización a través de objetivos a corto plazo que pueden ser evaluados periódicamente por los diversos agentes que participan en ella e ir ampliando estos primeros objetivos a otros hasta que se normalice la inclusión.

“Pero creo que es aún más fundamental concienciar a profesores y alumnos de que es necesario integrar a cualquier persona con discapacidad, por pequeña que ésta sea. De cualquier discapacidad derivan otras dificultades en los distintos campos de la vida y es importante que todos seamos conscientes de que es necesario facilitar las cosas” (Hermana).

Esta normalización pasa por no tener que ir explicando a todos los profesores las mismas cosas durante todo el curso. En mi caso era uno de los temas que más me desanimaban, el presentarme dos veces al año, en ambos cuatrimestres, a todos los profesores y explicarles mi situación.

Esta universidad del futuro es la que da respuestas reales y ajustadas a las necesidades presentadas, pero en igualdad de condiciones que el resto de alumnos. Con un trato normalizado, escuchando al alumno y demostrando que hay interés en darle todo lo que necesita, porque en el caso de la diversidad funcional auditiva hay otros compañeros igual que yo que necesitan intérprete de lengua de signos y para mí eso no era un servicio necesario. Sin embargo, sí suponía un problema tener que buscar cada curso una persona que fuera mi alumno colaborador, que nos lleváramos bien, responsable en sus compromisos de asistencia a clase y que hiciera bien su trabajo. Pues yo creo que esto no es una ayuda real, ni adaptada a mis necesidades. En este aspecto hay mucho trabajo que hacer.

Otro de los elementos importantes en esta universidad es la existencia de aulas bien diseñadas, tanto desde el punto de vista de mobiliario como de actuación por parte de profesores y alumnos, para conseguir una buena transmisión de conocimiento y facilitar la comunicación entre todos los alumnos asistentes. Esto significa que el mobiliario debe ser flexible, que pueda moverse todo, con una buena acústica y que a la vez cuente con la suficiente insonorización para que no traspase los ruidos exteriores. Un sistema de luces que permitan las proyecciones de materiales audiovisuales y, a la vez, que las personas con diversidad auditiva podamos leer en los labios del profesorado, o ver a sus intérpretes las que los necesiten.

Los profesores deben tener una actitud positiva con respeto a todos sus alumnos, lo que incluye a los que tienen diversidad funcional auditiva o cualquier tipo. También debe desarrollar algunas pautas de comportamiento para que sea más fácil para nosotros entender bien toda la información, como por ejemplo mirar hacia los alumnos, e intentar vocalizar bien.

En cuanto al resto de alumnos, deben aprender a establecer debates para que la información llegue a todos. No hablar todos a la vez y guardar los turnos de palabras. También ellos deben hablar de frente y vocalizar para que podamos leer en los labios.

g) Barreras que son necesarias derribar

Muchas son las barreras a derribar, pero creo que la primera de ellas es inculcar la empatía sobre la diversidad funcional, en general, a la sociedad. Si eso se hubiera hecho en Secundaria, yo hubiera estado más integrada con mis compañeros y, por consiguiente, hubiera participado más en las actividades grupales y ahora mantendría muchas amistades escolares y en la universidad.

“El gran desconocimiento que existe sobre la discapacidad auditiva en la institución pedagógica y la falta de recursos por desconocimiento (Madre).

En la universidad, también existe mucho desconocimiento sobre la diversidad funcional auditiva y las necesidades derivadas de ellas por lo que las barreras de accesibilidad para estos estudiantes siguen existiendo hasta nuestros días, lo que dificultan tanto el acceso como la permanencia dentro de la institución educativa. Un ejemplo sería los problemas que tenemos para acceder al temario ofrecido en el aula. El 90% de las clases impartidas por los profesores se hace mediante métodos magistrales lo que no es eficaz para que el alumnado con diversidad funcional auditiva conozca y sobre todo comprenda el contenido de cada asignatura. Otro de los ejemplos es la accesibilidad al material audiovisual como vídeos, películas o cualquier recurso sonoro. Es prácticamente nulo el material audiovisual que la universidad ofrece accesible a través del subtítulo.

Por ello, dos de las barreras más significativas que es necesario derribar son por una parte la falta de información a toda la comunidad educativa y en especial al profesorado y por otra la accesibilidad tanto al material como a todos los recursos didácticos y que son la base del conocimiento y el aprendizaje.

Otro de los elementos fundamentales es la desorientación del alumnado con diversidad funcional auditiva desde que entra en la universidad. Es doloroso no saber a quién dirigirte cuando tienes un problema concreto y en el día a día, tener que buscar a cada profesor para transmitirle tus problemas y que sean conscientes que tienen una alumna que no oye bien y que tiene que adoptar unas pautas concretas de comunicación. Serían necesarias unas adaptaciones sencillas en las formas de impartir las clases, así como en la manera de moverse por el aula o en el tiempo de disponibilidad del material de la asignatura. Esto se convierte desde mi punto de vista en una de las barreras más urgentes de solucionar, sobre todo por la inseguridad que genera en el alumno.

“No hay un elemento sólido para dar respuesta a las necesidades de las personas sordas” (Madre).

“Yo no me he sentido nunca guiada sobre las necesidades de mi hija, hemos sido nosotros los que hemos tenido que estar siempre aconsejándoles a ellos” (Madre).

h) Las claves del éxito de mi vida

Sin pensarlo ni un segundo, la primera clave de mi vida ha sido mis padres, por su convencimiento tras mi nacimiento de que “María va a salir para adelante”. Claramente, sin esa meta, todo lo descrito después no hubiese sucedido. Por lo tanto, ese convencimiento ha generado otras claves, los valores transmitidos por mis padres y llevados a cabo por los cuatro miembros de mi familia: actitud positiva, predisposición al trabajo, esfuerzo, constancia y “dar por nosotros mismos el primer paso”, no esperar a que la ayuda nos llegue.

Aunque para mí estas dos claves son las más importantes, hay que resaltar otras claves fuera de “la familia”. Estas claves se pueden agrupar en: apoyos médicos y técnicos (en mi caso la audióloga y los audífonos), apoyos profesionales (como la logopeda) y apoyos educativos (como el Centro Itálica, los profesores particulares y el SACU)

Todas estas claves han hecho que, por una parte, profesionalmente, esté finalizando actualmente el periodo de prácticas de la fase de Oposiciones al Cuerpo de Maestros como Maestra de Pedagogía Terapéutica. Y, por otra, desde una perspectiva personal, pueda desenvolverme en la sociedad como una más, al adaptarme a ella gracias a estos valores que ya forman parte de mí: entusiasmo, predisposición, superación, responsabilidad, respeto y empatía.

4.2.3 La historia de María desde la mirada de la investigadora.

La experiencia vivida con María me ha proporcionado una gran satisfacción. Conocerla, trabajar juntas y compartir ideas y acontecimientos vitales durante un periodo de tiempo, me ha supuesto un enriquecimiento profesional, pero sobre todo personal, que se ha materializado en verdadera amistad. Traspasar las capas externas de su vida me ha permitido encontrar a una profesional de la educación comprometida con la diversidad funcional, con el aprendizaje de los demás y con la participación activa en la sociedad. Responsable, generosa, persistente, jamás se da por vencida, lo que se demuestra en que tras un gran trabajo consiguió concluir una carrera universitaria y con ello reafirmar un cierto éxito laboral y social.

La trayectoria educativa de María se ha materializado en unos resultados positivos, tanto desde una perspectiva profesional como personal. Al igual que afirman Fuller, Bradley, y Healey (2004), Hurst (1996), Moswela y Mukhopadhyay (2011) y Wehman (2006) para esta joven con una diversidad funcional auditiva, su paso por la universidad hasta terminar sus estudios de Magisterio en Educación Especial ha supuesto una oportunidad para la mejora de su calidad de vida. Es una joven graduada, al igual que lo ha sido toda su familia, que ama, siente y practica el teatro, que adora la lectura y los viajes y que desarrolla su labor como profesora en un instituto de la provincia de Sevilla. Sin temor a equivocarse, se podría decir de ella que es una chica integrada cultural, laboral y socialmente, con autonomía para tomar decisiones sobre su vida.

Uno de los factores fundamentales que ha llevado a María a su éxito profesional ha sido el esfuerzo. La palabra “esfuerzo” adquiere significados diferentes en función de la disciplina desde la que se analiza, así como del momento histórico con el que se relaciona. De esta manera, como destaca Gervilla (2003), cada etapa histórica está inmersa en una serie de circunstancias científicas y culturales generando una serie de valores que se manifiestan en la cultura y en la forma de vivir. Así, en la sociedad actual uno de los valores predominantes es el placer, que según este autor, se mantiene en detrimento del esfuerzo y el sacrificio. Sin embargo, tanto en el caso de María como en el de otros estudiantes con diversidad funcional, ese esfuerzo es uno de los factores que adquieren un mayor significado en la consecución de sus logros, tanto académicos como sociales. Ewert y Yoshino (2011) y Moriña (2015) concluyeron con sus trabajos de

investigación que uno de los resultados más llamativos fue que la mayoría de los estudiantes resaltaban la importancia que tenía el esfuerzo como elemento fundamental para alcanzar sus éxitos académicos y sociales.

El esfuerzo en la historia educativa de María aparece y se mantiene como una fuerza que le guía y le ayuda a vencer obstáculos para conseguir un resultado. Es un valor que parece estar en crisis entre los jóvenes de ahora, pero que en el caso de esta estudiante se presenta como la génesis que le motiva y le mueve para afrontar las dificultades, minimizarlas, anularlas e incluso transformarlas en elementos positivos para seguir avanzando y creciendo. Un factor resiliente que le ha permitido culminar un camino educativo. Y lo ha hecho mediante un proceso de planteamiento de un problema, que tras valorar y buscar posibles soluciones ha sabido generar herramientas educativas, profesionales y estructurales para solucionarlo y seguir avanzando en su carrera universitaria hasta concluirlo (Cacioppo, Reis, & Zautra, 2011; Ewert & Yoshino, 2011; Jiménez Salas, 2015; Karoly & Ruehlman, 2006; Martínez & Vásquez-Bronfman, 2006; Toland & Carrigan, 2011; Vaquero, Urrea y Mundet, 2014).

Este esfuerzo, aprendido y siempre alentado y apoyado por un núcleo familiar sólido, ha permitido a esta estudiante saltar cada uno de los obstáculos que se le presentaban en su caminar educativo, debido a su diversidad funcional auditiva. Obstáculos que no han sido pocos en todas las etapas de su formación y que a veces genera la propia institución mediante entornos que carecen de accesibilidad para las estudiantes como ella. Así, al menos, lo cree María, para la que no hay respuestas eficaces para solventar sus necesidades. En este sentido existen importantes trabajos que ponen de relieve la capacidad de la institución educativa de crear barreras, así como la incapacidad para solucionarlos y permitir un acceso y permanencia a todo el alumnado (Baglieri, Valle, Connor, & Gallagher 2011; Bolt 2004; Goodley & Moore 2000; Hopkins 2011; Iáñez 2010).

La familia constituye un factor relevante de apoyo para conseguir logros en todos los niveles: académicos, culturales, laborales y sociales (Hernández & Del Olmo, 2014; Toland & Carrigan, 2011). Aplicados al caso de María, sus padres y hermana tienen buena parte de culpa de su éxito personal, educativo y profesional. Desde el ámbito de la resiliencia y en palabras de Cyrulnik (2003) ese núcleo familiar ha formado una amalgama de relaciones, sustentadas en un apoyo incondicional salpicado de

positividad, afecto, amor y exigencias que ha dado como resultado un vínculo tan afectivo que ha permitido el desarrollo de esta estudiante. Una alumna con gran capacidad en resolución de problemas, con iniciativa y pensamiento crítico, con una serie de habilidades personales como la constancia, la empatía o la amabilidad que le permiten crear recursos y estrategias para ir afrontando los problemas, así como para adaptarse a las nuevas situaciones.

En el ámbito educativo la historia de María nos lleva a reconocer la importancia del profesorado en el logro académico del alumnado con diversidad funcional auditiva, pudiendo ser un elemento facilitador u obstaculizador en función de la actitud mostrada. Una actitud docente positiva deriva en la comprensión de las necesidades de este alumnado, así como en la búsqueda real, rápida y eficaz de recursos y herramientas que resuelvan el problema, unido al desarrollo de prácticas y metodologías adaptadas y un sistema de relaciones e interrelaciones basadas en el respeto, el apoyo y el cariño. En el caso que nos ocupa, el profesorado se ha presentado desde estas dos perspectivas: facilitadora y obstaculizadora. Para María el profesorado que le ha atendido de manera particular a través de apoyo en casa, así como otros con los que se ha encontrado en otras etapas educativas anteriores, han constituido un elemento clave de su aprendizaje y motivación. Sin embargo, dentro del espacio universitario se muestra más crítica. Aunque ha recibido apoyo de algunos profesores, dibuja un perfil más obstaculizador sobre todo debido a la falta de concienciación sobre la diversidad funcional auditiva. Por tanto, la clave la ha encontrado, desde nuestro punto de vista, en su propia autonomía y habilidad para afrontar y resolver los problemas, permitiéndole poder transformarlos en elementos facilitadores y resolverlos de manera positiva.

Los factores negativos más relevantes que ha encontrado en la universidad son la carencia de información y formación de una parte importante de la comunidad educativa sobre las necesidades de las personas con diversidad funcional auditiva. Y la respuesta que se da a esas necesidades suelen no acabar resolviendo el problema de manera eficaz. En la práctica educativa se olvida con bastante frecuencia una de las señas de identidad de los estudiantes con diversidad funcional auditiva y es la heterogeneidad que presentan. No todos tienen las mismas necesidades, por lo que las respuestas y recursos de ayuda también deben ser distintos y adaptados. Sin embargo, la tendencia actual de la Universidad de Sevilla, sobre todo a través de la Unidad de Atención a

Estudiantes con Discapacidad, se presenta muy estandarizada y limitada, siendo cinco los recursos disponibles (el alumno colaborador, la libreta autocopiativa, el intérprete de lengua de signos, el asiento de preferencia y el bucle magnético). Sin tener en cuenta por ejemplo la acústica del aula, la luminosidad cuando el profesor proyecta material audiovisual, la accesibilidad del material audiovisual, así como la multiplicidad de necesidades que presentan derivadas no solo de su falta de audición, sino de otros aspectos contextuales que muchas veces se posicionan como una barrera que dificulta las trayectorias universitarias.

En la historia de María se observa cómo en su vida la diversidad funcional auditiva no ha supuesto un abismo, ni un problema insalvable. Ella no se ha sentido, ni se siente como una persona con limitaciones para poder desarrollar una vida plena. Y no ha sido así porque desde su entorno más cercano, que siguiendo a Bronfenbrenner (1979), denomina microsistema, o lo que es lo mismo, desde las relaciones establecidas entre sus padres y hermana, han desarrollado y creado una concepción de esa diversidad funcional auditiva como un elemento normalizador, no como una dificultad sino como una serie de situaciones adversas para lo que era necesario crear mecanismos de solución de problemas rápidos y eficaces entre todos los miembros del núcleo familiar. De esta manera, para María sus problemas y obstáculos para realizar una carrera universitaria son concebidos como muy similares a los que pueden presentar otros jóvenes de su misma edad. Lo que nos lleva a acercarnos un poco más a las ideas defendidas por el modelo social de discapacidad en torno a que las barreras encontradas por los alumnos en la universidad son una construcción social.

4.2 Historia de vida de Ángela Pereda.

4.2.1 Introducción

“Nunca pensé que llegaría a la Universidad”, fueron sus primeras palabras el día que nos conocimos. La primera idea que Ángela quiso transmitirme. *“Nunca pensé que iba a llegar hasta aquí”*. Lo dijo tras los saludos de presentación y después de traspasar la puerta del edificio que alberga la Facultad de Ciencias de la Educación. Posiblemente la pronunció como una reivindicación, como una autoafirmación y casi como un lema que ha cincelado en su carácter, porque muchas veces lo pensó. Llegar allí era la meta. Al menos, la primera meta.

Aquella primera cita fue el 24 de enero de 2014. Poco antes había contactado con ella a través de la responsable de la Unidad de Asistencia al Estudiante con discapacidad de la Universidad de Sevilla. Me contestó con un escueto correo en el que se presentaba como una chica con discapacidad (anexo III). Elegimos la Facultad porque el lugar nos venía bien a ambas: yo acudía con regularidad a la sala de investigadores para elaborar mi tesis y ella frecuentaba el centro porque cursaba el último año de su grado en Educación Primaria, con mención en Educación Especial.

Era una soleada pero fría mañana de invierno, por lo que buscamos refugio en la cafetería cercana a la propia Facultad. Su elección solo debía cumplir un único requisito: que estuviera desierta, o al menos con muy poco público, ya que debíamos situarnos en una determinada posición para hacer más fácil nuestro encuentro. Tendríamos que colocarnos frente a frente para que ella pudiera leer bien los labios y yo captara todos sus gestos. Encontramos una mesa que cumplía el requisito y el local tenía a esa hora poco público, con lo que evitamos los molestos ruidos exteriores que pudieran impedir una buena comunicación.

Allí me habló de sus padres, de las relaciones dentro de su familia, de su pueblo, una localidad cercana a Sevilla desde donde se desplazaba cada día para sus estudios; de su pareja, de otros trazos de sus 24 años de vida y de su hipoacusia bilateral profunda con la que vive desde que nació. Me lo fue narrando después de insistir en que muchas veces pensó que nunca llegaría a la universidad.

Aquella reunión tenía por objeto conocernos –sobre todo–, y después comprobar si podíamos colaborar. Le expliqué en qué consistía mi trabajo, pero su respuesta a esa posibilidad de colaboración no fue lo rotunda que esperaba. Ángela expresó algunas dudas que achacó exclusivamente a la falta de tiempo: estaba terminando la carrera, necesitaba horas para estudiar y no estaba segura de que pudiese dedicarme el tiempo que yo le pedía. De hecho, esas dudas volvieron a surgir a lo largo de nuestro trabajo conjunto, porque si bien aquella vez aceptó, pocos meses después volvió a expresar que no podía seguir ayudándome porque desatendía otras obligaciones, aunque nuevamente lo sopesó y regresó la colaboración.

Ángela pertenece a una modesta familia que en su concepto no solo engloba a padres y hermano, sino que amplía a abuelos, tíos y primos. Su padre trabaja en el campo y su madre en las labores del hogar. Se podría definir como una familia sin

grandes recursos económicos pero rica en calidez y confianza. Pero sobre todo encontramos una familia muy luchadora, porque ese núcleo se vio obligado a cambiar sus roles a base de tesón y sacrificio cuando a Ángela se le detectó su hipoacusia bilateral profunda. La madre adaptó su vida y la dedicó desde ese momento a la lucha para que su hija tuviera una existencia normalizada. En la actualidad es presidenta de la Asociación de Implantados Cocleares de Andalucía (AICAN). El padre también tuvo que cambiar de rol. Ángela tiene un hermano mayor, que cuando ella nació pasó a ser “el príncipe destronado” –en palabras de la madre–: todos los mimos y cariños fueron desde aquel momento para ella. Cuando se asentaron las aguas, fue el padre el que puso una especial atención en él.

La diversidad funcional de Ángela no le impidió que siempre estudiara en colegios públicos ni que estuviera integrada en aulas ordinarias. Tampoco ha tenido miedo cuando ha tenido que cambiar de colegio cuando algún centro no ha sabido responder a sus necesidades. A veces se ha sentido discriminada porque la sociedad no ha sabido crear las oportunidades para que personas como ella estén totalmente integradas. Pero su carácter luchador, y sus capacidades, le han llevado a superar cualquier barrera.

Ahora posee su título universitario (de esa universidad a la que creyó que nunca llegaría) y sus inquietudes son las mismas que las de cualquier chica de su edad. A pesar de los fuertes lazos que la unían, se ha independizado de su familia para vivir con la persona que ella ha elegido, aunque en alguna ocasión también pensara que nunca llegaría a tener pareja.

4.2.2 Historia de vida de Ángela

“La mayor barrera de las personas con diversidad funcional auditiva es la incultura social sobre el ser humano y su diversidad” (Madre de Ángela)

Soy Ángela Pereda, tengo 24 años y estoy graduada en Educación Primaria con mención en Educación Especial porque terminé mi carrera en el año 2014 en la Universidad de Sevilla. En la actualidad me estoy preparando para presentarme a las oposiciones y poder ejercer de maestra de Audición y Lenguaje. Lo intenté el año anterior superando solo la primera prueba, por lo que formo parte de la bolsa de trabajo de la Consejería de Educación. Compagino esa actividad con el trabajo en la agricultura

para poder tener algunos ingresos extras. He sido buena estudiante y estoy muy orgullosa de haber llegado hasta aquí, aunque al principio yo no quería estudiar una carrera porque no me gustaba la idea de ir a la universidad. Recuerdo que cuando estaba en cuarto de la ESO, el profesor de Lengua y Literatura me preguntó qué quería estudiar en el futuro. Le respondí que un Ciclo Superior de Integración Social o algo similar, pero me dijo: ¿no quieres ir a la universidad?, porque si quieres, puedes. Eso fue lo que hizo que quisiera y luchara para poder llegar.

Tengo una diversidad funcional auditiva. Más concretamente una hipoacusia bilateral profunda que fue detectada a los 13 meses de mi nacimiento gracias a la intuición de mi abuelo que puso en alerta a mi madre de que algo no funcionaba. A los pediatras les fue difícil detectar mi problema debido a que había establecido un sistema de comunicación con mi hermano, que es cinco años mayor, y siempre nos acompañaba a la consulta. Él me hablaba y yo respondía con lo cual la confusión entre los especialistas fue enorme durante más de cuatro meses, donde la atención temprana es fundamental. Además, en esa época en los hospitales no se hacían pruebas de audición al nacer por lo que la tarea de diagnóstico y detección de la diversidad funcional auditiva no fue fácil.

“Fue mi padre, cuando la niña tenía siete u ocho meses el que se dio cuenta de que algo le pasaba a Carmen, porque había observado que la llamaba diez veces y contestaba tres, pero nunca se nos pasó por la imaginación que fuera sorda. A los médicos tampoco, porque siempre llevábamos a mi “príncipe destronado” (refiriéndose al hijo) que habían establecido un lenguaje interno con su hermana y se comunicaban perfectamente (Madre).

Llevo un implante coclear que es un pequeño dispositivo electrónico, una especie de traductor que transforma las señales acústicas. Eso me permite desarrollar el habla, mantener y comprender una conversación personal y también a veces telefónica, aunque depende del tema (si es conocido lo comprendo mejor) y del tipo de voz (si es aguda mejor), así como entender los sonidos ambientales que me rodean. Aunque para enterarme de las conversaciones y comprender bien necesito otros indicadores visuales como leer en los labios o el lenguaje gestual. A pesar de que los médicos no tenían grandes expectativas sobre mi desarrollo comunicativo y lingüístico, hoy utilizo la lengua oral y la lengua de signos, comparto mi vida con una persona que también presenta una diversidad funcional auditiva, trabajo en todas las oportunidades que se me presentan hasta que apruebe mis oposiciones –que no abandonaré nunca–, y vivo una vida totalmente normalizada.

Mi diversidad funcional supuso una fuente de crecimiento familiar

Mi familia está formada por mis padres, mi hermano que es cinco años mayor que yo, mis abuelos, tíos y primos: una gran familia en la que compartimos, disfrutamos y sentimos todos los acontecimientos vitales. Cuando me detectaron que era sorda, mis padres conformaron un nuevo modelo de funcionamiento familiar. Hasta ese momento trabajaban los dos, pero decidieron que él lo haría a jornada completa y ella la reduciría para dedicarse a mi educación y la de mi hermano. Además, también concretaron que mi padre se ocuparía más de atender a mi hermano y mi madre lo haría conmigo porque no todos los hijos tienen las mismas necesidades.

“El dictamen médico de Ángela supuso en casa primero el duelo y después sentarnos su padre y yo y decir: tenemos que reestructurar nuestra forma de vida. Alguien tenía que seguir con su rutina diaria, pues la siguió mi marido con su trabajo. Yo me podía acoger a una ley que había que por tener un hijo con minusvalía... me podía acoger a una reducción de horario y de sueldo cuando lo que necesitábamos era más dinero... pero yo me acogí a ella. Acepté trabajar media jornada y el resto del tiempo lo tenía para Carmen. Ella mi prioridad, y a la vez Francisco” (Madre)

Mis padres son la base fundamental que da sustento a lo que soy hoy. Aunque siempre han hecho un trabajo de equipo y de mutuo acuerdo han tomado todas las decisiones más relevantes. Voy a comenzar a hablar de mi madre porque ella ha sido una madre coraje, trabajadora, incansable, dispuesta a luchar y buscar lo que haga falta para que yo viva una vida normalizada.

“No tuvimos ningún tipo de apoyo porque no te informan de nada, o sea tú tienes que tocar puertas y unas veces se abren y otras no. Entonces es continuamente una búsqueda. Nadie te informa de nada, nadie... Y hoy sigo buscando —porque dice Jorge Bucay—: que el buscador no es realmente el que encuentra sino el que hace que su vida sea una búsqueda; y yo soy una buscadora nata, yo no paro” (madre)

Ella me ha ayudado a desarrollar mi independencia, no protegiéndome sino todo lo contrario, exigiéndome igual que a mi hermano. Por ejemplo, desde los ocho años me dejaba ir sola al colegio aunque estoy segura que me observaba desde la lejanía sin que yo la percibiera. Hoy soy una persona igual que las demás. Realizo las mismas tareas que cualquier chica de mi edad y hago una vida autónoma e independiente: puedo trabajar, ir al banco a sacar dinero o conducir mi propio coche, gracias a ellos.

El afán por proporcionarme una vida plena le llevó a involucrarse en todos los ámbitos de mi vida, a buscar vías, ayudas, a informarse a través de libros, Internet, de rebuscar donde hiciera falta hasta dar con las respuestas necesarias. Esta dedicación surgió desde el momento de mi nacimiento pero se volvió una obsesión el día en el que

un médico desaprensivo ante la preocupación de mi madre por saber qué era una hipoacusia bilateral profunda, le respondió: “señora su hija es sorda, tiene que ponerle audífono cuanto antes, llevarla a un centro específico de sordos y olvídense de que vaya a hablar”.

“Nosotros tuvimos nuestro tiempo de tristeza; mi marido y toda mi familia también, al completo, porque hay que tenerlo, porque es algo que no te esperas y si no, después lo llevas a la espalda y yo lo tenía que evitar. No fue mucho ese tiempo de duelo porque yo pensé que día que pasaba día que perdía y entonces era mejor que día que pasara día que ganara” (Madre).

Ese doctor no conocía el carácter de mi madre. Comenzó su búsqueda a través de las redes sociales. Indagó hasta que contactó con la embajada de EE.UU. para, a través de ellos, hablar con el Hospital Infantil de Filadelfia, un referente en el método del implante coclear. Ella había leído mucho desde el descubrimiento de mi diversidad funcional auditiva llegando a conocer cualquier mecanismo o prótesis auditiva que pudiera proporcionarme la audición necesaria para hacerme la vida más fácil e integradora. Su averiguación le llevó a conocer las ventajas que ofrecía el implante coclear para el desarrollo de una vida integral dentro de la sociedad. Conoció ventajas y desventajas, características positivas y negativas y sobre todo qué tipos de candidatos con diversidad funcional auditiva podían ser implantados, y sabía que yo era idónea.

En el Hospital Infantil de Filadelfia lo organizaron todo muy bien porque a raíz del primer contacto que mantuvo mi madre con ellos buscaron una enfermera española que tuviera la especialidad en otorrino y la encontraron. Era una chica sevillana que le sirvió de enlace y guía en todo el proceso de información. Ella podía hablar con esta profesional de la enfermería de cualquier tema: dudas, miedo o problemas, lo que le tranquilizaba mucho, aunque en aquellos momentos lo prioritario era obtener la mayor información sobre el implante coclear. Y lo consiguió. Le mandaron por fax a su trabajo todo lo relacionado sobre este dispositivo. En esa información aparecía la dirección y datos de un médico en Granada especialista en el implante coclear, con el que contactó un Jueves Santo y entre lágrimas mi madre encontró la tranquilidad que necesitaba al saber que estaba ante un buen especialista y muy buena persona. Él la escuchó, le transmitió tranquilidad, confianza, calidez y lo que es más importante: la certeza de que lo iban a intentar todo para que yo pudiera comunicarme con mi entorno a través de la forma socialmente impuesta, la oralidad.

Este doctor, especialista en otorrinolaringología, no solo puso en nuestras vidas sus conocimientos científicos y médicos sino que cargó a mi familia de positividad y buenas perspectivas sobre mis posibilidades para comunicarme a través de la lengua oral. Le confirmó que tenía una hipoacusia bilateral profunda, que lo más inmediato era colocar audífonos, y no cerró la posibilidad de que pudiera hablar como había predicho el otro médico. Puso su confianza en el tiempo y el trabajo bien hecho. Para mis padres, y rescatando la memoria de mi madre, a partir de ese momento tuvieron el convencimiento de que estaban ante un camino largo y rudo, pero también sabían que en ése túnel negro en el que habían caído el día que descubrieron mi diversidad funcional auditiva empezaba a visualizarse un rayo de luz. A partir de ahí comenzaron su lucha incansable por encontrar el mejor logopeda, y el centro educativo y familiar más efectivo para mi desarrollo personal.

Y con ello también comenzaron sus grandes esfuerzos en todos los aspectos de la vida: emocionales, afectivas, económicas y temporales. También comenzaron una búsqueda incansable de recursos y herramientas que pudieran aportarles las soluciones que necesitaban. Pero sobre todo emprendieron el camino hacia un crecimiento familiar que dura hasta la actualidad.

Esta búsqueda incansable llevó, sobre todo a mi madre, a conocer la legislación, normativas, reglas y todo lo que fuera necesario para asegurarse de que los derechos educativos y sociales que tengo como ciudadana de este país los iba a tener asegurados. En la actualidad es presidenta de la asociación de los implantados cocleares de Andalucía (AICAN), y trabaja con el afán de obtener soluciones efectivas que ofrecer no solo a mí sino a todas las personas con diversidad funcional auditiva. Fue premiada por el Ayuntamiento de la Rinconada (Sevilla) en el año 2014 en reconocimiento por los 20 años de lucha por la igualdad de las personas con diversidad funcional auditiva. Y consiguió antes de que yo me escolarizara, con la ayuda del Consejo de Educación del Ayuntamiento de mi pueblo y con la Delegación de Educación de la Junta de Andalucía que se implantase en el municipio un aula de audición y lenguaje en el colegio donde yo cursaba mis estudios.

Ella ha sido mi madre y mi logopeda, mi profesora de apoyo, mi admiradora, mi soporte emocional, el hilo conductor que ha trazado el camino, retirando las piedras que

nos acechaban en el recorrido para arrastrarlas y convertirlas en posibilidades y nuevas vías que nos permitieran seguir avanzando en el caminar de nuestras vidas.

Mi padre también ha constituido una base imprescindible en este transitar vivencial. Una pieza complementaria al quehacer de mi madre. Juntos han formado un núcleo perfecto donde crecer. Él siempre ha puesto la paciencia, la tranquilidad, el buen humor y el gusto por la vida familiar. Yo le admiro por los valores y por su creencia absoluta en mis capacidades, confiando en que siempre podré conseguir cualquier cosa que me proponga. Mis padres han ido modelando y creado un clima familiar agradable, sin penas por mi diversidad funcional, sino todo lo contrario, muy alegre, basado en un ambiente de normalidad, respeto y amor. Sin ellos, mi vida seguramente hubiese sido de otra manera.

I) La vida a veces no ha sido fácil...

Mi vida a veces no ha sido fácil puesto que me han tenido que enseñar a hablar, a comportarme, a hacerme fuerte, mientras que otros niños aprendían de forma natural. Además, he vivido muchas situaciones donde me he sentido discriminada debido a las barreras de comunicación, la incompreensión y a los estereotipos que existen en la sociedad, por lo que muchas veces he tenido episodios de rebeldía en todos los aspectos de mi vida, pero solo me voy a referir a algunos en el ámbito educativo. Cuando llegué a cuarto de la ESO los profesores me aconsejaron realizar el curso en dos años para, según ellos, ir más tranquila, con menos agobios, pero yo me negué. Solo porque no oía bien ya me hacían decidir a principios de curso que necesitaría más tiempo; pues no. Primero, tenía que intentarlo en un año y después si veía que no podía, entonces, tomaría las decisiones pertinentes. Así lo hice, estudié mucho pero aprobé y con buena nota.

Otro de los aspectos que han hecho que a veces mi vida no haya sido fácil ha sido a consecuencia del desconocimiento que existe en la sociedad, en general, sobre cómo debemos ser tratados o sobre cuáles son nuestras necesidades. Aunque es verdad que de esto, nosotros, las personas con diversidad funcional auditiva, tenemos mucho que informar. Llevado al ámbito educativo, somos los estudiantes los que tenemos que hablar y decir lo que de verdad necesitamos, cómo somos, qué pensamos. Así lo creo y así lo practico. A lo largo de mi carrera universitaria he formado parte de un grupo de

personas con diversidad funcional auditiva que invitada por el SACU impartíamos charlas a estudiantes sobre sus propias características, necesidades y señas de identidad para concienciar e informar a gran parte de la masa estudiantil.

Ante las injusticias no suelo callarme, ni cruzarme de brazos a esperar a que alguien me resuelva los problemas. Me suelo revelar, patalear y luchar por lo que considero que es justo, pero sobre todo batallo lo que haga falta por intentar conseguir lo que me propongo. Probablemente, las iniquidades que me ha ido presentando la sociedad me han hecho desarrollar mi carácter luchador y apasionado por conseguir lo que considero que me beneficia para tener la vida que quiero. Aunque si nos fijamos en la figura de mi madre no es difícil adivinar de donde lo he aprendido.

*“Es luchadora, luchadora, luchadora, a pesar de los miedos que pueda tener, como tenemos todos”
(Madre)*

En cuanto a mi carácter, me considero una persona trabajadora, responsable, inconformista, valiente, por lo que suelo actuar con coraje en determinadas situaciones y exigente lo que me lleva a marcarme metas altas para hacerlo cada día mejor. Una de mis mayores virtudes es la persistencia: cuando tengo un objetivo marcado, trabajo y trabajo hasta conseguirlo. No suelo abandonar mis ideas porque sean difíciles de conseguir, aunque reconozco que a veces tengo dudas y miedos pero mi coraje me lleva a seguir intentándolo. Un ejemplo relacionado con los estudios es cuando terminé Bachillerato. Yo pensaba prepararme selectividad y presentarme en la convocatoria de septiembre, pero vino un orientador de la Universidad Pablo de Olavide a hablar conmigo y me aconsejó presentarme a la convocatoria de junio porque según él tendría más posibilidades de conseguir plaza para entrar en la carrera que yo quería estudiar. Tenía que intentarlo y así lo hice, aunque lo pasé mal porque tenía que estudiar para algunos exámenes de recuperación, además de exámenes “normales”. Logré aprobarlo todo en mayo.

J) Mis relaciones sociales como las de cualquier otra chica.

Para mí las relaciones con mis iguales no han sido muy difíciles. Hay personas importantes que siguen estando en mi vida y otras que se fueron. Cada una me enseña cosas que no siempre tiene que ver con los estudios sino también con otros aspectos

como la responsabilidad, la personalidad, la forma de pensar, entre otras cosas. De todos he aprendido mucho.

De manera individual he tenido grandes compañeras, sobre todo algunas que eran mis mejores amigas. Tuvimos discusiones y enfados pero como cualquier otro estudiante. Actualmente, no tenemos mucho contacto desde hace tiempo, pero yo pienso que esto también le ocurre a cualquier alumno sin diversidad funcional.

Sin embargo, lo más difícil para mí siempre ha sido el grupo, porque por mi parte casi nunca puedo seguir la conversación ya que no suelen establecer las pautas necesarias para poder leer los labios con lo cual no obtengo información, de modo que me siento aislada y eso me produce frustración. Y, por otro lado, creo que no saben cómo tratarme, ni cómo hablarme. Además, cuando les hablo no me comprenden bien, por lo que la comunicación es difícil.

k) Mi formación es el resultado del éxito de mi familia y el mío propio.

k1) Educación Infantil y Primaria.

Siempre estudié en colegios públicos e integrados. Desde la guardería, mis padres intentaron que tuviera una educación normalizada, lo que ha supuesto un recorrido por colegios e institutos en busca de un modelo que me acogiera, me integrara, pero sobre todo que supiera responder a mis necesidades. A la primera guardería que fui –según cuenta mi madre–, estuve un solo día. Cuando fueron a recogerme después de la jornada escolar la directora del centro le expuso su incapacidad para poder atenderme y les pidió que buscara otra guardería más adecuada a mi perfil.

“Cuando fui por ella a mediodía me dijeron que, por favor, no la llevara más porque ellos no sabían cómo tratar a la niña. Le di las gracias por decírmelo el primer día y no hacerme perder más tiempo. Sí, si no eran aptos pues muchas gracias” (Madre).

Esta búsqueda ha sido un continuo en nuestro recorrido educativo. No hemos sentido miedo por cambiar de colegio siempre que fuera necesario para conseguir mi bienestar. Recuerdo como un día, cuando era pequeña, mi madre y yo fuimos a un colegio de Sevilla en el que se integran los alumnos sordos y oyentes. Ella habló con el director del centro pero le aconsejó que la mejor opción para mí, desde su punto de vista, era que eligiera el colegio más cercano a mi domicilio, ya que me proporcionaría otras

cosas que también eran importantes para mi desarrollo personal. Alegaba que como vivía en un pueblo a las afuera de Sevilla podría tener amigos y compañeros con quienes jugar y relacionarme fuera del entorno escolar.

Desde la Educación Infantil hasta cuarto de Educación Primaria estuve en un colegio; y quinto y sexto en otro. Ambos pertenecían a mi localidad. El colegio Dorado fue el primero. Estudié en un aula ordinaria con otros compañeros, aunque algunas horas salía a recibir apoyo en el aula de audición y lenguaje de logopedia y aprendizaje de vocabulario. Este centro educativo era considerado de integración pero la realidad era que ni el propio centro la aceptaba. Y puedo afirmarlo porque una vez dentro del colegio, entendimos mis padres y yo, que tener una niña con diversidad funcional auditiva suponía un problema por lo que ni creían en ella ni la aceptaban. Lo percibimos desde el principio. El rechazo comenzó por los maestros y sus actitudes hacia las posibilidades de los estudiantes como yo. Ningún profesor estaba dispuesto a impartir clase a este tipo de alumnos, con lo cual en Primaria tuve el mismo profesor los cuatro años que asistí a ese colegio, hecho que mi madre denunció con la ley en la mano. En vez de solucionar el problema fui yo la que tuve que abandonar el centro porque realmente ellos no estaban dispuestos a atender la diversidad.

“Los niños tienen que tener en primero y segundo un profesor, tercero y cuarto otro profesor, cuarto y quinto, otro diferente. No había profesores que quisieran darle clase, porque ella era la alumna sorda. Porque ellos querían una clase estable, homogénea que no le diera problemas” (Madre)

Otro de los motivos por los que abandoné este centro fue porque tenía problemas con la logopeda. Ella quería imponerme mi medio de comunicación y ante cualquier sugerencia o cambio que mi madre proponía, siempre según los consejos de los especialistas que me realizaron el implante coclear. Ella se sentía incómoda, protestando porque no entendía los cambios, en vez de hablar con el equipo médico que me trataba para trabajar en la misma línea.

“Me la llevé porque no trabajábamos en la misma línea” (Madre).

En el segundo colegio también compartía aula con el resto de niños y niñas, siendo la única diferencia con el anterior que el apoyo recibido fuera del aula era de refuerzo en lengua y matemáticas y sobre todo comprensión lectora. Otro de los avances que tuve en este nuevo centro fue la posibilidad de sentarme en la primera o segunda fila enfrente de la mesa del profesor, y muy cerca de la pizarra para intentar recibir la mayor información y explicaciones del profesor. La evaluación tenía un carácter continuo de

forma que una vez que se acababa un tema se hacía un examen de forma escrita. Recuerdo que en algún trimestre en asignaturas como Conocimiento del Medio se hacían también pruebas orales, pero a mí siempre me ofrecían la opción de hacerlo escrito.

En este colegio los maestros y maestras utilizaban el libro como un recurso didáctico y de aprendizaje y el habla como sistema de transmisión del conocimiento. Siempre hablaban y explicaban moviéndose por el aula, lo que me ha creado muchas dificultades para comprender el contenido de las distintas materias. Por ello durante estos cursos no aprendí mucho ya que perdía mucha información porque no tenía intérprete de Lengua de Signos Española (ILSE), aunque sí tuve ILSE en cuarto curso pero solo por un tiempo limitado.

Me encantaban los ejercicios de Matemáticas, pero no los problemas porque me costaba más esfuerzo comprenderlos y resolverlos. Nunca he tenido adaptaciones significativas, pero he avanzado en el aprendizaje por mi constancia con la escritura y la memorización. Uno de mis grandes problemas ha sido la comprensión lectora y aunque todavía me cuesta comprender algunos textos concretos de lenguaje más elaborados, la realidad es que he ido adquiriendo cada vez más cantidad de vocabulario y conocimientos porque siempre he trabajado mucho para conseguirlo.

Cuando tenía ocho años y estaba en el tercer curso falté al colegio durante los dos últimos meses porque me operaron del implante coclear por primera vez. Hasta entonces había tenido audífonos como sistema que me permitía una mejor audición y como consecuencia una mejor comunicación con mi entorno. Esta operación demanda tiempo de alejamiento del ámbito educativo porque después de la intervención quirúrgica y la activación del implante coclear es necesaria una rehabilitación en el hospital donde se realiza la intervención. En mi caso suponía ir a Granada cinco días a la semana, por lo que la falta de asistencia al colegio fue importante y la pérdida de conocimientos también. Aunque en verano hice grandes esfuerzos por recuperar el curso recibiendo apoyo, unas veces en mi casa y otras en la de mis abuelos con una profesora particular he de reconocer que asistir a clase era fundamental.

Las operaciones relacionadas con mi diversidad funcional auditiva no acabaron aquí, así que cuando 11 años me volvieron a intervenir también de implante coclear por un problema del imán interno, aunque se realizó antes de que empezara el colegio por lo que no tuve que faltar, así que no afectó en nada a mi asistencia ni al desarrollo

educativo normal. Con esto quiero demostrar que además de los problemas que me presentaban la comunicación diferente que utilizo también estar con mucha frecuencia fuera del aula me proporcionaba mayores problemas.

Durante toda la etapa de Educación Primaria he recibido apoyo en logopedia por parte de mi madre que siempre ha trabajado en coordinación con los profesionales. El trabajar con la logopeda y con mi madre durante tanto tiempo ha dado buenos resultados porque gracias a eso hoy pueda hablar la lengua oral.

“Nosotros en casa teníamos todo con nombre: la televisión, la habitación de mamá y papá..., todo para que cuando ella empezara a leer tuviera todo interiorizado”. Y llevábamos la lectura a la vivencia” (Madre)

Durante esta etapa educativa también he recibido muchas clases particulares por parte de mi madre y de una profesora que unas veces venía a casa y otras me desplazaba yo a la academia. Ambas cosas, los apoyos logopédicos y las clases extraescolares que recibía fuera del aula han sido muy importantes para llegar a conseguir los niveles de lectura y escritura que tengo actualmente, que ha sido lo que, entre otras cosas, me ha permitido poder continuar en el sistema para realizar los estudios universitarios.

Durante esta etapa educativa la relación con mis compañeros de clase no eran buenas porque no nos entendíamos bien. La sociedad no conoce que la comunicación con las personas con diversidad funcional auditiva es mejor cuando se utiliza la palabra, los gestos, la expresión corporal, se guardan los turnos de palabra o se cuida estar de frente mientras se habla para que podamos entender bien. Pero desde los centros educativos tampoco se trabajaba para que nos entendieran mejor. Con algunas amigas me entendía bien porque ellas intentaban comunicarse conmigo a través de algunos gestos, pero eso no era lo más usual. Los compañeros de clase durante esas etapas suelen ser poco comprensivos y duros con los que son más diferentes.

k2) Educación Secundaria

Durante esta etapa educativa estuve en dos institutos públicos y nunca recibí apoyo en la época de verano. En el primer instituto que estaba situado en Sevilla capital estudié sólo primero de la ESO y al finalizar tuve que marcharme debido a problemas sociales y psicológicos, aunque yo seguía siendo una buena estudiante. A partir de segundo de la ESO me trasladé a un segundo instituto, situado cerca de mi domicilio familiar hasta que terminé Bachillerato.

Ahora voy a hablar del primer instituto. En la clase coincidí por primera vez con tres alumnos más con diversidad funcional auditiva y teníamos Intérpretes de Lengua de

Signos Española (ILSE) durante toda la jornada escolar. Este fue un buen instituto para mí, porque la realidad era que la enseñanza era tradicional, basada en los libros y actividades, ejercicios, nada nuevo; sin embargo, me facilitaban mucho los estudios. La diferencia con otros institutos radicaba en el profesorado. Desde mi punto de vista eran muy buenos profesores, porque sabían entenderme y darme la respuesta que yo necesitaba. Me escuchaban y estaban atentos a todo lo que necesitaba, había buena predisposición para ayudarme y eso era muy importante para mí.

Algunas horas salía de la clase para ir a un logopeda, aunque era de apoyo. Una hora a la semana también salíamos de la clase para recibir las clases de inglés adaptado con el profesor de inglés.

En el segundo instituto, contaba con el apoyo de un ILSE en casi todas las asignaturas, menos en las “no importantes” como música o educación física. También recibía apoyos fuera del aula, que solía ser en las asignaturas de Inglés (de las que ya estaba excenta) y Alternativa. Pero eran dos apoyos diferentes, uno de la logopeda que solía ser de lenguaje y comprensión lectora, y otro relacionado con actividades de otras materias que estaban en función de mis necesidades.

La clase estaba organizada en mesas de dos alumnos. Yo siempre me sentaba en la primera fila, frente a la del docente, de manera que estuviera también cerca de la pizarra para intentar captar la mayor información posible. Esto ha sido un continuo en mi carrera como estudiante aunque no siempre lo conseguía. Sigo pensando que he perdido mucha información relevante que me hubiera facilitado mucho mi paso por el sistema educativo.

k3) Bachillerato

La llegada a esta etapa educativa fue de tranquilidad y de menos preocupaciones, de confianza en mí misma, porque a lo largo de todo el periodo de formación yo era consciente de que había cambiado mucho, tanto en mi forma de pensar como de ser e incluso en mi forma de estudiar; por ejemplo, antes no me gustaba leer y ahora me encantaba. La vida me había hecho madurar, me sentía diferente de ideas y pensamientos, porque durante las etapas anteriores era una chica inmadura y rebelde, inconformista con muchas situaciones, aunque era una buena estudiante. Por lo que el comienzo de estos estudios los empecé con ganas y fuerza.

En general durante esta etapa educativa no tuve grandes problemas, ni tampoco cosas muy significativas que destacar. Quizás una de las más importantes fue que al entrar en el Bachillerato éramos tres alumnos con diversidad funcional auditiva en el centro, situados en distintas clases y solo había una ILS, así que aunque yo era la prioridad para ella (porque se lo había dicho el orientador o el director, no me acuerdo bien) nos reunimos y hablamos para ponernos de acuerdo y así poder atender a todos. Entonces, decidimos que no era necesario que me acompañara a las asignaturas de Latín y Griego, porque yo en esa clase no me sentía sola, tenía a la profesora y a una compañera que era mi amiga y las dos me ayudaban mucho. Esa profesora era, desde mi punto de vista, muy buena, sobre todo por su actitud hacía mí. Se preocupaba mucho porque aprendiera. Por ejemplo, cuando corregía los ejercicios oralmente se aseguraba que mi compañera los corrigiera escribiendo y de que yo también lo hiciera mirando su cuaderno. Constantemente estaba preocupada por mí, por mi aprendizaje y me preguntaba muy a menudo. Normalmente me hablaba con una actitud cariñosa, yo me acuerdo mucho de ella, le tenía mucho aprecio.

Una de las cosas que continuaba haciendo durante este periodo escolar era recibir apoyos fuera de las clases de Inglés y Alternativa. Estas clases dependían de mis necesidades y dudas, como por ejemplo aprendía a hacer resúmenes de Historia que no se me daban muy bien. Además, era la primera vez que acudía a la profesora de apoyo del centro, aunque solo lo hacía en algunas clases.

Yo pensaba aprobar Bachillerato en septiembre pero vino un orientador de la Universidad Pablo de Olavide a hablar conmigo para aconsejarme sobre las mejores opciones que tenía. Me informó sobre los derechos y las ayudas que tenía para poder realizar mi carrera universitaria. También me dijo que era mejor aprobar en junio y no en septiembre porque en esa convocatoria normalmente no suele haber plazas o cuando las hay son muy escasas para poder acceder a una carrera. Finalmente, conseguí aprobar en junio, aunque lo pasé mal porque tenía que estudiar para los exámenes y también para poder recuperar las asignaturas que me habían quedado.

Las pruebas de selectividad las realicé en la Universidad Pablo de Olavide en un aula aparte con otra chica que también tenía discapacidad. A pesar de que yo había pedido estar con todos mis compañeros, aunque no recuerdo bien si contestaron a mi petición, sé que a la hora de hacer el examen no me dieron la oportunidad de estar en el

mismo lugar. Debo reconocer que experimenté distintas sensaciones: por una parte, me sentía sola porque mis compañeros de clases estaban en otras aulas y, por otra parte, lo veía positivo porque al estar sola me concentraba mejor y estaba más tranquila y relajada. Además, como las personas con diversidad funcional tenemos más tiempo para realizar los exámenes pues ese hecho podía condicionarme a la hora de ver que los demás alumnos concluían sus exámenes y yo no. Creo que eso me hubiera producido angustia, por lo que el haber estado en otra aula tampoco lo consideré tan negativo.

k4) La universidad, un sueño hecho realidad

He estado estudiando durante cuatro años en la Universidad de Sevilla el Grado en Educación Primaria con la mención en Educación Especial. Nunca pensé que podría llegar a hacer una carrera universitaria y cuando entré pensaba que no iba a poder acabarla. Desde el principio pensaba que iba a tener que permanecer en ella más tiempo porque lo veía como un mundo desconocido, inmenso, lleno de dudas y a la vez lleno de contenido. Pero al final terminé mi carrera en cuatro años justos a pesar de todos los problemas.

Aunque he estudiado en el Grado mencionado anteriormente, no siempre estuve muy segura de querer hacerlo porque mi intención general era ayudar a las personas con “discapacidad” o que tuvieran cualquier tipo de problemas. Poco antes del final del primer curso quería dejarlo para comenzar otro Grado en la Universidad de Granada porque quería hacer Terapia Ocupacional y en la Universidad de Sevilla no ofrecían esa posibilidad. Además, no estaba acostumbrada a la dinámica y estilo de estudio universitario. Por ejemplo, tener solo exámenes en febrero y junio me producía mucho estrés al tener que estudiar tanta materia a la vez. Además, los trabajos en grupo me resultaban más difíciles debido a los problemas de comunicación que tenía con los compañeros. Otro de los elementos que me producía agobio era no conocer las reglas, las normas, convocatorias, clases teóricas, prácticas, etc., ya que nadie me las había explicado. Esto hizo que muchos días tuviera que hacer grandes esfuerzos para asistir a clase. La realidad es que había muchos momentos que no me sentía motivada, lo que hizo replantearme muchas veces la posibilidad de cambiar de universidad. Lo reflexioné mucho y finalmente decidí continuar estudiando el Grado, sobre todo por temas económicos ya que me resultaba muy caro vivir en Granada y no me podía permitir tener tantos gastos.

Al empezar las clases de primero de carrera no disponía de un ILSE. A pesar de que estaba solicitado hubo un problema burocrático. Fue necesario volver a pedirlo y después su incorporación fue rápida y durante toda mi estancia en la universidad siempre he contado con el apoyo de la misma ILSE y también con el de la compañera colaboradora-.

A partir del segundo año de carrera me sentía mucho más acostumbrada a la manera de estudiar. Poco a poco me fui adaptando a los métodos de enseñanza de la universidad y planificando mi organización de los estudios con el objetivo de aprobar.

1) Las ayudas que ofrece la universidad.

De las ayudas que ofrece el Servicio de Asistencia a la Comunidad Universitaria (SACU) de la Universidad de Sevilla a las personas con diversidad funcional auditiva, en mi caso he dispuesto de un ILSE, de un alumno colaborador, del asiento reservado en el aula, de adaptaciones en la asignatura de música, de más tiempo para realizar exámenes y de la posibilidad de preguntar dudas en los exámenes. Todo me ha sido de una gran ayuda para poder continuar y terminar mis estudios universitarios.

El ILSE es un profesional que cuenta con competencias en la Lengua de Signos Española así como en otras lenguas orales de su entorno. Es aquel que tiene la capacidad de interpretar los mensajes emitidos en una de esas lenguas y transmitirlos en la otra de manera eficaz. Es una figura esencial para conseguir una comunicación plena y en igualdad de condiciones al resto de personas.

En mi caso la ILSE en la universidad era una chica y ha sido la misma persona durante toda mi carrera. Era muy buen profesional. Recuerdo que hubo unos profesores que no le proporcionaban materiales para prepararse bien y buscar signos pero ella buscaba sus herramientas y a pesar de la poca colaboración por parte de algunos docentes, lo hacía muy bien. Yo colaboraba con ella y le enviaba materiales que algunos profesores depositaban en la plataforma virtual para que pudiera ampliar sus conocimientos y vocabulario relacionado con las materias que yo estudiaba.

En mi caso ha sido de mucha ayuda el alumno colaborador que es otro de los recursos que ofrece el SACU a las personas con diversidad funcional auditiva. Se trata de que un compañero de clase, elegido por uno mismo, que se encarga de recoger todos los apuntes de las asignaturas que hayamos elegido en una libreta autocopiativa. Esta libreta consta de una primera hoja y una segunda que ejerce de calco, con lo cual todos

los apuntes que recoge el alumno colaborador se duplica de manera que después de cada clase las hojas donde se copió lo escrito se reparte entre los dos.

Desde mi punto de vista no es fácil encontrar un buen alumno colaborador por tres razones fundamentales: primero porque es necesario que asista a clase todos los días; segundo porque tiene que saber coger apuntes, las ideas principales y el desarrollo de cada una; y tercero porque tiene que haber buena sintonía entre los dos. Sin embargo, muchas veces es posible encontrarlas y su amistad puede durar para toda la vida, como es mi caso.

En mi primer año de carrera yo contaba con el apoyo de una compañera colaboradora, que ante todo era buena persona, pero al final comprobé que faltaba con regularidad a las clases. En el segundo año, después de pensarlo mucho, tenía una idea de la compañera colaboradora que me gustaría tener. Era una compañera de clase que el año anterior me había contado que tenía una hermana "sorda". Además, habíamos colaborado en un trabajo de grupo y me había aceptado muy bien. Pensé que ella podría ser una buena compañera y sobre todo muy responsable.

Antes de comenzar las clases, contacté con ella por Messenger y después de una larga conversación aceptó ser mi compañera colaboradora. Con el paso de los días y las horas que pasábamos juntas empezamos a ser amigas, ya que era muy cariñosa conmigo e intimamos y confiamos la una en la otra de manera que hoy es una gran amiga. De ella estoy muy orgullosa no sólo como compañera sino también como amiga. Para mí, es la única amiga que tengo en la universidad, aunque recuerdo a otras personas con las que tuve contacto o hablé. Ha seguido siendo mi compañera colaboradora hasta el último año, exceptuando asignaturas en las que he tenido otra porque ella no las había elegido o no podía.

Otra ayuda que tenemos es el derecho a ocupar un asiento preferente. Se trata de que a lo largo de todo el curso tienes reservado un asiento siempre en el mismo lugar y que es identificado por una pegatina que designa la prioridad que tiene la persona con diversidad funcional auditiva a ocuparla. Pero en mi caso, fue diferente porque no era yo la que lo necesitaba ocupar sino mi ILSE. Cuando llegamos a las aulas de la Facultad pudimos comprobar que el mobiliario era fijo, tanto las sillas como las mesas no se podían mover del sitio en las que estaban posicionadas porque estaban cogidas al suelo. Pero yo necesitaba que la intérprete se sentara frente a mí para poder seguir las clases.

Entonces fue ella a hablar con el conserje y le asignaron una silla movable con una pegatina y la situaron frente al asiento que yo ocupaba normalmente en la primera fila.

m) El profesorado es una pieza clave en la formación

Yo creo que el profesorado es la pieza más importante del proceso de enseñanza y aprendizaje y que de ellos dependen en gran medida el éxito o fracaso del alumno en la universidad. Por lo que creo que es necesario que sean ellos los que adopten una actitud favorecedora de todo el alumnado, en especial a los que presentan una diversidad funcional auditiva para que les sea fácil estudiar una carrera.

En mi paso por la universidad ha habido de todo, unos que ejercían modelos de enseñanza más tradicionales y otros más abiertos. Recuerdo que tenía un profesor que presentaba el estilo muy antiguo, con esto quiero decir que no usaba la plataforma virtual y siempre seguía el mismo modelo para impartir la clase: explica el tema y todos teníamos que coger apuntes escritos porque no nos proporciona el material. Yo no tenía problemas ya que mi intérprete me lo traducía todo y la alumna colaboradora me cogía los apuntes, pero cuando llevas un tiempo concentrada, mirando al intérprete fijamente para no perderte nada te cansas mucho y mentalmente me encontraba agotada. Necesitaba una pausa y desconectar un poco, hacer alguna actividad, algo que me proporcionara un descanso.

En tercero de carrera, tenía la asignatura de Música y me preocupaba porque necesitaba una adaptación a esta asignatura, ya que tenía que tocar la flauta y cantar. Pero, un día el profesor me llamó para hablar conmigo y me propuso ir a tutoría un día a la semana. Me enseñó y me ayudó a tocar bien la flauta, dependiendo de ritmo, con diferente compás del pentagrama. También se preocupó por ver la evolución con la flauta, y siempre me preguntaba mis dudas. Logré tocar la flauta con su ayuda, pero lo del canto lo tuvo que quitar porque lo veía muy difícil para mí, cantar con voz grave o aguda, dependiendo de los que se representa en el pentagrama. Me gustó mucho aprender esto y estoy contenta y agradecida de haber encontrado a este profesor. Fue muy gratificante porque estaba dispuesto a adaptar o buscar cualquier recurso para solucionar mi problema.

También he tenido otros profesores en el punto contrario, es decir, que estaban dispuestos a hacer cualquier cosa para no atender mis necesidades, como por ejemplo la profesora de prácticas externas que el primer día que fui a la reunión con mi ILSE me

miró y dijo con cara rara ¿esto qué es?, y luego dijo que no hacía falta que estuviera la ILSE en las reuniones porque todo el grupo adoptaría las pautas necesarias para que hubiera una buena comunicación y me enterara de todo. Es cierto, pero necesitaba estar enterada de todo y no quería estar siempre preguntando o pidiendo que lo repitieran. Además al no estar la ILSE me sentía incomoda. Hoy, desde la reflexión pienso que no debería haberlo consentido desde el primer momento y tenía que haber luchado por tener lo que necesitaba. Este modelo de profesor realmente no es nada positivo para el proceso de enseñanza-aprendizaje, incapaz de preguntarse ni plantearse sobre las necesidades de sus alumnos para que puedan aprender igual que los demás, ya que cada uno tiene sus peculiaridades y necesita contar con algún recurso.

También contaré que me matriculé en una asignatura del turno de tarde porque era imposible hacerlo por la mañana ya que no había plazas. Como la ILSE estaba contratada por la mañana, pues en la clase de la tarde me encontraba con la controversia de no me podía acompañar al aula, así que pensamos que la solución era ir a hablar con el profesor para ver qué cambios se podían hacer. Su respuesta fue que no era necesario que asistiera a clase, que con que me presentara a los exámenes e hiciera los trabajos que él mandara era suficiente, pero a mí no me parece una buena forma de responder a un problema. Yo así lo hice y aunque aprobé la asignatura no aprendí nada de ella. Todo fue un trabajo mecánico e insípido, sin contenido. Este modelo de profesores y estas respuestas que dan a los problemas, desde mi punto de vista, no ayudan nada en el aprendizaje en la universidad, y no me refiero solo a los que presentan diversidad sino a cualquier alumno que pase por sus aulas. No se puede impartir clase si no es para enseñar, porque entonces para qué vale estar en la universidad, ¿para que me den un aprobado?, para mí no, independientemente de mi diversidad funcional.

En líneas generales, creo que es necesario una mayor y mejor formación del profesorado porque realmente no conocen las necesidades que tenemos las personas con diversidad funcional auditiva. Desde mi punto de vista, cuanto mejor conozcan cómo nos relacionamos, cómo nos comunicamos, cómo aprendemos y qué necesitamos para hacer una carrera universitaria más se implicaran los profesores, porque entiendo que no se conformaran con dar respuestas a los problemas sino que además intentarían que sean de calidad para que los que estemos allí aprendamos de verdad.

Los apoyos y recursos ofrecidos por la universidad son clave para lograr que cualquier tipo de estudiante realice una carrera pero si el profesorado no se esfuerza para mejorar las actitudes, las metodologías de trabajos, los recursos ofrecidos a los alumnos en función de sus necesidades y sobre todo saber responder a los problemas y necesidades, no habremos conseguido nada.

n) La universidad que me hubiera gustado encontrar

La universidad debería ser una institución que estuviera comprometida con garantizar respuestas reales y en igualdad de condiciones a todos y cada uno de los alumnos que llegan a ella. Una universidad bien informada y formada para atender cada una de las necesidades. Comenzando por los profesores y finalizando por el empleado de la copistería. Porque una de los mayores problemas que he comprobado es que existe un gran desconocimiento por parte de todas las personas que la conforman y es difícil al no haber un sitio específico para dirigirte una sola vez al llegar por primera vez a ella, sino que hay que ir profesor por profesor, personal de administración, etc., hablando con cada uno y repitiendo siempre lo mismo. Por otro lado, las aulas deberían tener un mobiliario flexible, que las sillas no estén sujetas al suelo porque en mi caso necesito que el ILSE esté sentado justo frente a mí, algo que resulta muy difícil si además quiero ocupar las sillas que normalmente tenemos asignadas los alumnos con diversidad funcional auditiva.

Me hubiera gustado encontrar metodologías más dinámicas y mejor organizadas en el tiempo. Algunos profesores en sus clases magistrales se pasan más de una hora explicando y dictando apuntes sin parar. Para mí esto era un problema porque durante todo el tiempo tenía que mirar concentrada al ILSE lo que me provocaba un enorme cansancio, necesitaba desconectar de vez en cuando, aunque fuera mirando a mi compañera de al lado, pero entonces me perdía la información que me estaba dando el profesor. Con lo cual propongo que aunque las clases sean magistrales, también se combinen con actividades, de manera que haya cambios cada 15 o 20 minutos.

Otro de los elementos fundamentales que necesitan las personas con diversidad funcional auditiva y que la universidad debería proporcionar durante todo el tiempo que sea necesario permanecer en ella es el ILSE, porque para personas como yo es una ayuda fundamental: son nuestros oídos y muchas veces nuestro habla. Y más veces de las que nos gustaría nos vemos en la tesitura de tener que asistir a clase a una hora diferente de

la que está contratado, como es el caso que he contado antes, o cuando realizamos una excursión y tengo que asistir sin él, con lo cual la información que me llega disminuye mucho generando una barrera.

También creo que desde el sistema educativo se debe dar más importancia a la figura del ILSE. El profesorado debe tener una mayor implicación con ellos. Entiendo que debería haber una mayor coordinación y organización a la hora de diseñar e impartir las clases, contar con su opinión, y proporcionarles todo lo que necesiten para el buen desarrollo de su trabajo.

Por último, me gustaría hacer referencia a los recursos que utiliza el profesor en el aula, sobre todo los audiovisuales que a veces no están subtítulos por lo que es muy difícil, incluso a la ILSE seguir la secuencia de los materiales y obtener la información necesaria. Mi propuesta sería que todo material que se utilice para enseñar a un alumno con diversidad funcional auditiva estuviese subtítulo íntegramente.

4.2.3 La historia de Ángela desde la mirada de la investigadora.

Ángela es un ejemplo de éxito escolar y familiar. Es ese el perfil que buscábamos desde los inicios de esta investigación para conocerlo, observarlo, escucharlo, analizarlo y comprenderlo. Pero sobre todo para expresar lo que ella denuncia incansablemente. Es una voz que grita a la sociedad que las personas con diversidad funcional auditiva existen, que tienen unas características determinadas y unas necesidades. Esa voz la hemos encontrado en Ángela. Porque para esta profesional de la educación son ellos los que mejor se conocen y los que tienen la obligación de enseñar qué necesitan para poder desarrollar todas sus potencialidades y poder conseguir un crecimiento continuo de sus capacidades para poder vivir la vida que ellos elijan.

La palabra éxito, según la RAE³⁰, deriva del latín exitus que significa salida siendo tres las definiciones que aporta: 1) como resultado feliz de un negocio, o actuación, 2) buena aceptación que tiene alguien o algo, y 3) poner fin o terminación de un negocio o asunto. Sin embargo, este término que forma parte de nuestra vida cotidiana engloba grandes dosis de relatividad y subjetividad, por lo que su definición va unida a una multiplicidad de factores. En el caso de Ángela el éxito está relacionado con

³⁰ Real Academia Española. Información consultada en: http://dle.rae.es/?id=Hos_GAP1jB. El día 24 de junio de 2016.

tener una vida independiente y conseguir hacer las mismas cosas que hacen todos los demás sin grandes esfuerzos. También es un éxito tener la capacidad de lucha para conseguir los objetivos propuestos, aunque sea difícil y al final no siempre se consiga, y jamás abandonar lo que quieras alcanzar. Estar rodeada de personas que te ayuden y te animen, tener estudios superiores y habilidades y recursos para el desarrollo de una vida diaria: conducir, ir al banco, gestionar documentos..., aunque necesite una persona para poder comunicarte con tu entorno, que le ayude a entender en algunas ocasiones y le expliquen en otras. En definitiva, su éxito es el desarrollo de una vida independiente, como ella la ha elegido para conseguir su propia felicidad. Eso es por lo que ha trabajado Ángela y eso es lo que hemos descubierto en nuestra vivencia con ella.

Uno de los factores que han propiciado el logro positivo en aspectos personales, educativos y sociales de esta maestra es la conciencia crítica constructiva que se descubre en ella. Y así lo reconoce. Desde una actitud madura y responsable demuestra una inconformidad continua con lo que socialmente está mal establecido. Critica las barreras y obstáculos para cualquier persona pero especialmente para las que tienen una diversidad funcional auditiva, con el único objetivo de intentar conseguir un cambio que ayude al bienestar de todas ellas. No encontramos en Ángela una crítica enfurecida, ni descalificadora sin fundamento; no, Ángela crítica desde la honestidad y la sencillez, con planteamientos serios y coherentes, intentando buscar siempre el lado positivo de los problemas y sobre todo hallar soluciones satisfactorias cueste lo que cueste. En este cuestionamiento que le identifica no se escapa la actitud que deben tener las propias personas con diversidad funcional auditiva. Desde su punto de vista, y como hemos adelantado anteriormente, ellos deben luchar por lo que consideran necesario para que la sociedad cree mecanismos para su integración. Considera que en el caso de la universidad deben ser los propios estudiantes los que expresen sus necesidades, reclamen sus derechos y se comprometan con sus deberes.

La persistencia es otro de los valores que emana en la labor diaria de la vida académica y social de Ángela. Se trata de un factor clave, que ha sabido utilizar inteligentemente para conseguir las metas propuestas. Lo podemos deducir de su recorrido formativo. El objetivo, sentido y querido, estaba puesto en estudiar una carrera universitaria. A partir de aquí ha seguido la secuencia de alternativas educativas que se le iban presentando, como por ejemplo, el centro educativo. Ella junto a su familia lo

elegían en función de si atendían sus necesidades. Si lo hacían se quedaba, de lo contrario buscaba otro centro que respondiera a sus problemas. Sin miedo, hasta llegar al que consideraba que era el adecuado. Así ha conseguido su meta más preciada: estar graduada en Educación Primaria con mención de Educación Especial.

El empeño en el quehacer de un trabajo bien hecho es otra de las claves en el devenir de la vida de esta profesional con diversidad funcional auditiva. El trabajo es entendido como un quehacer humano, que consiste básicamente en producir algo y que proporciona a la persona beneficios cognitivos, económicos y sociales. Por su parte, el trabajo bien hecho demuestra las virtudes y facultades de la persona que lo realiza, contribuyendo así al crecimiento del trabajador y llegando a producir regocijo y felicidad. En todo lo anterior encontramos algunos factores que han contribuido al éxito social de Ángela. Poner su empeño en la realización de un trabajo bien hecho le ha llevado a desarrollar virtudes y fortalezas que parafraseando a Seligman (2002) son el conocimiento, coraje, valentía, apertura mental y perseverancia. Así como la capacidad de resistir cualquier avatar de la vida para llegar no solo a afrontarlo sino incluso anularlo para continuar en la búsqueda de sus metas. Todo ello ha producido una satisfacción personal muy importante para Ángela.

En esta historia de vida, la familia constituye el factor fundamental en los logros conseguidos. Muchos son los estudios realizados desde el ámbito de la resiliencia que destacan la relevancia que tiene el ámbito familiar para saber afrontar los retos que la vida va imponiendo y transformarlos en elementos positivos de ayuda y crecimiento. Y cómo este proceso de afrontamiento y superación de los problemas que se desarrolla mediante un proceso cíclico de relación entre la persona y el entorno más cercano (familia, amigos) y la persona, tal y como plantean (Collier, Keefe y Hirrel, 2015; Vaquero et al., 2014; Saltzman et al., 2011; Garmezy y Masten, 1986) se va dibujando el perfil resiliente. En la familia de Ángela no se había oído nunca hablar del concepto de resiliencia, pero mi contacto con ellos, mi relación a lo largo de un periodo importante de tiempo y el compartir experiencias, ideas y opiniones me llevan a concluir que representan un perfil familiar resiliente. En este núcleo de desarrollo de Ángela se practica el apoyo mutuo de cada uno de los que conviven en ella. La colaboración entre todos para luchar contra los límites individuales y buscar recursos para la solución del problema, con independencia del carácter, ya sea social, económico o estructural. El

respeto por y hacía cada una de las diferencias se conjuga con exigencias tanto hacía uno mismo como con los demás. La responsabilidad y el compromiso son otras de las prácticas más exigidas a nivel familiar. Todo arropado por el establecimiento de una red de relaciones basadas en la calidez, la sencillez y el cariño, lo que ha determinado moldear unos atributos personales en Ángela que le han permitido generar una serie de mecanismos para no solo afrontar cualquier obstáculo de la vida sino traspasarlos y modificarlos en aspectos positivos. Ella posee una identidad personal. Conoce cuáles son sus capacidades y limitaciones y trabaja día a día para fomentarlas, en el primer caso, y modificarlas en el segundo. Pero además posee una alta autoestima, es inteligente emocionalmente, autoeficaz y autoexigente, lo que le ha permitido conseguir el tipo de vida que ella misma se ha ido imponiendo.

En el ámbito educativo y utilizando su capacidad crítica constructiva nos argumenta que para ella ha sido fundamental toda la ayuda recibida por parte de la universidad, siendo consciente de que sin ella no hubiera podido realizar una carrera. Sin embargo, reconoce que no ha sido fácil y que ha tenido que superar múltiples obstáculos para poder llegar (y continuar), sobre todo debido a las barreras de comunicación existentes. Siente que esta institución necesita grandes cambios y transformaciones si de verdad un día quiere llegar a atender a la diversidad de alumnos en términos de calidad y equidad.

Para Ángela uno de los grandes cambios que es necesario afrontar en la universidad está en el profesorado y sus actitudes. Desde su experiencia, y coincidiendo con Corbett y Barton (1992) destaca la necesidad de que de una manera real el profesorado cambie la perspectiva, los pensamientos y las prácticas con sus alumnos con diversidad funcional auditiva. No entiende cómo en los albores del siglo XXI todavía siguen existiendo profesores que le molesten la presencia del ILSE, y no conciba lo que este profesional representa para su desarrollo educativo y personal. Muchas veces nos ha hecho comprender esta alumna de la Universidad de Sevilla que las respuestas son más sencillas de lo que nos imaginamos. En este caso solo sería necesario un poco de empatía hacía las personas con diversidad funcional.

Otro de los elementos que la universidad debe transformar está en la necesidad de disponer Intérpretes de Lengua de Signos Española. Para los alumnos como ella representan su escucha, su comprensión y su forma de relación con el entorno. Si les

privan de ellos les quitan poder acceder a la información que transmite el profesorado relacionada con las actividades de enseñanza y aprendizaje, y también de relacionarse con los compañeros así como con los demás miembros de la comunidad educativa.

Conocerla ha sido un placer. Pero no solo eso, sino que además ella sí que ha enseñando y aportado a la investigadora. Comparto con su familia esta idea: acercarse a ella es encontrar una fuente que emana fuerza, constancia, trabajo, riqueza intelectual y emocional. Me ha enseñado lo que significa la sencillez de criticar constructivamente y hacerlo de manera consciente, conociendo los aspectos negativos pero sobre todo el capital que puede acarrear esta acción cuando las intenciones siempre están puestas en la mejora de las personas. Me ha transmitido que ella es una chica joven, graduada, con una vida familiar y personal estable, con ilusiones, y motivaciones encaminadas a conseguir su estabilidad laboral y que para ello solo hace falta trabajar y esforzarse mucho, tener metas claras y buscar mecanismos para derribar cualquier obstáculo que impida la consecución de estas metas.

4.3 Análisis Estructural de las historias de vida.

A continuación se presentan los resultados obtenidos del análisis estructural de las a las vida de Ángela y María. Los resultados se han organizado en base a dos apartados: por una parte presentamos el análisis comparativo relativo a las etapas educativas desde Educación Primaria hasta Bachillerato, y por otra, se presenta el análisis de la formación universitaria. Dentro de la primera etapa comenzamos dibujando los perfiles de María y Ángela; para continuar describiendo desde sus percepciones y experiencias lo que ha supuesto la diversidad funcional auditiva para el crecimiento y logro educativo y personal. Se finaliza analizando la realidad del proceso educativo que han vivido estas dos alumnas.

En la segunda parte se presentan el análisis estructural durante la realización de los estudios superiores. Comenzamos analizando por qué la Universidad es la institución que debería asegurar la formación académica de las personas con diversidad funcional auditiva, para continuar describiendo los elementos positivos y negativos encontrados por María y Ángela. Dentro de estos elementos está el profesorado, que es valorado desde una doble perspectiva: positiva y negativa. El aula es también analizado desde los aspectos negativos y positivos que son identificados. Se finaliza haciendo referencia a

los compañeros como agentes relevantes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de estas alumnas dentro de la Universidad. Por último, se hace referencia a aquellos factores resilientes que definen la institución educativa, valorando en qué medida la Universidad que han encontrado estas alumnas responde a estos perfiles.

4.3.1. Dibujando los perfiles de las participantes.

Con respecto a las características generales de las participantes en el trabajo de investigación que hemos desarrollado comenzaremos refiriéndonos a las edades de las mismas: 24 y 25 años. En concreto María tenía 25, y Ángela 24 años cuando comenzamos nuestro trabajo de investigación (principios de 2014). Durante el curso escolar 2013-2014 Ángela se encontraba finalizando el último curso del Grado en Educación Primaria con mención en Educación Especial, mientras María tras concluir los estudios para conseguir la Diplomatura en Educación Especial había cursado y finalizado un Máster en Psicología, Intervención y Educación Especial.

Relacionado con la diversidad funcional vamos a destacar que las dos presentan una diversidad funcional auditiva, aunque con diferente grado y tipología. En el caso de Ángela se trata de una hipoacusia bilateral profunda que fue detectada a los trece meses de su nacimiento. Desde ese momento recibió atención temprana para con posterioridad ser operada para instalarle un implante coclear. Utiliza como sistema de comunicación la Lengua de Signos Española y el lenguaje oral. María tiene una hipoacusia neurosensorial en ambos oídos que fue detectado a los cuatro años. Ayudada por audífonos y el apoyo de profesionales como el logopeda utiliza la lengua oral como sistema para comunicarse con su entorno.

Ángela y María son dos chicas que se describen con características, inquietudes, emociones y expectativas muy similares a otras jóvenes de su misma edad, y a su vez presentan diferencias significativas en cuanto a los sistemas de comunicación o procesos de aprendizaje con respecto a otras estudiantes de sus mismos cursos escolares y/o centros educativos. En la actualidad son profesionales de la docencia en la rama de educación especial ya que un día, arropadas por la seguridad de la unidad familiar, tomaron la decisión de que no renunciarían a desarrollar el derecho que tenían a llegar a la Universidad y realizar una carrera en la materia que decidieran. Las dos coincidieron

en la elección de los estudios universitarios: diplomatura y grado en educación especial por la Universidad de Sevilla pero desde situaciones de partida distintas.

María es la segunda hija de un modelo de familia donde cursar estudios superiores para acceder a un título y ser reconocido socialmente para ejercer una profesión era casi una obligación. Un nivel cultural alto es el elemento más destacado del contexto donde ha crecido. Sus padres, tíos, primos, todos han llegado a realizar estudios superiores por lo que ella estaba “forzada” a llegar a la institución y permanecer hasta finalizar la carrera universitaria.

“Hice el bachillerato con el peso de que mis padres han ido a la Universidad, mi hermana ha ido a la Universidad, mis tíos han ido a la Universidad, mis primos también, por tanto, yo también tenía que acceder a la Universidad” (Entrevista a María, 6/6/2014)

A lo que no la obligaron fue a la elección de la carrera que quería cursar, sino que fue ella, al igual que Ángela la que tomó la decisión de la titulación por la que trabajarían hasta obtenerla. En el caso de María esta decisión fue un proceso pensado y reflexionado.

“La reflexión fue por mayo o junio, ...un día estaba yo por el colegio, sola, pensando en mis carreras y ... me fijé en el colegio, es decir, vi mi día a día, pero ya no como alumna sino desde fuera. Entonces, recuerdo que me di un paseo por el colegio. Vi a mi compañero, vi a los profesores, de mi colegio, y dije “huy!!! a mí esto me gusta”. Me puse a pensar en los profesores que me habían tocado, cómo eran sus clases. Algún profesor, reflexioné más en él, en esa profesora de apoyo de inglés que me gustó mucho, como modelo. En realidad fue por esa profesora que me dije, me ha gustado que me haya ayudado pues me gustaría ahora ayudar a los demás. Que los demás tengan esa oportunidad. Y entré en la carrera, diciendo a ver si me gusta. Fíjate la decisión fue de una reflexión que tampoco es muy....de mucho peso científico, pues...” (María. Entrevista. 6/6/2014)

El contexto educativo seleccionado y otros aspectos como sus propias necesidades y la importancia de los apoyos a nivel emocional, más instrumental e incluso a nivel de apoyo informativo, les llevaron a no tener dudas sobre su decisión de querer ser diplomada en Educación Especial.

“En los tres años de Magisterio. Pues el primer año, al finalizar el curso me di cuenta de que eso de la educación me gustaba, me parecía interesante. Luego en segundo, ya cuando empecé las prácticas, pues en el primer año con el nerviosismo de las prácticas, a ver si me va bien, a ver los niños...y es verdad, me encontraba dificultades pero me gustaban, Digamos que cada año de la carrera fue como comprobando y asentando que esa me había gustado. Que había entrado en esa carrera con el pie tambaleando y terminado pisando fuerte, diciendo: esto es lo que me gusta” (María. Entrevista. 6/6/2014)

En el caso de Ángela, que ocupa la segunda posición en el número de hermanos (al igual que María), la decisión de estudiar el Grado en Educación Primaria con mención en Educación Especial no fue un proceso tan fácil. Ella no tuvo clara la elección desde sus inicios. Al finalizar el primer curso escolar en la Universidad de Sevilla pensó cambiar de carrera e incluso de ciudad. Sin embargo, el no disponer de recursos económicos suficientes le llevó a tomar la decisión de continuar en la misma.

“Poco antes del final del primer curso quería dejarlo para comenzar otro Grado en la Universidad de Granada porque quería hacer Terapia Ocupacional” (Ángela. Autoinforme)

A diferencia de María, en la familia de Ángela no hay una tradición universitaria, sino todo lo contrario. Perteneciente a una familia humilde ningún miembro de la misma ha estudiado una carrera universitaria. Su padre agricultor, su madre secretaria hasta que ella nació y ama de casa y cuidadora de los dos hijos que componen la unidad. Ningún miembro de su entorno aconsejó a Ángela sobre la elección de la carrera universitaria. Fue ella, al igual que otras decisiones tomadas a lo largo de su trayectoria educativa, la que optó por estudiar la carrera que ya ha finalizado.

El análisis estructural de las dos historias de vida nos llevan a determinar que el motivo más relevante que ha llevado a estas dos estudiantes a la elección de estas titulaciones académicas ha sido muy similar: aportar para ayudar a las personas con diversidad funcional en el sistema educativo. Consciente de las limitaciones y las barreras experimentadas a lo largo de sus procesos educativos, consideran necesario trabajar para que cada día este recorrido sea menos dificultoso para los estudiantes con diversidad funcional, y conseguir lo que valoran como un factor muy positivo para lograr la mejora laboral y social de todas las personas para que puedan realizar estudios superiores.

“Mi intención general era ayudar a las personas con “discapacidad” o que tuvieran cualquier tipo de problemas” (Ángela. Los encuentros personales).

“Tengo una sensibilidad especial para pensar y ayudar a los demás”. María, Entrevista 06/06/2014).

Relacionado con la residencia familiar y el nivel económico es importante resaltar que ambas pertenecen a ámbitos muy distintos. María y su familia residen en pleno centro de la ciudad, en un espacio donde el alto nivel social y económico se observa en la construcción de sus casas, los atuendos, la educación de las personas y los

sabores de sus calles. El nivel cultural y social alto está impreso en cada detalle de sus vidas.

Ángela, vive en una población que está situada a unos 20 kilómetros de la ciudad desde donde se ha desplazado cada día durante los cuatro años que ha estudiado en la Universidad utilizando el transporte público. La casa donde reside es amplia pero austera, y se encuentra situada en el corazón de un barrio de clase trabajadora donde no se perciben grandes signos de riquezas. A pesar de la existencia de grandes diferencias culturales, económicas y sociales, estas estudiantes con diversidad funcional auditiva tienen muchas similitudes en cuanto a la percepción que tienen de sí mismas. Ellas se consideran constantes, trabajadoras y muy responsables, señalando que se sienten personas normales como el resto de estudiantes.

“Soy una persona igual que las demás. Realizo las mismas tareas que cualquier chica de mi edad y hago una vida autónoma e independiente: puedo trabajar, ir al banco a sacar dinero o conducir mi propio coche”. (Ángela. Reuniones para correcciones de material recogido)

“Me siento más cerca de la sociedad porque mis padres se han preocupado de que yo esté cerca de ella, ya que han previsto que la sociedad (y ya han pasado 25 años) no se iba a adaptar a mí, entonces pensaron ‘pues que la niña se adapte a ella’”. (María. Jornada de trabajo del 19/09/2014))

Las dos historias de vida analizadas nos llevan a observar una gran heterogeneidad, no solo relacionado con la diversidad funcional que presentan sino también con respecto a los modelos familiares y escolares. Sin embargo, también se perciben en ellas elementos muy similares y compartidos, como por ejemplo, una percepción positiva sobre sus posibilidades y potencialidades. Considerando en ambos casos que esta confianza en ellas y sus posibilidades ejerce una influencia muy importante a la hora de afrontar los problemas en el acontecer educativo y social. Con independencia del modelo de educación recibido, las dos participantes se consideran autoeficaces, autosuficientes con la habilidad de haber podido construir sus vidas en las mismas condiciones de inclusión que el resto de la sociedad.

En lo relacionado con la valoración de los resultados académicos obtenidos a lo largo de su trayectoria educativa no es un elemento significativo para ninguna de las dos. A pesar de ser preguntadas en determinadas ocasiones a lo largo de la relación mantenida durante el proceso de recogida y análisis de los datos no quisieron hacer referencia a ello ya que no lo consideraban como una de sus metas prioritarias en el proceso educativo. Coinciden en que el objetivo final estaba enfocado a llegar y

permanecer en la Universidad, aunque afirman que a medida que iba transcurriendo su paso por la universidad e iban viendo el funcionamiento de la misma les resultaba más fácil obtener buenos resultados académicos.

4.3.2. La diversidad funcional auditiva como condición de crecimiento y logro educativo y personal.

La diversidad funcional auditiva que presentan no ha sido para estas dos alumnas de la Universidad de Sevilla un elemento para considerar su no participación dentro del sistema educativo ni social. En esta afirmación coinciden tanto María como Ángela. Al igual que en la idea de que cuando a una familia llega (o es diagnosticado algún miembro de la unidad familiar) con diversidad funcional este hecho afecta a todo el núcleo familiar por igual. Sin embargo, una vez traspasado ese momento de transición y si se autoajustan los esfuerzos y las conductas hacia el afrontamiento de una nueva etapa, basada en el apoyo y la creencia en las posibilidades de estos hijos, esta diversidad funcional se convierte en una herramienta de logro e inclusión universitaria y social.

“Te voy a hacer una reflexión que justifica por qué he llegado donde he llegado. Es decir, cuáles son las causas o los factores que han hecho que yo haya llegado a eso. Te quiero comentar que la palabra clave que creo tiene mi historia y en la que participa mi familia (que son mis padres y mi hermana) es el esfuerzo” (María. Jornada de trabajo 19/09/2014)

Este es el caso de María, donde además reclama que el descubrimiento de la diversidad funcional auditiva supuso un hecho de mucha relevancia.

“El descubrimiento de la diversidad funcional auditiva la entiendo como un acontecimiento muy importante en mi vida y en la de mi familia” (María. Jornada de trabajo 19/09/2014)

“Realmente fue una motivación que nos empujaba a trabajar en equipo para buscar soluciones ante la situación planteada” (María. Jornada de trabajo 19/09/2014)

Para Ángela y toda su familia la diversidad funcional auditiva descubierta supuso la mayor transformación vivida hasta ese momento, cambiando la forma de pensar y la valoración de los acontecimientos de la vida.

“Primero el duelo y después sentarnos su padre y yo y decir: tenemos que reestructurar nuestra forma de vida. Yo siempre he dicho que hasta que Ángela no llegó no me di cuenta de lo que realmente tenía valor. Fue entonces cuando valoré la vida de otra manera.” (Madre Ángela. Entrevista 07/04/2014)

La asimilación de la nueva situación ha concluido en ambos casos, y con independencia de los modelos educativos, económicos y sociales han adoptado un nuevo

enfoque y visión tanto de análisis como de afrontamiento de las situaciones adversas presentadas, el desarrollo de unos lazos familiares vinculantes y fuertes, y la seguridad de no sentir miedo a los retos presentados.

Así lo aprendieron en el seno familiar y así lo han desarrollado en la vida académica. Las dos narrativas sobre sus vidas reflejan que la diversidad funcional auditiva no ha supuesto un obstáculo para poder desarrollar un proceso formativo a pesar de no haberlo realizado en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeros de universidad. Asegurando que no se han sentido excluidas porque así lo han sentido desde su seno familiar, pero no porque el contexto educativo no haya puesto obstáculos para ello.

También aprendieron en el seno familiar que los verdaderos obstáculos para su inclusión educativa y social se encuentran en el contexto institucional y social, siendo éste el que no cuenta con la capacidad de adoptar mecanismos y herramientas que le permitan poder desarrollar un proceso formativo y concluir estudios universitarios. Y cuando lo consiguen, como es el caso de Ángela y María, el esfuerzo y las energías necesarias son mayores que el resto de personas sin diversidad funcional auditiva.

Así que mientras el contexto se va desarrollando, nosotros debemos dar el 100%. Dar el máximo supone un grandísimo esfuerzo tanto para nosotros como para aquellas personas que conviven con nosotros. (María. Entrevista del 06/06/2014)

Estas dos jóvenes piensan que la sociedad es diversa y por ello debe saber adoptar una postura abierta y flexible. Debe crear las estructuras necesarias para que todos los integrantes de la misma estén incluidas en ella.

“Cuando hablamos de sociedad, para mí, es un grupo de personas amplio en el que todos somos diferentes... y tenemos derechos y obligaciones, todos. Tenemos los mismos derechos, pero tener los mismos derecho no quiere decir... que llevemos todos un 35 de zapatos, no el 35 a ti te va bien pero a mi me puede doler, a ella puede venirle grande a otros puede venirle estupendo” (Madre de Ángela, Entrevista 07/04/201)

Sin embargo, la clave para lograr la inclusión y desarrollo a nivel educativo y de amistad lo tienen muy claro tanto estas alumnas de la universidad como sus familias. El elemento más importante está relacionado con reconocer la diversidad de funcionalidad de sus hijos, y reconocer la existencia de algunas limitaciones para el desarrollo de la vida educativa y social, pero con el objetivo de promover un sistema de apoyo en distintas dimensiones: emocional, cognitivo, escolar, estructural y económico, siempre con la certeza de que si se trabajan se va a conseguir.

“Apoyo familiar, apoyo escolar porque lo ha tenido en casa y lo ha tenido en los centros donde ha estado y siempre esa confianza de que ella puede” (Madre de Ángela. Entrevista 07/04/201)

4.3.3. Realidad del proceso educativo.

En este epígrafe haremos alusión a la descripción general de la titularidad de los centros, recursos, clima escolar, metodología, contenidos, evaluación y actitudes del profesorado, donde comenzaremos por la etapa de Primaria hasta Bachillerato para finalizar con la Universidad.

Desde Primaria hasta Bachillerato.

El rendimiento académico ha estado a lo largo de la historia relacionado con el nivel cultural y socioeconómico, de manera que la elevación en el poder adquisitivo determina un nivel cultural alto y unos resultados educativos exitosos. Partiendo de esta idea pasamos a describir y valorar los tipos de escuelas en los que han estudiado Ángela y María para valorar sus logros académicos.

Comenzando por Ángela, y como se ha mencionado a lo largo de esta investigación, ha realizado estudios en un sistema con titularidad pública. Durante todo su proceso educativo ha estado integrada en aulas ordinaria, aunque en ocasiones salía a recibir clases de apoyo en audición y lenguaje. Durante las etapas educativas entre Primaria y Secundaria no tuvo ninguna adaptación curricular para su acceso a la comunicación como el Intérprete de Lengua de Signos, a pesar de ser una de los apoyos más importante para conseguir la comunicación con su entorno.

“Estaba en el colegio público. La sacaban... según el problema que tuviesen, pues lo sacaban del aula ordinaria y lo llevaban al aula de audición y lenguaje” (Madre de Ángela. Entrevista 07/04/201)

Desde la percepción de Ángela y su madre, no todos los centros educativos están concienciados ni quieren tener alumnos con diversidad funcional dentro de sus aulas. Desde su experiencia, una alumna con una diversidad funcional auditiva en el centro era entendido como un problema para el centro.

“Claro, es que era un problema. Era un problema Ángela y era un problema su madre, porque yo me leo todas las leyes de educación que hay, me meto en todos los consejos escolares.... Todo, implicada la cien por cien en el colegio. Y claro, yo no veía bien que los niños no cambiasen de profesor porque es que tienen que cambiar de profesor porque es esa una de las bases para que cuando lleguen a secundaria acepten bien el que cada hora cambien a un profesor nuevo. No se puede tener durante cinco horas al mismo profesor durante cuatro años”. (Madre de Ángela. Entrevista 07/04/201)

Sienten un escaso apoyo recibido por parte del centro y el Claustro de Profesores, lo que se reflejaba en un ambiente escolar poco propicio para el aprendizaje e inclusión de Ángela en el centro educativo. Un clima escolar que se alejaba sustancialmente de adoptar una actitud de creencia en la potencialidad de Ángela para poder aprender en igualdad de condiciones que el resto de compañeros.

En el caso de María, los centros educativos donde ha cursado las etapas comprendidas entre Primaria y Secundaria han sido de tipo privado y concertado. Comenzó la andadura educativa en un prestigioso colegio privado situado en el corazón de la ciudad. Un centro con buena reputación donde se promueve la igualdad de oportunidades, la innovación pedagógica y la educación trilingüe. A pesar de ello, María no encontró el apoyo que necesitaba para poder superar los resultados académicos que el centro esperaba de ella. Al igual que en el caso de María el clima escolar se alejaba significativamente de aportarle lo que necesitaba.

“Yo creo que un poco todo, porque como mis padres vieron que estaba un poco desilusionada, me imagino que vieron que no estaba contenta, con lo cual había que hacer algo, aunque para ellos era tan importante que las dos hermanas estuviéramos juntas como que yo acabara la etapa de primaria. Entonces hicimos un esfuerzo para que yo acabara y sí es verdad que en 6ª de primaria no nos lo pensamos y buscamos otro colegio” (María. Entrevista 06/06/2014).

Obteniendo ambas idénticos resultados como puede comprobarse en la cita anterior: el cambio de centro educativo. Al igual que Ángela la solución a sus problemas aparece una vez más remediados de la misma forma y con idénticas estrategias durante toda su trayectoria educativa: buscar sus propias tácticas para dar soluciones al problema. Ante la incapacidad de los centros educativos de adoptar un clima y ambiente favorecedor para la inclusión de estas alumnas, la resolución al problema era el abandono del mismo hasta encontrar el que estuviera preparado para acogerlas de una forma real.

El colegio que supo aceptar a María, creer en ella y en sus capacidades fue un centro de titularidad concertada, un colegio pequeño en sus dimensiones y estructuras de organización y gestión, lo que favoreció un seguimiento y una colaboración más estrecha ente todos los miembros del mismo. Además, también encontró en ese centro una atención más individualizada, al ser significativamente menor el número de alumnos por aula, así como un modelo de relación más cercano entre ella, profesorado, compañeros y familia. Este centro sí supo atender a María y ofrecerle una educación

que le proporcionara todas las herramientas necesarias para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Relacionado con la metodología de enseñanza desarrollada, así como los contenidos propuestos y las prácticas dentro del aula de los centros de los que se veían obligadas a abandonar, destacan María y Ángela su incapacidad para favorecer la adquisición de conocimientos, así como las competencias necesarias para lograr alcanzar los objetivos educativos propuestos y poder continuar el proceso educativo.

“Por un lado que no comprendía las cosas porque seguramente como había que terminar el temario pues la profesora no se paraba el suficiente tiempo en mí para explicarme las cosas. Después con el inglés, como el 4^a y estaba con mis compañeros y yo estaba haciendo una base falsa pues los profesores no se preocuparon por aclararme esas ideas. Como por ejemplo con respecto al inglés, me tenían que haber dado materiales nuevos, asignarme un profesor de apoyo para explicarme las cosas. Yo seguía en mi clase, además la profesora, en cuarto de primaria era nativa y eso dificultaba mucho, después en 5^o y 6^o era española pero tenía una forma de ser un poco cerrada. Necesitaba apoyo tanto de profesor como de materiales”. (María Entrevista 06/06/2014)

“En estos colegios, normalmente el profesorado utilizaba el libro como un recurso de enseñanza y aprendizaje. Me encantaban los ejercicios de Matemáticas, pero no los problemas. Es cierto que no aprendí mucho porque en las clases he perdido mucha información ya que porque no había intérprete de Lengua de Signos aunque sí tuve intérprete en el cuarto curso, pero poco tiempo. Normalmente los profesores sólo hablan. Pues, he tenido dificultades en el colegio, a la hora de explicaciones de los profesores, también cuando hablaba con compañeros, no nos entendíamos bien.

Nunca he tenido adaptaciones significativas. He practicado para escribir y memorizar mucho, pero el gran problema ha sido la comprensión lectora. Todavía me cuesta comprender algunos textos”. (Ángela Autoinforme. 16/06/2014)

En este sentido, las quejas de María y Ángela giran en torno a la idea de que para conseguir unos objetivos educativos de calidad y equidad es necesario integrar en el curriculum formativo, en los métodos de enseñanzas y en los contenidos de clases, herramientas de apoyo que favorezcan el crecimiento dentro del sistema educativo.

Por ello, y desde nuestro punto de vista, lo que describen en el análisis estructural realizado de sus relatos de vida es que la metodología adoptada en toda la trayectoria educativa está basada en un modelo de enseñanza-aprendizaje descriptivo donde lo que se favorece es el estudio memorístico, otorgando al alumno un papel pasivo y poco favorecedor para su crecimiento educativo. Por ello, y teniendo en cuenta que en los estudiantes con diversidad funcional auditiva una de las barreras fundamentales que presentan están relacionadas con las habilidades cognitivas y verbales, así como el

desarrollo de lenguaje escrito, si no se adopta dentro del aula un modelo de enseñanza donde se asegure que el alumno recibe la información necesaria y participe de forma activa en los debates, exposiciones y conversaciones no se estará favoreciendo en ellos un conocimiento crítico de las situaciones, por lo que resultará bastante difícil que lleguen a expresar lo que piensan y sienten, así como poder anticipar y actuar de forma adaptada a cada situación.

En líneas generales estas alumnas lo que reclaman es lo que en ocasiones han encontrado en algunos de los centros educativos donde han estudiado, que se concretan en el diseño de un sistema curricular, de contenido y de evaluación que responda a las necesidades que presentan cada una de ellas y que la actitud del profesorado hacía ellas vaya en la línea de creer en sus potencialidades. Para Ángela y María estos elementos favorecedores y que han permitido la finalización de los estudios superiores han existido, como por ejemplo cuando la distribución del aula era más flexible permitiendo observar de frente a todos sus compañeros. O cuando después de finalizar cada unidad del contenido se realizaba una pequeña prueba escrita sobre los conceptos más relevantes del tema explicado.

“La distribución de las mesas era diferente, como por ejemplo, mesas grupales, forma en U más o menos como si fuera cuadrado sin un lado, me sentía cerca de la pizarra” (Angela. Autoinfome 16/06/2014)

“Cuando se termina cada tema, se hace examen de forma escrita. Me acuerdo que en el quinto curso algún trimestre se usaba examen de la asignatura conocimiento del medio de forma oral pero yo lo usaba de forma escrita” (Angela. Autoinfome 16/06/2014)

Sin embargo, estos planteamientos metodológicos no eran lo usual en sus trayectorias educativas. No en todas las etapas educativas por las que han pasado han tenido modelos didácticos activos y participativos que les hayan permitido aprender significativamente, lo que ha derivado en que no siempre han adquirido unos conocimientos ricos y extensos al igual que otros alumnos sin diversidad funcional auditiva. Sin embargo, en ocasiones sí encontraron buenas prácticas inclusivas e integradora en el ámbito educativo, que ellas supieron aprovechar, gracias a las estrategias personales que habían aprendido a nivel familiar y que le habían proporcionado una significativa seguridad en sí mismas permitiéndoles la continuidad y finalización de sus estudios universitarios.

4.3.4. La Universidad es la institución que debería asegurar la formación académica y social de las personas con diversidad funcional auditiva.

La universidad es una institución académica y social reconocida, que tiene como objetivo formar a personas en materias específicas de conocimiento, en la adquisición de capacidades, así como en valores como el trabajo en equipo. A su vez cuenta con la capacidad de ayudar al alumnado al descubrimiento y desarrollo del potencial e inteligencia que se encuentra dormitando dentro de la parte más interna de cada persona. Sin embargo, cuando nos referimos a los estudiantes con diversidad funcional auditiva esta declaración se aleja significativamente de la realidad en las dos dimensiones afirmadas.

Aunque existen elementos que propician que este tipo de alumnado consiga sus metas educativas, y el descubrimiento de sus potencialidades y talentos, del análisis de las historias de vida de María y Ángela se puede deducir la existencia de más factores negativos que de logros en el devenir de su proceso educativo. En este sentido, en el siguiente epígrafe vamos a presentar el análisis de los elementos positivos que más han favorecido la permanencia y finalización de sus estudios, siendo inevitable hacer referencia a los aspectos negativos, ya que de alguna manera los segundos van condicionando en todo momento a los primeros. Para ello, describiremos las ayudas que les ha proporcionado la institución para conseguir la meta más perseguida: llegar a realizar estudios superiores. A continuación abordaremos el profesorado desde esa doble perspectiva positiva y negativa, que le asignan en nuestra investigación María y Ángela.

4.3.4.1 Elementos positivos y negativos a nivel institucional.

Los elementos más significativos que han ayudado a estas alumnas se encuentran en los apoyos recibidos por la Universidad de Sevilla, y en el profesorado cuando ha adoptado una actitud positiva hacía sus potencialidades y posibilidades. Pero si realizamos un análisis sobre las percepciones de María y Ángela, uno de los factores más negativos que subyacen en el proyecto educativo de los alumnos con diversidad funcional auditiva hace referencia al gran desconocimiento existente sobre sus necesidades, culturas, deseos y sistemas de aprendizaje, por parte de todas las personas que conforman la institución educativa. Así como la dificultad que entraña mantener un

sistema fluido de comunicación donde ellas se sientan comprendidas, incluidas dentro del sistema universitario. El no haber encontrado a lo largo de su trayectoria un sitio, departamento o persona específica para dirigirse una sola vez al llegar, y tener que buscar profesor por profesor, personal de administración, así como cualquier personal del centro, repitiendo siempre el mismo discurso centrado en la diversidad funcional auditiva, ha supuesto uno de los elementos peor valorados por estas alumnas. Se quejan de que fueran ellas las que tuvieran que acercarse a cada uno de los actores del proceso educativo y no al contrario. Creen que tendría que haber sido la institución la que se dirigiera a ellas con recursos y apoyos para responder a sus necesidades.

4.3.4.2 Las ayudas que le proporciona la universidad.

Uno de los elementos que han destacado como de los más positivos para el desarrollo de su carrera universitaria a nivel institucional es la ayuda ofrecida por el Servicio de Atención a la Comunidad Universitaria (SACU) de la Universidad de Sevilla, más concretamente la Unidad de Atención a Estudiantes con Discapacidad. Tanto María como para Ángela han considerado que dispone de los recursos necesarios y que ofrece a los alumnos con diversidad funcional auditiva una base fundamental para poder concluir sus estudios universitarios. Contar con el asesoramiento, así como con el estudiante colaborador, los cuadernos autocopiativos, los asientos asignados y reservados en el aula y, sobre todo en el caso de Ángela con el servicio de intérprete de lengua de signos le han ayudado a resolver sus problemas de comunicación y accesibilidad dentro de la Universidad. El análisis de las historias de vida se refleja la importancia de esta figura desde una doble perspectiva: como elementos de asesoramiento y orientación y como un factor de apoyo a la comunicación. Así lo reflejan la hermana de María y ella misma en su relato de vida.

“Creo que por un lado es importante que exista un punto al que dirigirse (como el S.A.C.U.) en el que las personas con discapacidad informen de su situación y reciban una respuesta activa: información sobre los medios de ayuda que existen y predisposición a solucionar cada problema particular. Y esto existe en cierta medida (Julia, hermana de María. Entrevista 27/10/2015).

“Contacté con la persona responsable, Laura, y después de mantener una entrevista con ella me propuso algunas soluciones a mis problemas: que en mi caso fueron el alumno colaborador, la libreta autocopiativa y el asiento reservado, ya que el intérprete de lengua de signos no era necesario porque mi sistema de comunicación es el oral” (María, reuniones informales establecidas a lo largo de la recogida de datos).

En el caso de Ángela, las ayudas proporcionadas por la Unidad han sido: el Interprete de Lengua de Signos (ILSE), el alumno colaborador, el asiento reservado en el aula, adaptaciones en la asignatura de música, y contar con más tiempo para realizar exámenes, así como la posibilidad de preguntar dudas en el desarrollo de los mismos.

“Todo me ha sido de una gran ayuda para poder continuar y terminar mis estudios universitarios”.
(Ángela. Autoinforme)

En los dos casos consideran y valoran de forma muy favorable la ayuda que se les ha proporcionado, mostrándose muy satisfechas con la labor que realizan desde este servicio. Aunque se analizan otros servicios ofrecidos por la Unidad para garantizar el derecho a la educación de los estudiantes con diversidad funcional auditiva en igualdad de oportunidades con el resto de alumnado, se puede comprobar que tanto para Ángela como para María uno de los más valorados es el alumno colaborador. Las dos lo consideran uno de los que más facilita el acceso a los contenidos de los cursos en toda la Universidad.

“En mi caso ha sido de mucha ayuda el alumno colaborador que es otro de los recursos que ofrece el SACU a las personas con diversidad funcional auditiva” (Ángela. Autoinforme)

Sin embargo, este tipo de apoyo, también, es el que presenta los aspectos menos positivos a la hora de su elección. Aunque constituye un elemento importante para hacer accesible los contenidos teóricos a los alumnos con diversidad funcional auditiva, al estar delegada la elección a la responsabilidad del estudiante, sin estar bien definida sus funciones ni existir normativa que así lo regule hace que en ocasiones sea más un problema encontrar un “buen alumno colaborador” que una ayuda. Además, esta misma laguna en esa elección del alumno y la falta de normativa al respecto hace que no siempre tengan asegurado el poder contar con esta figura en la universidad. En ello coinciden, no solo las estudiantes de la Universidad de Sevilla, sino sus familiares como es el caso de la hermana de María.

“Pero a María cada año le costaba trabajo encontrar a alguien dispuesto a asumir esta tarea” (Julia. Entrevista semiestructurada 27/10/2015).

“Por diversas circunstancias he tenido que cambiar cada año de alumno colaborador, con lo cual han sido tres con las que he contado a lo largo de mi paso por la universidad” (María. Jornada de trabajo)

“Desde mi punto de vista no es fácil encontrar un buen alumno colaborador por tres razones fundamentales: primero, porque es necesario que asista a clase todos los días; segundo, porque tiene que saber coger apuntes, las ideas principales y el desarrollo de cada una; y tercero, porque tiene que haber buena sintonía entre los dos (Angela.Autoinforme)

Otra de las ayudas valoradas de forma positiva por Ángela y María hace referencia al derecho que tienen a ocupar un asiento preferente. Aunque las dos comparten la importancia que esto tiene, discrepan en su utilidad y necesidad. Para María ocupar un asiento preferente situado en la primera fila de la clase para poder seguir la explicación del profesorado es importante. Llevándole, además a poder inhibir los sonidos producidos por los compañeros, así como otros que se dan en el exterior. Para esta alumna es un recurso que le proporciona un mejor seguimiento de la clase en general. Sin embargo, en su caso no constituye un elemento crucial para la inclusión en el aula. Además considera que a pesar de que es necesario no siempre se presenta como una herramienta de accesibilidad que ayude a la resolución del problema.

Para Ángela, contar con un asiento preferente sí constituye una garantía de accesibilidad y una necesidad que no puede eludir. Y la necesita no para ella, sino para el Intérprete de Lenguaje de Signos, por lo que además de una silla en primera fila necesita otra que pueda ser flexible en cuanto a la movilidad de la misma para situar al ILS frente a su posición. Por tanto, en este caso, la silla preferente no garantiza a Ángela seguir el desarrollo de la clase.

“Cuando llegamos a las aulas de la Facultad pudimos comprobar que el mobiliario era fijo, tanto las sillas como las mesas no se podían mover del sitio en las que estaban posicionadas porque estaban cogidas al suelo. Pero yo necesitaba que la intérprete se sentara frente a mí para poder seguir las clases. Entonces, fue ella a hablar con el conserje y le asignaron una silla movable con una pegatina y la situaron frente al asiento que yo ocupaba normalmente en la primera fila” (Ángela, Autoinforme)

Por otro lado, y siguiendo con otro de los recursos necesarios para asegurar la accesibilidad de los estudiantes con diversidad funcional auditiva contemplado en normativa pero que la Universidad de Sevilla no lo tiene disponible para los estudiantes es el subtítulo en directo, así como el del material audiovisual. Para estas alumnas, si este recurso fuese una realidad constituiría un apoyo relevante para conseguir la accesibilidad de todo el contenido formativo. Las dos coinciden en su argumentación con independencia del grado, tipo de diversidad funcional auditiva, estilos de aprendizaje y modelos educativos. Para María sería importante poder leer el contenido de un material audiovisual.

“Aunque por las imágenes suelo extraer bastante información, no toda la necesaria, porque luego tenía que volver a ver el vídeo en mi casa, inconveniente que no me permitía participar totalmente en las discusiones y debates en el aula”. (María. Autoinforme)

“Las clases donde los profesores utilizaban videos yo siempre he manejado la misma estrategia. Estar muy pendiente de los comentarios que hacía el profesor mientras proyectaba el material audiovisual, así como de la dirección de internet, de la URL o del sitio donde podía extraerlo para volver a revisarlo” (María, Entrevista 06/06/2014).

Para trabajar en igualdad de condiciones al resto de sus compañeros de aula tenía que buscar sus propias habilidades. Volver a buscar material audiovisual utilizado por el profesorado en el aula para trabajarlo fuera del aula y repasar cada uno de los contenidos ya estudiados se convertían en una tarea habitual al finalizar cada clase, lo que finalmente suponía una mayor carga de trabajo y mucho más esfuerzo realizado.

En el caso de Ángela la accesibilidad a los recursos audiovisuales también se presenta como una necesidad clave. Al igual que María le gustaría que desde la Unidad se garantizara tanto el subtítulo en directo de las clases como el de los contenidos audiovisuales, destacando la dificultad que supone tanto para ella como para el ILS el seguimiento de las mismas, obtener la información relevante y necesaria para transmitírsela a ella.

“Los recursos que utiliza el profesor en el aula, sobre todo los audiovisuales que a veces no están subtítulos por lo que es muy difícil, incluso a la ILSE seguir la secuencia de los materiales y obtener la información necesaria” (Ángela. Autoinforme)

Por último, en relación con los apoyos que ofrece la institución universitaria, vamos a destacar el Intérprete de Lengua de Signos. En este caso es un recurso que solo ha utilizado Ángela, presentándose como una herramienta fundamental para la eliminación de las barreras de comunicación dentro de la institución educativa. Constituyendo además uno de los elementos más positivos para esta alumna en su transitar educativo y que debe estar contemplado como un apoyo incuestionable en todas las etapas, así como en las actividades o prácticas curriculares que se desarrollan fuera del aula y de la institución.

“Debería proporcionar durante todo el tiempo que sea necesario permanecer en ella. “Para personas como yo es una ayuda fundamental”. “A veces nos vemos en la tesitura de tener que asistir a clase a una hora diferente de la que está contratado”. “Incluso cuando realizamos una excursión”. (Angela. Autoinforme).

Destaca esta alumna que garantizar una comunicación total del alumnado con diversidad funcional auditiva dentro de la institución pasa por otorgar mayor relevancia a la figura del Intérprete de Lengua de Signos, una implementación de una educación bilingüe, así como por el desarrollo de metodologías y prácticas que favorezcan el aprendizaje de esta lengua.

Sin embargo, esta figura no se presenta tan necesaria para otros alumnos con similares características, como por ejemplo en el caso de María. Para ella no es un mecanismo para conseguir su participación dentro de la institución sino un mecanismo de formación para su crecimiento profesional y personal.

Lo anterior le lleva a determinar que las ayudas que ofrece la Universidad de Sevilla a los estudiantes con diversidad funcional auditiva son importantes y propician unos resultados positivos en el ámbito académico, pero todavía son insuficientes. Porque como destacan Ángela, María y sus familias estos apoyos tienden a presentar un carácter homogéneo frente a la heterogeneidad que caracteriza a este tipo de alumnado. Por ello, y desde nuestra perspectiva y para llegar a conseguir la inclusión de este alumnado en el sistema universitario es necesario trabajar para conseguir un modelo de enseñanza que incluya un enfoque bilingüe (oral y LSE) y bicultural (la aceptación de los estudiantes con diversidad funcional auditiva como minoría lingüística), así como dedicar más esfuerzos y recursos tanto materiales como humanos.

4.3.4.3. El profesorado desde una doble perspectiva, tanto positiva como negativa.

El análisis realizado nos lleva a poder concluir que para las dos alumnas de nuestro estudio el profesorado se ha presentado a lo largo de su trayectoria educativa desde una doble perspectiva: como ayuda y como barrera. Así, cuando muestran una actitud positiva le dedican tiempo, recursos y apoyo. Desde esta vertiente se ha constituido como un factor de ayuda y éxito, Por el contrario, si se presenta atendiéndole desde una práctica pedagógica negativa, el impacto en el proceso formativo se presenta como negativo, impidiendo el acceso y la continuidad dentro del sistema.

En este sentido, los aspectos positivos que han encontrado en la Universidad están relacionados con el profesorado que ha mostrado una actitud y práctica orientada al logro de ese alumno, lo que incluye desde la percepción de estas alumnas mantener una actitud afectiva con respeto a ellas y hacía sus posibilidades y, mostrarse dispuesto a buscar cualquier recurso para responder a las necesidades planteadas. A veces, esta ayuda pasa por acciones y actuaciones sencillas y los buenos resultados están casi asegurados. Así lo confirma Ángela:

“Se preocupaba porque necesitaba una adaptación a esta asignatura, ya que tenía que tocar la flauta. Me enseñó y me ayudó... También se preocupó por ver la evolución..., y siempre me preguntaba mis dudas. Logré tocar la flauta con su ayuda” (Ángela. Autoinforme)

En el caso de María, existe la convicción de que no siempre el logro se encuentra en tener respuesta inmediata a cualquier situación problemática, sino que los buenos resultados con alumnos se consiguen a través de mostrar una actitud de cercanía y respeto.

“Eran cercanos a mí, detectaban fácilmente que no estaba bien, entonces se interesaban, me preguntaban y me hacían con sus cariños que les contara el problema. Yo sentía que me escuchaban con interés y que buscaban soluciones reales tanto a los problemas de aula como de compañeros. Siempre simpáticos y amables, inculcándome que yo podía sacar buenas notas porque tenía capacidades y posibilidades, pero lo que no debía era de dejar de trabajar”.

Esto viene a determinar la importancia que tienen en la práctica educativa los aspectos motivacionales del profesorado dentro del quehacer docente. Un profesorado que consigue logros en sus alumnos con diversidad funcional es aquel que interactúa con ellos, que se acerca con una sonrisa para preocuparse por los aspectos relacionados con el aprendizaje, las limitaciones o los apoyos que necesita para el desarrollo de su trabajo. Un perfil docente que valora y refuerza las capacidades presentadas por su alumnado con diversidad funcional auditiva, que lo estimula y motiva hacia el esfuerzo y el trabajo, aunque el proceso sea dificultoso.

Otro de los aspectos positivos encontrados en este análisis es el relacionado con el profesorado y sus proyectos docentes. Para estas dos alumnas, sobre todo para Ángela, encontrar un profesor dispuesto a cambiar su método de trabajo y realizar las adaptaciones académicas necesarias para que pudiera adquirir los contenidos de una asignatura tan compleja como es la Música supuso conseguir su objetivo más preciado: aprobar la asignatura y encontrar un modelo docente que consigue el éxito de sus alumnos.

“Logré tocar la flauta con su ayuda, pero lo del canto lo tuvo que quitar porque lo veía muy difícil para mí, cantar con voz grave o aguda, dependiendo de los que se representa en el pentagrama. Me gustó mucho aprender esto y estoy contenta y agradecida de haber encontrado a este profesor. Fue muy gratificante porque estaba dispuesto a adaptar o buscar cualquier recurso para solucionar mi problema”. (Ángela. Autoinforme)

Uno de los elementos que no llevan a conseguir logros en el alumnado, según la percepción de estas alumnas, es cuando la metodología utilizada en clase se centra en el método tradicional de dar apuntes para que el alumno lo estudie en casa y presentarse al examen. Consideran que un modelo de aprendizaje más dinámico, donde se fomente la

reflexión y el trabajo colaborativo es mucho más eficaz, siempre que tengan los apoyos a la comunicación que necesitan. Porque este tipo de métodos de enseñanza va en relación a un modelo de profesorado, donde el más tradicional en su metodología en clase suele responder a un perfil más despreocupado, sin ni siquiera hacer el intento de buscar algún elemento de compromiso, preocupación o interés hacia esa realidad que tiene en su aula. Para estas alumnas esto supone un retroceso no solo para el aprendizaje de los alumnos con diversidad funcional auditiva sino para todo el que acceda a sus aulas.

“Su respuesta fue que no era necesario que asistiera a clase, que con que me presentara a los exámenes e hiciera los trabajos que él mandara era suficiente, pero a mí no me parece una buena forma de responder a un problema. Yo así lo hice y aunque aprobé la asignatura no aprendí nada de ella. Todo fue un trabajo mecánico e insípido, sin contenido. Este modelo de profesores y estas respuestas que dan a los problemas, desde mi punto de vista, no ayudan nada en el aprendizaje en la universidad, y no me refiero solo a los que presentan diversidad sino a cualquier alumno que pase por sus aulas” (Angela. Autoinforme)

También hemos encontrado en el análisis realizado que muchas veces a lo largo de la trayectoria educativa el profesorado actúa como un factor negativo debido sobre todo a la actitud negativa que muestran sobre sus capacidades de aprendizaje. Así lo sienten estas alumnas que indican que algunos profesores tampoco estaban demasiado implicados en dar respuestas a sus problemas demostrando que no creían que pudieran llegar a obtener las mismas competencias que otros compañeros.

De la misma forma que supone un factor muy negativo no permitir que asista el ILS a su aula o intentar solucionar a través de sus propios métodos los problemas de comunicación existente para que la alumna pueda aprender en igualdad de condiciones al resto del alumnado. Como nos relata Ángela, existe el modelo de profesorado dispuesto a rechazar los apoyos de otros profesionales de la comunicación (como ellos), que no permiten ninguna injerencia en su quehacer docente. Lo que desde nuestra observación y reflexión nos lleva a determinar que además de demostrar un miedo mal gestionado a exhibir su práctica educativa, también y sobre todo, subyace el autoconvencimiento sobre las escasas posibilidades que tienen los alumnos como Ángela dentro del sistema de enseñanza.

“También he tenido otros profesores en el punto contrario, es decir, que estaban dispuestos a hacer cualquier cosa para no atender mis necesidades, como por ejemplo la profesora de prácticas externas que el primer día que fui a la reunión con mi ILSE me miró y dijo con cara rara ¿esto qué es?, y luego dijo que no hacía falta que estuviera la ILSE en las reuniones porque todo el grupo adoptaría las pautas necesarias para que hubiera una buena comunicación y me enterara de todo” (Angela. Autoinforme)

Aunque existen aspectos muy positivos que han ayudado a estas alumnas a poder desarrollar su carrera universitaria, en el análisis de sus historias de vida se llegó a la conclusión de que el profesorado no se encontraba formado para atender a la diversidad. Existe además por parte de la institución educativa en general, un gran desconocimiento sobre sus características y necesidades. Así lo reclaman María y Ángela y sus familias.

“En líneas generales, creo que es necesario una mayor y mejor formación del profesorado porque realmente no conocen las necesidades que tenemos las personas con diversidad funcional auditiva. (Angela, Autoinforme)

“El gran desconocimiento que existe sobre la discapacidad auditiva en la institución pedagógica” (Madre de María. Entrevista 02/10/2014)

“En la universidad también existe mucho desconocimiento sobre la diversidad funcional auditiva y las necesidades derivadas de ellas por lo que las barreras de accesibilidad para estos estudiantes siguen existiendo hasta nuestros días” (María. Autoinforme)

Para finalizar este apartado nos parece relevante destacar que este doble papel que presenta el profesorado en la institución educativa no cambia si son docentes pertenecientes a instituciones públicas, concertadas o privadas, al igual que ocurre si pertenecen a etapas educativas diferentes como Primaria, Secundaria, Bachillerato o Educación Superior. Donde sí se aprecian mejores opiniones es cuando el profesorado pertenece a un sistema de clases de apoyo fuera del contexto escolar e institucional.

Todo ello nos lleva a concluir que la labor docente del profesorado es clave para conseguir el éxito educativo de sus alumnos por lo que es imprescindible, y así es como se consiguen buenos resultados, que adopten un modelo pedagógico flexible en función de las necesidades del alumnado, que contemple una práctica docente donde se vigile muy de cerca los elementos motivacionales de cada uno de ellos y muy especialmente de los que presentan diversidad funcional auditiva, así como otros aspectos relacionados con los sentimientos y un clima de comunicación y colaboración óptimo entre todo el grupo clase.

4.3.4.4 ¿Es el aula el espacio dónde se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje?

El aula se presenta como un espacio donde se desarrolla un proyecto pedagógico en base a unos métodos de enseñanza, modelos de relaciones, así como unas estructuras espaciales y organizacionales que tiene el objetivo final de conseguir el aprendizaje y

desarrollo educativo del alumnado. Sin embargo, no siempre dentro de estos contextos se consigue este objetivo. Para María y Ángela no han constituido un elemento muy positivo para su éxito educativo. Porque desde sus percepciones, un aula debe ser accesible, lo que significa ofrecer las mismas oportunidades de aprendizaje a todos los alumnos que llegan a ella. Para estas alumnas hubiese servido de mucha ayuda haber encontrado aulas bien diseñadas, tanto desde el punto de vista de mobiliario como de actuación por parte de profesores y alumnos, para conseguir una buena transmisión de conocimiento y facilitar la comunicación entre todos los alumnos asistentes. Esto significa que el mobiliario debería ser flexible, y que el espacio esté dotado de una buena acústica y que a la vez cuente con la suficiente insonorización para que no traspase los ruidos exteriores. Un sistema de luces que permitan las proyecciones de materiales audiovisuales y, a la vez, que las personas con diversidad auditiva puedan leer en los labios del profesorado, o ver con claridad las manos el ILS cuando lo necesiten.

Ángela no ha encontrado contextos que le hayan facilitado aprender en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeros, por lo que la organización de las aulas no ha sido valorada como un elemento favorecedor de su logro educativo.

“Las aulas deberían tener un mobiliario flexible, que las sillas no estén sujetas al suelo porque en mi caso necesito que el ILSE esté sentado justo frente a mí, algo que resulta muy difícil si además quiero ocupar las sillas que normalmente tenemos asignadas los alumnos con diversidad funcional auditiva” (Angela. Autoinforme)

Relacionada con las metodologías de trabajo también encontramos más elementos negativos que positivos. Las dos alumnas destacan que las metodologías más usuales durante su paso por la universidad han sido las clases magistrales, lo que les suponía cansancio y aburrimiento en muchos casos, asegurando además que estas sesiones se veían afectadas por otro tipo de elementos como el número de alumnos en las aulas, la visibilidad de la pizarra y la atención al movimiento labial al mismo tiempo, o la falta de iluminación cuando se proyectaba a través de diapositivas o material audiovisual para poder leer en los labios del profesor. A lo que es necesario incluir la poco idónea insonorización del aula, lo que dificultaba significativamente la audición a la hora de captar los mensajes del profesorado debido al ruido que llegaba de exterior, de las conversaciones y risas de los compañeros.

Todos estos condicionantes, sumados a los expuestos con anterioridad, lleva a considerar a los participantes de esta investigación que los proyectos docentes no han sido elementos que hayan favorecido su aprendizaje.

Para Ángela hubiese constituido una gran ayuda encontrar aulas más dinámicas e interactivas, con más presencia de apoyos tecnológicos, donde por ejemplo se pudieran compartir contenidos de clase por e-mail.

“Me hubiera gustado encontrar metodologías más dinámicas y mejor organizadas en el tiempo. Algunos profesores en sus clases magistrales se pasan más de una hora explicando y dictando apuntes sin parar. Para mí esto era un problema porque durante todo el tiempo tenía que mirar concentrada al ILSE lo que me provocaba un enorme cansancio, necesitaba desconectar de vez en cuando, aunque fuera mirando a mi compañera de al lado, pero entonces me perdía la información que me estaba dando el profesor” (Ángela. Autoinforme)

Aulas con un sistema de relaciones bidireccional donde se fomente el trabajo en equipo en igualdad de condiciones. Los estudiantes con diversidad funcional auditiva sitúan este elemento como uno de los más difíciles de conseguir en el entorno universitario. A pesar de la aportación tan positiva que representa el trabajo en grupo dentro del aula (desarrollo de habilidades sociales, actitudinales, fomento del compañerismo y de la inclusión del alumno, entre otros) no se fomenta ni se garantiza la eficacia debido a que no está bien organizada ni preparada.

En este sistema de comunicación bidireccional María y Ángela coinciden en la necesidad de enseñar un sistema de participación que permita el debate de todo el alumnado. Para ellas este es uno de los elementos negativos que en la actualidad no se ha conseguido solucionar dentro del aula.

“Tanto en los debates en clase como en las intervenciones de los compañeros, todos hablaban a la vez, no había una organización en los turnos de participación, lo que daba lugar a que no me enterara y apenas participara. (María. Autoinforme)

3.3.4.5 ¿Constituyen las relaciones interpersonales un elemento de éxito para el proceso educativos de los alumnos con diversidad funcional auditiva?

Desde la percepción de estas alumnas, los compañeros han constituido un elemento importante dentro de su trayectoria educativa, sobre todo por el sistema de relaciones que se establecen entre ambos, Sin embargo, estas dos alumnas de la Universidad de Sevilla consideran que el apoyo recibido tanto personal como educativo no se diferencia significativamente de los de otros compañeros de sus clases. Lo que nos lleva a determinar que se han sentido bien acogidas por sus compañeros y que han

encontrado un sistema de relaciones positivo que les ha permitido no sentir ningún tipo de exclusión o discriminación dentro de la institución por su diversidad funcional auditiva. Esto nos hace pensar que percibe la capacidad de establecer unos vínculos entre diferentes alumnos basados en el respeto hacia lo diverso, permitiendo que ellas puedan desarrollar estrategias para la resolución de los problemas encontrando en el entorno educativo y así poder permanecer dentro del mismo. Elementos fundamentales, desde el ámbito de la resiliencia, ya que permite el desarrollo del sentimiento de aceptación de sus capacidades y limitaciones y de aprecio hacia uno mismo, así como saber la proyección que realiza en los demás, y cómo te percibe tu entorno de amistad (Martínez y Vásquez-Bronfman 2006)

Indican que aunque les han ayudado, no han constituido el factor principal dentro del aula en la Universidad, ni para la comprensión de la materia, ni como apoyo personal. Sin embargo, desde nuestro análisis estas percepciones de no sentir la diferencia ni en lo relacionado con elementos de ayuda ni de discriminación es un factor muy positivo para conseguir una cultura de igualdad al resto de alumnado en las relaciones interpersonales. En este sentido, tanto Ángela como María consideran que la relación de sus compañeros ha ejercido la misma influencia que para cualquier otro joven de su misma edad dentro de ese mismo contexto. Así, algunos de ellos han llegado a convertirse en sus amigos fuera del mundo universitario, y con otros tuvieron problemas al igual que cualquier otro alumno de la facultad. De los que fueron sus amigos obtuvieron amistad, compañía y la construcción de un entorno educativo favorecedor para el proceso de enseñanza-aprendizaje. De los que no lo fueron aprendieron la dificultad que entraña la aceptación y valoración de los que son diferentes. En definitiva, sentimientos, percepciones y vivencias con compañeros que no se distinguen mucho del resto de alumnado y que viene a determinar, una vez más, que la exclusión educativa a cualquier nivel es una construcción del contexto y no del alumno que lo presenta.

“No creo que haya mucha diferencia entre mis amigos de clase y los de cualquier otra compañera de mi facultad.”(María. Observación 15/12/2014)

4.3.5. Los elementos que definen una institución educativa resiliente.

Una institución resiliente desde el enfoque de la diversidad funcional es aquella que se caracteriza por ser flexible en toda su estructura para poder acoger a cualquier tipo de alumnado y saber adaptarse a las necesidades de cada uno, proporcionando las herramientas necesarias, con la capacidad de ir asimilando los cambios, adversidades e incluso crisis que pueda provocar la llegada de la diversidad, y crecer a partir de estas situaciones o cambios necesarios de adoptar.

La resiliencia es un elemento clave para conseguir el éxito educativo de los alumnos con diversidad funcional auditiva. Sin embargo, tras el análisis de las historias de vida de María y Ángela la institución educativa que ellas han vivido no contempla un enfoque pedagógico ni de relaciones resilientes.

Primero, porque es necesario que la propia institución comprenda que es posible enseñar desde el enfoque de la resiliencia, lo que conlleva adoptar teoría y práctica desde una actitud positiva, de flexibilidad y exigencia en todas sus estructuras, debiendo estar enfocada hacía el compromiso real con todo el alumnado, formada e informada para conseguir una enseñanza de calidad y equidad. Sin embargo, las percepciones de María y Ángela no lo manifiestan así. En concreto, Ángela, en su reflexión de universidad ideal nos dibuja un modelo de institución deseada y resiliente que no se ve en la actualidad.

“La universidad debería ser una institución que estuviera comprometida con garantizar respuestas reales y en igualdad de condiciones a todos y cada uno de los alumnos que llegan a ella. Una universidad bien informada y formada para atender cada una de las necesidades” (Ángela. Autoinforme)

“Yo hablo de una universidad que incluya a todos, lo que significa una institución concienciada y respetuosa con la diversidad, que sea capaz de sensibilizar a todos los demás, no solo con cursos de formación para los profesores, sino mediante prácticas integradoras” (María. Autoinforme)

Segundo, el profesorado como elemento fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje debe creer en todo tipo de alumnado y en sus posibilidades. Sin embargo, el análisis de las experiencias de estas dos alumnas sobre los docentes nos lleva a determinar que a veces sus actitudes estaban cargadas de expectativas bajas y negativas sobre el alumnado con diversidad funcional auditiva. Esta actitud venía determinada por la incapacidad de docente de hacerse planteamientos y cuestionamientos sobre las necesidades de los alumnos del aula, lo que demuestra un enorme desinterés y falta de formación y profesionalidad.

“Este modelo de profesor realmente no es nada positivo para el proceso de enseñanza-aprendizaje, incapaz de preguntarse ni plantearse sobre las necesidades de sus alumnos para que puedan aprender igual que los demás, ya que cada uno tiene sus peculiaridades y necesita contar con algún recurso” (Ángela. Autoinforme)

Como manifiesta María, este desconocimiento se manifestaba a través de pautas de actuación, lo que también se aleja significativamente de mostrar una actitud resiliente.

Si el objetivo de la institución es formar y educar a personas, todo modelo educativo y de acción debe estar encaminada en esa línea, lo que supone enseñar materias pero también valores y actitudes desde una perspectiva positiva y de creencia en ellos, siendo consecuente entre modelos de enseñanza-aprendizaje y prácticas.

Para enseñar es necesario establecer un sistema de prácticas educativas basadas en la generación de herramientas para conseguir la igualdad de oportunidades, así como prácticas en la aceptación de cada miembro de la misma tal y como es en todas sus dimensiones: físicas, psíquicas, sensoriales y de relaciones.

El tercer elemento que nos lleva a determinar que la etapa de estudios superiores desarrollado por estas alumnas no contempla un modelo resiliente es el relacionado con las relaciones establecidas entre todos los agentes del sistema educativo. La institución educativa desde el ámbito de la resiliencia se entiende como un conjunto de relaciones en el que la interacción gira e influye en todos, de manera que todos aportan y todos reciben; por lo que todo este entramado de relaciones debe estar basado en una actitud y enfoque positivo y de creencias en el ser humano y envuelto en afecto y apoyo para que todos se beneficien de los aspectos positivos y entiendan lo negativo como elemento de crecimiento. Sin embargo, tal y como perciben María y Ángela estas relaciones entre los distintos agentes, no siempre ha estado basado en un sistema de comunicación en igualdad de condiciones y bajo un discurso de aceptación, afecto y apoyo, sino todo lo contrario. En muchas ocasiones se han sentido excluidas del sistema tanto por los elementos personales como por los estructurales.

Por todo lo anterior, podemos concluir que el modelo universitario que han vivido estas dos alumnas con diversidad funcional auditiva se aleja sustancialmente de un sistema educativo resiliente, aunque los elementos encontrados (como un profesorado comprometido con su diversidad y con creencias en sus potencialidades) le han

proporcionado la dosis suficiente de fuerza para continuar y nunca abandonar su proyecto máspreciado.

Desde nuestra perspectiva, en la actualidad se están produciendo actuaciones que demuestran que comienzan a emerger algunos elementos que nos dirigen hacia mejores expectativas para conseguir un mayor compromiso por parte de los agentes educativos y caminar cada vez más hacia una Universidad resiliente. Ejemplo de ello es la creación de grupos de apoyo a la discapacidad propiciado por profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación y de la Facultad de Medicina de la Universidad de Sevilla.

Haber llegado a la universidad representa para estas alumnas el éxito cultural y social, así como conseguir lo que otros estudiantes con diversidad funcional auditiva han intentado sin lograrlo. Sienten que no ha sido un camino sencillo y que ha estado cargado de adversidades. Sin embargo, el deseo de conseguirlo les llevó a marcarse objetivos claros y a no contemplar el miedo a intentarlo. Conocedoras del derecho a recibir un aprendizaje de calidad y equidad por pertenecer a una sociedad democrática, trabajaron sin descanso hasta finalizar sus carreras universitarias. Una actitud positiva, grandes dosis de paciencia, resistencia a los avatares de la vida y disciplina son algunas de las claves de sus perfiles resilientes. Valores y claves que aprendieron en el seno de familias resilientes. Junto a ello un sistema e institución educativa, que aunque se aleje en algunos elementos esenciales, en otros sí supieron atender sus necesidades o ellas supieron cambiar cada una de las situaciones para convertirlos en oportunidades para continuar y crecer. Todavía queda una asignatura muy relevante para llegar a construir una universidad resiliente, la humanización de la misma.

CAPÍTULO V
CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE LA
INVESTIGACIÓN

5.1 Conclusiones de la investigación

En el último capítulo de este trabajo de investigación se presentan las conclusiones generales de nuestro estudio. En primer lugar, a través de las conclusiones generales pretendemos reflexionar sobre los aspectos educativos, contextuales y resilientes que han propiciado que dos estudiantes con diversidad funcional auditiva hayan accedido a la universidad después de haber realizado un recorrido educativo exitoso mientras que muchos estudiantes en parecidas situaciones no lo logran y se quedan fuera del proceso educativo. De esta manera intentamos realizar un último análisis y síntesis con el objetivo proporcionar elementos que sirvan para la mejora del sistema educativo y caminar cada día más hacia un modelo de educación inclusiva.

Las conclusiones de esta investigación han perseguido dar respuesta a tres objetivos fundamentales: 1) Identificar, comprender y explicar los factores educativos que han contribuido a que las estudiantes con diversidad funcional auditiva hayan desarrollado con éxito el proceso formativo abarcando todas las etapas del sistema educativo: Primaria, Secundaria Obligatoria, Bachillerato, hasta culminar en Educación Superior; 2) Identificar, comprender y explicar el contexto familiar y social, así como sus efectos producidos en el proceso educativo de las estudiantes con diversidad funcional auditiva; y 3) Identificar, comprender y explicar los mecanismos resilientes que las estudiantes con diversidad funcional auditiva utilizan para superar los problemas presentados y transformarlos en elementos facilitadores para que el proceso de enseñanza- aprendizaje sea una realidad.

Con el objeto de organizar mejor este apartado de conclusiones vamos a exponer las explicaciones más relevantes atendiendo a estos tres objetivos. En primer lugar, abordaremos las conclusiones relativas al primer objetivo en función de las etapas educativas de Primaria hasta Bachillerato, para con posterioridad afrontar de manera independiente la etapa universitaria. Continuaremos con el segundo y el tercer objetivo donde se establecerán las conclusiones más relevantes extraídas de nuestro trabajo empírico.

Objetivo 1: Identificar y comprender los factores educativos que han contribuido a que estudiantes con diversidad funcional auditiva hayan desarrollado con éxito el proceso formativo abarcando todas las etapas del sistema educativo: Primaria, Secundaria Obligatoria, Bachillero, hasta culminar en Educación Superior.

Con la formulación de este objetivo pretendíamos profundizar en los elementos diferenciadores y positivos del clima escolar, por ser considerado uno de los factores que más influye en la permanencia y finalización de los estudios. Otro de los elementos que hemos analizado ha sido las actitudes y creencias del profesorado y sus prácticas educativas. Por último, se han elaborado las conclusiones en base a las metodologías de enseñanza adoptadas por el profesorado a lo largo de estas etapas educativas. Todo ello desde la percepción de las participantes en el transcurso de su recorrido educativo, entre las etapas de Primaria hasta Bachillerato. Este apartado de las conclusiones finalizará con los diferentes elementos que afectaron tanto positiva como negativamente a estas dos alumnas con diversidad funcional auditiva en la etapa universitaria.

5.1.1 Primeras etapas educativas: Desde la educación primaria al bachillerato

¿Cuáles son las características del clima educativo que han contribuido al éxito de estas dos estudiantes con diversidad funcional auditiva en las etapas de Primaria?

El clima que han valorado las participantes se refiere esencialmente a las relaciones interpersonales que se desarrollan en el aula, destacando que un ambiente basado en la afectividad, la participación y la convivencia en igualdad de oportunidades, les ha producido bienestar, mejor rendimiento académico y sobre todo poder continuar dentro del centro. Para ellas, es uno de los factores fundamentales de su éxito educativo. Éste se fundamenta en un trato en igualdad de condiciones, unas buenas relaciones entre los distintos miembros de la comunidad educativa, incluyendo a las familias, y un compromiso real por parte de todo el centro educativo para el fomento de su participación.

La participación dentro del ámbito académico se presenta para Ángela y María como un proceso profundo y complicado que traspasa asistir al aula cada día y participar en actividades periféricas del proceso formativo. No significa ser una simple espectadora de lo que acontece en la institución sino que revelan la necesidad de crear un escenario educativo donde las actitudes y el sistema de relaciones con ellas se midan con los mismos parámetros de implicación que el resto de alumnado. Este clima de participación real conlleva ser consideradas desde la práctica estudiantes capacitadas para colaborar

en espacios de diálogo y tomas de decisiones en la construcción de modelos de enseñanza- aprendizaje de calidad para los estudiantes con diversidad funcional auditiva. Para lo que es necesario ejercitar una serie de actitudes, como una mayor apertura y flexibilización hacia las potencialidades que presentan todos los estudiantes y como consecuencia un mayor respeto a la diversidad. En este sentido, y desde sus propias percepciones, todavía queda mucho camino por recorrer para alcanzar una participación plena en toda la institución educativa de las personas con diversidad funcional auditiva.

Partiendo de lo anterior, otros de los datos concluyentes y significativos relacionados con este objetivo de investigación durante las etapas educativas comprendidas entre la educación Primaria hasta bachillerato son que la titularidad del centro –concertado, público o privado-. Éste no es un aspecto que garantice el éxito dentro del sistema. Lo que sí repercute significativamente en la creación de un ambiente positivo es una filosofía educativa basada en la igualdad de oportunidades al resto de alumnado. Un sistema de relaciones óptimas y multidimensionales (profesorado, compañeros, resto de agentes educativos y familia) basado en el reconocimiento de las posibilidades de estas alumnas y el respeto hacía ellas. Un clima escolar asentado en la creencia en ellas con capacidad para colaborar en la construcción de un sistema educativo que responda a cada una de las singularidades de los alumnos que llegan a ella y un profesorado formado y concienciado para comprender y atender a todos los alumnos, dispuesto a solventar las barreras actitudinales para conseguir la inclusión de todos los alumnos.

Una educación para la igualdad ha de educar en la igualdad

Estas alumnas, que han desarrollado sus carreras escolares en diferentes instituciones educativas desde Primaria hasta Bachillerato, destacan que, con independencia de la titularidad del centro (concertado, público o privado, ambas han estudiado en colegios de las tres tipologías), un clima escolar positivo es aquel en el que son tratados de igual manera todos los alumnos, sin excepciones. Así mismo, les han proporcionado todos los recursos metodológicos, materiales y humanos que necesitan (adaptaciones curriculares, una organización diferente de las aulas e Intérprete de Lengua de Signos (ILS), pero a la vez, les han exigido igual que a todos los demás para que puedan aprender. Presentar una forma diferente de oír y comunicarse no debe ser un

elemento que lleve a pensar que no pueden desarrollar el mismo itinerario formativo que todos los alumnos del centro —señalan en múltiples ocasiones—. A priori, siempre se les debe ofrecer la oportunidad, y con posterioridad, valorar si son capaces o no. En la búsqueda del colegio que les proporcionara un trato natural y en igualdad de condiciones, María, Ángela, y sus padres, recorrieron varios centros hasta encontrarlo. Para una fue un centro concertado, para la otra, un centro público. Pero para ellas esto es un dato irrelevante, ya que lo importante es ser una alumna más dentro del centro.

Las relaciones entre los distintos miembros de la comunidad educativa deben ser de calidad

Desde la perspectiva de María y Ángela, la creación de un sistema de relaciones óptimas entre familia, equipo directivo, alumnado, profesorado y resto de personas que intervienen en un centro y aula educativa, se presenta fundamental para sentirse seguras, confiadas y apoyadas, lo que les invita a permanecer en el mismo. En el caminar educativo de estas alumnas ha habido significativos cambios de centros, encontrando que uno de los elementos es la diversidad de opiniones —criticadas y no respetadas— entre familias, profesorado y otros profesionales que dan atención a sus necesidades, como por ejemplo, el logopeda del centro. A veces, esto desemboca en el establecimiento de unas relaciones incómodas que, de una u otra forma, minaban al resto de agentes sociales, produciendo un efecto negativo en las alumnas hasta el abandono escolar del centro.

La existencia de un compromiso real compartido hacía el fomento de la participación en todos los ámbitos del centro educativo

Para estas dos alumnas con diversidad funcional auditiva formar parte de un centro educativo y un aula es mucho más que atravesar cada día sus puertas, que asistir a clase cada día, y estar sentada en un asiento atendiendo en una clase. Ellas encontraron un clima escolar positivo cuando accedieron a un centro que les proporcionó obtener conocimientos y estrategias a través de un intercambio circular de apuntes, experiencias, opiniones y participación. El centro les pedía sus opiniones cuando tenían que hacer una adaptación o cambio en alguna asignatura, o un apoyo de cualquier manera por parte del profesorado. Sentían que formaban parte de la comunidad escolar, además, cuando se les

tenía en cuenta a la hora de elaborar un material didáctico audiovisual para utilizar en las actividades divulgadas por el centro, o por las asociaciones de padres y madres de alumnos de los centros para las charlas, ponencias, etc. En definitiva, un centro que ha promovido su participación desde todos los ámbitos: consejo escolar, claustro de profesores y asociaciones de alumnos; pero envueltos en una actitud real para desarrollarlo, dispuesto a generar estrategias que de verdad consigan la participación de estas alumnas.

La experiencia de ellas está relacionada con el clima escolar positivo, que coincide plenamente con lo que desde la perspectiva de la resiliencia se entiende que es lo que genera éxito escolar. Autores como Acevedo y Restrepo (2012), Benard (2004), Forés y Grané (2012), Henderson y Milstein (2003), Luthar y Brown (2007), Rodríguez (2004) y Vanistandael y Lecompte (2002) señalan que este ambiente debe estar invadido por la naturalidad sin compases ni excepciones, ante una única filosofía que se desarrolla en términos de igualdad: todos tienen las mismas oportunidades y sobre todos existen las mismas expectativas de aprendizaje. Y así lo manifiestan María y Ángela.

Las transiciones de un centro educativo a otro, en sí mismo, no han constituido un elemento negativo en el éxito educativo de estas alumnas, sino todo lo contrario. Existen estudios como los de Ruiz (2006) donde se revela que la transición de las etapas educativas en estudiantes con diversidad funcional requieren de planificaciones y actuaciones concretas que favorezcan el cambio de etapa, recomendado que se realicen en una doble dirección: con el alumno y con el profesorado. Sin embargo, para estas alumnas este paso ha supuesto en muchas ocasiones una oportunidad y salida alternativas a lo que no funcionaba o no daba respuestas a sus necesidades, más que una disyuntiva o consecuencias negativas.

A pesar de que la bibliografía existente con respecto al tema que nos ocupa, defiende que estos momentos son difíciles ya que suponen una serie de desconexiones tanto a nivel objetivo (dentro del propio sistema) como subjetivo, que pueden afectar negativamente al propio estudiante si no se adoptan una serie de medidas preventivas (Ruíz, 2006), como una incorporación paulatina al nuevo contexto escolar, en el caso de estas alumnas, y como ellas revelan, ha supuesto una herramienta potente para poder continuar en el entorno educativo y finalizar los estudios superiores.

Actitudes y creencias del profesorado y sus prácticas educativas desde la perspectiva de las estudiantes

El profesorado y su actitud frente a los estudiantes con diversidad funcional auditiva es un aspecto fundamental en el proceso de éxito de estas alumnas. Así lo han puesto de manifiesto a lo largo de todo el transcurso de esta investigación. Considerando que una actitud positiva hacía las potencialidades se convierte en una ayuda, frente a la actitud negativa que es una barrea muchas veces insalvable.

Demostrar expectativas positivas sobre las potencialidades de las alumnas y ser tratadas igual que el resto del alumnado

El principal elemento que valoran estas alumnas del profesorado, al igual que el resto de personas, es el trato hacia ellas desde una perspectiva natural desde el momento en el que conocen que tienen una diversidad funcional auditiva. Quieren que las conozcan por sus capacidades y potencialidades y no por sus deficiencias. Que les proporcionen soluciones reales a sus necesidades igual que al resto de sus compañeros. Que no se desentiendan de sus problemas, esquivándolos cuando se presenta el momento de tener que dar soluciones.

En sus historias de vida demuestran que los profesores de las etapas educativas desde Primaria a Secundaria presentan falta de información sobre cuáles son sus necesidades, y cuáles pueden ser las soluciones a sus problemas. Sin embargo, para ellas un elemento muy positivo es el intentar, aunque no sepan comprenderlos, acercarse a ellos, demostrarles que no saben cómo ayudarles pero quieren y están dispuestos a buscar soluciones.

Lo que nos lleva a concluir que el establecimiento de un vínculo afectivo entre profesor y alumnos es un elemento que promueve un logro exitoso del alumnado con diversidad funcional auditiva, así como ocurre con cualquier otro tipo de estudiante. De esta manera, autores relacionados con la resiliencia, Acevedo y Restepo (2012), Benard (2004), Forés y Grané (2012), Henderson y Milstein (2003), Luthar y Brown (2007), Pianta, (2006), Rodríguez (2004) o Vanistandael y Lecompte (2002), destacan que un profesor que promueve el éxito educativo de sus alumnos es el que responde a un perfil comprometido, motivador, que sabe conectar con el alumnado, fomentar las fortalezas

de cada uno, atender a los intereses, necesidades y deseos de todos ellos. Lo que conlleva, desde nuestro punto de vista, establecer canales de comunicación eficaces, activos, con una retroalimentación en las dos direcciones constantes entre profesorado y alumnado, para obtener unas relaciones efectivas y, así, conseguir no solo la mejora en el proceso de aprendizaje, sino también en aspectos relacionados con la autoestima del estudiante.

En el caso de los estudiantes con diversidad funcional auditiva, también es importante que el profesorado sepa construir habilidades de comunicación en el grupo. Un elemento positivo que destacan María y Ángela es la necesidad de enseñar a todos los alumnos a comunicarse con ellas, teniendo en cuenta su diversidad funcional y su sistema de comunicación. Por ello, se deben fomentar pautas para que alumnas como ellas puedan comunicarse con sus compañeros, para lo que éstos deben adoptar una actitud de escucha comprensiva, desde el respeto y la atención.

En el aula son diferentes pero iguales

Otro de los aspectos positivos extraído del análisis de las dos historias de vida está relacionado con el trabajo en el aula. Para estas alumnas con diversidad funcional auditiva es un éxito si el trabajo está realizado de una manera individualizada con cada alumno, debido sobre todo a las necesidades que presentan. Un trabajo donde los objetivos finales sean los mismos, también las expectativas, pero el recorrido para conseguirlo sea diferente, adaptado. Ellas han demostrado que si se les permite trabajar a su propio ritmo y se les proporcionan recursos (adaptaciones curriculares) y apoyos (logopédicos, ILS y escolares) pueden conseguirlo. Y a su vez, esta forma de organización del aula debe estar diseñada para crear significativas situaciones u oportunidades para formar grupos de discusión y reflexión, teniendo en cuenta a todo el alumnado. Con estas sencillas acciones, concluyen Ángela y María, se puede conseguir permanecer en las instituciones educativas, obtener buenos resultados académicos y acceder a los estudios superiores (Ainscow, 1999; Arnáiz, 2003, 2011, 2012). Personalizar, por tanto, los procesos de enseñanza y aprendizaje facilita la inclusión de estas alumnas, y del resto de estudiantes. Los enfoques basados en la diversificación de la enseñanza (Tomlinson, 1984), diseño universal de aprendizaje (Dell & Blackwell,

2015), la enseñanza multi-nivel o aprendizaje cooperativo (Pujolás, 2004) pueden contribuir a planificar para la diversidad.

¿Qué metodologías de enseñanza han utilizado durante las etapas educativas desde Primaria a Secundaria que han promovido el éxito educativo de estas alumnas con diversidad funcional auditiva?

En líneas generales, estas alumnas concluyen que no ha existido una metodología que haya favorecido unos buenos resultados, ya que la mayoría de las clases a las que asistían se caracterizaban por la exposición de los contenidos, combinándolos a veces con recursos audiovisuales, aunque muy escasos, y con actividades a realizar dentro del aula.

Es necesario resaltar que los alumnos con diversidad funcional auditiva (aunque no todos) suelen presentar significativos problemas con la lectura y escritura en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, la comprensión de los textos y la resolución de los problemas, a veces, pueden dificultar este proceso.

El libro de texto ha sido el recurso más utilizado, y la voz la manera de transmitirlo. Con lo cual, sus problemas, en este sentido, han sido más numerosos que las soluciones. Reconocen que en algunas clases relacionadas con estas etapas educativas no han aprendido mucho ya que, sobre todo, los problemas planteados en la asignatura de matemáticas les costaba mucho esfuerzo realizarlos con los sistemas establecidos en el aula.

Uno de los grandes problemas que se detectan en cuanto a la metodología adoptada en el aula se refiere a la asignatura de Inglés. Tal y como en la actualidad está organizada, las alumnas señalan que no se consigue aprender. Establecer un sistema de apoyo, donde la alumna está fuera del aula no proporciona buenos resultados a estas estudiantes. En este sentido, el éxito ha estado en las clases en el contexto extra-escolar por parte de profesorado particular, utilizando métodos más innovadores como determinados programas informáticos para la adquisición de vocabulario.

Partiendo de lo anterior, estas alumnas destacan la necesidad de más variedad a la hora de poner en práctica metodologías, así como la carencia que existe en modelos de actividades más prácticas e interactivas que propicien una mayor participación de todo el alumnado. También consideran un factor muy positivo la creación de espacios para la

reflexión y el análisis, donde el alumno se sienta con libertad para opinar, se sienta escuchado, comprendido y atendido. Sería un espacio donde se compartirían experiencias como método eficaz de aprendizaje. Este aspecto también coincide con autores expertos en resiliencia, como Henderson y Milstein (2003), considerando que este espacio favorece el aprendizaje en el aula así como el cuestionamiento, el análisis, y la reflexión, y posibilita una forma más creativa de aprendizaje.

En cuanto al sistema de evaluación sí es considerado por estas alumnas un aspecto positivo. A pesar de que en líneas generales el profesorado no utilizaba un sistema de evaluación continua sino que el más realizado era el convencional, es decir, la prueba de examen al final del periodo lectivo, cuando se trataba de una prueba oral se les ofrecía la oportunidad de hacerlo por escrito. Así consideraban estas alumnas que debía ser.

5.1.2 Estudios superiores

Objetivo: Identificar los factores educacionales que han contribuido a que los estudiantes con diversidad funcional auditiva hayan desarrollado con éxito el proceso formativo abarcando todas las etapas del sistema: Primaria, Secundaria, Bachiller, hasta culminar en Educación Superior.

En este apartado se presentan las conclusiones sobre los factores relacionados con la educación que han propiciado que dos alumnas con diversidad funcional auditiva hayan concluido sus estudios universitarios en la Universidad. Nos centraremos específicamente en aquellos que hacen referencia a la Universidad como institución y al profesorado, al Servicio de Atención a la Comunidad Universitaria y, más concretamente, a la Unidad de Atención a Estudiantes con Discapacidad. En relación a estos temas, se han explorado los elementos positivos, aunque en ocasiones nos hemos referido a los negativos también. Se analizaron los obstáculos debido a que las participantes han hecho significativas alusiones a ellos, para extraer conclusiones que permitan analizar los procesos de inclusión educativa en la Universidad de Sevilla y hacer propuestas para la mejora de la institución.

El éxito de llegar y permanecer en la universidad

Acceder a la universidad es un éxito personal, educativo y social para muchos alumnos con diversidad funcional, y en el caso de Ángela y María, suponía, además, un compromiso familiar y un reto muy difícil de conseguir. En este sentido, existen estudios como los de Fuller et al. (2004), Moswela y Mukhopadhyay (2011), o los de Shaw (2009), que así lo confirman. Realizar estudios superiores supone para las personas con diversidad funcional auditiva, y de esta manera es percibido por estas alumnas, una oportunidad de mejora y desarrollo personal y social. Pero este camino no siempre es fácil, como hemos comprobado en este trabajo de tesis, debido a una serie de obstáculos con los que tienen que enfrentarse para acceder y permanecer dentro de la universidad (Gibson, 2012; Hopkins, 2011; Vickerman & Blundell, 2010). Sin embargo, al igual que ha ocurrido en el caso de estas dos alumnas, algunas personas lo consiguen, sobre todo porque desarrollan una serie de mecanismos personales, educativos, familiares y estructurales que vamos a explicar a lo largo de este epígrafe.

En líneas generales, la Universidad de Sevilla se describe en la práctica, como han argumentando María y Ángela, como una institución que excluye, en la que perviven obstáculos significativos, a pesar de que exista una normativa que intenta asegurar la accesibilidad de todo el alumnado universitario, lo que incluye a las personas con diversidad funcional auditiva. Así, la actual Ley de Universidad 4/2007, en el apartado 3 de la disposición adicional vigésimo cuarta contempla que:

“las universidades promoverán acciones para favorecer que todos los miembros de la comunidad universitaria que presenten necesidades especiales o particulares asociadas a la discapacidad dispongan de los medios, apoyos y recursos que aseguren la igualdad real y efectiva de oportunidades en relación con los demás componentes de la comunidad universitaria”.

Con este objetivo nació 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 la modifica (LOMLOU), con la que se intenta responder a las necesidades y demandas de este colectivo, así como adoptar medidas que garanticen, entre otros aspectos, la adaptación de las pruebas de acceso, su permanencia en los estudios universitarios, la adaptación de los aspectos formativos, y la integración plena de los estudiantes con

discapacidad como comunidad universitaria (Aguirre & Miguel, 2011; Rodríguez & Álvarez, 2014).

También desde la Universidad de Sevilla se contribuye desde un punto de vista normativo para que los estudiantes con diversidad funcional cuenten cada día con entornos académicos más accesibles. Prueba de ello es el Reglamento General de Estudiantes (RGE) aprobado en el año 2008, donde se presta especial atención a los estudiantes con diversidad funcional en el ámbito académico. Y que con posterioridad sirvió como base al Acuerdo 8/CG 9.12.08, BOUS 12 enero (2009) de la Universidad de Sevilla, mediante el cual se intenta eliminar cualquier barrera u obstáculo del proceso de aprendizaje del alumnado con diversidad funcional, adoptando, al respecto, las medidas necesarias para adaptar los procesos y prácticas educativas y no a la inversa. Bajo esta normativa se pretende conseguir que el éxito o fracaso del estudiante con diversidad funcional desde la US.

Sin embargo, en la práctica, y desde la perspectiva de estas estudiantes con diversidad funcional auditiva, esto no es una realidad. Aunque reconocen la existencia de apoyos y ayudas en la vida académica, son muchos los aspectos organizativos, docentes y de accesibilidad que concurren de forma reiterada comprometiendo la estancia académica de estas dos estudiantes.

Algunos pasos dados respecto a la accesibilidad e inclusión en la Universidad

El sistema universitario de nuestro país, en su normativa, plantea la idoneidad de un enfoque educativo inclusivo. De acuerdo con Ainscow (1999), Arnáiz (2003), Booth y Ainscow (2011), Corbett (2001), Doktor (2010), Echeita (2006, 2013), Escudero y Martínez (2011), López Melero (2004), Parrilla (2007) y Ruíz (2015), se fundamenta en pretender dar respuesta equitativa y de calidad a todo el alumnado, sin excepciones, pretendiendo, así mismo, la participación de todos en todas las estructuras y prácticas educativas, como mecanismo de lucha en contra de la fragmentación de los derechos de los alumnos con diversidad funcional, apostando a su vez por un discurso donde no exista ninguna práctica que pueda generar segregación, discriminación o exclusión. Esto conlleva la necesidad de un compromiso a nivel educativo que involucre a políticos y al sistema en su conjunto.

Partiendo de esta idea, una universidad inclusiva, para las estudiantes de diversidad funcional auditiva, es aquella en la que no existe ningún tipo de barrera de comunicación que impida acceder a todos y cada uno de los elementos que la componen. Sin embargo, la inmersión en el mundo educativo y los resultados obtenidos en el trabajo con estas dos estudiantes con diversidad funcional auditiva, nos lleva a concluir que su sentimiento y opinión, así como la de su familia, es que este principio no es una realidad en todas sus dimensiones ni en todo el sistema. Manifiestan que, aunque notan que se realizan grandes esfuerzos, sus necesidades no siempre se han tenido en cuenta ni respondido adecuadamente, quedando aún camino por recorrer para conseguir la calidad y precisión en estas atenciones.

En esta investigación se identifican importantes factores educativos que han propiciado su permanencia en la universidad y que sin ellos, aseguran, no hubiesen podido concluir sus estudios universitarios.

Los factores positivos que ayudan dentro del aula

Dentro del aula destacan que, contar con un Intérprete de Lengua de Signos cuando era necesario, la ayuda del alumno colaborador, el asiento reservado para el ILS, así como tener adaptaciones curriculares en algunas asignaturas, unido a la posibilidad de realizar los exámenes con más tiempo que el resto de compañeros, han sido varios de los componentes que valoran muy positivamente y que destacan en esta trayectoria educativa. Un análisis de las percepciones de estas alumnas nos lleva a determinar que la alusión que hacen a los elementos positivos que les han servido de ayuda en la universidad, se refiere a los que recibieron por parte de la Unidad de Atención a Estudiantes con Discapacidad. No obstante, también consideran que este servicio debería dotarse con más medios humanos y materiales, pues la escasez de los mismos resulta una merma para su eficacia y agilidad, tendiendo, además, a homogeneizar las ayudas sin tener en cuenta la heterogeneidad que representa el alumnado con diversidad funcional auditiva.

A pesar de todos estos aspectos efectivos, estas alumnas destacan que existen otros muchos obstáculos que les llevan a determinar que la Universidad de Sevilla no es una institución accesible, argumentando que muchas veces podrían tener fácil solución. Algunas propuestas de mejora sería contar con la posibilidad de que hubieran aulas con

mejor acústica e insonorización para que no traspasen los ruidos exteriores y dificulte la audición de ellas; mejores condiciones de iluminación que permitan la proyección de materiales audiovisuales y de manera simultánea poder captar el movimiento de los labios del profesor, ver a su ILS cuando esté presente en el aula; o un mobiliario flexible (sillas y mesas movibles) que permita una movilidad libre en función de sus necesidades y su ILS.

En palabras de las participantes en la investigación, se trata de desarrollar una metodología que se aleje de los métodos tradicionales de enseñanza que aún siguen vigentes. No consideran elementos positivos las clases magistrales transmitidas oralmente. Destacan el efecto positivo que tendrían sesiones de clase más dinámicas y proactivas, donde no faltara contenido teórico pero en pequeñas dosis, sin grandes extensiones, ya que exposiciones largas de conocimiento oral producen en alumnas como ellas cansancio, aburrimiento e inseguridad.

Lo anterior se constituye como un obstáculo que está presente en las instituciones universitarias actuales y es, como lo demuestran los estudios de Borland y James (1999), Castellana y Sala (2005, 2006), Hall y Tinklin (1998), Hanafin et al. (2007), Poussu-Olli (1999) y Shevlin et al., (2004), donde concluyen que todavía quedan en estas instituciones superiores importantes y significativos elementos que son inaccesibles, y por tanto, si no se solucionan, la convierten en excluyente, lo que nos lleva a determinar que el objetivo debe estar puesto en alcanzar la plena inclusión de todo el alumnado y para ello es necesario el desarrollo de estrategias de organización y metodologías que mejoren de manera sistemática la estancia en la institución. A lo que autores como Pliner y Johnson (2004) o Moriña, Cortés, y Molina (2015) concluyen que estas mejoras beneficiarán no sólo a los estudiantes con diversidad funcional, sino también al resto de universitarios. Idea que también comparten estas estudiantes, manifestando que unas clases magistrales cargadas de contenidos teóricos conducen al agobio y no aseguran un buen aprendizaje de la materia para ningún tipo de alumnado.

Para ellas, estos métodos de enseñanza implican un esfuerzo mucho mayor dentro y fuera del aula, y aunque lo consiguieron, el trabajo que tuvieron que realizar para ello fue duro, necesitando multiplicar las horas de dedicación fuera del aula. Clases maratónicas de contenido teórico, o no dejar de atender ni un segundo al ILS, lo que desencadena cansancio y aburrimiento, desconectar y dejar el trabajo a medio hacer. Por

ello, desde sus hogares tenían que dedicar mucho tiempo extra a intentar componer el material a estudiar, a lo que era necesario añadir el periodo de estudio de dicho contenido. Al igual que demuestran los estudios realizados por Ewert y Yoshino (2011), Heartley (2011), Massot et al., (2013) o Sandín et al., (2014), su capacidad de esfuerzo, perseverancia, constancia y la meta del trabajo bien hecho han posibilitado que no decayeran ni abandonaran en ningún momento. Estas estudiantes demuestran tener claras las soluciones a muchos de los problemas presentados en el aula y fuera de ella: preguntar y escuchar a las personas con diversidad funcional auditiva.

Una de las mayores dificultades relacionadas con la accesibilidad que encuentran María y Ángela en clase es el no poder leer en los labios al docente cuando miran a la pizarra, cuando continúa hablando mientras pasea por el pasillo, o cuando está sentado y el ordenador no les permite ver su cara. Aunque entienden que es un elemento difícil de conseguir ya que significaría obligar al profesorado a estar siempre mirando de frente, sí creen que es necesario que esta práctica por parte del docente ocurra más a menudo, y que probablemente con una mejor información y formación sobre lo que esta acción tan sencilla supone para ellas, entienden que casi con toda seguridad mejoraría el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas alumnas lo han solucionado con los apoyos que la Unidad de Atención a Estudiantes con Discapacidad les ha aportado, como por ejemplo, el alumno colaborador. Sin embargo, ellas pretenden ser cada día más autónomas, porque no siempre pueden contar con esta figura de manera efectiva y muchas veces tienen que utilizar sus propios mecanismos personales. Por ello, deben ser los profesores los que adapten sus maneras de manejarse por el aula, y considerar que tienen diversidad de alumnado.

El material audiovisual, como, por ejemplo, los documentales o las películas que utilizan los profesores, son herramientas muy válidas para apoyar el conocimiento, desde el punto de vista de estas alumnas, pero siempre que sean accesibles y estén adaptadas, algo que no es una realidad por sus experiencias universitarias, declarando que son muy escasos los que están subtítulos. Es por esto que entenderlos y utilizarlos como método de enseñanza, ha supuesto para ellas buscarlos a través de Internet, visualizarlo en casa, y trabajarlo de manera individualizada. Sienten que si se les proyectara subtítulo en el aula les ahorraría esfuerzo, tiempo y trabajo.

Participar en el grupo de clase cuando el profesor establece un debate es otro de los elementos que no son muy positivos en el aula académica. A ellas les hubiera gustado haber podido participar más, pero esto no ha sido posible cuando el debate establecido no se construye bajo un orden claro de participación y donde el resto de alumnado no siempre vocaliza ni tiene en cuenta a los que necesitan leer los labios para poder participar. Si no tienen claro el tema a debatir y las aportaciones de los demás compañeros, no se atreven a opinar por miedo a equivocarse. Esto para ellas supone un importante elemento que es necesario trabajar a través de la información y formación de la institución en general.

Por último, en lo se refiere a las nuevas tecnologías, al igual que en este estudio, en otros trabajos previos se hace hincapié en éstas como una herramienta esencial para la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con diversidad funcional auditiva (Forman, Nyatanga, & Rich, 2002; Seale, 2006). Y aunque esto es una evidencia reconocida tal y como destacan nuestras participantes, también es preciso considerar que a veces el profesorado no está formado en este sentido o simplemente no utiliza las herramientas tecnológicas que están a su alcance, a pesar de los beneficios que están presentando para los estudiantes con diversidad funcional auditiva.

Conocimiento e información sobre la diversidad funcional auditiva en la institución académica

Uno de los aspectos que es necesario mejorar o cambiar, según estas alumnas desde su llegada a la universidad, está relacionado con el desconocimiento y la desinformación que la comunidad universitaria presenta sobre las personas con diversidad funcional auditiva, sus necesidades, y sistemas de comunicación. A este respecto no existe un elemento positivo que nos permita contrarrestar la idea. El acceso a la universidad es sentido por estas alumnas como un momento complejo, caracterizado por esta falta de información. La dependencia de la buena voluntad del personal de la universidad –como también ha aparecido en otros trabajos internacionales, como en Fuller et al., (2004), Leyser, et al., (2000), Tinklin y Hall 1999)–, no tendría que ser la medida secundaria que alentara al estudiante en sus trayectorias formativas. En este sentido, convendría que la universidad pudiera establecer desde el primer momento de acceso a la misma, algún mecanismo de ayuda sobre la difusión de información que

posibilite a todos sus estudiantes en general, y a los que presentan una diversidad funcional auditiva en particular, como por ejemplo, contar desde un primer momento con orientaciones sobre la institución y su funcionamiento.

Unido a lo anterior, para estas alumnas con diversidad funcional auditiva el acceso se presenta mucho más complicado y confuso que para otros estudiantes que no tienen un sistema de comunicación minoritario, que nadie entiende. Preguntar, explicar, y ser contestada e informada es una tarea más complicada para María y Ángela que para el resto de estudiantes. Tarea que, además, tiene que ser repetida a cada instante y durante toda su estancia en la institución. Lo solucionan desarrollando sus propios mecanismos y habilidades lingüísticas, cognitivas y sociales que han aprendido en el seno de una familia fuerte, acostumbrada a ser autosuficiente, ya que la sociedad no ha sabido adaptarse a sus necesidades. Para estas estudiantes con diversidad funcional auditiva les hubiera sido mucho más fácil encontrar un sitio específico o persona concreta donde dirigirse una sola vez y así no encontrarse desorientadas desde la llegada a la universidad. Reclaman que la información ofrecida por la universidad debería ser más accesible y unificada y sienten que les ayudaría mucho tanto en el acceso como en la permanencia contar con un profesional que les orientara durante todo el proceso. En este sentido, existen estudios como los realizados por Patrick y Wessel (2013) donde concluyeron que aquellos estudiantes con diversidad funcional que habían contando con una figura de apoyo durante su etapa de transición, ésta había resultado mucho más exitosa y agradable.

Por otro lado, tal y como destacan Ángela y María una de las etapas más complejas del caminar universitario es la relacionada con el tránsito de la etapa de bachillerato a la Universidad. Para estas, al igual que otros estudiantes con y sin diversidad funcional auditiva, esta se presenta como muy compleja (Fordyce, Riddell, O'Neill, & Weedon, 2013; Gorard, & Smith, 2011; Hong, 2015; Lovet et al., 2015; Wessel, Jones, Blanch, & Markle, 2015), debido principalmente, a que implica una serie de cambios que influyen en el desarrollo del estudiante durante su primer año y que continuarán hasta su graduación. Este primer año, según su relato, es fundamental para la permanencia como estudiante dentro de la institución (Goodman & Pascarella, 2006). En esta misma línea existen estudios que lo ponen de manifiesto. Por ejemplo, Tinto (1988) encontró que las primeras seis semanas son particularmente importantes, ya que

es el periodo en el que los estudiantes están más susceptibles y sensibles para sentirse marginados. Por otro lado, Wessel, Jones, Markle, y Westfall (2009) resaltaron que el abandono era más elevado para los estudiantes con diversidad funcional durante las primeras semanas del semestre.

La principal dificultad en la transición reside en el hecho de que el estudiante se tiene que adaptar a nuevos contextos organizativos, educativos y sociales (Tincani, 2004; Thomas, 2008). Otros autores como Kochhar-Bryant, Bassett, y Webb (2009) señalan, coincidiendo con estas dos estudiantes con diversidad funcional auditiva, que esta etapa de transición se presenta a menudo un corte vertical entre una etapa a otra que afecta de manera negativa a su estancia en la Universidad. Corcoran (2010) y Wasley (2006) concluyen que una dificultad importante para la mayoría de los estudiantes es la pérdida del sentimiento de estar conectados a la comunidad universitaria. Así mismo e igual que consideran María y Ángela cuando acceden a la universidad presentan similares necesidades a cuando estaban en la enseñanza Secundaria y Bachillerato, es que en la Universidad deben saber ser más autosuficientes y gestionarse mejor de manera autónoma (Getzel & Thoma, 2008; Hong, 2015). Ellas reconocen que al llegar a esta nueva etapa, no conocían los servicios de apoyo disponibles o cuáles eran sus derechos legales en la universidad, lo que tuvieron que gestionar por ellas mismas.

Aunque es necesario reconocer que en los últimos años casi todas las universidades han empezado a implementar programas para tratar de incrementar la permanencia durante el primer año en la universidad, como destacan autores como Corcoran (2010), y ellas así lo sienten, también destacan que sin sus habilidades y estrategias para buscar soluciones a sus problemas de manera autónoma no lo hubieran conseguido. En esta misma línea se sitúa Garrison-Wade (2012) quien argumenta que los factores clave que permiten el proceso de transición de manera exitosa están relacionados con la auto-conciencia, la promoción, la autodeterminación, la autogestión, así como una adecuada preparación inicial para la universidad. A lo anterior es necesario incluir la necesidad de cuidar la creación de redes y relaciones con sus compañeros (Crosling, Thomas, & Headney, 2008; Lombardi, Murray, & Kowitt, 2016). Asimismo, se considera que la tutoría se presenta como una buena herramienta para el alumnado con diversidad funcional auditiva donde puede ser guiado en la travesía universitaria y evitar el abandono de los estudios. Otro de los aspectos relevantes para el éxito

universitario está relacionado con la comunicación con el tutor y otras personas del contexto educativo para que el proceso de transición sea exitoso (Beck & Davinson, 2001; Corcoran, 2010).

Un tema especialmente complicado para algunos estudiantes como es el caso de Ángela y María es el referido a la llamada diversidad funcional invisible. Éstas se refieren a las personas que no tienen una manifestación física de su diversidad funcional, como puede ser el caso que nos ocupa, las sensoriales. Es decir, la invisibilidad implica que la diversidad funcional no puede ser vista por otros (Matthews & Harrington, 2000; Mullins & Preyde, 2013). A menudo los estudiantes como las que conforman nuestro estudio, cuando acceden a la universidad, prefieren no revelar su diversidad funcional auditiva (Getzel, 2008; Getzel & Thoma, 2008; Tinklin, Riddell, & Wilson, 2004). Las razones de no hacerlo son variadas. Hay estudiantes que sienten miedo al estigma o al hecho de que al ser etiquetados puedan encontrarse de alguna forma en desventaja (Riddell, Tinklin, & Wilson, 2005). Otros, simplemente, prefieren pasar desapercibidos y no ser tratados como “casos especiales” (Jacklin, Robinson, O’Meara, & Harris, 2007). Por último, algunos estudiantes tienen una percepción de sí mismos como personas sin diversidad funcional, como es el caso de una de nuestras participantes (Claiborne, Cornforth, Gibson, & Smith, 2010; Riddell & Weedon, 2014). Para ellas sus problemas eran considerados como los de cualquier otro estudiante de su misma edad. En su familia les habían enseñado que si había un problema también había una solución. Por lo que su llegada a la universidad le presentó obstáculos nuevos al tener que ir desvelando un elemento negativo que no había contemplado hasta ese momento. De nuevo, emplearon sus estrategias personales para en muchas ocasiones no tener que adoptar esa identidad de diversidad funcional auditiva. Tal y como afirma Barnes (2007) es innegable que el alumnado con diversidad funcional, ya sea visible o invisible, no quiere adoptar una identidad discapacitadora, y como explican otros estudios, el hecho de que requieran algún tipo de ayuda, no implica que no deseen ser tratados como cualquier otro estudiante (Riddell et al., 2005). Un elemento clave en el proceso educativo de los estudiantes con diversidad funcional auditiva que debe ser muy tenido en cuenta por la institución educativa en su conjunto.

También destacan estas alumnas que el compromiso de la institución con las personas con diversidad funcional auditiva no es un compromiso sentido ni querido. La

palabra compromiso procede según la Real Academia Española del latín *compromissu* que pudiendo ser explicada atendiendo a siete definiciones, pero hemos seleccionado la primera que hace referencia a una “obligación contraída”. Sin embargo, Ángela y María hablan de la necesidad de crear un compromiso con más dimensiones y profundidad. Entendido como un valor profesional pero también como un valor personal relacionado con la firmeza y el convencimiento de querer trabajar para que el alumnado con diversidad funcional auditiva pueda conseguir los objetivos propuestos. Un compromiso que va más allá de tener la obligación de hacer, y que engloba sentir que lo quiere hacer porque no solo se van a beneficiar el alumnado sino también el resto de los agentes sociales que intervienen en la institución educativa. Concluyen la necesidad de trabajar en esta línea, diseñar campañas de información sobre cómo se comunican ellas y cómo debe comportarse la sociedad para su inclusión dentro de la misma. Pero sobre todo, proponen dejar hablar a las personas con diversidad funcional auditiva para ayudar a crear conciencia inclusiva, porque un compromiso sentido con el alumnado con diversidad funcional auditiva conlleva una sabiduría inclusiva.

Progresivamente, las universidades están comprometiéndose más con los procesos de inclusión y la diversidad del alumnado está retando la forma de trabajar de éstas (Jacklin, Robinson, O’Meara, & Harris, 2007). Sin embargo, a pesar de los logros conseguidos (creación de oficinas para apoyar al alumnado con discapacidad, aumento de matrícula, incorporación de nuevas tecnologías para el aprendizaje) aún queda un largo camino por recorrer. Las barreras en las trayectorias universitarias de los estudiantes con diversidad funcional continúan siendo muy significativas (Beauchamp-Pryor, 2012; Liasidou, 2014; Hong, 2015; Riddell & Weedon, 2014) como destacan las protagonistas de esta investigación. Algunas de ellas son arquitectónicas, organizativas, y otras son de acceso al currículo (referidas a aquellos aspectos que dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje). En esta investigación al igual que en las citadas con anterioridad, el alumnado con diversidad funcional en general y auditiva en particular identifica como el principal obstáculo al profesorado, en cuanto a actitudes negativas y falta de formación para atender sus necesidades educativas (Garrison-Wade, 2012; Moswela & Mukhopadhyay, 2011; Stein, 2014; Strnadová, Hájková, & Květoňová, 2015). En muchos casos, concluyen Higbee (2003), Hopkins (2011), y Thomas y May (2010), los currículos son rígidos y no inclusivos, pudiendo llegar a excluir al alumno de

la institución. Por ejemplo, no se hacen adaptaciones de exámenes o se utilizan métodos de enseñanza que no favorecen la inclusión.

El profesorado, el actor fundamental del proceso de permanencia de la universidad y de la calidad de la enseñanza

Para estas alumnas el profesorado se presenta como uno de los factores clave en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. De éste depende en gran medida que los alumnos permanezcan o abandonen la institución académica, por lo que el éxito o fracaso, en demasiadas ocasiones, se vincula con el profesorado.

Así, cuando muestran una actitud positiva hacia las potencialidades del alumno y están dispuestos a escucharlos y atender las necesidades que presentan, sienten que les han ayudado a sentirse mejor, estar respaldadas, y con fuerzas para seguir en la institución. En sus relatos de vida encontramos aspectos relacionados con estas ayudas donde destacan que a través de esa cualidad proactiva del profesorado han aprendido mucho, ya que en algunos casos concretos buscaban estrategias para que aprendieran asignaturas tan difíciles como la música para una alumna con diversidad funcional auditiva. En este sentido, Getzel (2008) destaca que los estudiantes se benefician de aquel profesorado que tiene conocimiento y está formado para atender adecuadamente a las necesidades de los estudiantes con diversidad funcional, así como del profesorado que pone en práctica los principios del diseño universal de aprendizaje. Este apoyo es muy valorado por estas participantes que sienten agradecimiento por el esfuerzo que conlleva, destacando que son conscientes de que es fruto de la buena voluntad del profesorado. A estas mismas conclusiones llegaron Hall y Tinklin (1998) con su trabajo, quienes destacan que en muchas ocasiones las actitudes positivas y el buen hacer docente han respondido fundamentalmente a la buena voluntad del profesorado, y, aunque han sido muy bien recibidas por los alumnos estudiados, no son las más habituales. Esta última idea también coincide con los datos obtenidos de esta investigación. Las participantes opinan que existen más docentes con actitudes negativas que positivas. Las negativas se identifican porque determinados docentes se han desentendido de sus problemas o bien no se han mostrado de forma natural al no saber cómo actuar con ellas. Sin embargo, en algunos casos, al intentar buscar un profesor para solucionar un problema se han encontrado que desarrollar algún tipo de adaptación,

del tipo que acabamos de mencionar, es darles un trato de favor. Así aparece en los estudios de Borlan y James (1999), Gitlow (2001) o Moswela y Mukhopadhyay (2011), lo que determina el grado de inflexibilidad de algunos profesores hacia la diversidad y las potencialidades de este tipo de alumnado.

Una cuestión que ha ayudado a Ángela y María en su estancia en la universidad, y que está relacionada con la actitud del profesorado, ha sido cuando los docentes se han mostrado amables y empáticos con ellas, llegando a crear un vínculo más afectivo, lo que ha repercutido muy favorablemente en sus resultados académicos. En este sentido, desde el ámbito de la resiliencia en la educación, muchos son los autores que defienden que mantener unas relaciones afectivas y significativas entre profesorado y alumnado favorece el proceso de maduración cognitiva, emocional, y, lo que es más importante, colabora en el desarrollo educacional de los estudiantes (Bowlby, 1976; Barudy & Dantagman, 2005; Cyrulnik, 2002, 2007). En esta misma línea, y desde el campo de la diversidad funcional, también existen estudios que revelan que el establecimiento de redes de relaciones amables y positivas es un factor de protección de la estigmatización (Schanke & Thorsen, 2014). Otras conclusiones similares podemos hallarlas en los trabajos de Hall y Tinklin (1998), Nielsen (2001), Rao y Gartin (2003) o Tinklin y Hall (1999) que concluyen que una actitud abierta por parte del profesorado y la creación de una relación de confianza favorece a todo el alumnado. Por otra parte, la figura del Intérprete de Lengua de Signos (ILS) es un apoyo fundamental para la comunicación de determinados estudiantes con diversidad funcional auditiva. Representan un factor de accesibilidad muy importante, y desde el punto de vista de los alumnos que lo necesitan, sería necesario una transformación en cuanto a la consideración de esta figura dentro y fuera del aula. Consideran que todos los agentes sociales de la comunidad educativa deberían tenerlo en cuenta, pero sobre todo los profesores deben trabajar más en coordinación con ellos y contar con su opinión para la organización, el diseño y la impartición de las clases. Así, esta figura debe mantener una actitud positiva con la permanencia de la persona con diversidad funcional auditiva en el aula y proporcionarle lo que necesite para el buen desarrollo de su trabajo. En el caso de Ángela, ella ha notado cómo algunas veces los profesores la han rechazado o se han incomodado al ver que tenía que permanecer en el aula, sin pensar en las posibles consecuencias que ello tenía para una alumna como ella.

En este sentido, según explicaron las estudiantes, ellas sienten que esta actitud, así como el no atenderlas adecuadamente se debe especialmente a la falta de formación específica al respecto. Resultados similares encontramos en los trabajos de Castro de Paz y Abad Morillas (2009), Denhardt (2008), Hadjikakou y Hartas (2008), Martin (2010), Moreno et al. (2006), Moriña et al. (2014), Moswela y Mukhopadhyay (2011), Murray et al., (2011) o Zhang et al. (2010), en los que se resaltan la necesidad de formación del profesorado y del personal de la universidad, en general. Además, desde nuestro trabajo y coincidiendo con los resultados obtenidos en la investigación de Castro de Paz et al. (2006) y González et al. (2006), consideramos necesario que el profesorado sea informado con antelación de las necesidades de su alumnado y así puedan estar mejor preparado para atenderlo, incluso debe conocer perfectamente cuáles son las herramientas de comunicación de los alumnos con diversidad funcional auditiva.

Lo anterior nos lleva a la idea de la necesidad de realizar importantes cambios si se pretende la calidad y equidad de la enseñanza de los estudiantes con diversidad funcional auditiva. En este sentido, estas transformaciones que son necesarias realizar en la universidad son complejas y profundas, sin embargo, en otras, las modificaciones son más simples de realizar, como adaptar las diapositivas o facilitar los documentos por adelantado o permitir la presencia del ILS en el aula . Estas cuestiones que a simple vista parecen asequibles, pueden suponer un gran obstáculo para determinados estudiantes cuando el profesorado no muestra una actitud positiva para acometer estas iniciativas. Por ello, una propuesta de mejora relacionada con el profesorado sería que éste mostrara una actitud positiva hacia la discapacidad y las necesidades derivadas de ésta. Sin embargo, esto no es fácil de hacer, ya que como se ha estudiado los cambios actitudinales son los más complejos de acometer (Borlan & James, 1999; Moswela & Mukhopadhyay, 2011).

En relación a las prácticas educativas, estas dos estudiantes con diversidad funcional auditiva recomiendan que el profesorado debe actualizarse y utilizar metodologías diferentes a la lección magistral. Hoy ya conocemos estrategias, como la tutoría entre iguales, el trabajo por proyectos, el aprendizaje cooperativo o la enseñanza multi-nivel eficaces para dar respuesta a todos y todas. Igualmente sabemos que tal y como se puso de manifiesto en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, celebrada en la UNESCO (2009), hay acuerdos respecto a que los docentes tienen que llegar a actuar como facilitadores y los estudiantes tienen que llegar a ser los

protagonistas del proceso de aprendizaje. Además, la investigación sobre las experiencias de los estudiantes con diversidad funcional también recomienda las prácticas diseñadas usando principios del diseño universal (Watchorn, Larkin, Amg, & Hitch, 2013). La implementación de prácticas docentes basadas en el modelo universal de enseñanza podría evitar las barreras en el aprendizaje no sólo referidas al alumnado con diversidad funcional auditiva, sino también, al resto de alumnado. En este sentido, compartimos las ideas de autores como Riddel, Tinklin, y Wilson (2005) o Shaw (2009) cuando afirman que si se mejoran las prácticas de enseñanza para estudiantes con diversidad funcional se mejora también la enseñanza y el aprendizaje de todos los estudiantes.

Una de las conclusiones más relevantes del análisis extraídas en este trabajo es que muchas de las barreras identificadas por estas estudiantes relacionadas con temarios de las asignaturas excesivamente amplios, rigidez del profesorado a la hora de enseñar, relaciones no cercanas con el alumnado nada tienen que ver con la diversidad funcional, que son cuestiones que también afectan al resto de estudiantes. A conclusiones similares llegaron autores como Fuller et al. (2004) o Jacklin et al. (2007) mediante los estudios realizados en el ámbito de la diversidad funcional.

Otro aspecto a resaltar en esta investigación es que estas estudiantes sugieren que el profesorado se debe formar en relación a la diversidad funcional. De hecho, estamos de acuerdo con Hurst (2006) en que la formación sobre el ámbito de la diversidad funcional debería ser obligatoria para todo el personal. Por lo tanto, sería conveniente que las universidades incluyeran en sus agendas formativas para el profesorado programas dirigidos a la atención del alumnado con diversidad funcional. Más aún, si se tiene en cuenta que existen otros estudios que coinciden con el que hemos realizado, donde también se revela que el profesorado que ha participado en algún tipo de formación en este sentido tiene un mayor conocimiento y sensibilidad hacia la respuesta al alumnado con diversidad funcional (Murray, Lombardi, & Wren, 2011). También sería recomendable que en futuras investigaciones se abordara el diseño, desarrollo y evaluación de programas formativos en esta materia, ya que estos estudios son prácticamente inexistentes, al menos, en la literatura internacional revisada.

En España, al igual que en la mayoría de países, la formación del profesorado universitario es voluntaria y gratuita y para enseñar no se requiere recibir formación

pedagógica (Gunersel & Etienne, 2014). Además, no es frecuente que en las agendas formativas de las universidades se incorpore cursos sobre diversidad funcional y educación inclusiva a pesar de que como muestran los resultados extraídos de esta investigación sea uno de los factores más determinante para lograr una educación de calidad. No obstante, se cuenta con algunas experiencias que han sido desarrolladas. Por ejemplo, en Escocia The Teachability Project (Simpson, 2002) provee un recurso para facilitar una revisión de la enseñanza y aprendizaje para los académicos, con la idea de mejorar la accesibilidad de los estudiantes con diversidad funcional. En Inglaterra, Hockings, Brett, y Terentjevs (2012) ofrecen más de 100 video clips sobre buenas prácticas sobre el aprendizaje y la educación inclusiva. O en Estados Unidos, donde se ha desarrollado el ASD currículo para formar al profesorado en educación inclusiva (Debrand & Salzberg, 2005).

Existe la idea en el ámbito de la educación del profesorado de que los proyectos de formación desarrollados en materia de diversidad funcional, inclusión y diseño universal de aprendizaje repercute positivamente en los estudiantes, con o sin diversidad funcional (Cunningham, 2013; Garrison-Wade, 2012; Getzel, 2008; Madriaga et al., 2010; Redpath et al., 2013), por lo que consideramos de mucha relevancia que cada día se dediquen más esfuerzos materiales y humanos para su formación. En diversos trabajos se concluye que la formación recibida impactó en mayores resultados sobre conocimiento y sensibilidad hacia estudiantes con todo tipo de diversidad funcional y mejora de las actitudes del profesorado (Davies, Schelly, Davies, & Spooner, 2013; Lombardi, Murray, & Gerdes, 2011; Murray, Lombardi, & Wren, 2011; Schelley, Davies, & Spooner, 2011). La formación en diversidad funcional, en general, y prácticas inclusivas, por tanto, se presenta como muy necesaria y recomendable. Así lo han manifestados María y Ángela en este estudio, considerando que uno de los factores más relevantes en el camino hacia la inclusión es la formación y sensibilización del profesorado. Sobre todo, si tenemos en cuenta que muchos estudiantes deciden no revelar su diversidad funcional o como en el caso de estas dos alumnas presentan diversidad funcional “invisible”, y por lo tanto, el profesorado debería diseñar anticipadamente proyectos docentes accesibles e inclusivos.

Para las participantes de este trabajo de investigación se presenta como muy necesario trabajar con el profesorado, que como ha quedado reflejado a lo largo de esta

tesis es considerado uno de los elementos más importantes de todo el proceso educativo de las personas con diversidad funcional auditiva. Por lo que es necesario un cambio tanto en la mentalidad como en la práctica educativa. La diversidad de alumnado requiere nuevas formas de organización de las tareas docentes, con más variedad de estrategias y recursos didácticos adaptados a las necesidades del grupo, que faciliten la interacción, la comunicación y el aprendizaje en el aula, y permita alcanzar los objetivos propuestos, pero sobre todo requiere de mayor formación y autoformación para la mejora profesional y la reflexión crítica sobre su práctica en el aula.

Objetivo 2: Identificar, comprender y explicar el contexto familiar y social, así como los efectos producidos en el proceso educativo de las estudiantes con diversidad funcional auditiva.

La familia, siguiendo a autores como Rodrigo y Palacios (1998), hace referencia al grupo de personas que comparten un proyecto de vida duradero, en el que se generan, y se fortalecen fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, estableciéndose importantes relaciones de confianza, de reciprocidad y dependencia. Siendo a su vez, el contexto ideal para la crianza y desarrollo de los elementos socializadores. En este sentido, y desde el ámbito de la diversidad funcional auditiva, y para estas alumnas en concreto, el concepto de familia es mucho más amplio, complejo y completo por estar amarrados a sentimientos de carácter psicológico como el afecto, el amor o el respeto. Pero también, está fuertemente ligado a valores de honestidad, humildad, comprensión, generosidad, que, junto a un sistema de relaciones óptimo, ha constituido la base del logro educativo, social y laboral de estas profesionales de la educación.

Partiendo de lo anterior, el análisis de los modelos familiares donde conviven Ángela y María representan dos prototipos diferentes de vida en cuanto a características culturales, ideológicas, económicas y sociales. Una de las familias, con un nivel socio-económico y cultural alto, ha elegido durante toda la etapa escolar de su hija una tipología de centro educativo privado y, más tarde, concertado, por considerar que obtendría mejores resultados académicos y una mejor educación. Ideas que algunos eruditos del tema comparten, como Coleman, Hoffer, y Kilgore (1982), que defienden que los sistemas educativos públicos ofrecen una educación de menos calidad que los privados. Sin embargo, desde el otro ámbito familiar se considera que las escuelas públicas son las que presentan mejores resultados y una mejor integración para su hija.

En lo que sí coinciden estos dos modelos familiares es en elegir un sistema integrado de educación. En el caso de España, se suscribe bajo la Ley Orgánica 8/2013, del 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Se sustenta bajo los principios de calidad, equidad, libertad de enseñanza e igualdad de oportunidades. Lo que viene a confirmar que, con independencia del estatus social, económico y cultural, estas familias optan por que sus hijas formen parte de un centro donde estén todos los alumnos. Ambos relatan similares argumentos para defender esta elección. En primer lugar, resaltan la calidad de la enseñanza, en segundo lugar, el derecho a recibir la educación que ellos elijan, y, por último, consideran que es un tema de justicia social.

Estos ideales educativos familiares se han ido fortaleciendo con el transitar educativo durante las etapas previas a la universidad de estas alumnas, para que su llegada a la universidad significara defender que tienen derecho a aprender junto a todos los compañeros, en igualdad de condiciones, aunque lograrlo signifique modificar la estructura y el normal funcionamiento de la institución. Desde el seno familiar se ha enseñado a defender una propuesta pedagógica que dé respuesta a sus necesidades de comunicación y que asegure el éxito de su aprendizaje.

Esto nos lleva a determinar que el nivel socio-económico de las familias no es un elemento importante para lograr unos resultados positivos de las trayectorias educativas de estas estudiantes, ya que las dos han logrado finalizar los estudios universitarios. Por otro lado, la familia, como han narrado estas alumnas y ha sido ratificado por el análisis estructural realizado, constituye la plataforma donde se sustenta su éxito académico y cultural. En esta misma línea se sitúan los estudios realizados por Hernández y Del Olmo (2014) o el de Toland y Carrigan (2011), quienes destacan la relación existente entre logro académico, cultural, laboral y social con el factor familiar. Dos núcleos familiares diferentes donde se enseña una educación en valores desde distintos contextos culturales e ideológicos que ofrecen similares resultados: la capacidad de trabajar para conseguir metas aunque las dificultades sean importantes, el gusto por el trabajo bien hecho, y, sobre todo, entender el esfuerzo como el elemento fundamental para el logro académico y cultural. Todos ellos elementos que propician el éxito social.

Otro de los elementos positivos que se ha establecido y que ha favorecido que estas alumnas hayan concluido los estudios universitarios, hace referencia a una atmósfera familiar asentada en la aceptación de ellas tal y como son, sin ningún tipo de

condicionamiento y asignando un trato natural sin compasiones ni misericordias. Más bien todo lo contrario, ofreciéndoles un ambiente exigente y rígido con sus posibilidades, pero envuelto en grandes dosis de amabilidad y cariño, confiando en las capacidades educativas de sus hijas con diversidad funcional auditiva en la misma medida que el resto de los miembros del grupo. En esta misma línea, trabajos como los de Heartley (2011), Saltzman et al. (2011), Garmezy y Masten (1986) y Vaquero et al., (2014), aseguran que la familia es un núcleo fundamental para el desarrollo de retos, fortalezas y oportunidades que den lugar, mediante un proceso dinámico de relaciones, a que el estudiante descubra sus vulnerabilidades y desarrolle nuevas competencias.

Por otra parte, la institución educativa tiene como objeto primordial enseñar para saber ser, y saber estar en un contexto social caracterizado, en este caso, por ser fundamentalmente oral, donde las personas con diversidad funcional auditiva sean las que tienen que adoptar los mecanismos necesarios para poder integrarse educativa y socialmente. Por ello, el establecimiento de una relación entre familia-alumno-escuela junto con una comunicación activa, positiva y abierta, ayudaría a avanzar en el campo para ofrecer respuestas a la diversidad de estas estudiantes, y conseguir, así, el desarrollo de actuaciones, políticas, y programas que garanticen la meta compartida: lograr construir entornos educativos inclusivos.

En este sentido, la familia ha trabajado a lo largo de toda la trayectoria educativa de estas alumnas un sistema de relaciones con la institución de forma abierta y dinámica en interacción constante, para favorecer sus estancias en el sistema escolar, y para que los problemas presentados a nivel estructural, de contenido, de organización y de relación pudieran ser solucionados y lograr, no solo la estancia de Ángela y María en la institución, sino además, un fortalecimiento a nivel cognitivo, personal, de relación, para nuevos afrontamientos de situaciones adversas dentro del mismo sistema educativo.

La familia no ha dudado en ningún momento en trabajar y colaborar para lograr mejoras en la vida individual de sus hijas, para que repercuta en su contenido global educativo y social con objeto de fortalecer cualquier elemento que les pudiera ayudar a superar las situaciones de crisis o procesos estresantes que les pudieran llevar al abandono de la institución. Es aquí donde reside uno de los aspectos más favorecedores del proceso exitoso de estas alumnas con diversidad funcional auditiva.

Con respecto a las relaciones de amistad, nos interesaba mucho conocer este aspecto ya que uno de los problemas a los que se enfrentan las personas con diversidad funcional auditiva es relacionarse con otras personas, sobre todo, debido a que no comparten el mismo código lingüístico, lo que lleva a una importante pérdida de información que les provoca muchas veces no comprender, y aislarse de su mundo. Encontramos que frente a lo que algunos estudios destacan, como los realizados por King et al. (2003), Massot et al., (2013), Pérez, Betancort, y Cabrera (2013) o Sandín et al. (2014), donde establecieron que las amistades en la universidad pueden influir de manera positiva en el éxito de sus estudios con alumnas con diversidad funcional, en el caso de María y Ángela que presentan diversidad funcional auditiva, ha supuesto una ayuda pero no ha sido fundamental para su permanencia y desarrollo de los estudios universitarios. Desde sus perspectivas, consideran que la relación que mantuvieron con sus compañeros de clase durante sus trayectorias educativas fueron importantes, pero no mucho más que para el resto de compañeros. Narraban que al igual que cualquier otro estudiante, con unos habían establecido unas buenas relaciones, sintiendo que eran amables y empáticos con ellas, mientras que con otros ni siquiera habían cruzado palabra, destacando nuevamente que no había nada excepcional.

En muchos casos, las redes familiares y sociales que rodean a las personas con diversidad funcional suponen un referente para explicar el éxito o fracaso académico. De hecho, frente a las diferentes experiencias que se presentan a lo largo de la vida, las personas requieren poner en marcha unos procesos de adaptación y/o resolución precisando además de la ayuda de recursos externos o fuentes de apoyo. En este contexto, como describen Duggan y Linehan (2013), Echeita et al. (2013) o Gallar (2006), las redes sociales y familiares forman parte de las redes naturales de apoyo (familiares, amigos, compañeros de estudio o trabajo, etc.). Por definición, los apoyos naturales son exactamente eso... “naturales”. Son un fenómeno del apoyo personal o comunitario que tocan muchos aspectos de la vida. El término de apoyo natural surgió en la década de los 70 cuando la literatura académica, centrándose en la inclusión comunitaria, empezó a identificar el rol de la familia, amistades y vecindario para apoyar a las personas con diversidad funcional (Duggan & Linehan, 2013; Chanin & Vos, 1989; Hunter & Staggenborg, 1986; Moriña & Melero, 2016). En el caso de estas alumnas el apoyo natural es la base fundamental del logro de sus vidas académicas y sociales y está

constituida por padres, hermanos, abuelos, tíos y pareja en el caso de Ángela. Sin ellos, manifiestan que no hubiesen conseguido conseguir su éxito personal.

Unido a lo anterior, y como factores positivos que han ayudado a estas alumnas a conseguir estudiar una carrera universitaria aparecen otro tipo de redes, denominadas redes de apoyo social organizadas. Éstas se refieren en el caso de la diversidad funcional auditiva a determinadas organizaciones (Confederación Estatal de Sordos de España; Confederación Española de Familias de Personas Sordas, o e entre otras), empresas para las que trabajan (muchas cuentan con sistemas organizados de ayuda al empleado) o instituciones en las que estudian (por ejemplo, las universidad suelen contar con servicios de atención a estudiantes con diversidad funcional), organizaciones de voluntariado, que apoyan a las personas con diversidad funcional. En el caso de nuestras alumnas uno de estos apoyos positivos lo han encontrado en el ámbito académico. Para ellas ha sido fundamental el apoyo recibido por parte de la unidad de atención al estudiante con diversidad funcional a través de su responsable, Laura Lozano. Sin esta ayuda, manifiestan, no hubieran podido finalizar su Estudios Superiores.

Objetivo 3: Identificar, comprender y explicar los mecanismos resilientes que las estudiantes con diversidad funcional auditiva utilizan para superar los problemas presentados y transformarlos en elementos facilitadores para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea una realidad

Desde el ámbito de la resiliencia de las personas con diversidad funcional auditiva y desde la educación en general, se explica la existencia de una serie de factores estresores que aumentan la posibilidad de que el alumnado experimente resultados negativos en el sistema educativo llevándoles muchas veces al abandono (Becoña, 2006). Sin embargo, frente a estos factores están los considerados protectores, o —desde nuestra perspectiva: capacidades y fortalezas— que algunas estudiantes presentan, que les permite enfrentarse a cualquier adversidad, interpretar los acontecimientos a través de un filtro emocional alto e incluso crecer a partir de ellas (Turienzo & Sala, 2011).

Centrándonos en nuestro estudio, podemos concluir que algunos de los aspectos más relevantes relacionados con la resiliencia, que hemos encontrado en estas alumnas, son las fortalezas que presentan para afrontar los obstáculos planteados (Vanistendael & Lecompte, 2000), constituyendo, desde nuestro punto de vista, la estructura que da soporte a ese saber desafiar cada problema y crecer a partir de su afrontamiento positivo.

Estas fortalezas han sido desarrolladas a través de dos aspectos fundamentales: por una parte, el amor y el apoyo que han recibido fundamentalmente de sus familias; y por otra, el sistema de relaciones positivas creadas a su alrededor basadas en la creencia y aceptación de ellas como personas que son. Esto les ha generado confianza en sus posibilidades, una alta autoestima, así como una fuerza que les permite continuar en la institución a pesar de los obstáculos de comunicación e incompreensión, la falta de formación y el desconocimiento de la gran mayoría de los agentes educativos que en ella intervienen.

Tener objetivos claros, trabajar, actuar y pensar para conseguirlos es lo que da sentido al devenir de la permanencia y finalización de los estudios superiores de Ángela y María. En el seno familiar aprendieron que la razón estaba puesta en llegar a la universidad y realizar una carrera universitaria porque ello representaba formar parte y ser aceptada por la sociedad. Este empeño ha influido muy positivamente para, aunque muchas veces fuera difícil su permanencia, seguir trabajando por ello.

La autoestima es uno de los factores fundamentales de la resiliencia. Se encuentra en íntima relación con la calidad de las relaciones establecidas por la persona y su entorno social. Para Vanistendael y Lecomte (2002), el desarrollo de las fortalezas y aptitudes positivas favorecen la autoestima, que es una clave del afrontamiento de las adversidades. Trabajarla desde la más temprana de las edades es imprescindible para afrontar eficazmente la adversidad, unidas, nos apuntan estos autores, a otras aptitudes personales y sociales como la asertividad, la resolución de problemas, y un control saludable de nuestras vidas. Se trata, por tanto, de pilares potentes de la resiliencia.

El apego positivo es otro de los factores fundamentales de la resiliencia. En este sentido, muchos son los autores que defienden que la capacidad de mantener unas relaciones afectivas y significativas con otra persona favorece el proceso de maduración cognitiva, emocional y, lo que es más importante, una vía de desarrollo social (Barudy & Dantagman, 2005; Bowlby, 1976; Cyrulnik, 2002, 2007) y escolar. En el ámbito de la educación superior, este vínculo no suele establecerse con mucha frecuencia, pero si apareciera, estas alumnas sabían aprovecharlo. Cuando un profesor se mostraba comprometido con sus necesidades y buscaba herramientas que solucionaran sus problemas, se acercaban a ellos durante todo el curso académico, aunque muchos de los problemas y necesidades presentadas no estuvieran relacionadas con su asignatura.

Porque para Ángela y María lo que veían era una figura que sabía conectar con sus problemas, percepciones e ideas, sabiendo responder a ellas con herramientas eficaces. En esta misma línea, autores expertos en resiliencia como Acevedo y Restrepo (2012), Benard (2004), Forés y Grané (2012), Henderson y Milstein (2003), Luthar y Brown (2007) y Vanistandael y Lecompte (2002), sostienen que las instituciones educativas deben formar a profesores comprometidos, motivados para saber conectar con el alumnado, con capacidad de fomentar las fortalezas de cada uno, atender a sus intereses, necesidades y deseos para lograr el éxito en la universidad.

Para María y Ángela, un profesor que dentro del aula busca herramientas y recursos con rapidez y adaptadas a sus necesidades, que sabe crear un sistema de relaciones basado en el respeto a la diversidad funcional auditiva, el apoyo y el cariño, es un perfil de docente resiliente que posibilita el logro académico de cualquier alumno. La necesidad de crear vínculos afectivos en la universidad es un factor que ayudaría a la estancia y permanencia de los alumnos con diversidad funcional auditiva. Y esto se consigue a través del desarrollo de prácticas y relaciones empáticas. Así lo creen y han vivido Ángela y María, lo que coincide con algunos estudios realizados al respecto. Autores como Borland y James (1999) o Novo et al. (2011), a través de sus investigaciones, concluyen que en el ámbito universitario existe la necesidad de desarrollar prácticas basadas en la empatía con el alumnado, ya que esto provoca una mayor cercanía entre estudiantes con diversidad funcional y profesorado obteniendo unos resultados positivos para su permanencia.

La persistencia es otro de los valores positivos que han llevado a estas dos alumnas a conseguir su éxito educativo y profesional. No rendirse ante los acontecimientos estresantes o ante las barreras que puedan aparecer en el proceso universitario. Sus pautas de actuación están puestas en analizar la situación, valorar las herramientas institucionales, personales y familiares que tienen para afrontar la situación, y trabajar no solo para cambiarlo, sino para ser más fuerte y poder afrontar las que se presenten. Lo que acaba de comentarse, acompañado de un trabajo constante, con esfuerzo, les lleva a desarrollar una serie de capacidades como la valentía y la fortaleza, proporcionándoles las fuerzas necesarias para resistir y/o anular cualquier elemento negativo que les impida conseguir sus metas educativas y el logro de la vida personal que ellas han decidido.

En el ámbito de educación superior son escasos los perfiles resilientes encontrados a nivel institucional, organizacional y social que faciliten a los estudiantes con diversidad funcional auditiva el acceso, la permanencia y finalización de los estudios universitarios. Los mayores beneficios obtenidos han sido los apoyos proporcionados a través de la Unidad de Atención a Estudiantes con Discapacidad, así como los de algunos profesores que han sabido atender de forma apropiada a estas estudiantes, entendiendo que los docentes que no lo hacen es por falta de información en la institución en general, sobre las necesidades de comunicación que presentan. Idea que comparten Moswela y Mukhopadhyay (2011) y Sánchez Palomino (2005, 2009), quienes a través de sus trabajos destacan la existencia de un gran desconocimiento hacia la diversidad funcional en general.

Muchos de los factores que han condicionado el proceso académico y social de María y Ángela no difieren de los que en ocasiones pueden encontrarse otros estudiantes sin diversidad funcional auditiva. Así, en el estudio coordinado por Blanco (2014) se identificó una serie de factores pedagógicos que favorecen el éxito académico en la enseñanza postobligatoria, entre los que se encuentran las relaciones con compañeros y compañeras, o las relaciones y metodologías del profesorado. Asimismo, en otro estudio se reconoce la influencia de la familia para que los estudiantes tengan éxito en sus estudios (Pérez, Betancort, & Cabrera, 2013).

En relación a las redes de apoyo vinculadas a la propia universidad, creemos conveniente la necesidad de que se adopte en ésta el concepto de resiliencia, llegando a ser “la universidad resiliente” (Hederson & Milstein, 2003). Es decir, la enseñanza superior debería comprometerse a dar apoyo social, además de académico, a los estudiantes, requiriendo además de un profesorado dispuesto a vincularse también afectivamente a su alumnado. En este contexto, sería muy interesante la figura de tutor de resiliencia, al permitir la relación del alumnado con diversidad funcional auditiva con un adulto significativo durante toda su carrera académica. El tutor podría ser el docente, personal de administración y servicios o un estudiante de curso superior, que se relaciona con estos universitarios de forma personalizada, acompañándolos en sus procesos sociales y de aprendizaje, y proporcionándolos consejo y apoyo (García & Torbay, 2012).

Esta idea de resiliencia lleva a concluir que la enseñanza superior, además de centrarse en el currículo y resultados académicos, debería poner en marcha iniciativas para lograr universidades más “humanizadas”, estableciendo espacios y tiempos dedicados a la creación de conexiones no meramente académicas. Se debería poner más atención en los aspectos sociales y emocionales del aprendizaje (Fuller et al., 2009), potenciando los factores protectores que conducen a procesos de inclusión social y educativa. En este sentido, coincidimos con Gabilondo (2014) en la idea de que la universidad si no es inclusiva, no es universidad.

La universidad no ha sido un reto inalcanzable para estas dos graduadas en Educación Primaria con la mención en Educación Especial con diversidad funcional frente a muchos estudiantes que no lo consiguen. Las claves de sus éxitos han sido una serie de factores a nivel cognitivo, personal y emocional que le han permitido buscar mecanismos útiles que les han ayudado a afrontar los obstáculos y avatares negativos que la institución educativa y la sociedad le han ido planteando. La familia ha constituido el factor más positivo de apoyo para conseguir logros en todos los niveles: académicos, culturales, laborales y sociales (Hernández & Del Olmo, 2014; Toland & Carrigan, 2011). Una familia que les ha enseñado a marcarse objetivos a corto y largo plazo como elemento de guía en todo el proceso. Que han construido en ellas la capacidad para ser autónomas y solucionar sus problemas, con iniciativa y pensamiento crítico, y una serie de habilidades personales como el amor por el trabajo bien hecho y la constancia. Uno de los aspectos más positivo que se han encontrado es la constitución de un microsistema de desarrollo normalizador e inclusivo donde los obstáculos han sido considerados como los que encuentran cualquier miembro de la familia, todos solucionables.

En el ámbito académico no han encontrado una comunidad educativa preparada para ofrecer todas las respuestas a sus necesidades. Sin embargo, han sabido aprovechar las existentes, y sobre todo, las ofrecidas por la Unidad del Atención al estudiante con Discapacidad de la Universidad de Sevilla. Con relación a la organización del aula siempre han buscado la forma para tener garantizada la proximidad al profesorado sin perder el contacto visual con sus compañeros, aprovechando el asiento al que tienen derecho en la primera fila. Intentando en todo momento ver al profesor cuando utiliza el cañón o el retroproyector.

Contar con el Intérprete de Lengua de Signos en todas las horas y asignaturas de clase ha constituido el factor clave para poder seguir el desarrollo de las clases. Y aunque no siempre se han sentido respetadas a la hora de participar en el aula en la dinámica de participación de clase, ellas lo han solucionado no interviniendo en la mayoría de las ocasiones.

En relación a las explicaciones y el desarrollo de las clases han sido escasas las veces que han contando con antelación los materiales de clase, como hubiera sido lo deseado por ellas. Por lo que la clave ha estado en saber solucionar sus propios problemas.

La metodología adoptada en la mayoría de las clases ha sido a través de la exposición oral del profesorado, y no siempre han encontrado los que han vocalizado correctamente, hablado a un ritmo normal-despacio, articulando correctamente los sonidos y sin exagerar los movimientos, evitando poner objetos como manos o bolígrafos delante del rostro impidiendo que el alumnado pueda leer los labios, o apoyar las explicaciones con gestos o movimientos corporales. A pesar de ello, ellas se han buscado estrategias para poder prepararse las lecciones y aprobar las asignaturas que era el objetivo primordial en la institución educativa.

En cuanto a los recursos audiovisuales, como los vídeos o películas, han sido pocas las veces que han estado accesibles a las estudiantes con diversidad funcional auditiva. Para ello, estas alumnas, una vez finalizadas las clases las buscaban y luego las revisaban de manera individual.

Las tutorías se han representado para estas alumnas un elemento positivo ya que ha sido el espacio donde en ocasiones se han sentido escuchadas y orientadas en el aprendizaje de las asignaturas.

En el caso de la evaluación no ha supuesto un problema para ellas desarrollarla al igual que sus compañeros. Valorándola como positiva al desarrollarse en ocasiones con un carácter más continuo. Además, al presentarse los exámenes como texto escrito les ha permitido una comprensión de las preguntas.

Relacionada con las actitudes del profesorado el elemento positivo ha estado en aquellos que han mostrado unas expectativas altas hacía las potencialidades que presentaban para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En definitiva, las claves del éxito educativo de estas dos estudiantes con diversidad funcional auditiva se han materializado en saber gestionar una serie de recursos o factores protectores que le han permitido afrontar cualquier obstáculo presentado en el proceso educativo y social a lo largo de toda su vida. Aunque se perciben esfuerzos por promover el acceso y permanencia de los estudiantes con diversidad funcional auditiva a la Universidad aún es necesario adoptar importantes medidas y realizar significativos esfuerzos, especialmente desde el ámbito humano, y conseguir que la insitución del futuro sea una realidad inclusiva para todos.

5.1.3 Alcance y limitaciones e Implicaciones del estudio

En este apartado presentamos las limitaciones del trabajo de investigación que hemos llevado a cabo, así como las implicaciones. Una primera limitación tiene que ver con el establecimiento de relaciones entre los distintos participantes dentro del escenario de investigación. Con esto nos estamos refiriendo a los inconvenientes encontrados a la hora de la composición de la muestra, y los encontrados para lograr contar con la opinión, experiencias y prácticas de otros agentes relevantes como antiguos docentes de las participantes, o miembros relacionados con la universidad, como la responsable la Unidad de Atención a Estudiantes con Discapacidad.

Comenzaremos resaltando que la buena disposición de las dos participantes, así como sus padres y hermanos durante la mayor parte del proceso de investigación, ha facilitado la realización de la investigación. Aún así, también nos topamos con algunas limitaciones que analizaremos a continuación.

Una de las primeras limitaciones la encontramos al acceder al contexto natural donde se generan los datos. A pesar de que creíamos habernos ganado la confianza de las participantes y creer, de alguna manera, que teníamos asegurada la implicación y participación por su parte, esto no fue del todo así. Tal y como afirman Taylor y Bodgan (2010), pudimos comprobar la dificultad que entraña este proceso. Al inicio de la investigación nos encontramos con una situación de contrariedad en María, por lo que demostró indicios de querer abandonar porque sentía que investigábamos su intimidad. Con Ángela, este momento llegó más tarde. En este último caso, el motivo era la falta de tiempo y la carga de trabajo tan importante que, desde su punto de vista, suponía trabajar en el proyecto. En ambas circunstancias, se desarrollaron grandes habilidades de

empatía, amabilidad y paciencia para lograr que volvieran. María lo hizo rápidamente. Con Ángela, este camino fue más severo y largo. Desde el punto de vista de la propia investigadora, en el caso de la primera participante (María), esta retirada no afectó mucho al proceso de recogida de datos e información, ya que el tiempo que estuvo sin querer participar fue escaso. Sin embargo, con la segunda participante sí que repercutió negativamente porque la recogida de datos habría sido mucho más rica si se hubiera desarrollado a lo largo de todo el tiempo que necesitábamos. En este proceso se perdió, además, la aportación de una participante muy relevante desde nuestra perspectiva, la madre de Ángela. En el tiempo que contactamos se percibía el caudal de información de la que disponía. No contar con Ángela temporalmente supuso perder a su madre y al resto de la familia.

Por otra parte, otra de las limitaciones que encontramos fue la relacionada con nuestra muestra de estudio, debido, fundamentalmente, a que el número de alumnos con diversidad funcional auditiva que acceden a los estudios superiores es muy escaso. A lo largo de todo el proceso de recogida de datos de investigación, se intentó ampliar el número de participantes porque creímos que habría ayudado en la calidad de los datos obtenidos. Sin embargo, ha sido un elemento que ha quedado sin resolver, puesto que no fue posible acceder a otros estudiantes.

También consideramos una limitación de este trabajo no haber podido obtener datos de antiguos profesores de etapas educativas previas a la universitaria así como de logopedas que habían formado parte del caminar educativo de estas alumnas, siendo consideradas por ellas figuras relevantes y resilientes que le habían ayudado a no abandonar en los momentos de debilidad. Nos parecía de una gran importancia haber podido dialogar con ellos, pero no ha sido posible porque en la actualidad ninguna de las dos mantiene el contacto con estas personas.

Otra limitación ha sido no haber podido trabajar con la responsable de la Unidad de Atención al Estudiantes con Discapacidad de la Universidad de Sevilla. Como responsable de garantizar el apoyo necesario a estas alumnas dentro de la universidad, creímos que sería un gran aporte de información para nuestra investigación contar con su experiencia y conocimiento. Pero no fue posible debido a que no tuvo disponibilidad a lo largo de todo el proceso de investigación. Por otro lado, es justo reconocer que en los

inicios de este trabajo -finales del año 2013- sí se mostró atenta y con buena voluntad de participar en el proceso de investigación.

Este trabajo de investigación responde y acepta las limitaciones que han sido detalladas con anterioridad, pero también, ha intentado responder a los criterios de credibilidad y rigurosidad, confirmabilidad, dependencia y transferibilidad.

Credibilidad y rigurosidad.

Relacionado con todo lo analizado anteriormente, y habiendo trabajado bajo el enfoque cualitativo que supone investigar desde el punto de vista del participante a lo largo de toda la trayectoria de nuestro trabajo, hemos mostrado un gran interés por garantizar el rigor científico y de credibilidad de esta investigación.

La credibilidad se alcanza, según Castillo y Vásquez (2003), cuando el investigador a través de la utilización de diferentes técnicas de recogida de datos, como la observación participante o la entrevista, obtiene información que lleva a obtener resultados reconocidos por los participantes como un verdadero reflejo de sus ideas, pensamientos, y vidas. Partiendo de lo anterior, podemos asegurar que a lo largo de todo nuestro trabajo de investigación, hemos tratado de acercarnos a este principio de credibilidad. En nuestro caso, podemos confirmar que se ha realizado de esta forma desde los inicios. Ha sido un trabajo de co-investigación entre las participantes y la investigadora, lo que significa desarrollar un proceso de investigación desde una doble mirada, envuelto en un espacio de reflexión y cuestionamiento continuo de los datos.

Ello ha supuesto, además, la necesidad de permanecer en el contexto estudiado una larga temporada de tiempo, intentando realizar un trabajo prolongado e intensivo. Exactamente hemos permanecido en el contexto de investigación casi dos años, ya que comenzamos a finales del año 2013 y finalizamos a finales del 2015. Dentro del campo se utilizaron distintos métodos para la recogida de datos. Se usaron transcripciones textuales de las entrevistas con el objeto de respaldar cualquier información extraída en los resultados y conclusiones. Todos los datos e informes del investigador han sido revisados y contrarrestados por las participantes y algunos miembros de su familia, desde las primeras entrevistas, pasando por las observaciones, hasta las historias de vida. Ha supuesto un continuo trasvase de información, correcciones, y valoraciones entre participantes e investigadoras.

La triangulación ha sido una de las técnicas que ha influido en la credibilidad del estudio. Por una parte, se contrastaron las opiniones, ideas, y experiencias de los diferentes participantes a los que hemos dado voz (madres, padres, hermanos) acerca de un tema o situación. Y por otra, se ha realizado la triangulación referida a los datos provenientes de los diferentes instrumentos o técnicas de recogida de datos; como son las entrevistas, observaciones, fotografías, o los referidos a los recogidos mediante la “técnica de un día con...”.

Por último, la elaboración de las dos historias de vida, así como los informes de conclusiones finales, ha sido negociada con las participantes de nuestro trabajo de investigación, Ángela y su madre, y María.

La confirmalidad.

Otro de los elementos necesarios para enfatizar el rigor metodológico se refiere a la objetividad de la investigación, de manera que el investigador debe saber establecer estrategias para que otros investigadores puedan examinar los datos y llegar a conclusiones similares. En nuestro estudio, para avalar este criterio, en la recogida de datos hemos dado voz a diferentes participantes relacionados con María y Ángela para profundizar en sus historias de vida. De la misma forma, se establecieron espacios para la reflexión conjunta entre los distintos participantes de la investigación con el mismo objetivo: comprender la vida educativa de estas estudiantes con diversidad funcional auditiva. También se usaron cintas en las grabaciones de las entrevistas y se describieron las características de las informantes clave y el proceso de selección.

Además, la muestra más importante de nuestra neutralidad es la triangulación de los datos, como se ha explicitado en el epígrafe anterior.

La transferibilidad.

El tercer elemento establecido para garantizar el rigor científico, según Castillo et. al. (2003), hace referencia a la posibilidad de trasladar los resultados del estudio a otras poblaciones. Partiendo de la idea de que no existen dos centros educativos semejantes ni dos alumnos iguales, y resaltando la heterogeneidad que caracteriza a los estudiantes con diversidad funcional auditiva que representan la muestra de nuestro estudio, hemos intentado asegurar la transferibilidad llegando a conclusiones generales

sobre los factores que promueven el éxito educativo de dos alumnas con diversidad funcional auditiva. Para ello, seleccionamos su pertenencia a diferentes contextos socioeconómicos, así como que las dos representan tipologías y grados distintos de audición, pero ambas han conseguido el éxito educativo llegando a las mismas conclusiones. Por lo que consideramos que con esto se cumple el principio de transferibilidad.

Implicaciones.

Por último, las implicaciones que presentamos a continuación van a ser abordadas desde una perspectiva teórica y empírica y narrada desde la visión de la propia investigadora. Estas reflexiones van a responder a cuestiones tales como: 1) La investigación debe seguir una línea de implicación y contribución para que la normativa existente en materia de accesibilidad se traduzca en evidencias prácticas para las personas con diversidad funcional auditiva; 2) Seguir profundizando sobre los elementos que puedan llevar al logro escolar del alumnado que ha estado excluido durante décadas para poder pilotar futuras propuestas de mejora institucional; 3) Las voces del alumnado como fuente de riqueza de datos y conocimiento deben ser escuchadas en futuras investigaciones; 4) Escuchar la voz del profesorado para comprender su práctica y actitudes, y, así, poder crear estrategias que conduzcan al proceso de aprendizaje de los alumnos con diversidad funcional auditiva; y 5) La necesidad de seguir desarrollando e impulsando políticas educativas basadas en la educación inclusiva.

1 -La investigación debe seguir una línea de implicación y contribución para que la normativa existente en materia de accesibilidad se traduzca en evidencias prácticas para las personas con diversidad funcional auditiva. La revisión teórica de esta investigación, así como los trabajos empíricos realizados y el análisis de normativa, nos llevan a ver la existencia de importante legislación relacionada con la accesibilidad, educación e inclusión educativa y laboral. En este sentido, es evidente que desde los estamentos políticos y públicos españoles se han realizado grandes esfuerzos para conseguir una educación de calidad y equidad para todo el alumnado, intentando favorecer el de las personas con diversidad funcional auditiva. Estos esfuerzos quedan reflejados en la aprobación del Real Decreto Legislativo Real 1/2013, de 29 de noviembre, en que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las

personas con discapacidad y de su inclusión social donde se unifica toda la normativa base en esta materia como la Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de las personas con discapacidad (LISMI), la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (LIONDAU) y Ley 49/2007, de 26 de diciembre, con lo que se pretende “garantizar el derecho a la igualdad de oportunidades y de trato, así como el ejercicio real y efectivo de derechos por parte de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones respecto del resto de ciudadanos y ciudadanas, conforme queda establecido en los artículos 9.2, 10, 14 y 49 de la Constitución Española y a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y los tratados y acuerdos internacionales ratificados por España”. En el ámbito educativo, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), así como 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 la modifica (LOMLOU) con la que también se intenta responder a las necesidades y demandas del alumnado con diversidad funcional auditiva, viene a determinar la existencia de legislación existente. Sin embargo, y como se pone de relieve en esta investigación cuando se aborda el cumplimiento en la práctica educativa real, son muy escasos los trabajos realizados. Por lo que consideramos de suma importancia indagar más en materia práctica dentro de las instituciones escolares y académicas. El desarrollo de futuras líneas de investigación, aportaría riqueza que ayudaría a comprender a qué obliga la normativa existente y qué se hace realmente en el contexto educativo, para, así, en un futuro poder canalizar esta práctica hacia modelos de enseñanza-aprendizaje más adaptados a todo el alumnado, y, de esta manera, contribuir al desarrollo de instituciones cada vez más inclusivas.

2 -Seguir profundizando sobre los elementos que pueden llevar al logro escolar del alumnado que ha estado excluido durante décadas para poder pilotar futuras propuestas de mejora institucional.

Si los hallazgos empíricos desarrollados en esta investigación nos han llevado a conocer los elementos y las condiciones de los centros educativos e instituciones académicas que desarrollan procesos positivos para posibilitar el acceso, la permanencia, y la finalización de los estudios universitarios por parte de las personas con diversidad funcional auditiva, podemos aprovechar estos hallazgos, y a partir de ellos construir

nuevos proyectos de investigación que ayuden a la construcción de un sistema cada vez más accesible a todo tipo de alumnado.

Con esto no se pretende establecer unos modelos o elementos rígidos de organización, actitudes, ni práctica en todos los centros escolares, ya que en la educación con personas diversas no existen factores cerrados que nos lleven a un éxito escolar rotundo. La utilidad que puede derivar de conocer estos modelos de actuación es doble desde nuestro punto de vista. Por una parte, se consigue concienciar en la idea de que el alumnado que ha estado excluido del sistema educativo a lo largo de la historia puede pertenecer a ella si se elaboran mecanismos adaptados a sus necesidades. Y por otra, activar la generación de propuestas de investigación que beneficien el desarrollo de instituciones educativas que permitan la inclusión de todo el alumnado.

3.- Las voces del alumnado como fuente de riqueza de datos y conocimiento deben ser escuchadas en futuras investigaciones.

En la actualidad existen importantes líneas de investigación donde la voz de los participantes, así como de los padres, hermanos, profesores, etc., está presente en todo el proceso metodológico. Ejemplo de ello son los estudios de Cotán (2015), De la Rosa (2008), Escobedo (2016) o Moriña (2016), donde se han construido trabajos en colaboración entre las participantes e investigadoras.

En nuestro caso, también hemos hecho uso de esta metodología, donde hemos dado a las participantes, María y Ángela, un papel activo, comprometido y establecido en igualdad de condiciones, lo que nos ha llevado a conocer y comprender a través de sus experiencias y vivencias narradas, las situaciones que muchas veces les han llevado a experimentar realidades de exclusión. Pero también, hemos comprendido que existen elementos que pueden ayudar a conocerlas mejor y que son ellas, y no la sociedad, las que deben hablar para comunicar qué y cómo se puede mejorar. Por tanto, se considera que a través de sus voces accedemos a una fuente de riqueza de datos y conocimiento que ayuda a diseñar sistemas educativos superiores cada vez más inclusivos, y, así, propiciar la construcción de un espacio universitario cuyo objetivo principal sea un aprendizaje de calidad donde el sentido de pertenencia y participación de todos los estudiantes se encuentre presente.

4 -Escuchar la voz del profesorado para comprender su práctica y actitudes, y, así, poder crear estrategias que conduzcan al proceso de aprendizaje de los alumnos con diversidad funcional auditiva.

Las conclusiones de esta investigación nos han llevado a comprobar que el profesorado es el núcleo a través del cual gira el proceso educativo y es pieza clave en el éxito o fracaso del alumnado con diversidad funcional auditiva. Con esto, ponemos de manifiesto la necesidad de que los docentes adopten una actitud positiva sobre todo su alumnado, además del conocimiento y la formación que debieran poseer sobre las necesidades que estos alumnos pudieran presentar, así como el desarrollo de estrategias que puedan dar respuestas eficaces a estas personas. En este sentido, y aunque existen trabajos realizados en esta línea (Moriña, Cortés, & Melero, 2014; Mullins & Preyde, 2013; Riddell, & Weedon, 2014; Strnadová, Hájková, & Květoňová, 2015), la mayoría de las veces han sido realizados exclusivamente dando voz al alumnado, por lo que se considera muy necesario el desarrollo de investigaciones que nos llevaran a comprender las experiencias y vivencias educativas del profesorado con el alumnado con diversidad funcional auditiva. El fin sería poder desarrollar planes de formación e información que ayuden a completar el conocimiento del docente e incentivar una actitud abierta y flexible basada en las posibilidades de estos alumnos, la participación de todos ellos, y una práctica basada en el principio de igualdad de oportunidades. Consideramos que sería importante para conseguir una institución educativa basada en la calidad de la enseñanza y la equidad, la realización de futuras investigaciones en esta línea para el diseño de propuestas teóricas y prácticas dentro de la propia institución.

5.-La necesidad de seguir desarrollando e impulsando políticas educativas basadas en la educación inclusiva.

Si lo que se pretende es crear una universidad basada en un modelo de excelencia donde todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de participación, esto sólo sería posible si estuviera basado en un modelo de educación inclusiva y equitativa. Para ello, se hace necesario seguir impulsando investigaciones relacionadas con este campo, y rentabilizar los esfuerzos realizados hasta nuestros días desde todos los ámbitos sociales, políticos, educativos, y científicos.

Pensamos, igualmente, que las estrategias de inclusión social deben potenciarse desde políticas sociales de carácter general y políticas educativas, para contribuir a

conseguir la autonomía y respeto hacia el estudiante con diversidad funcional auditiva. De este modo, lograríamos impulsar la colaboración y compromiso entre las instituciones universitarias y otros organismos institucionales y garantizar la igualdad de oportunidades educativas y ofrecer así una educación cada día más accesible.

Por último, y para concluir esta tesis queremos utilizar las voces silenciadas de María y Ángela para alzarlas y junto a ellas ultimar que la clave del éxito educativo y social de las personas con diversidad funcional auditiva en el futuro se conseguirá trabajando para que la institución educativa sea abierta y respetuosa con la diversidad y los derechos que tienen todos los estudiantes a recibir una educación en igualdad de condiciones y de calidad. La educación debe ser accesible no solo desde una perspectiva física y arquitectónica sino también desde una perspectiva actitudinal y de comunicación. Así un alumno con diversidad funcional conseguirá el logro educativo cuando no existan barreras relacionadas con los estereotipos, estigmas, prejuicios y discriminación que giran en torno a sus capacidades y potencialidades. Y, comprendan que el problema y la solución no se encuentran en ellos sino en el entorno. También se podrá conseguir el logro educativo cuando la institución en su conjunto utilice un sistema de comunicación como es el de ILS de la misma manera que otros que ya son utilizados para conseguir la inclusión de alumnado con diversidad.

Por último, creemos que el camino hacia el éxito educativo reside en asegurar un modelo de enseñanza inclusivo donde todos los alumnos que acceden a ella tengan garantizada una educación de calidad y equidad y les permitan participar y ser considerados miembros valiosos y funcionales del sistema.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

- Abberley, P. (2008). El concepto de opresión y el desarrollo de una teoría social de la discapacidad. En L. Barton, (Comp.), *Superar las barreras de la discapacidad* (pp.34-50). Madrid: Morata.
- Acevedo, V. E. y Restrepo, L. (2012). De profesores, familias y estudiantes: fortalecimiento de la resiliencia en la escuela. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 301-319.
- Acosta, U. M. (2003). Un estudio de la sordera como construcción social: visión externa versus visión interna. *Revista logopédica, foniatría y audiología*, 23(4), 178-194. Recuperado de <http://www.elsevier.es/>
- Adams, M. y Holland, S. (2006). *Towards Inclusive Learning in higher Education. Developing Curricula for Disabled Students*. Nueva York, NY: Rotledge.
- Aguirre, A., Traver, J. y Moliner, L. (2012). La escuela Incluida. Dinamizando la participación escolar en la comunidad mediante diagnóstico social participativo. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (41), 57-69.
- Ahern, N., Kiehl, E., Sole, M.L. y Byers, J. (2006). A review of instruments measuring resilience. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 29(2), 103-125.
- Ahern, N., Kiehl, E., Sole, M.L. y Byers, J. (2006). A review of instruments measuring resilience. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 29(2), 103-125.
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. y Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge
- Alba, C., y Zubillaga, A. (2012). La utilización de las TICs en la actividad académica de los estudiantes universitarios con discapacidad. *Revista complutense de educación*, 23(1), 23-50.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegría, J. y Mousty, P. (1996) The development of spelling procedures in French-speaking, normal and reading-disabled children: Effects of frequency and lexically. *Journal of Experimental Child Psychology*, 63, 312-338. doi: 10.1006/jecp.1996.0052.
- Allan, J. (2010). The sociology of disability and the struggle for inclusive education. *British Journal of Sociology of Education*, 31(5), 603-619.
- Álvarez, P. R., Alegre, O. M^a y López, D. (2012). Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva. *RELIEVE*, 18, (2- 3), 1-18.
- Ameigeiras, A.R. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En I. Vasilachis de Gialdino, (Coord.), *Estrategias de Investigación Cualitativa* (pp.107-151). Barcelona: Gedisa.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Ankeny, E. M. y Lehmann, J.P. (2010). Journey Toward Self-Determination: Voices of Students With Disabilities Who Participated in a Secondary Transition Program on a Community College Campus. *Remedial and Special Education*, 32(4), 279-289.
- Araya, S. (2007). De lo invisible a lo cotidiano. *Familias y Discapacidad. Actualidades Investigativas en Educación*, 7(3), 1-21.
- Archiva, M. (1998). Fuentes orales e historias obreras. En T. Lulle, P. Vargas & L. Zambudio (Coord.), *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales*. Barcelona: Anthropos.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Asensio, M. (1989a). *Los procesos de lectura en los deficientes auditivos* (Tesis Doctoral no publicada). Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Atkinson, H. (1988). Ethnometodology: a critical review. *Annual Review Sociology*, 14, 441-465.
- Atkinson, P. y Hammersley, M. (1994). *Etnografía, Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

- Augusto, J. M., Adrián, J. A., Alegría, J. y De Antoñana, R. M. (2002). Dificultades lectoras en niños con sordera. *Psicothema*, 14(4), 746-753.
- Ávila, G. y Gurañib, C. (2008). Índice de resiliencia en adolescentes sordos. XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Buenos Aires. Extraído: <https://www.aacademica.org/000-032/186.pdf>.
- Axpe, M^a A. (2003). La investigación etnográfica en el campo de la educación. Una aproximación meta-analítica (Tesis Doctoral). Universidad de la Laguna, Santa Cruz de Tenerife, España.

B

- Baglieri, S., Valle, J., Connor, D. J. y Gallagher, D. (2011). Disability studies and special education: The need for plurality of perspectives on disability. *Remedial and Special Education*, 32(4), 267-278.
- Baker, K.Q., Borland, K., Nowik, C.M. y Crest, C. (2012). A campus survey of Faculty and student perceptions of persons with disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 25(4), 309-329.
- Balza, I. (2011). Crítica feminista de la discapacidad: el monstruo como figura de vulnerabilidad y exclusión. *Dilemata*, 3(7), 57-76.
- Bank-Mikkelsen, N.E. (1975). El principio de normalización. *Siglo Cero*, 37, 16-21.
- Barnes, C. (1991). *Disabled people in Britain and discrimination: A case for anti-discrimination legislation*. Londres: C. Hurst y Co. Publishers.
- Barnes, C. (1998). Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental. En L. Barton (Ed.), *Discapacidad y sociedad* (pp. 59-76). Madrid : Morata.
- Barnes, C. (2007). Citizenship and vulnerability: Disability and issues of social and political engagement. *British Journal Sociology*, 58, 4, 717-718
- Barnes, C. y G. Mercer. (2002). *Disability (key concepts)*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Barnes, C., Mercer, G. y Shakespeare, T. (1999). *Exploring disability: A sociological introduction*. Cambridge: Polity Press.
- Barton, L. (1996). *Disability and society: emerging issues and insights*. Londres: Longman.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barton, L. (1998). *Discapacidad y Sociedad*. Madrid: Morata.
- Barton, L. (2008). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación*, 349, 137-152.
- Barton, L. (2009). Estudios sobre la discapacidad y la búsqueda de la inclusión. Observaciones. *Revista de Educación*, 349, 137-152.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tartos en la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Beardslee, W. (1989). The role of self understanding in resilient individuals: The development of a perspective. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59, 266-278.
- Beauchamp-Pryor, K. (2012). From absent to active voices: promoting disability equality within higher education. *International Journal of Inclusive Education*, 16(3), 283-295.
- Beck, H. P., & Davidson, W. D. (2001). Establishing an early warning system: Predicting low grades in college students from survey of academic orientations scores. *Research in Higher Education*, 42 (6), 09-723.
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11, 125-146.
- Bellés, R. (1995). Presentación: Modelos de atención educativa a los sordos. *Infancia y Aprendizaje*, 18(69-70), 5-17.
- Beltman, S., Mansfield, C. y Price, A. (2011). Thriving Not Just Surviving: A Review of Research on Teacher Resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185-207.
- Benson, P.L. (1997). *All kids are our kids*. Minneapolis: Search Institute.
- Berends, L. (2011). Embracing the visual: using timelines with in-depth interviews on substance use and treatment. *The Qualitative Report*, 16(1), 1-9.
- Bernard, B. (1999). Applications of resilience: Possibilities and Promise. En M. Glantz & J. Johnson (Eds.), *Resilience and Development: Positive Life Adaptation* (pp. 269-277). Nueva York: Plenum.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida*. Barcelona: Bellaterra.
- Bessant, J. (2009). "Measuring up"? Students, disability and assessment in the university. *ATN Assessment Conference 2009: Assessment in Different Dimensions*, 28-39.

- Bilbao, M^a 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.
- Blanco, J. (2014). Fortalezas de carácter y mindfulness: sinergia para florecer. En M.E. Garassini & C. Camilli (Eds), *Las fortalezas del venezolano. La promoción del bienestar desde la psicología positiva* (pp.125-143).Caracas: Alfa.
- Bolívar, A. (2004). El centro como unidad básica de acción educativa y mejora. En J.M. Moreno Olmedilla (Coord.), *Organización y gestión de centros educativos* (pp. 93-120). Madrid: UNED.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolt, D. (2004). Disability and the Rhetoric of Inclusive Higher. *Journal of Further Higher Education*,28(4), 353-358.
- Bonanno, G., Galea, S., Bucciarelli, A. y Vlahov, D. (2007). What predicts psychological resilience after disaster; The role of demographics, resources and life stress. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 75(5), 671-682.
- Booth, T. (1996). A Perspective on Inclusion from England. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 87-99.
- Booth, T. (2005). Keeping the Future Alive: Putting Inclusive Values in Action. *Forum*, 47 (2-3), 151-158.
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Urríes (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar* (pp. 211-217). VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad. Salamanca: Amarú.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación Inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools* (3^aed). Manchester: CSIE.
- Borland, J. y James, S. (1999) *The Learning Experience of Students with Disabilities in Higher Education. A case study of a UK university*. *Disability & Society*, 14(1), 85-101.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOUS (2009). Acuerdo 10.1/CG 29-9-09, por el que se conviene, por asentamiento, aprobar el Plan Integral con personas con algún tipo de discapacidad. Recuperado de <http://bous.us.es/2009/numero-9/numero-9/archivo-7>
- BOUS(2009). Acuerdo 8/CG9.12.08, por el que se conviene aprobar la normativa para la atención académica al estudiante con discapacidad. Recuperado de http://sacu.us.es/sites/default/files/legislacion/Neces_Espec_Normativa_discapacidad_US.pdf
- Bowlby, J. (1976). Attachment and Loss, volumen II. La Separación Afectiva. Buenos Aires: Editorial Paidós S.A.I.C.F.
- Boxall, K., Carson, I. y Docherty, D. (2004) Room at the academy? People with learning difficulties and higher education. *Disability & Society*, 19, 99–112.
- Braverman, M.T. (1999). Research on resilience and its implications for tobacco prevention. *Nicotine y Tobacco Research*, 1, 67-72.
- Braverman, M.T. ((2002). Applying resilience theory to the prevention of adolescent substance abuse. *Focus*, 7, 2, 1-12.
- Brenner, M., Canter, D. y Brown, J. (1985). The research interview: uses and approaches. Londres, Academic Press.
- Brix, C., Schleubner, C., Füller, J., Röhring, B., Wendt, T.G. y Straub, B. (2008). The need for psychosocial support and its determinants in a sample of patients undergoing radiooncological treatment of cáncer. *Journal of Psychosomatic Research*, 65(6), 541-548.
- Brodesky, R. y Cohen, H. (1988). The American Sign Language/English Studies Project : A Progress Report. *American Annals of the Deaf*, 133(5), 33-35.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buckner, J., Mezzacappa, E. y Beardslee, W. (2003). Characteristics of resilient youths living in poverty: The role of self-regulatory processes. *Development and Psychopathology*, 15, 139-162.
- Buckner, J., Mezzacappa, E., y Beardslee, W. (2003). Characteristics of resilient youths living in poverty: The role of self-regulatory processes. *Development and Psychopathology*, 15, 139-162.
- Buss, D.M. (2000). The evolution of happiness. *American Psychologist*, 55, 15-23.

Butler, L., Sheppard-Jones, K., Whaley, B., Harrison, B., y Osness, M. (2016). Does participation in higher education make a difference in life outcomes for students with intellectual disability?. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 44 (3), 295-298.

C

Caballo, C. y Nuñez, M.A. (2013). Personas con discapacidad visual. En M. A. Verdugo y R. Schalock (Coords.), *Discapacidad e Inclusión. Manual para la Docencia* (pp. 259-283). Salamanca: Amarú.

Cacioppo, J.T., Reis, H.T. y Zautra, A.J. (2011). Social resilience: The value of social fitness with an application to the military. *American Psychologist*, 66, 43-51.

Cairns, R. B. y Cairns, B. D. (1994). *Lifelines and risks: Pathways of youth in our time*. Nueva York, NY: Cambridge University Press.

Camarero, L. y Del Pino, J. (2014). Cambios en las estructuras de los hogares rurales. Formas de adaptación y resiliencia. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 72(2), 377-401.

Campo, R., Granados, L.F., Muñoz, L., Rodríguez, M.S. y Trujillo, S. (2012). Caracterización del avance teórico, investigativo y/o de intervención en resiliencia desde el ámbito de las universidades de Colombia. *Universitas Psychologica*, 11(2), 545-557.

Cárdenas, A. y Moreno, M. (2014). De la adversidad al éxito: voces de la resiliencia desde la discapacidad. Grupo de Investigación Discapacidad, Políticas y Justicia Social. Universidad Nacional de Colombia.

Carnevale, A.P., Smith, N. y Strohl, J. (2011). *Help wanted: Projections of job and education requirements through 2018*. Lumina Foundation.

Castellana, M. y Sala, I. (2005). La Universidad ante la diversidad en el aula. *Aula Abierta*, 85, 57-84.

Castellano, C., Blasco, T., Pérez, M. y Capdevilla, L. (2014). Making sense of resilience: A review from the field of paediatric psycho-oncology and a proposal of a model for its study. *Anales de psicología*, 30(3), 865-877.

Castillo, E. y Vásquez, M. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Revista Colombia Médica*, 34(3), 164-167.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castro de Paz, J.F., Llorca, M., Álvarez, P. y Álvarez, D. (2006). Universidad y Diversidad: Necesidades Docentes en la atención al alumnado con discapacidad. *Revista Qurrriculum*, 19, 189-209.
- Castro de Paz, J.F., y Abad Morillas, M. (2009). La incorporación a los estudios superiores: situación del alumnado con discapacidad. *Revista Qurrriculum*, 22, 165-188.
- Catret, A. (2007). *Infancia y Resiliencia: Actitudes y recursos ante el dolor*. Valencia.: Brief.
- Cawthorn, R. G. (2001). A stream sediment geological re-investigation of the discovery of the platiniferous Merensky Reef, Bushveld Complex. *Journal of Geochemical Exploration* 72, 59 – 69.
- CERMI (2005). *Universidad y discapacidad: «Cuestiones actuales»*. Propuestas del CERMI estatal sobre discapacidad para su incorporación a la reforma de la LOU en curso. Recuperado de <http://www.cermi.es>
- Cerrillo, R., Izuzquiza, D. y Egido, I. (2013). Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la Universidad. *Revista de Investigación en Educación*, 11(1), 41-57.
- Charpentier, P. y Aboiron, H. (2000). Classification internationale des handicaps. *Encycl Med Chir*, 26, 1-6.
- Cheshire, L., Esparcia, J., & Shucksmith, M. (2015). Community resilience, social capital and territorial governance. *Journal of Depopulation and Rural Development Studies*, 18, 7-38. DOI: 10.4422/ager.2015.08
- CIDD-2 (1999). *Clasificación internacional del Funcionamiento y la Discapacidad*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Claiborne, L.B., Cornforth, S., Gibson, A. y Smith, A. (2010). Supporting students with impairments in higher education: social inclusion or cold comfort?. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 513-527.
- Claustre, M., Gomar, C., Palmés, C., y Sadurni, N. (2010). *Alumnado con pérdida auditiva*. Barcelona: Editorial Graó
- Climent, G. (2009). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Ice-Horsori. Cuadernos de Educación, 56.

- Cohen, M. (2012). *Cómo construir fortalezas en la educación especial: resiliencia familiar y escolar*. 1ª. Edición. México: Porrúa.
- Coleman, J., Hoffer, T. y Kilgore, S. (1982). Cognitive outcomes in public and private schools. *Sociology of education*, 65-76.
- Collier, M., Keefe, E. y Hirrel, L. (2015). Preparing special education teachers to collaborate with families. *School Community Journal*, 25(1), 117-136.
- Conde Melguizo, R. (2014). Evolución del concepto de discapacidad en la sociedad contemporánea: de cuerpos enfermos a sociedades excluyentes. *Praxis sociológica*, (18), 155-175.
- Confederación Española de Familias de Personas Sordas (FIAPAS). (1990). ¿Qué es la sordera?. Recuperado de <http://www.fiapas.es/FIAPAS/index.html>
- Coninck de, F. y Godard, F. (1998). El enfoque biográfico a prueba de interpretaciones. Formas temporales de causalidad. En T. Lulle, P. Vargas & L. Zamudio (Coords.), *Los usos de las historias de vida en las Ciencias Sociales II* (pp. 250-292). Colombia: Anthropos-CIDS.
- Conrad, R. (1979). *The Deaf Schoolchild*. Londres: Harper and Row.
- Conrado, V. (2001). Deficiencia auditiva. La atención a la diversidad en el sistema educativo. III Congreso "La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo" Universidad de Salamanca, Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).
- Constantine, N., Benard, B. y Diaz, M. (Junio, 1999). Measuring protective factors and resilience traits in youth: The healthy kids resilience assessment. En seventh annual meeting of the Society for Prevention Research, Nueva Orleans.
- Constitución Española de 1978, de 6 de diciembre, BOE nº 311 (1978).
- Corbett, J. (2001). Teaching approaches which support inclusive education: a connective pedagogy. *British journal of special education*, 28(2), 55-59.
- Corbett, J. y Barton, L. (1992). *A Struggle for Choice: Students with Special Needs in Transition to Adulthood*. Londres and Nueva York: Routledge.
- Corcoran, L. A. (2010). Factors influencing transition and persistence in the first year for community college students with disabilities. *Dissertations*. Paper 276. Retrieved

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

from http://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1272&context=ope_n_access_dissertations.

- Cortés, M^a D. y Moraña, 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 en Educación*, 12(2), 145-163.
- Cortés, P. (2013). El guiño del poder, la sonrisa del cambio. Estudio pedagógico sobre Identidad Resiliente en situaciones de desventaja social, cultural y jurídica (Tesis Doctoral). Facultad Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga, Málaga, España.
- Cotán, A. (Junio, 2011). ¿Problema ante lo desconocido?. Retos y oportunidades del desarrollo de los nuevos títulos en educación superior, VIII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria, Universidad Europea de Madrid.
- Crespo, M. y Fernández-Lansac, V. (2015). Resiliencia en cuidadores familiares de personas mayores dependientes. *Anales de Psicología*, 31 (1), 19-27. Recuperado en <http://dx.org/10.6018/analesps.31.1.158241>
- Crosling, G. Thomas, L. y Heagney, M. (2008). *Improving student retention in higher education*. Nueva York: Routledge Falmer.
- Cyrulnik, B. (1995). *De la parole comme d'une molécule*. Paris: Seuil
- Cyrulnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- Cyrulnik, B. (2003). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- Cyrulnik, B. (2007). *De Cuerpo y Alma*. Barcelona: Gedisa.
- Cyrulnik, B. (2009). *El amor que nos cura*. Barcelona: Gedisa.
- Cyrulnik, B. (2010). *Me acuerdo: El exilio de la infancia*. Barcelona: Gedisa.
- Cyrulnik, B. (2013). *Sálvate la vida te espera*. Barcelona: Debate
- Cyrulnik, B. (2014). *Cuando un niño se da muerte*. Barcelona: Gedisa.

D

- Daston, L. y Park, K. (2001). *Wonders and the Order of Nature, 1150-1750*. Nueva York: Zone Books.

- Davino, D. 2013. Resilient first-generation college students: A multiple regression analysis examining the impact of optimism, academic self-efficacy, social support, religiousness and spirituality on perceived resilience. (Tesis doctoral). West Virginia University, Virginia.
- Day, C. y Gu, Q. (2015). Educadores resilientes, escuelas resilientes. Madrid: Narcea de Ediciones.
- De La Rosa, L. (2010b). ¿Investigamos juntos? Personas con discapacidad, historias de vida y emancipación. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(3), 11-22.
- De La Rosa, L. (2008). La historia de vida de Ángel. Parálisis cerebral, normalidad y comunicación. Madrid, La Muralla.
- De La Rosa, L. (2010a). Participación de las personas con diversidad funcional en la enseñanza universitaria: una dilatada y enriquecedora experiencia. La formación de los docentes y el Currículum Escolar: la atención a la diversidad y la formación para la convivencia en I Congreso Internacional: Reinventar la Formación Docente, Málaga.
- Debrand, C. y Salzberg, S. (2005). A Validated Curriculum to Provide Training to Faculty Regarding Students with Disabilities in Higher Education. *Journal of Postsecondary Education and Disabilities*, 18(1), 49-62.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). Asamblea General de las Naciones Unidas. Recuperado de http://www.cnrha.msssi.gob.es/bioetica/pdf/Universal_Derechos_Humanos.pdf
- Dejong, G. (1979): *The Movement for independent living: origins, ideology and implications for disability research*. Michigan: Michigan State University.
- Dell, C.A., Dell, T.F. y Blackwell, T.L. (2015). Applying universal design for learning in online courses: pedagogical and practical considerations. *The Journal of Educators Online-JEO*, 13(2), 166-192.
- Denhart, H. (2008). Deconstructing Barriers: Perceptions of Students Labeled with Learning Disabilities in Higher Education. *Journal of Learning Disabilities*, 41(6), 483-497.
- Denzin, N. (1979). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*, 2ª. Nueva York: McGraw-Hills.

- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Londres: Sage publications.
- Desloges, P. (1779). *Observations d'un sourd et muet sur 'Un Cours élémentaire d'éducation des sourds et muets*. En H. Lane y F. Philip (Eds.), *The deaf experience. Classics in language and education* (pp. 29-48). Cambridge: Harvard University Press.
- Díaz Sánchez, F.A. (2000). Importancia de la orientación educativa en la atención a la diversidad de alumnos/as con necesidades educativas especiales. En V. Salmeron y V.L. López (Coords). *Orientación Educativa en las Universidades* (pp.269-272). Granada: Editorial Universitario.
- Díaz Velázquez, E. (2009). Un enfoque sociológico de la discapacidad: ciudadanía, identidad y diversidad funcional. En P. Nova Pelle y J.A Del Pino Artacho (Eds.), *Sociedad y Tecnología, ¿qué futuro nos espera?* (13-20). Madrid, Asociación Madrileña de Sociología.
- Díaz-Estébanez, E., y Balmaseda, M. (1999). Las personas sordas. En J.N. García Sánchez (coordinador). *Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo*. Madrid. Pirámide.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being. *American Psychologist*, 55, 34-43.
- Doktor, J. (2010). Promoting inclusive classrooms: the mutuality of interests between professional development school partners. *School-University Partnerships*, 4(1), 7-14.
- Domínguez, A. B. (2009). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 45-51.
- Domínguez, A. B., y Alonso, P. (2004). *La Educación de los alumnos sordos hoy. Perspectivas y respuestas educativas*. Málaga : Aljibe.
- Domínguez, A.B., Carrillo, M.S., Pérez, M del M., y Alegría, J. (2014). Analysis of reading strategies in deaf adults as a function of their language and meta-phonological skills. *Research in Developmental Disabilities*, 35(7), 1439 - 1456. Recuperado en <http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2014.03.039>
- Dominguez, A. B., Rodríguez, P., y Alonso, P. (2011). How to Facilitate Reading Acquisition for Deaf Children. The Role of Phonological Skills. DOI: 10.4438/1988-592X-RE2011-35-6-043.

- Dorio, I., Figuera, P. y Torrado, M. (2001). La transición a la Universidad: perfiles diferenciales por áreas disciplinares. X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa, A Coruña.
- Doughty, H. y Allan, J. (2008). Social capital and the evaluation of inclusiveness in Scottish further education colleges. *Journal of Further and Higher Education*, 32(3), 275-284.
- Douglas, J.D. (1976). *Investigative Social Research: Individual and Team Field Research*. Beverly Hills, California.: Sage Publications.
- Dowrick, P.W., Anderson, J., Heyer, K. y Acosta, J. (2005). Postsecondary education across the USA: Experience of adults with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 22, 41-47.
- Duggan, C. y Linehan, C. (2013). The role of natural supports in promoting independent living for people with disabilities: A review of existing literature. *British Journal of Learning Disabilities*, 41, 199–207.
- Dyk, W. (1938). *Son of old man hat, a Navaho autobiography recorded by Walter Dyk*. Nueva York: Harcourt Brace and Company.
- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En M. Verdugo y F. Jordán de Urrés (Eds.). *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (pp. 145-160). Salamanca: Amarú.

E

- Easterbrooks, M.A., Ginsburg, K. y Lerner, R.M. (2013). Resilience among Military Youth. *Future Child*, 23(2), 99-120.
- 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: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2).
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid : Nancea.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo voz y quebranto. *Reice*, 11 (2), 99-118.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Echeita, G. y Verdugo, M. A. (2004): La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después. Valoración y prospectiva. Salamanca: Publicaciones INICO.
- Echeita, G. y Verdugo, M. A. (2005). Diez años después de la Declaración de Salamanca sobre las necesidades educativas especiales en España. Entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio. *Siglo Cero*, 36(1), 5-12.
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46.
- Education Department of Western Australia (2014). Build resiliency, reduce bullying: Principal. Australia.
- Education Department of Western Australia (2014). Teaching resilience to today's "Tweens". Australia.
- Egea, C. y Sarabia, A. (2001). Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad. *Boletín del Real Patronato sobre Discapacidad*, 50, 15-30.
- 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 XX1*, 17(2), 57-81. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11479
- Escobedo, P., Sales, A. y Traver, J.A. (2012). Hacia prácticas inclusivas en el CEIP Francesc Roca i Alcaide. *Forum de Recerca*, 17, 355-367.
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2004). Diversidad, Equidad y Educación Compensatoria: propósitos inconclusos y retos emergentes. Madrid: UNED.
- Escudero, J.M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- Ewert, A. y Yoshino, A. (2011). The influence of short-term adventure-based experiences on levels of resilience. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 11(1), 35-50.

F

- Ferguson-Patrick, K. (2012). Developing an inclusive democratic classroom “in action” through cooperative learning. Sydney: Australian Association for Research in Education.
- Fernández, A. (2013). Análisis de la resiliencia educativa de los estudiantes costarricenses con datos de la prueba de lectura de la evaluación PISA 2009. *Ciencias Económicas*, 31(2), 75-99.
- Fernández-Viader, M. P. y Pertusa, E. (2004). El valor de la mirada: Sordera y Educación. Barcelona, España: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Fernie, T. y Henning, M. (2006). From a disabling world to a new vision. Towards inclusive learning in higher education: Developing curriculum for disabled students. *Essex*, 23-32.
- Ferreira, C., Vieira, M.J. y Vidal, J. (2014). Sistema de indicadores sobre el apoyo a los estudiantes con discapacidad en las universidades españolas. *Revista de Educación*, 363, 412-222. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-193
- Ferreira, M. A. (2008). Una aproximación sociológica a la discapacidad desde el modelo social: Apuntes caracteriológicos. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 124, 141-176.
- Ferreira, M. A. (2010). De la “minus”-valía a la diversidad funcional: Un nuevo marco técnico-metodológico. *Política y Sociedad*, 47(1), 45-65.
- Fischman, G. y Gentili, P. (2008). De la exclusión a la Inclusión: políticas y prácticas de la Universidad española respecto a los alumnos con déficit auditivo. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 16(5), 1-31.
- Flach, F. (1988). *Resilience: Discovering a new strength at times of stress*. Nueva York: Ballantine.
- Flach, F. (1997). *Resilience: How to bounce back when the going gets tough*. Nueva York: Hatherleigh Press.
- Flick, U. (1998). *An Introduction to Qualitative Research (1st-3rd edition)*. London: Sage
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Foreman, P., Dempsey, I., Robinson, G. y Manning, E. (2001). Characteristics, academic, and post-university outcomes of students with a disability at the

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- University of Newcastle. *Higher Education Research & Development*, 20(3), 313-325.
- Forés, A., y Grané, J. (2008). *La resiliencia, crecer desde la adversidad*. Barcelona: Plataforma.
- Forés, A. y Grané, J. (2012). *Resiliencia. Crecer desde la adversidad*. Barcelona: RBA Revistas.
- Forés, A. y Grané, J. (2013). *La resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Forman D., Nyatanga L. y Rich, T. (2002). E-learning and Educational Diversity. *Nurse Education Today*, 22, 1-7
- Forrest, M. E. y Simpson, A. E. (2007). Teachability: creating accessible learning and teaching in information skills. *Health Information & Libraries Journal*, 24(1), 69-71.
- Fraiz Brea, J., Alén, M^a E. y Domínguez, T. (2008). La accesibilidad como nexo de unión entre la Universidad y la sociedad: la creación de mercados globales e integradores. En F. Castro de Silva y F.J Díaz de Castro (Coords.), *Universidad, Sociedad y Mercados Globales* (pp.409-420). Madrid: Asociación Española de Dirección y Economía de la Empresa (AEDEM).
- Frank, A. W. (2011). Practicing Dialogical Narrative Analysis. En J.A. Holstein & J. F. Gubrium (Eds.), *Varieties of narrative analysis* (pp. 33-52). Los Ángeles: Sage Publications.
- Friborg, O., Hjemdal, O., Rosenvinge, J.H. y Martinussen, M. (2003). A new rating scale for adult resilience: what are the central protective resources behind healthy adjustment?, *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 12(2), 65-76.
- Fuller, M., Bradley, A. y Healey, M. (2004). Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment, *Disability & Society*, 19(5), 455-468.
- Fuller, M., Healey, M., Bradley, A. y Hall, T. (2005). What are disabled students' experiences of learning at university? *Social Diversity and Difference*, 1-23. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/309640.pdf>
- Fundación Universia. (2015). *Capaces de Todo. Universidad y Discapacidad. II Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad*. Madrid: CERMI.

Fundación Universia. (2016). Guía de atención a la discapacidad en la universidad. Recuperado en <http://www.fundacionuniversia.net/>.

G

Gabel, S. L. (2010). A disability studies framework for policy activism in postsecondary education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 23(1), 63-71.

Gabilondo, Á. (Noviembre, 2014). Universidades inclusivas, universidades de futuro. II Congreso Internacional Universidad y Discapacidad, Madrid.

Galán, A. (2015). Orientación a los estudiantes con discapacidad en la universidad española. *REOP*, 26(1), 83-99.

Gallar, M. (1998). Promoción de la salud y apoyo psicológico al paciente. Madrid: Thomson-Paraninfo.

Gallego, C. (2005). Algunas claves para desarrollar procesos educativos inclusivos. *Temáticos Escuela*, 13, 10-12.

García, J.L. (2008). Aulas inclusivas. *Bordón*, 60, 4, 89-105.

García Alonso, J. V. (2003): El movimiento de vida independiente. Experiencias internacionales. Madrid: Fundación Luis Vives.

García-Fernández, J.M., Pérez-Cobacho, J., Sánchez, M., y Guillén, C. (2001). El sistema auditivo. Funcionamiento y déficit. En J.M. García-Fernández y J. Pérez-Cobacho. *El niño con déficit auditivo en el aula. Desarrollo, comunicación e intervención*. Madrid. CEPE.

García Jiménez, E. (1994). Investigación etnográfica. En V. García Hoz (Dir.), *Problemas y métodos de investigación en educación* (pp. 343-375). Madrid: Rialp.

García Oca, M.A. (Diciembre, 2010). Derechos Humanos y Cultura de Paz. Una nueva línea de trabajo desde la diversidad funcional. Ponencia impartida en el Foro Mundial de Educación 2010, Santiago de Compostela.

García, M.A. y Arnau, M^a.S. (2011). Universidad y Diversidad Funcional. Pedagogía para una Vida Independiente. En UNIDIS (Coord.), *Universidad sin barreras: Jornadas. Inclusión de los estudiantes con discapacidad en la Universidad. Necesidades y Demandas* (pp.65-90). Madrid: UNED.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- García, M.D. y Torbay, A. (2012). Resiliencia y Universidad. Metamorfosis del Potencial Humano. En A. Forés & J. Grané (Eds.), La resiliencia en entornos socioeducativos (pp.122-145). Madrid: Narcea.
- Garnezy, N. (1971). Vulnerability research and the issue of primary prevention. *American Journal of Orthopsychiatry*, 41, 101-116.
- Garnezy, N. (1974). Children at risk: The search for the antecedents of schizophrenia. *Schizophrenia Bulletin*, 8, 14-90.
- Garnezy, N. (1983). Stressors of childhood. En N. Garnezy & M. Ruther (Eds.), *Stress, coping and development in children* (pp.43-84). Nueva York: McGraw-Hill.
- Garnezy, N. (1991). Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist*, 34, 416-430.
- Garnezy, N. (1993). Children in poverty: Resilience despite risk. *Psychiatry*, 56, 127-136.
- Garnezy, N. y Masten, A. (1986). Stress, competence, and resilience: Common frontiers for therapist and psychopathologist. *Behavior Therapy*, 17, 500-521.
- Garnezy, N. y Streitman, S. (1974). Children at risk: Conceptual model and research methods. *Schizophrenia Bulletin*, 9, 55-125.
- Garnezy, N., Masten, A.S. y Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 97-111.
- Garrison-Wade, D (2012) Listening to their voices: factores that inhibit or enhance factors that postsecondary outcomes for students' with disabilities. *International Journal of special education*, 27, (2), 113-125
- Gascón, A. y Storch de Gracia, J. G. (2004) Historia de la educación de los sordos en España y su influencia en Europa y América. Madrid: Centro de Estudios RamónArences, S.A.
- Gervilla, Á. (2003). Creatividad aplicada: una apuesta de futuro. Madrid: Dykinson.
- Getzel, E. E. (2008). Addressing the Persistence and Retention of Students with Disabilities in Higher Education: Incorporating Key Strategies and Supports on Campus. *Exceptionality*, 16(4), 207-219.

- Gibson, S. (2012). Narrative accounts of university education: socio-cultural perspectives of students with disabilities. *Disability & Society*, 27(3), 353-369.
- Gil, G. E. (2010). La resiliencia: conceptos y modelos aplicables al entorno escolar. El Guiniguada. *Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 19, 27-42.
- Gitlow, L. (2001). Occupational therapy faculty attitudes toward the inclusion of students with disabilities in their educational programs. *The Occupational Therapy Journal of Research*, 21, 115- 131.
- Goetz J.P. y Lecompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gómez, R.M. (2013). La inclusión de las personas sordas en la educación superior. *Revista Iberoamericana de educación inclusiva*, 8 (1), 93-108. Recuperado en www.rinace.net/rlei/números/vol8-num1/art6.pdf
- González, M. y Artuch, R. (2014). Perfiles de resiliencia y estrategias de afrontamiento en la universidad: Variables contextuales y demográficas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(3), 621-648.
- González, M. y Artuch, R. (2014). Perfiles de resiliencia y estrategias de afrontamiento en la universidad: Variables contextuales y demográficas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(3), 621-648.
- González, M. y Calvo, G. (Junio, 2009). Ponce de León y la enseñanza de sordomudos. *Coloquio de Historia de la Educación*, Pamplona-Irueña. Recuperado de <file:///C:/Users/Encarnaci%C3%B3n/Desktop/Marco%20teorico/Dialnet-PonceDeLeon YLaEnsenanzaDeSordomudos-2962825.pdf>
- González, M.C., Guzmán, R., Sánchez Rodríguez, J. y González García, D. (2006). Estudiantes discapacitados en la Universidad: Percepciones sobre las respuestas a sus necesidades educativas. *Revista Currículum*, 19, 173-188.
- Goode, J. (2007). “Managing” disability: early experiences of university students with disabilities. *Disability & Society*, 22 (1), 35-48.
- Goodley, D., Lawthom, R., Clough, P. y Moore, M. (2004). *Researching life stories*. Londres: Routledge.
- Goodley, D., y Moore, M. (2000). Doing disabilityresearch: Activist lives and the academy. *Disability & Society*, 15, 86–88.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Goodman K. y Pascarella, E. T. (2006). First-year seminars increase persistence and retention: A summary of the evidence from *How College Affects Students*. *Peer Review*, 8, 26–28.
- Gramling, L. F. y Carr, R. L. (2004). Lifelines. A Life History Methodology. *Nursing Research*, 53(3), 207-210.
- Greene, R. R. (2002). *Resiliency theory: an integrated framework for practice, research and policy*. Washington, DC: NASW Press.
- Grotberg, E. (1995a). The international resilience project : Research, application, and policy. *Symposium International Stress e Violencia*, Lisboa, Portugal.
- Grotberg, E. (1995b). *A guide to promoting resilience in children: Strengthening the human spirit*. The Hague, The Netherlands: Bernard van leer foundation.
- Grotberg, E. (1997). La resiliencia en acción, trabajo presentado en el Seminario Internacional sobre Aplicación del Concepto de resiliencia en proyectos Sociales, Universidad Nacional de Lanús, Fundación Van Leer.
- Grotberg, E. (2006). ¿Qué entendemos por resiliencia?, ¿cómo promoverla?, ¿cómo utilizarla?. En E. Grotberg (Ed), *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades* (pp. 17-57). Barcelona: Gedisa.
- Grotberg, E. (2009). *La Resiliencia en el mundo de hoy: cómo superar la adversidad*. Barcelona: Gedisa
- Grotberg, E. y Suárez Ojeda, N. (1996). Guía de promoción de la resiliencia en los niños para fortalecer el espíritu humano. *Med. & soc*, 19(2), 37-48.
- Guerrero, M. J. L. (2012). *Educación inclusiva: evaluación e intervención didáctica para la diversidad*. Madrid: Síntesis.
- Guillen, J., Cameron, C. A., Tapanya, S., Pinto, G., Hanconk, R., Young, S., & Accorti Gamannossi, B. (2007). ‘A day in the life’:Advancing a methodology for the cultural study of development and learning early childhood. *Early Child Development and Care*, 177 (2), 207-281. doi:10.1080/03004430500393763
- Gunersel, A. B. y Etienne, M. (2014). The impact of a faculty training program on teaching conceptions and strategies. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 26(3), 404-413.

Gutiérrez, R. y Salvador, F. (2006). El proceso de planificación en la expresión escrita de alumnos sordos: estudio de casos en educación secundaria. *Revista de educación*, 339,435-453.

H

Hadjikakou, K. y Hartas, D. (2008). Higher education provision for students with disabilities in Cyprus. *Higher Education*, 55, 103-119.

Hadjikakou, K., Polycarpou, V. y Hadjilia, A. (2010) The Experiences of Students with Mobility Disabilities in Cypriot Higher Education Institutions: Listening to their voices. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(4), 403-426.

Hahn, H. (1986). Public Support for Rehabilitation in Programs: The Analysis of US Disability Policy. *Disability, Handicap y Society*, 1(2), 121-138.

Hall, J., & Tinklin, T (1998). The experiences of disabled students in higher education, Glasgow: The Scottish Council for Research in Education.

Hammersley, M., Gomm, R. y Woods, P. (1994). Study Guide, MA in Educational Research Methods. Milyon Keynes: Open University.

Hanafin, J., Shevlin, M., Kenny, M. y McNeela, E. (2007). Including young people with disabilities: Assessment challenges in higher education. *Higher Education*, 54, 435-448.

Hang, Q. y Rabren, K. (2009). An examination of co-teaching: Perspectives and efficacy indicators. *Remedial and Special Education*, 30(5), 259-268.

Harris, M. y Beech, J.R. (1998). Implicit phonological awareness and early reading development in prelingually deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3(3), 205-216.

Hartley, M. T. (2011) Examining the Relationships Between Resilience, Mental Health, and Academic Persistence in Undergraduate College Students. *Journal of American College Health*, 59, 7, 596-604, DOI:10.1080/07448481.2010.515632

Haskell, F. (1994). *La Historia y sus imágenes: el arte y la interpretación del pasado*. Madrid: Alianza Editorial

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Kosterman, R., Abbott, R. y Hill, K. G. (1999). Preventing adolescent health-risk behaviours by strengthening protection during childhood. *Archives of Paediatrics and Adolescent Medicine*, 153, 226-234.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Kosterman, R., Abbott, R. y Hill, K. G. (1999). Preventing adolescent health-risk behaviours by strengthening protection during childhood. *Archives of Paediatrics and Adolescent Medicine*, 153, 226-234.
- Healey, M., Bradley, A., Fuller, M. y Hall, T. (2006). Listening to Students: the experiences of disabled students of learning at university. En M. Adams & S. Browne (Eds.), *Towards Inclusive Learning in Higher Education: Developing Curricula for Disabled Students* (pp.32-43). Abingdo: Routledge.
- Healey, M., Jenkins, A., Leach, J., y Roberts, C. (2001). Issues in providing learning support for disabled students undertaking fieldwork. Cheltenham: University of Gloucestershire, Geography Discipline Network 65pp. Recuperado de <http://www.2.glos.ac.uk/gdn/disabil/overview/index.htm>.
- Heilemann, M. V., Lee, K. y Kury, F. S. (2003). Psychometric properties of the Spanish version of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 11, 61-72.
- Henderson, N. y Milstein, M. M. (2003). *Resiliency in the schools: Making it happen for students and educators*. Thousand Oakes, CA: Corwin
- Hernández, T. y Del Olmo, S. (2014). Factors of risk and protection/resilience in adolescent scholar bullying. Longitudinal analysis. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 72(3), 583-608.
- Herrera, V., Puente, A. y Alvarado, J.M. (2011). A pedagogical intervention in Reading and writing for deaf students based on developing visual learning strategies. ICERI2011 Proceedings, 6904-6909. Recuperado de <https://library.iated.org/view/HERRERA2011APE>
- Heydon, R., y Hibbert, K. (2010). "Relocating the Personal" to engender critically reflective practice in pre-service literacy teachers. *Teaching and Education*, 26 (4), 796-804. doi:10.1016/j.tate.2009.10.016
- Hockings, C., Brett, P., y Terentjevs, M. (2012). Making a difference-inclusive learning and teaching in higher education through open educational resources. *Journal Distance Education*, 33 (2). Recuperado en <http://dx.doi.org/10.1080/01587919.2012.692066>

- Holloway, S. (2001). The experience of higher education from the perspective of disabled students. *Disability & Society*, 16(4), 597-615.
- Hopkins, L. (2011). The path of least resistance: a voice-relational analysis of disabled students experiences of discrimination in English universities. *International Journal of Inclusive Education*, 15(7), 711-727.
- Hunter, A. y Staggenborg, S. (1986). Communities do act: Neighborhood characteristics, resource mobilization, and political action by local community organizations. *The Social Science Journal*, 23(2), 169-180
- Hurst, A. (2006). Disability and maistreaming continuing profesional development in higher education. In M. Adams, & S. Brown (Eds.). *Towards inclusive learning in higher education* (pp. 56-66). London: Routledge.
- Hutcheon, E. y Wolbring, G. (2013). "Crippling" Resilience: Contributions from Disability Studies to Resilience Theory. *Media and Culture Journal*, 16(5).

I

- Iáñez, A. (2009). Vida Independiente y diversidad funcional. Resultados de una investigación social aplicada en la provincia de Sevilla. *Portularia*, IX (1), 93-103
- Iáñez, A. (2010). Exclusión y Diversidad Funcional. Una propuesta de intervención basada en el modelo de vida independiente. *Revista de la Facultad de Trabajo Social*, 26(26), 120-141.
- Ibáñez, J. (2002). La UNED ante la discapacidad. *A distancia*, 20, 1, 20-27.
- ICIDH-2. (1999). *International Classification of Functioning and Disability*. Beta-2. Geneva: World Health Organization.
- Iizuka, C.A., Barrett, P.M., Gillies, R., Cook, C.R. y Marinovic, W. (2015) Preliminary evaluation of the FRIENDS for life program on students' and teachers' emotional states for a school in a low socio-economic status área. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(3), 1.
- Infante, F. (2002). La resiliencia como proceso: una revisión de la literatura reciente. En A. Melillo & E. Suárez-Ojeda (Eds.), *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas* (pp. 31-53). Buenos Aires: Paidós.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Instituto Nacional de Estadística. (2008). Encuesta sobre Discapacidades, Autonomía personal y situaciones de Dependencia. Recuperado de <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxisypath=%2Ft15/p418yfile=inebaseyL=0>

J

Jacklin, A., Robinson, C., O'Meara, L. y Harris, A. (2007). Improving the experiences of disabled students in higher education. *Higher Education*, 1. Recuperado de <http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/research/jacklin.pdf>

James, N. (2016). Using email interviews in qualitative educational research: Creating space to think and time to talk. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 29 (2), 150-163. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09518398.2015.1017848>

Jiménez Lara, A. (2007). Conceptos y tipologías de la discapacidad. Documentos y normativas de clasificación más relevantes. En R. De Lorenzo y L.C. Pérez Bueno (Eds.), *Tratado sobre Discapacidad* (pp.177-205). Madrid: Editorial Thompson Aranzadi.

Jiménez, A. y Huete, A. (2010). Políticas públicas sobre discapacidad en España. Hacia una perspectiva basada en los derechos. *Política y Sociedad*, 47(1), 137-152.

Jiménez, A., González-Badia, J. y Cordero, L. (Noviembre, 2012). Avance de resultados del censo de alumnos universitarios con discapacidad curso académico 2011-2012. I Congreso Internacional Discapacidad y Universidad, Madrid.

Jiménez-Salas, E. (2015). ¿Quién soy hoy? La transformación social desde la reflexión en la acción con madres. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 333-352.

Jorgensen, D. (1989). *Participant observation: a methodology for human studies*. Londres: Sage, Applied Social Research Methods Series, 15.

K

Kane, M. y Green, D. (2009): Perceptions of Elders' Substance Abuse and Resilience. *Gerontology and Geriatrics Education*, 30(2), 164-183

Kaplan, H. (1999). Toward an understanding of resilience: a critical review of definitions and models. En M. Glantz & J. Johnson (Ed.), *Resilience and Development: Positive Life Adaptation*, (pp.17-84). Nueva York: Plenum

- Karatsoreos, I. N., y McEwen, B. S. (2013). Resilience and vulnerability: a neurobiological perspective. *F1000Prime Rep*, 5(13.10), 12703.
- Karoly, P. y Ruehlman, L. (2006). Psychological “resilience” and its correlates in chronic pain: Findings from a national community sample. *Pain*, 123, 90-97.
- Kelly, J.A. (1987). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- King, G., Cathers, T., Brown, E., Specht, J.A., Willoughby, C., Polgar, J.M., y ... Havens, L. (2003). Turning points and protective processes in the lives of people with chronic disabilities. *Qualitative Health Research*, 13(2), 184-206.
- Kolar, K., Ahmad, F., Chan, L., and Erickson, P.G. (2015), “Timeline mapping in qualitative interviewsL a study of resilience with marginalised groups”, *International Journal of Qualitative Methods*, 14 (3), 13-32.
- Knors, H. y Renting, B. (2000). Measuring the Quality of Education: The Involvement of Bilingually Educated Deaf Children. *American Annals of the Deaf*, 145, 268-274.
- Koca-Atabey, M., Karanci, A. N., Dirik, G. y Aydemir, D. (2011) Psychological wellbeing of Turkish university students with physical impairments: An evaluation within the stress vulnerability paradigm. *International Journal of Psychology*, 46(2), 106-118.
- Kochhar-Bryant, C., Bassett, D. S. y Webb, K. W. (2009). *Transition to Postsecondary Education for Students With Disabilities*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Köhler, C. (2008). *Narrative methods for the Human Sciences*. California: Sage Publications.
- Kohli, M. y Robert, G.(1984). *Bíographie und soziale wirk/ichkeit*. Neuere Beitrage und Forschungsperspektiven. Stuttgart: Metzler.
- Konur, O. (2000). Creating enforceable civil rights for disabled students in higher education: an institutional theory perspective. *Disability & Society*, 15(7), 1041-1063.
- Konur, O. (2002). Assessment of Disabled Students in Higher Education: Current public policy issues. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 27(2) 131-152.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Konur, O. (2006). Teaching disabled students in higher education. *Teaching in Higher Education*, 21(3), 351-363.
- Kotliarenco, A.M., Cáceres, I. y Fontecilla, M. (1997). *Estado del arte en resiliencia*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.
- Kotliarenco, M. A. (1997). *La Resiliencia como adjetivación del proceso de desarrollo infantil*. Chile: CEANIM.
- Kotliarenco, M.A. (Noviembre, 2011). *Resiliencia y Apego*. Conferencia promoción de la resiliencia en el desarrollo humano, Online. Recuperado de http://www.academia.edu/1124734/Conferencia_Promoci%C3%B3n_de_la_Resiliencia_en_el_Desarrollo_Humano
- Kowalsky, R. y Fresco, B. (2002). Peer tutoring for college students with disabilities. *Higher Education Research y Development*, 21, 259-271.
- Kralic, D., Van Loon, A. y Visentin, K. (2006): Resilience in the chronic illness experience. *Educational Action Research*, 14(2), 187-201.
- Kreisler, L (1996) La resiliencia mise en spirale. *Spirale*, 1, 162-165
- Kruger, H. y Marotzki, W. (1994). *Erziehungswissenschaftliche Biographie forschung*. Opladen: Leske and Budrich.
- Kumpfer, K.L. y Hopkins, R. (1993). Prevention: Current research and trends. *Recent Advances in Addictive Disorders*, 16, 11-20.

L

- Labrin, J. B. y Marquebreucq, A. P. (2006). *Hijas e hijos de madres resilientes: Traumas infantiles en situaciones extremas: violencia de género, guerra, genocidio, persecución y exilio*. Barcelona: Gedisa.
- Lastra, I. y Martínez, M. (2004). Funcionamiento, discapacidad y rehabilitación. *Informaciones Psiquiátricas*, 175, 19-30.
- Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1984). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca, 1986.
- Lee, E., Shen, C. y Tran, T. (2008). Coping with Hurricane Katrina: psychological distress and resilience among African American evacuees. *Journal of Black Psychology*, 35(5), 5-23.

- Leíte, A. E (2011b). Preocupaciones epistemológicas y metodológicas en torno a la construcción de historias de vida. In F. Hernández, J.M^a Sancho, y J.I. Rivas (Coord). Historias de vida en educación. Biografías en contexto (pp.42-46). Barcelona: Esbrina.
- Leíte, A. E. (2011a). Historias de Vida de Maestros y Maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo personal (Tesis Doctoral), Facultad Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga, España.
- Levinson, D.J., Darrow, C.N., Kleinm, E.B., Levinson, S.H. y McKee, B. (1978). The seasons of a man's life. Nueva York: Random House.
- Lewis, O. (1961). Antropología de la Pobreza. Cinco Familias. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI). BOE n° 103 (1982).
- Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (LIONDAU). BOE n° 289 (2003).
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica de 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE n° 89 (2007).
- Ley Orgánica 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. BOE n° 310 (2007).
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades (LOU). BOE n° 307 (2001).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). BOE n° 295 (2013).
- Ley, 17/2007 de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. BOJA n° 252 (2007).
- Leyra, F. y Bárcenas, A.M^a. (2014). Reflexiones etnográficas sobre el ocio infantil. Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, 4(1), 1-21.
- Liasidou, A. (2014). Critical disability studies and socially just change in higher education. British Journal of Special Education, 41(2), 120-135.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Lissi, M. R., Svartholm, K. y González, M. (2012). El Enfoque Bilingüe en la Educación de Sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), 299-320.
- Lombardi, A., Murray, C. y Kowitt, J. (2016). Social Support and Academic Success for College Students with Disabilities: Do Relationship Types Matter? *Journal of Vocational Rehabilitation* 44, 1–13.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones: una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.
- López Torrijo, M. (2008). From exclusión to inclusión: Deaf and hard-of-hearing students in the spanish university. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 16, 5, 1-31.
- López, R. y Moriña, A. (2014). Hidden voices in Higher Education: inclusive policies and practices in Social Science and Law Classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 19(4), 365-378. doi:10.1080/13603116.2014.935812
- López, R., Cotán, A., Cortés, M. y Melero, N. (Noviembre, 2012). El uso de la fotografía para analizar las barreras y ayudas en la Universidad: Resultados de una historia de vida. III Jornadas de historias de Vida en Educación, Oporto.
- Luque, A. y Carrillo, R. (2013). Voces de la discapacidad en la Universidad de Almería. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(1), 187-201.
- Luque, D.J., Infante, G. y Romero, J.F. (2005). Accesibilidad y Universidad. Un estudio descriptivo. *Intervención Psicosocial*, 14(2), 209-222.
- Luthar, S. (2003). Preface. En S.S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability. Adaptation in the context of childhood adversisties* (pp.19-21). Cambridge, RU: Cambridge University Press.
- Luthar, S. y Brown, P.J. (2007). Maximizing resilience through diverse levels of inquiry: Prevailing paradigms, possibilities, and priorities for the future. *Development and psychopathology*, 19(03), 931-955
- Luthar, S., Cicchetti, D. y Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71, 543–562.
- Luthar, S.S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. En d. Cicchetti & D.J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology: Risk, disroder and adaptation* (pp. 740-795). Nueva York: Wiley.

- Luthar, S.S. y Cushing, G. (1999). Measurement issues in the empirical study of resilience. An overview. En M. Glantz & J. Johnson (Ed.). *Resilience and Development: Positive Life Adaptation*, (pp. 129-160). Nueva York. Plenum
- Luthar, S.S., Cichetti, D. y Becker, B. (2000). The construct of resilience. A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71, 543-562.

M

- MacKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata
- Madariaga, J. (2014). *Nuevas Miradas sobre la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Mallimaci, F. y Giménez, V. (2006). Historias de vida y Método Biográfico. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de Investigación Cualitativa* (pp. 175-212). Barcelona: Gedisa.
- Manciaux, M. (2001). *La Resiliencia : resistir y rehacerse*. Madrid. Gedisa.
- Manciaux, M., Vanistendael, S., Lecompte, J. y Cyrulnik, B. (2003). La resiliencia: estado de la cuestión. En M. Manciaux (Ed.), *La resiliencia resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.
- Marcelo, C. (1995). Constantes y desafíos actuales de la profesión docente. *Revista de Educación*, 306, 205-243.
- Marcelo, C. y Parrilla, A. (1991). El estudio de caso: una estrategia para la formación del profesorado y la investigación didáctica. En C. Marcelo (Coord.), *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica* (pp.9-71). Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Marchesi, A. (1987). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos: perspectivas educativas* (Vol. 17).Madrid: Alianza Editorial.
- Márquez, C., Isaacs, A. y Feixa, C. (2015). Nosotros, los de la Casa Fuster. Una experiencia etnopedagógica desde el método de las historias de vida. *Revista de recerca i formació en antropologia*, 10(1), 4-33.
- Marra, A.D. (2009). Repensando la discapacidad a través de los estudios sobre discapacidad en Inglaterra. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 3(1), 79-99.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Martín, E. (1997). The Symbolic Graphic life-Line: Integrating the past and Present through Graphical Imagery, *Art Therapy. Journal of the American Art Therapy Association*, 14 (4), 261-267. Doi: 10.1080/07421656.1987.10759295
- Martínez, I. y Vázquez-Bronfman, A. (2006). *La resiliencia invisible. Infancia, inclusión social y tutores de vida*. Ed: Gedisa. Barcelona.
- Marzana, D., Marta, E. y Mercuri, F. (2013). De la resiliencia individual a la resiliencia comunitaria. Evaluación de un proyecto de investigación sobre el desamparo social de los menores. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(3), 11-32.
- Massot, M^a. I., Del Campo, J., Sandín, M^a. P. y Sánchez, A. (Septiembre, 2013). Resiliencia y éxito escolar en el alumnado de Secundaria de procedencia extranjera. *Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)*, Alicante.
- Masten A. S. (2001) Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 227–38.
- Masten, A. S., Hubbard, J. J., Gest, S. D., Tellegen, A., Garmezy, N. y Ramirez, M. (1999). Competence in the context of adversity: Pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence. *Development and Psychopathology*, 11, 143–169.
- Masten, A. S., Hubbard, J. J., Gest, S. D., Tellegen, A., Garmezy, N. y Ramirez, M. (1999). Competence in the context of adversity: Pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence. *Development and Psychopathology*, 11, 143–169.
- Masten, A.S. (1999). Resilience comes of age: Reflections on the past and Outlook for the next generation of research. En M.D. Glantz & J.L. Johnson (Eds.), *Resilience and development. Positive life adaptations* (pp. 281-296). Nueva York: Kluwer Academic/Plenum Press.
- Masten, A.S. y Powell, J.L. (2003). A resilience framework for research, policy and practice. En S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability. Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 1-25). Cambridge, RU: Cambridge University Press.

- Mateu, R., García, M., Gil, J. M., Caballer, A. y Flores R. (2014). La promoció de la resiliència a les escoles: anàlisi d'una experiència. *Temps d'Educació*, 46(33).
- Mateu, R., García, M., Gil, J.M., y Caballer,A. (2009). ¿Qué es la resiliencia? Hacia un modelo integrador. *Jornades de Foment de la Investigació. Universidad Jaume-I. Alicante*. Recuperado en repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/77669/forum_2009_15.pdf
- Matthews, C.K. y Harrington, N.G. (2000). Invisible disabilities. En D.O. Braithwaite y T.L. Thompson (Eds.), *Handbook of Communication and People with Disabilities: Research and Application* (pp. 405-421). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Mayor, C. (1998). *La evaluación como estrategia de mejora*. Sevilla: Kronos
- McCracken, G. D. (1988). *The long interview*. Beverly Hills: California, Sage.
- McCullough, M.E. y Snyder, C.R. (2000). Classical sources of human strength: Revisiting an old home and building a new one. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19, 1-10.
- McLafferty M., Mallet J., McCauley V. (2012). Coping at university: the role of resilience, emotional intelligence, age and gender. *J. Quant. Psychol. Res.* 1, 1–6.
- Melillo, A. (2004). Sobre la necesidad de especificar un nuevo pilar de resiliencia. En A. Melillo & N. E. Suárez (Eds.), *Descubriendo las propias fortalezas*. Argentina: Paidós.
- Melillo, A. (2005) El pensamiento de Boris Cyrulnik. *Perspectivas sistémicas*, 85. Recuperado de <http://www.redsistemica.com.ar/melillo.htm>
- Melillo, A. y Suárez Ojeda, E. (2001). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Meneghel, I., Salanova, M. y Martínez, I.M^a. (2013). El camino de la Resiliencia Organizacional-Una revisión teórica. *Aloma*, 31(2), 13-24.
- Menezes, V.A., Fernández, B., Hernández, L., Ramos, F. y Contador, I. (2006). Resiliencia y el modelo Burnout-Engagement en cuidadores formales de ancianos. *Psicothema*, 18(4), 791-796.
- Milbourne, L., Macrae, S. y Maguire, M. (2003). Collaborative solutions or new policy problems: exploring multi-agency partnerships in education and health

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- work. *Journal of Education Policy*, 18(1), 19 - 35.
doi:10.1080/0268093032000042182
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Londres: Sage.
- Minguet, A. (2000). *Rasgos sociológicos y culturales de las personas sordas*. Valencia: Fundación FESORD-C.V.
- Mintz, S. (1960). *Worker in the cane; a Puerto Rican life history*. Westport, Conn.: Greenwood Press.
- Molina, C. y González, J. (2006). *Universidad y Discapacidad. Guía de recursos*. Madrid: Ediciones CINCA, Telefónica y CERMI.
- Moliner, O., Sales, A., Ferrández, M^a R. y Traver, J.A. (2008). Análisis de las variables que facilitan y dificultan la atención a la diversidad, según la percepción de psicopedagogos y profesorado de secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(6), 1-11.
- Moliner, O., Sales, A., Traver, J.A. y Ferrández, M^a R. (2008). La atención a la diversidad en los centros de educación secundaria obligatoria: análisis de las variables facilitadoras y limitadoras de las prácticas docentes. *Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, 2, 99-127.
- Monsalves, A. (2002) La completa apuesta por el bilingüismo en la educación de los niños sordos. *Aula abierta*, 79, 59-67.
- Montgomery, S.M., Ehlin, A. y Sacker, A. (2006). Pre-pubertal growth and cognitive function. *Archives of Disease Childhood*, 91, 61-62.
- Mordel, K. y Stromstad, M. (1998). Norway adapted education for all? en T. Booth y M. Ainscow (Eds.), *The from to us* (pp.101-117). Londres: Routledge.
- Morelato, G. (2011). Maltrato infantil y desarrollo: hacia una revisión de los factores de resiliencia. *Pensamiento Psicológico*, 9(17), 83-96.
- Moreno, A. y Pastor, C. (2014). Resiliència i psicomotricitat. Orientacions per a la promoció de la resiliència des de la pràctica psicomotriu educativa. *Temps d'Educació*, 46, 51-71.
- Moreno, F.J., Rodríguez, I.R., Saldaña, D. y Aguilera, A. (2006). Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(5), 1-12.

- Moreno, L. (2000). Ciudadanos precarios. La “última red” de protección social. Barcelona: Ariel Sociología.
- Moreno, M.T. (2005). Informa sobre la educación en América Latina y el Caribe. Documento presentado en Seminario Regional sobre la Integración de las Personas con Discapacidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Caracas.
- Moriña, A. (2003). Diversidad en la escuela: Diseño, Desarrollo y Valoración de una propuesta de formación para el profesorado (Tesis Doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- Moriña, A. (2004). Teoría y Práctica de la Educación inclusiva. Málaga: Aljibe.
- Moriña, A. (2015). “We aren’t Heroes, we’re Survivors:” Higher Education as an Opportunity for Students with Disabilities to Reinvent an Identity. *Journal of Futher and Higher Education*.1-12. doi: 10.1080/0309877X.2015.1070402
- Moriña, A. y Parrilla, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 339, 517-539.
- Moriña, A., Cortés, M.D. y Molina, V. (2015). Educación inclusiva en la enseñanza superior: soñando al profesorado ideal. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 9(2), 161-175.
- Moriña, A., Cortés, M^a. D. y Melero, N. (2014). Inclusive curricula in Spanish higher education? Students with disabilities speak out. *Disability & Society*. 29(1), 44-57.
- Moriña, A., López, R. y Molina, V. (2015). Do lecturers aid or hinder students with disabilities: a biographical-narrative study. *Higher Education Research & Development*, 3(1), 147-159.
- Moriña, A., López, R., Melero, N., Cortés, M^a D. y Molina, V. (2013). El profesorado en la universidad ante el alumnado con discapacidad: ¿Tendiendo puentes o levantando muros? *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 423-442.
- Moriña, A., y Molina, V. (2011). La Universidad a análisis: las voces del alumnado con discapacidad. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 37, 23-35.
- Moriña, A. (2017). Investigar con Historias de vida. Metodología biográfico-narrativa. Madrid: Narcea, S. A. de ediciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Morris, J. (1991). *Pride against prejudice: Transforming attitudes to disability*. Londres: The Women's Press.
- Moscoso, M. (2011). La discapacidad como diversidad funcional: los límites del paradigma etnocultural como modelo de justicia social. *Dilemata*, 3(7), 77-92.
- Moswela, E. y Mukhopadhyay, S. (2011) Asking for too much? The voices of students with disabilities in Botswana. *Disability & Society*, 26(3), 307-319
- Mullins, L. y Preyde, M. (2013). The lived experience of students with an invisible disability at a Canadian university. *Disability & Society*, 28(2), 147-160.
- Muntaner, J.J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(1), 63-79.
- Muñoz, V. y De Pedro, F. (2005). Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista Complutense de Educación*, 16(1), 107-124.
- Murray, C., Lombardi, A. y Wren, C.T. (2011). The Effects of Disability-Focused Training on the Attitudes and Perceptions of University Staff. *Remedial and Special Education*, 32(4), 290-300.
- 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.
- Myers, D. G. (2000). The funds, friends, and faith of happy people. *American Psychologist*, 55, 56-67.

N

- Nesse, R. (2004). Prospective patterns of resilience and maladjustment during widowhood. *Psychology and Aging*, 19(2), 260-271.
- Nielsen, J. A. (2001). Successful University Students with Learning Disabilities, *Journal of College Student Psychotherapy*, 15(4), 37-48.
- Novo Corti, I., Muñoz Cantero, J.M., & Calvo Porral, C. (2011). Análisis de las actitudes de los jóvenes universitarios hacia la discapacidad: Un enfoque desde la teoría de la acción razonada. *Relieve*, 17, 2, 5, 1-26.

Novo, I., Muñoz, J.M. y Calvo, C. (2015). Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad. Una perspectiva de género. *Anales de Psicología*, 31(1), 155-171.

Nussbaum, M. (2006). Education and Democratic Citizenship: Capabilities and Quality Education. *Journal of Human Development*, 7(3), 385 – 395.

O

Oliver, M. (1990): *The Politics of Disablement*. Londres: McMillan Press.

Oliver, M. y Barnes, C. (1998). *Social Policy and Disabled People: From Exclusion to Inclusion*. Londres: Longman.

Oliver, M., y Barnes, C. (2010). Disability studies, disabled people and the struggle for inclusion. *British Journal of Sociology of Education*, 31, 547-560.

Olney, M.J., y Brockelman, K.F. (2003) Out of the Disability Closet: Strategic use of perception management by select university students with disabilities. *Disability & Society*, 18(1), 35-50.

Olsson, C.A., Bond, L., Burns, J.M., Vella-Brodrick, D. D. y Sawyer, S. M. (2003). Adolescent resilience: a concept analysis. *Journal of Adolescence*, 26, 1-11.

Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud «CIF»*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría General de Asuntos Sociales. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO).

Ortí, A. (1989). La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta o la discusión de grupo. En M. García Ferrando et al. (Comps.), *El análisis de la realidad social* (pp. 171-203). Madrid: Alianza.

Osborn, F. (1990). Resilient children: a longitudinal study of high achieving socially disadvantaged children. *Early Child Development and Care*, 62, 23-47.

Oswald, M., Johnson, B. y Howard, S. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-331.

Oswald, M., Johnson, B. y Howard, S. (2003). Quantifying and evaluating resilience-promoting factors: Teachers' beliefs and perceived roles. *Research in Education*, 70(1), 50-64.

Oviedo, A. (Septiembre, 2006). II Congreso Internacional de Maestros de Sordomudos. Celebrado en Milán, Italia. Recuperado de <http://www.cultura-sorda.org/el-2do-congreso-internacional-de-maestros-de-sordomudos-milan-1880/>.

P

Padden, C. (1997). *The Deaf Community and the Culture of Deaf*. En S. Gregory y G. Hartley (Eds.), *Constructing Deafness* (pp. 41-45). Londres: Harvard University Press.

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.

Palacios, A. y Bariffi, F. (2007): *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Ediciones Cinca.

Palacios, A. y Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad. La bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. *Derechos y Libertades: Revista Del Instituto Bartolomé De Las Casas*, 11(17), 231-239.

Palacios, A. y Romañach, J. (Mayo, 2007). *Cultura ética e investigación educativa. Apuntes para jóvenes investigadores. IV Jornadas Universitarias: La reflexión Ética en la investigación educativa*, Vic.

Palacios, A. y Romañach, J. (2008). *El modelo de la diversidad: una nueva visión de la Bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad)*. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 2(2), 37-47.

Palacios, A. y Romañach, J. (2009). *¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Apuntes desde una investigación biográfico-narrativa*. *Revista de Educación*, 343, 101-107.

Pan, J. y Chan, C. (2007). *Resilience: A new research area in positive psychology*. *Psychologia*, 50(3), 164-176.

Parrilla, A. (2000). *Proyecto docente e investigador II*. Cátedra de Universidad, Universidad de Sevilla, Sevilla, España.

- Parrilla, A. (2007). Cultura ética e investigación educativa. Apuntes para jóvenes investigadores. IV Jornadas Universitarias. La reflexión Ética en la investigación educativa, Vic, mayo de 2007.
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Apuntes desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 343, 101-107.
- Patterson, C.J. (1995). Families of the lesbian baby boom: Parent's division of labor and children's adjustment. *Developmental Psychology*, 31, 115-123.
- Patterson, J. M. (2002). Understanding family resilience. *Journal of clinical psychology*, 58(3), 233-246.
- Patton, M.Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Londres: Sage Publications.
- Patrick, S., and R. D. Wessel. 2013. "Faculty Mentorship and Transition Experiences of Students with Disabilities". *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26 (2): 105-118.
- Pearpoint, J. y Forest, M. (1999). Prólogo. En S. Stainback y W. Stainback, *Aulas inclusivas* (pp. 15- 18). Madrid: Morata.
- Peralta, A. (2007). *Libro Blanco sobre universidad y discapacidad*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Pérez, C.N., Betancort, M. y Cabrera, L. (2013). Influencias de la familia en el rendimiento académico. Un estudio en Canarias. *Revista Internacional de Sociología*, 71(1), 169-187. doi:10.3989/ris.2011.04.11
- Petterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55, 44-55.
- Pianta, R. (2006). Schools, Schooling and Developmental Psychopathology. En D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology*. Vol. 1: Theory and methods. Alemania: John Wiley & Sons.
- Pisonero, S. (2007). La discapacidad social, un modelo para la comprensión de los procesos de exclusión. *Revista de servicios sociales*, (41), 99-106.
- Platero, R., y Rosón, M. (2012). De "la parada de los monstruos" a los monstruos de lo cotidiano: la diversidad funcional y la sexualidad no normativa. *Feminismo/s*, 19, 127-142.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Pliner, S. y Johnson, J. (2004). Historical, theoretical, and foundational principles of universal instructional design in higher education. *Equity & Excellence in Education*, 3, 105-113.
- Polo, M^a T. y López, M^a D. (2005). Barreras de acceso al medio físico de los estudiantes con discapacidad motora en la Universidad de Granada. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 7(3), 121-132.
- Poussu-Olli, H.S. (1999). To be a Disabled University Student in Finland. *Disability & Society*, 14(1), 103-113
- Poveda, D. González, J., Rujas, I., Morgade, M., Cuevas, M.I. y Vegas, M. T. (2011). La percepción de las personas sordas sobre la lectura: una mirada a la adolescencia. Madrid: CNSE. Versión electrónica. http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/4399/La_percepcion_de_las_personas_sordas_sobre_la_lectura.pdf?sequence=1&rd=0031380367226766
- Powers, S., Battle, C., Dorta, K. y Welsh, D. (2010). Adolescents' submission and conflict behaviors with mothers predict current and future internalizing problems. *Research in Human Development*, 7(4), 257-273.
- Powney, J. (2002). Successful student diversity. Case studies of practice in learning and teaching and widening participation. Bristol: Higher Education Funding Council for England.
- Pozas, R. (1952). Juan Pérez Jolote. México: FCE.
- Priestley, M. (1998). Constructions and creations: idealism, materialism and disability theory. *Disability & Society*, 13(1), 75-94.
- Prowse, S. (2009). Institutional construction of disabled students. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 31(1), 89-96.
- Puig, G. y Rubio, L. (2012). Al filo de lo posible. En Forés, A. & Grané, J. (Eds.), *La resiliencia en entornos socioeducativos. Sentido, propuestas y experiencias*. Madrid: Narcea.
- Pujadas, J. J. (1992). El método biográfico. El uso de las historias de vida en ciencias sociales. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Pujadas, J. J., Comas, D. y Roca, J. (2010). *Etnografía*. Barcelona: UOC.
- Pujadas, J.J. (2002). El método biográfico: El uso de las Historias de Vida en Ciencias Sociales. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (edición original, 1992).

- Pujolà, J.T. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89-112.
- Pujolà, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- Pujolà, P., Ramon, J. y Naranjo, M. (2013). Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 207-218.

Q

- Quiceno, J. M. y Vinaccia, S. (2012). Resiliencia y características sociodemográficas en enfermos crónicos. *Psicología desde el Caribe*, 29(1), 87-104.

R

- Rao, S. y Gartin, B.C. (2003) Attitudes of University faculty toward accommodations to students with disabilities. *The Journal for Vocational Special Needs Education*, 25(2), 47-54.
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*. (23rd ed.). Madrid, España.
- 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, BOE nº 17 (2007).
- 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, BOE nº 289 (2013).
- Redpath, S. M., Young, J., Evely, A., Adams, W. M., Sutherland, W. J., Whitehouse, A., ... y Gutierrez, R. J. (2013). Understanding and managing conservation conflicts. *Trends in ecology y evolution*, 28(2), 100-109.
- Reguera, E.A. (2015). Apego, cortisol y estrés en adultos, una revisión narrativa. *Revista Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 35(125), 53-77. doi: 10.4321/S0211-57352015000100005
- Reid, C. (2010). The inclusive classroom: How inclusive is inclusion?. Online Submission, Retrieved from ERIC database.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Reindal, S. M. (1995). Some problems encountered by disabled students at the University of Oslo-whose responsibility? *The European Journal of Special Needs*, 10(3), 227-241.
- Richardson, G. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 307-321.
- Richardson, G.E., Nigier, B.L., Jensen, S. y Kumpfer, K.L. (1990). The resilience model. *Health Education*, 21, 33-39.
- Riddell, S. y Weedon, E. (2014) Changing legislation and its effects on inclusive and special education: Scotland. *British Journal of Special Education*, 41(4), 363-381.
- Riddell, S., Wilson, A., y Tinklin, T. (2002). Disability and the wider access agenda: Supporting disabled students in different institutional contexts. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 4, 12-26. doi: 10.1080/1360311032000139421
- Riddell, S., Tinklin, T. y Wilson, A. (2005). *Disabled students in Higher Education*. Londres: Routledge.
- Riddell, S., Weedon, E., Fuller, M., Healey, M., Hurst, A. Kelly, M. y Piggott, L. (2007). Managerialism and equalities: tensions within widening access policy and practice for disabled students in UK universities. *Higher Education*, 54, 615-628.
- Robles, M. (2012). Tendencia educativa bilingüe y bicultural para la educación del sordo: un nuevo camino hacia la inclusión. *Unirevista*, 1(1)76-86.
- Rodríguez Robledo, M^a R. (2015). Trabajo conjunto familia y docente, el caso de un padre con su hijo autista: Una experiencia de investigación acción. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 297-309.
- 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., Álvarez, E. y García-Ruiz, R. (2015). La atención de la diversidad en la universidad. El valor de las actitudes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25 (1), 44-61.
- Rodríguez, S. (2004). *Manual de tutoría universitaria*. Barcelona: Octaedro.

- 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.
- Rodrigo, M.J., Palacios, J. (1998). Familia y desarrollo humano. Madrid: Alianza Editorial.
- Rojas, S. (2008). La «voz» de las personas con discapacidad intelectual en investigación educativa: repensando las prácticas de investigación. Revista de Educación, 345, 377-398.
- Romañach, J. (2009): Bioética al otro lado del espejo. La visión de las personas con diversidad funcional y el respeto a los Derechos Humanos. A Coruña: Ediciones Diversitas.
- Romañach, J. (2010). Diversidad funcional y Derechos Humanos en España: un reto para el futuro. Dilemata, 1(1), 71-87.
- Romañach, J. y Arnau, S. (2006). Bioética y Diversidad Funcional. Sobre ruedas, (80),11-14.
- Romañach, J. y Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. Foro de vida independiente, 5, 1-8.
- Romañach, J. y Palacios, A. (2008). El modelo de la diversidad: Una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad). Intersticios: Revista Sociológica De Pensamiento Crítico, 2(2), 37-47.
- Romero, C. (2015). La Recreación en el Fomento de la Resiliencia. Revista de Ciencias de la Actividad Física, 16 (1), 63-80. UCM. Costa Rica
- Ruiz, C. (2015). Tutorización de un alumno con síndrome de asperger: coordinación y evaluación de los estudios de Grado en Derecho. Revista de Educación y Derecho, 11, 1-17.
- Ruiz, R., Solé, L., Echeita, G., Sala, I., y Datsira, M. (2012). El principio del Universal Design. Conceptos y desarrollos en la enseñanza superior. Revista de Educación. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-359-100

- Rutter, M. (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantages. In M.W. Kent, y J.E. Rolf (Eds.). Primary prevention of psychopathology, (pp. 49-74). Hanover, NH: University Press of New England.
- Rutter, M. (1985a). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorders. *British Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-331.
- Rutter, M. (1985b). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatric*, 147, 598-611.
- Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. En J. Rolf, A. Masten, D. Cicchetti, K. Nuechterlein & S. Weintraub (Eds.), Risk and Protective Factors in the development of the psychopathology (pp. 181-214). Nueva York: Cambridge University Press.
- Rutter, M. (1996). Psychosocial resilience and protective mechanisms. En J. Rolf, A.S. Masten, D. Cicchetti, K.H. Nuechterlein & S. Weintraub (Eds.), Risk and protective factors in the development of psychopathology (pp. 181-214). Nueva York: Cambridge University Press.
- Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: Implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, 21, 119-144.
- Ryan, J. y Struhs, J. (2004). University education for all? Barriers to full inclusion of students with disabilities in Australian universities. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1),73, 90.

S

- Saavedra, E. (2005). Conocimiento y Desarrollo Emocional, desde el Enfoque Cognitivo Procesal Sistémico. *Revista de Psicología y Antropología "Límite"*, 12.
- Saavedra, E. y Villalta, M. (2008). Medición de las características resilientes, un estudio comparativo en personas entre 15 y 65 años. *LIBERABIT*, 14, 31-40.
- Safilios-Rothschild, C. (1970). The sociology and social psychology of disability and rehabilitation. Nueva York: Random House.
- Salas, P.M. (2008). Narrativa, Lenguaje y Educación. Aproximación a un estudio de casos de integración educativa desde la discapacidad auditiva. Tesis doctoral. Universitat Rovira i Virgili. Tarragona.

- Sales, A. (2012). Creando redes para una ciudadanía crítica desde la escuela intercultural inclusiva. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 51-68.
- Sales, A., Traver, J.A. y Caño, J.M. (2005). Integrart: una experiencia de inclusión educativa vinculada a los espacios culturales de escuela y museo de arte. *Investigación en la escuela*, 56, 95-105.
- Saltzman, W. R., Lester, P., Beardslee, W. R., Layne, C. M., Woodward, K., y Nash, W. P. (2011). Mechanisms of risk and resilience in military families: Theoretical and empirical basis of a family-focused resilience enhancement program. *Clinical child and family psychology review*, 14(3), 213-230.
- Sánchez, A.P. (2010). Identificación de barreras educativas en el proceso de transición de la educación media a la educación superior en personas sordas: Un estudio exploratorio. Maestría en Discapacidad e inclusión social. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. Recuperado en www.bdigital.unal.edu.co/5763/1/9789587611100.pdf
- Sánchez Palomino, A. (2009). Integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Almería. Almería: Editorial Universidad de Almería.
- Sánchez Palomino, A. (2011). La Universidad de Almería ante la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad: ideas y actitudes del personal docente e investigador. *Revista de Educación*, 354, 575-603.
- Sánchez, A. y Carrión, J.J. (2010). Los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Almería: Ideas y Actitudes sobre su integración Educativa y Social. *European Journal of Education and Psychology*, 3(3), 329-341.
- Sandín, Mª P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Sandín, Mª P., Bazoco, J., Del Campo, J., Forés, A., Massot, I., Sacramento, R. y Sánchez, A. (2014). Resiliència, immigració i èxit escolar. *Temps d'Educació*, 46, 11-31.
- Sandoval, C. (1996). La formulación y el diseño de los procesos de investigación social cualitativos. En C. Sandoval (Ed.), *Invetsigación cualitativa* (pp.111-128). Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de Educación Superior.
- Santos, R. (2013). *Levantarse y luchar*. Madrid: Conecta.

- Sapon-Shevin, M. (1998). *Because we can change the world*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sapon-Shevin, M. (1999). Celebrar la diversidad, crear comunidad. En S. Stainback y W. Stainback (Eds.), *Aulas inclusivas* (pp. 37-54). Madrid: Narcea.
- Sapon-Shevin, M. (2003). Inclusion: A Matter of Social Justice. *Association for Supervision and Curriculum Development*, 61, 25-28.
- Sparker, A.C. (2015). When bodies need stories. Dialogical narrative analysis in action. En: M. O'Neill, B. Roberts, & A.C. Sparkes (eds.), *Advances in biographical methods* (pp. 30-42). London: Routledge.
- Sparkes, A.C. y Devís, J. (2007). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. En V. Moreno y S. Pulido. (Coords), *Educación, cuerpo y ciudad* (pp. 43-68). Medellín: Funámbulos editores.
- Sarto, M^a. P. y Venegas, M^a. E. (2009). Aspectos clave de la Educación Inclusiva VI Seminario Científico SAID, 2008. Salamanca: Publicaciones del INICO Colección Investigación.
- Schanke, A. K. y Thorsen, K. (2014). A life-course perspective on stigma-handling: resilience in persons of restricted growth narrated in life histories. *Disability and rehabilitation*, 36(17), 1464-1473.
- Schelly, C. L., Davies, P. L. y Spooner, C. L. (2011). Student Perceptions of Faculty Implementation of Universal Design for Learning. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24(1), 17-30.
- Seale, J. (2006). *E-Learning and Disability in Higher Education: Accessibility research and practice*. Abingdon: Routledge.
- Seligman, M.E.P. (2011). *Flourish: a visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press.
- Seoane, J. A. (2011). ¿Qué es una persona con discapacidad? *Ágora, Papeles de Filosofía*, 30(1), 143-161.
- Shaffir, W.B., Stebbins, R.A. y Turowetz, A. (1980). *Fieldwork Experience: Qualitative Approaches to Social Sciences*. Nueva York: St. Martin's Press
- Shakespeare, T. (2006). *Disability rights and wrongs*. Londres: Routledge.
- Shakespeare, T. y Watson, N. (1996). Defending the Social Model. *Disability & Society*, 12 (3), 293-300.

- Shapiro, J. (1994). *No Pity: people with disabilities forging a new Civil Rights Movement*. Nueva York: Times Books / Random House.
- Shaw, J. A. (2009). Chance happenings in life and psychotherapy. *Psychiatry*, 72(1), 1-12.
- Shevlin, M., Kenny, M. y Mcneela, E. (2004) Participation in higher education for students with disabilities: an Irish perspective. *Disability & Society*, 19(1), 15-30
- Sieglar, M. y Osmond, M (1974). *Models of Madness: Models of Medicine*. Londres: Collier Macmillan.
- Sierra, J. E. (2013). *La secundaria vivida. Estudio narrativo sobre experiencias masculinas de fracaso escolar (Tesis Doctoral)*. Facultad Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga, Málaga, España.
- Silver, H. (1994). Social exclusión and social solidarity: three paradigms. *Int'l Lab. Rev.*, 133, 531.
- Simons, D. J. (1996). In sight, out of mind: When object representations fail. *Psychological Science*, 7, 301-305
- Simons, H. (2010). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Slee, R. (2001). Inclusion in practice: Does practice make perfect? *Educational Review*, 53, (2), 113-123.
- Slee, R. (2010). Inclusive schooling as a means and end of education? En L. Florian (Ed.), *The Sage Handbook of Special Education* (pp. 160-170). Londres: Sage.
- Slee, R. (2011). *La escuela extraordinaria*. Madrid: Morata.
- Slee, R. y Allan, J. (2001). Excluding the included: A reconsideration of inclusive education. *International Journal of Sociology of Education*, 11(2), 173-191.
- Smith, B.W. y Zautra, A.J. (2008). Vulnerability and Resilience in women with arthritis: Test of a Two-Factor Model. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 76(5), 799-810.
- Smith, M.F. (1954). *Baba of Karo*. Londres, Faber.
- Smith, P.R. (2009). Resilience: resistance factor for depressive symptom. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 16, 829-837.
- Smith, P.R. (2009). Resilience: resistance factor for depressive symptom. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 16, 829-837.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Snyder, C.R. (2000). The past and possible futures of hope. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19, 11-28.
- Solla, C. (2013) *Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva*. Madrid. Save the Children.
- Sosa, L. M. (2009). Reflexiones sobre la discapacidad: Dialógica de la inclusión y exclusión en las prácticas. *Agora Para La Educación Física y El Deporte*, 9, 57-82.
- Spindler, L. (1962). *Menomini woman and culture change*. New York: *Memoirs of the American Anthropological Association*, Memoir 91.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Stainback, S. y Stainback, W. (2007). *Aulas Inclusivas. Un nuevo modelo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- Stinton, M.S. y Antia, S.D. (1999). Considerations in educating deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(3), 163-175.
- Strand, M., Zautra, A., Thorensen, M., Odegard, S., Uhlig, T. y Finset, A. (2006). Positive affect as a factor of resilience in the pain-negative affect relationship in patients with rheumatoid arthritis. *Journal of psychosomatic Research*, 60, 477-484.
- Strnadová, I., Hájková, V. y Kvetonova, L. (2015). Voices of university students with disabilities: inclusive education on the tertiary level-a reality or a distant dream?. *International Journal of Inclusive Education*, 1-16. doi: 10.1080/13603116.2015.1037868
- Suriá, R. (2012). Resiliencia en Jóvenes con Discapacidad. ¿Difiere según la tipología la etapa en la que se adquiere la discapacidad?. *Boletín de Psicología*, 105, 75-89.
- Susinos, T. y Calvo, A. (2006). Yo no valgo para estudiar. Un análisis crítico de la narración de las experiencias de exclusión social. *Contextos Educativos*, 8(9), 85-104.

T

- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, S.J. y Bodgan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos*. Nueva York, Book Print (edición original, 1992).
- Taylor, R. y Wang, M. (2000). *Resilience across Contexts: Family, work, culture and community*. Temple University Center for Research in Human Development and Education. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, publishers.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación (Vol. 1)*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, S.J. y Bodgan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos*. Nueva York: Book Print (edición original, 1992).
- Theron, L., Cameron, C.A., Didkowsky, N., Lau, C., Liebenberg, L., & Ugar, M. (2011). A 'Day in the Lives' of Resilient Youths: Cultural Roots of Resilience. *Youth and Society*, 43, (3), 799-818. doi: 10.1177/0044118X11402853
- Thomas, C. (2007). *Sociologies of disability and illness: Contested ideas in disability studies and medical sociology*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Thomas, L. (2016). Developing inclusive learning to improve the engagement, belonging, retention, and success of students from diverse groups. In M. Shah, A. Bennett, & E. Southgate (Eds.), *Widening higher education participation. A global perspective* (pp. 135 - 159). Oxford : Elsevier.
- Thomas, W.I. y Znaniecki, F. (1958). *The polish peasant in Europe and America*. Nueva York, Dover Pub.
- Toland, J., & Carrigan, D. (2011). Educational psychology and resilience: New concepto, new opportunities. *School Pdychology International*, 32, 1, 95-106.
- Tinklin, T. y Hall, J. (1999) Getting round obstacles: Disabled students' experiences in higher education in Scotland. *Studies in Higher Education*, 24(2), 183-194.
- Tinklin, T., Riddel, S. y Wilson, A. (2004). Policy and provision for disabled students in higher education in Scotland and England: the current state of play. *Studies in Higher Education*, 29(5), 637-657.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Tinklin, T., Riddel, S. y Wilson, A. (2004). Support for students with mental health difficulties in higher education: The student's perspective. *British Journal of Guidance y Counseling*, 33(4), 495-512.
- Tinsley, B. y Beale, M. (2010). High hope and low regard: The resilience of adolescents' Educational Expectations while developing in challenging political contexts. *Research in Human Development*, 7(3), 183-201.
- Tinto, V. (1988). Stages of student departure: Reflections on the longitudinal character of student learning. *The Journal of Higher Education*, 59(4), 438-455.
- Toboso, M. y Guzmán, F. (2010). Cuerpos, capacidades, exigencias funcionales... y otros lechos de Procusto. *Política y Sociedad*, 47(1), 67-83.
- Toland, J. y Carrigan, D. (2011). Educational psychology and resilience: New concepts, new opportunities. *School Psychology International*, 32(1), 95-106.
- Tomlinson, R.F. (1984). *Geographic Information Systems, Proceedings of the 1st International Symposium on Spatial Data Handling*. Zurich: IGU Commission on Spatial Data Sensing and Processing.
- Torres, B. y Póveda, F.T. (2009). Vida cotidiana de un grupo de jóvenes sordas y sordos en Bogotá D.C. *Revista Tendencias y Retos*, (14), 101-119.
- Torres, S. (1991). La palabra complementada (cued speech). De la percepción visual del habla a la comprensión y producción de la palabra. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 3(10), 71-84.
- Traver, J., Sales, A. y Moliner, O. (2010). Ampliando el territorio: Algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3), 96-119. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num3/art6.pdf>.
- Turienzo, R. y Sala, P. (2011). *Gana la resiliencia*. Madrid: LID Editorial Empresarial.
- Twinning, P., Heller, R., Nussbaum, M. y Tsai, C.C. (2017). Some guidance on conducting and reporting qualitative studies. *Computer & Education*, 106, A1-A49. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2016.12.002>

U

- UNESCO (2008). La educación inclusiva. El camino hacia el futuro. Conclusiones finales de la 48 Conferencia Internacional. Oficina Internacional de Educación: Ginebra. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/>
- UNESCO (2014). Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos. Francia: ediciones UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf>
- Uriarte, J.D. (2013). La perspectiva de la resiliencia. *Psicología Política* 47, 7-18

V

- Valero, J., Y Gou, J. (2003). La mejora en el rendimiento auditivo y en la producción fonética de un grupo de niños sordos a partir del uso de prótesis auditivas. *Revista Logopedia, Foniatría y Audiología*, 23 (1), 42-52. DOI : 2.10.1016/SO2014-4603(0375742-8)
- Vallés, M.S. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Madrid: Síntesis.
- Vander, M. (2015). Accessibility in Teaching Assistant Training: A Critical Review of Programming from Ontario's Teaching and Learning Centres. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(2), 9.
- Vanistandael, S., Vilar, J. y Pont, E. (2009). Reflexions al voltant de la resiliència. Una conversa amb Stefan Vanistendael. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, (43), 91-101.
- Vanistendael, S. (1994). *Resilience: a few key issues*. Malta: International Catholic Child Bureau.
- Vanistendael, S. (2010) *Derechos del niño y resiliencia*. Bruselas: Bice
- Vanistendael, S. y Lecompte, J. (2000). *Le bonheur est toujours possible*. Paris: Bayard
- Vanistendael, S. y Lecompte, J. (2002). *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Vaquero, E.; Urrea, A. y Mundet, A. (2014). Promoting resilience through technology, art and a child rights-based approach. *Revista de cercertare si interventie sociala*, 45, 144-159.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vega, A. (2002). La Educación Social ante el fenómeno de la discapacidad. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 9, 173-189.
- Vega, A. y López, M. (2011). Personas con discapacidad: desde la exclusión a la plena ciudadanía. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 5(1), 123-155.
- Verdugo, M.A. y Parrilla, A. (2009). Presentación. Aportaciones actuales a la inclusión educativa. *Revista de Educación*, 349, 15-22.
- Vergara, J. (2002). Marco histórico de la educación especial. *ESE. Estudios sobre educación*, 2, 129-143
- Vickerman, P. y Blundell, M. (2010). Hearing the voices of disabled students in higher education. *Disability & Society*, 25(2), 21-32
- Vigotsky, L. S. (1995). Interacción entre enseñanza y desarrollo. *Selección de Lecturas de Psicología de las Edades I*, 3.
- Villalba, C. (2004). La perspectiva ecológica en el trabajo social con infancia, adolescencia y familia. *Portularia*, 4, 287-298.
- Vinaccia, S., Quiceno, J.M., Medina, A., Castañeda, B. y Castelblanco, P. (2014). Calidad de vida, resiliencia, percepción y conducta de enfermedad en pacientes con diagnóstico de dispepsia funcional. *Acta Colombiana de Psicología*, 17, 1, 61-70. doi: 10.14718/ACP .2014.17.1.7
- Vlachou, A. D. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.

W

- Wagnild G. y Young HM. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*; 1, 165-177.
- Wagnild G. y Young HM. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*; 1, 165-177.
- Wagnild, G. (2009). A review of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 17(2), 105-113.

- Wang, M. C. y Gordon, E. W. (1994). Epilogue: Educational resilience—Challenges and prospects. *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects*, 191-194.
- Warren, D. (2002). Curriculum design in a context of widening participation in higher education. *Arts and Humanities in Higher Education*, 1, 85-99.
- Wasley, P. (2006). Nessie data help spur changes at several colleges. *The Chronicle of Higher Education*, 53(13), A40.
- Watchorn, V., Larkin, H., Ang, S. y Hitch, D. (2013). Strategies and effectiveness of teaching universal design in a cross-faculty setting. *Teaching in Higher Education*, 18, 477-490. doi:10.1080/13562517.2012.752730
- Waugh, C., Fredrickson, B. y Taylor, S. (2008). Adapting to life's slings and arrows: Individual differences in resilience when recovering from an anticipated threat. *Journal of Research Personality*, 42(4), 1031-1046.
- Weare, K. y Gray, G. (2003). *What works in developing children's emotional and social competence and wellbeing?* Londres: HMSO.
- Wehman, P. (2006). *Life Beyond the Classroom: Transition Strategies for Young People with Disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes Pub. Co.
- Wehmeyer, M. (2009). Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación*, 34, 47-67.
- Werner, E. y Smith, R. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. En J. Rolf, A. Masten, D. Cicchetti, K. Nuechterlein & S. Weintraub (Eds.), *Risk and Protective Factors in the development of the psychopathology* (pp. 181-214). New York: Cambridge University Press.
- Werner, E. y Smith, R. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Ithaca, Nueva York: Cornell University Press.
- Werner, E.E. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. Nueva York: McGraw-Hill
- Werner, E.E. y Smith, E.E. (1982). *Vulnerable but invincible: A study of resilient children*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Werner, E.E. y Smith, E.E. (2001). *Journeys from childhood to mid-life: Risk, resilience and recovery*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Wessel, R.D., Jones, J.A., Markle, L. & Westfall, C. (2009). Retention and graduation of students with disabilities: Facilitating student success. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 21 (3), 116-125.
- Wessel, R.D., Jones, D., Blancj, C.L. y Markle, L. (2015). Pre-enrollment considerations of undergraduate wheelchair users and their post-enrollment transitions. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(1), 57-71.
- Windle, G. (2011). What is resilience? A review and concept analysis. *Reviews in Clinical Gerontology*, 21, 152-169.
- Windle, G., Bennet, K.M. y Noyes, J. (2011). A methodological review of resilience measurement scales. *Health and Quality of Life Outcomes*, 9(8), 1-18.
- Wolin, S.J. y Wolin, S. (1993). *The resilient self: how survivors of troubled families rise above adversity*. New York : Villard Book
- Wooden, J. (2006). *Las pirámides del éxito*. Traducción libre compilación por Rogelio Carrillo Penso (noviembre, 2000). Recuperado de <http://www.bball4real.com/wp-content/uploads/2014/04/la-piramide-del-exito.pdf>
- Wright, L., Zautra, A. y Going, S. (2008). Adaptation to early knee osteoarthritis: The role of risk and physical functioning. *Annals of Behavioral Medicine*, 36, 70-80.
- Wyman, P. A., Sandler, I., Wolchik, S. y Nelson, K. (2000). Resilience as cumulative competence promotion and stress protection: Theory and intervention. En D. Cicchetti, J. Rapport, I. Sandler & R. P. Weissberg (Eds.), *The promotion of wellness in children and adolescents* (pp. 133–184). Washington, DC: Child Welfare League of America Press.

Z

- Zautra, A.J., Johnson, L.M. y Davis, M.C. (2005). Positive affect as a source of resilience for women in chronic pain. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(2), 212-220.
- Zhang, D., Landmark, L., Reber, A., Hsu, H., Kwok, O., y Benz, M. (2010). University Faculty Knowledge, Beliefs, and Practices in Providing Reasonable Accommodations to Students With Disabilities. *Remedial and Special Education*, 31(4), 276-286.