



## RESULTADO 8

Una caja de herramientas multilingüe:  
Inclusión social, diversidad e identidad en  
la salud mental y el bienestar del  
alumnado

Partners on Embrace HE project



**BIRMINGHAM CITY**  
University

**upna**

Universidad Pública de Navarra  
Nafarroako Unibertsitate Publikoa



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ  
UNIVERSITY OF CRETE



## Resumen Ejecutivo

Este documento forma parte de los resultados del proyecto EMBRACE HE financiado por la Agencia ERASMUS+ del Reino Unido y con una duración 2019-2022, número de proyecto KA203-5B5EC153.

**Los equipos socios del proyecto son: Birmingham City University, Reino Unido; Universidad Pública de Navarra, España; Western Balkans Institute, Serbia; Panepistimo Kritis, Grecia; Vilnius University, Lituania.**

El informe elaborado en el marco del Resultado O8, comprende un conjunto de herramientas multilingües que abordan la forma en que la exclusión social basada en diversas identidades sociales y personales repercute en la salud mental y el bienestar del alumnado de enseñanza superior. Al mismo tiempo, pretende presentar posibles soluciones y recomendaciones basadas en ejemplos existentes de buenas prácticas, además de contribuir a que la comunidad de la enseñanza superior mejore sus planteamientos y garantice medidas que favorezcan la inclusión social y la diversidad en las IES europeas. Esto se logrará además mediante la introducción de ideas valiosas y constructivas para fomentar la inclusión social de los estudiantes de ES, independientemente de sus identidades personales, contribuyendo así al impacto positivo en la salud mental y el bienestar de los estudiantes.

Este conjunto de herramientas, en particular, trata de la inclusión social de los siguientes grupos de estudiantes de ES:

- 1) migrantes y personas refugiadas;
- 2) estudiantes con diferentes discapacidades físicas o mentales;
- 3) estudiantes con determinadas identidades de género o sexuales;
- 4) estudiantes de determinada étnias y/o afiliación religiosa, y

5) estudiantes procedentes de diversos entornos desfavorecidos (desfavorecidos socioeconómicamente; estudiantes que proceden de zonas rurales o remotas, estudiantes que pertenecen a determinados grupos de edad, etc.).

El kit de herramientas presenta una visión general del estado de la cuestión en el continente europeo en lo que se refiere al impacto de la exclusión y/o inclusión social, la diversidad y las diferentes identidades sociales y personales de los estudiantes de ES sobre su salud mental y bienestar. Por lo tanto, esta parte de las herramientas presenta los retos y obstáculos más frecuentes relacionados con la inclusión social de los estudiantes en las instituciones de ES de toda Europa, los orígenes primarios de los problemas reconocidos, cómo y por qué afectan a la salud mental y al bienestar de los estudiantes de ES, y qué consecuencias producen dichos problemas en relación con los logros académicos de los estudiantes, así como en su vida social y en el desarrollo de su carrera.

Además, la caja de herramientas presenta buenas e innovadoras prácticas, procedimientos y/o medidas aplicadas en diversas instituciones europeas de ES con el fin de apoyar y promover la inclusión social de diversos grupos de estudiantes con identidades específicas y, de este modo, influir positivamente en su salud mental y bienestar. Para cada una de las identidades específicas mencionadas hay al menos tres ejemplos de buenas prácticas en diversas instituciones de ES europeas que pueden inspirar y motivar aún más a las instituciones de ES de toda Europa para que apliquen prácticas y medidas iguales o similares, o incluso den algunos pasos más en la dirección correcta.

Por último, el conjunto de herramientas presenta un enfoque práctico que incluye herramientas y/o actividades concretas de autorreflexión destinadas al personal docente y no docente de la ES con el objetivo de potenciar la inclusión social, la diversidad y la identidad de los estudiantes en las instituciones de ES. Las mencionadas herramientas prácticas de autorreflexión incluyen recomendaciones prácticas para el personal de la ES sobre cómo abordar la cuestión de la inclusión y/o exclusión social en sus aulas y en su práctica general, cómo identificar problemas, situaciones y retos específicos, así como cómo buscar una solución adecuada para mitigar y/o resolver el problema. La

herramienta comprende un conjunto de preguntas genéricas que pueden ayudar al personal de la ES a crear un ambiente general en el que se acoga y respete la diversidad, y un conjunto de preguntas específicas sobre la identidad que pueden ayudar al personal de la ES a abordar problemas concretos en relación con una identidad específica de un estudiante o un grupo.

1. Identificar los obstáculos a la inclusión social de las y los estudiantes **inmigrantes/refugiados** en la enseñanza superior

This section of the toolkit focuses on the experience of migrants in the higher education sector, specifically examining the situation of asylum seekers and refugees. As the terms refugee and asylum seeker are loaded with negative meanings, in line with current language protocols, this section uses the term ‘forced migrants’, unless specifically writing about policies, for instance, in which the terms asylum seeker and refugee are used and, therefore, are authentic to the terminology in use in those documents.

Social inclusion and ensuring general student wellbeing, is part of the arena of social justice and civic engagement that HEIs want to be seen to be active within (Beneworth 2021). In considering the importance of social inclusion in HE environments, Kilpatrick and Johns (2014) state that in order to maintain a level of sustainability, activities to promote social inclusion must be implemented and occupy a high priority in HE strategy and activities. Academic belonging for students, and skills such as self-motivation, self-efficacy and performance, long promoted as important by HEIs, are vital to fostering a sense of inclusion and security (Allen et al., 2018). Research has also shown that effective inclusion and belonging can protect against the onset of mental health problems (Kia-Keating & Ellis, 2007; Nuttman-Shwartz, 2019; Scharpf et al., 2020). This is particularly important when considering the high number of migrant youths that are noted to present with symptoms of post-traumatic stress (Spaas et al., 2021).

Whilst mental health concerns are important, wider community wellbeing is too. The UNCHR (2016: 30) explain that highly educated forced migrant students can often become leaders in their communities, are able to campaign for better

conditions for their diaspora and to negotiate and bridge gaps between their communities and other groups in societies. In this way they can contribute to peace, security and stability at local, regional and national levels. This level of community cohesion cannot be reached without a proportional number of migrant students receiving tertiary education. The consequence of the lack of access to HE can, therefore, mean entire communities can become excluded from inclusion in public life/discussion regarding health services, employment and other pivotal areas. Exclusion leads to lack of voice, engagement and wellbeing and ultimately leads to poor mental health and wellbeing.

## 2. Identifying obstacles to social inclusion of **students of different gender and sexual identity**

Esta sección se centra en la experiencia del alumnado inmigrante en el sector de la enseñanza superior, examinando específicamente la situación de aquellas personas solicitantes de asilo y refugiadas. Dado que los términos refugiado y solicitante de asilo están cargados de significados negativos, en consonancia con los protocolos lingüísticos actuales, en esta sección se utiliza el término "migrantes forzosos", a menos que se escriba específicamente sobre políticas, por ejemplo, en las que se utilicen los términos solicitante de asilo y refugiado y, por lo tanto, sean auténticos de la terminología en uso en esos documentos. La inclusión social y la garantía del bienestar general del alumnado forman parte del ámbito de la justicia social y el compromiso cívico en el que las IES quieren que se las considere activas (Beneworth 2021). Al considerar la importancia de la inclusión social en los entornos de la ES, Kilpatrick y Johns (2014) afirman que para mantener un nivel de sostenibilidad, las actividades para promover la inclusión social deben implementarse y ocupar un lugar prioritario en la estrategia y las actividades de la ES. La pertenencia académica del alumnado y habilidades como la automotivación, la autoeficacia y el rendimiento, promovidas desde hace tiempo como importantes por las IES, son vitales para fomentar un sentido de inclusión y seguridad (Allen et al., 2018). La investigación también ha demostrado que la inclusión y la pertenencia efectivas pueden proteger contra la aparición de problemas de salud mental (Kia-Keating & Ellis, 2007; Nuttman-Shwartz, 2019; Scharpf et al., 2020). Esto es especialmente

importante si se tiene en cuenta el elevado número de jóvenes inmigrantes que presentan síntomas de estrés postraumático (Spaas et al., 2021).

Aunque los problemas de salud mental son importantes, el bienestar de la comunidad en general también lo es. El ACNUDH (2016: 30) explica que los los estudiantes migrantes forzosos con un alto nivel educativo a menudo pueden convertirse en líderes de sus comunidades, son capaces de hacer campaña para mejorar las condiciones de su diáspora y de negociar y salvar las diferencias entre sus comunidades y otros grupos de la sociedad. De este modo pueden contribuir a la paz, la seguridad y la estabilidad a nivel local, regional y nacional. Este nivel de cohesión comunitaria no puede alcanzarse sin un número proporcional de estudiantes inmigrantes que reciban educación terciaria. La consecuencia de la falta de acceso a la ES puede, por tanto, significar que comunidades enteras queden excluidas de la inclusión en la vida/discusión pública en relación con los servicios sanitarios, el empleo y otras áreas fundamentales. La exclusión conduce a la falta de voz, compromiso y bienestar y, en última instancia, conduce a una mala salud mental y a la falta de bienestar.

### 3. Identificar los obstáculos para la inclusión social del **alumnado con discapacidad sensorial y discapacidad motora**.

Crear entornos inclusivos en el aula significa promover un sentido de pertenencia cultivando relaciones basadas en la confianza (Abdelmaaboud, Polo Peña y Mahrous, 2021; Miller, Williams y Silberstein, 2019). Según Gilmour (2021), adoptar una pedagogía de la amabilidad, en la que los instructores muestren una auténtica inversión en el éxito del alumnado, se humanicen compartiendo sus experiencias y mundos, y transmitan una consideración positiva hacia los estudiantes, facilita el éxito de la enseñanza-aprendizaje. Las investigaciones realizadas en los Países Bajos por Snijders et al. (2021) y Leenknecht et al. (2019) concluyen que la construcción de relaciones positivas en las aulas y las comunidades ayuda al proceso de compromiso en actividades académicas y no académicas. Hughes (2020) refuerza que la construcción de relaciones es crucial para el sentido de seguridad, para impulsar la voz y participación del alumnado. Hughes y Spanner (2019) en "The University Mental Health Charter" describen cómo el liderazgo compasivo y los marcos de apoyo

de toda la universidad refuerzan el bienestar y el florecimiento de los estudiantes de diversos orígenes.

Los tres elementos centrales de la enseñanza culturalmente relevante son:

1. Aprendizaje del alumnado: se centra en el desarrollo intelectual, el éxito académico, la capacidad de resolver problemas y razonar utilizando los valores y creencias propios.
2. Competencia cultural: se centra en el desarrollo de la competencia cultural del alumnado para ayudarle a desarrollar identidades étnicas y sociales positivas, y
3. Conciencia crítica: apoyar al alumnado para que identifique, delibere y aborde problemas del mundo real y desarrolle capacidades para reconocer y criticar las desigualdades sociales. Para ello es necesario implicar a las comunidades culturales de los estudiantes y conectar el aprendizaje del curso con sus experiencias previas, conocimientos culturales, valores e intereses.

Por lo tanto, los profesores y profesoras de ES deben basarse en las experiencias personales y culturales de su alumnado y en sus conocimientos culturales previos. Al hacer esto, las prácticas en el aula están más orientadas a la justicia y reflejan el contexto social de sus estudiantes y la comunidad y son conscientes de las diversas necesidades de las y los estudiantes (Pilotti, & Almubarak, 2021; Pilotti et al., 2019).

4. Identificar los obstáculos para la inclusión social del **alumnado de diferentes rasgos raciales, etnias y religiones.**

El alumnado de ES de diversas etnias y religiones está infrarrepresentado en las IES. Según Baltà, Olmedo-Torre y Peña (2020), en EE.UU. y Europa existen grandes diferencias en las tasas de matriculación universitaria y en el rendimiento académico según la etnia y el lugar de nacimiento. En cuanto a la religión, la posición de las instituciones de ES ha cambiado a lo largo de la historia, siendo inicialmente las instituciones de ES muy religiosas, mientras que en la actualidad son instituciones más laicas (Aune y Stevenson, 2016). En la encuesta de Bullivant (2018) que abarca algunos países europeos, se demostró que la mayoría de los adultos jóvenes no tienen afiliación religiosa. Sin embargo, los que estaban afiliados eran principalmente cristianos y protestantes, por lo

que los musulmanes, los judíos y otras religiones no cristianas estaban menos representados. En consecuencia, las religiones no cristianas están infrarrepresentadas en la ES europea.

Las bajas tasas de participación de estos grupos en la ES son el resultado de diversos factores, entre ellos los procesos de aculturación, su condición de minoría y, por tanto, su inferioridad numérica, las dificultades socioeconómicas y, a nivel estructural, el funcionamiento de las políticas de diversidad y participación dentro de las instituciones de ES. Los países de la UE disponen de una Política de Inclusión en la ES, en la que se llevan a cabo medidas y acciones en relación con tres ramas:

- a) acceso
- b) permanencia/finalización y,
- c) empleabilidad.

Sin embargo, los principales retos siguen siendo los siguientes: el desarrollo de estrategias específicas para mejorar la diversidad, mejorar el reconocimiento del aprendizaje previo, reconocer las tasas de empleabilidad de las y los estudiantes desfavorecidos y mejorar el seguimiento de las tasas de diversidad (Agencia Ejecutiva Europea en el ámbito Educativo y Cultural, 2016). Por lo tanto, existe una fuerte necesidad de reforzar los servicios de apoyo que fomentan la inclusión social y proporcionan apoyo académico, espiritual, económico, social y psicológico dentro del alumnado perteneciente a grupos minoritarios.. Algunos de los principales retos relacionados con la religión y la etnia a los que se enfrenta el alumnado en la ES, incluyen la exclusión social, el abandono, el bajo rendimiento académico, el racismo, la discriminación religiosa, los problemas económicos, la falta de apoyo académico y psicológico, entre otros (Gholami, 2021; Arday, 2018; Espinosa, et al., 2019; Graham & Boyd, 2011; Allen & Wolniak, 2019).

**5. Identificar los obstáculos para la inclusión social del alumnado de entornos socioeconómicos desfavorecidos/remotos y rurales y de edad.**

Los países socios que participan en este proyecto concreto proceden de



contextos y entornos socioeconómicos diferentes y cada situación, tanto si está estrictamente relacionada con la enseñanza superior como si se observa desde una perspectiva social más amplia, debe percibirse desde el contexto específico de cada país.

En general, todos los países socios se enfrentan a diversos problemas relacionados con la accesibilidad de la enseñanza superior para el alumnado que procede de entornos socioeconómicos desfavorables, pero también para el que vive en zonas remotas y se han matriculado en la enseñanza superior más tarde de lo previsto. Algunos de los países socios luchaban con los problemas mencionados incluso antes de la tristemente célebre crisis económica mundial, pero para la mayoría de los países los problemas se hicieron aún más evidentes después de este acontecimiento mundial. Además de dejar un importante impacto negativo en los estudiantes como principales beneficiarios de la educación superior, las instituciones de educación superior también se enfrentan a varios retos relacionados con la calidad de la educación, el número de estudiantes que solicitan diferentes campos y perfiles científicos, la pérdida de financiación pública, etc.

## Referencias

Abdelmaaboud, A.K., Polo Peña, A. S., & Mahrous, A. A. (2021). The influence of student-university identification on student's advocacy intentions: the role of student satisfaction and student trust, *Journal of Marketing for Higher Education*, 31:2, 197-219, <https://doi.org/10.1080/08841241.2020.1768613>

Allen, KA., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L., (2018), 'What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis', *Educational Psychology Review*, 30(1), pp. 1–34.

Allen, KA., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L., (2018), 'What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis', *Educational Psychology Review*, 30(1), pp. 1–34

Aune, K. & Stevenson, J. (2016). *Religion and Higher Education in Europe and North America* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315623894>

Baltà, R., Olmedo-Torre, N. & Peña, M. (2020). "Do students from underrepresented groups feel integrated into engineering degrees?" 2020 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE), 2020, pp. 1-5, doi: 10.1109/FIE44824.2020.9273967.

Benneworth, P. (2021). "18: So what is a university in any case? A grass-roots perspective on the university and urban social justice". In M. Steer, S. Davoudi, M. Shucksmith, and L. Todd (eds) *Hope under Neoliberal Austerity*. Bristol, UK: Policy Press. Available at: <https://bristoluniversitypressdigital.com/view/book/9781447356844/ch018.xml> Accessed 02/08/2022.

Benneworth, P., Jongbloed, B. (2013) *Policies for Promoting University–Community Engagement in Practice*. In: Benneworth, P. (ed) *University Engagement with Socially Excluded Communities*. Springer, Dordrecht.

Cegler, T. D. (2012). Targeted Recruitment of GLBT Students by Colleges and Universities. *Journal of College Admission*, 18–23. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ992984.pdf>

Espinosa, L.L., Turk, J.M., Taylor, M. & Chessman, H.M. (2019). "Race and Ethnicity In Higher Education: A Status Report". American Council on Education. Retrieved from: <https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/89187>

Gholami, R. (2021) Critical Race Theory and Islamophobia: challenging inequity in Higher Education, *Race Ethnicity and Education*, 24 (3), 319-337, doi: 10.1080/13613324.2021.1879770

Graham, D. & Boyd, J. (2011) *Home and Away: Jewish Journeys towards Independence: Key findings from the 2011 National Jewish Student Survey* London: Institute for Jewish Policy

Research. Retrieved from:  
<http://shura.shu.ac.uk/13456/3/Stevenson%20Religion%20and%20Higher%20Education%20in%20Europe%20and%20North%20America.pdf>

Pilotti, M. A. E., El Alaoui, K., Mulhem, H., & Al Kuhayli, H. A. (2019). The illusion of knowing in college: A field study of students with a teacher-centered educational past. *Europe's Journal of Psychology*, 15(4), 789–807. <https://doi.org/10.5964/ejop.v15i4.1921>

Plöderl, M., & Tremblay, P. (2015). Mental health of sexual minorities. A systematic review. *International Review of Psychiatry*, 27(5), 367–385. <https://doi.org/10.3109/09540261.2015.1083949>

Snijders, I., Wijnia, L., Kuiper, R.M., Rikers, R.M.J.P. and Loyens, S.M.M. (2022), Relationship quality in higher education and the interplay with student engagement and loyalty. *Br J Educ Psychol* e12455. <https://doi.org/10.1111/bjep.12455>