

CONSTRUYENDO UNA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL INCLUSIVA



Presentada por :
Alicia Benet Gil

Co-dirigida por:
Dra. Odet Moliner García
Dra. Auxiliadora Sales Ciges

ABRIL | 2019



**UNIVERSITAT
JAUME·I**

TESIS DOCTORAL

Programa de Doctorado en Educación

Escuela de Doctorado de la Universitat Jaume I

CONSTRUYENDO UNA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL INCLUSIVA

Memoria presentada por Alicia Benet Gil para optar al grado de
doctora por la Universitat Jaume I

Co-dirigida por:

Dra. Odet Moliner García

Dra. Auxiliadora Sales Ciges

Castellón de la Plana, abril 2019.

© Alicia Benet Gil, 2019

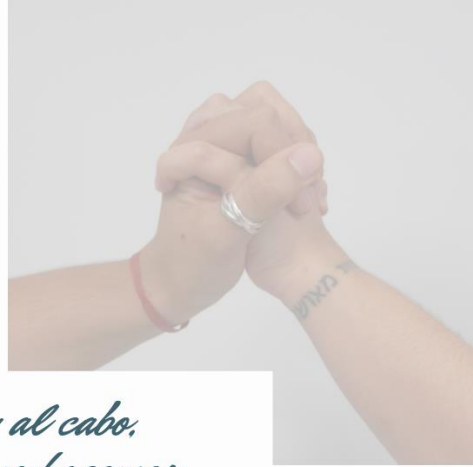
Universitat Jaume I, Castelló de la Plana

La presente tesis doctoral se encuentra bajo una licencia *Creative Commons*:
Reconocimientos – NoComercial – SinObraDerivada (cc-by-nc-nd):

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/>



Benet, A. (2019). *Construyendo una universidad intercultural inclusiva* (Tesis Doctoral). Universitat Jaume I, Castelló de la Plana.



*Al fin y al cabo,
somos lo que hacemos
para cambiar lo que somos.*

EDUARDO GALEANO



AGRADECIMIENTOS

Somos la suma de lo que nos rodea.

Este trabajo no tiene sentido si no se inician estas páginas haciendo un especial y cariñoso agradecimiento a todas las personas que me han ayudado a conseguir realizarlo.

Gracias a todos los participantes de esta investigación por querer colaborar en ella con tan buena predisposición.

Gracias alumnas y amig@s, por creer siempre en mí.

Gracias a mis compañeras y compañeros del grupo de investigación MEICRI por dejarme entrar en esta pequeña familia y enseñarme tantas cosas.

Gracias equipo de coordinación del prácticum por aguantarme todos estos meses y darme ánimos siempre.

Gracias Lidón, Ana y Arcia, por vuestro consejo, vuestro apoyo y por dejar siempre vuestra puerta abierta.

Gracias Aida, por ser mi compañera, confidente y amiga.
Qué suerte tenerte.

Gracias, gracias y mil gracias a mis dos directoras, Odet y Auxi, por acompañarme, guiarme y orientarme en este camino; para mí sois un ejemplo y un referente.

Gracias a mi familia: tías, tíos, primas, primos, suegros y cuñado; por confiar siempre en mí y por todos los ánimos, día tras día.

Gracias papi y mami, por todo lo enseñando, por todo lo luchado. Este es mi regalo, mi forma de devolveros todo vuestro cariño y apoyo.

Y, por último, gracias Rubén, por acompañarme durante este largo viaje, por tener siempre una palabra de ánimo, por creer en mí, por ser mi eterno compañero. Eres y siempre serás mi persona.

A todos y cada uno de vosotros, gracias de corazón.

RESUMEN

Esta investigación tiene por objeto conocer cómo la propia universidad contribuye a la garantía del ejercicio de la ciudadanía, la promoción de los derechos humanos y de la interculturalidad garantizando una educación de calidad inclusiva. La originalidad de este proyecto recae en el abordaje de la relación entre la interculturalidad y la inclusión en la educación superior, como dos caras de la misma moneda.

La finalidad de este trabajo es identificar el estado actual de las culturas, las políticas y las prácticas de la comunidad educativa de la Universitat Jaume I en el marco de la universidad intercultural inclusiva. Para ello nos planteamos tres objetivos específicos que se refieren a las tres dimensiones abordadas. En primer lugar, nos interesa identificar qué valores inclusivos se promueven en la Universitat Jaume I para conocer, no solo el ideario de la universidad, sino cómo la percibe la comunidad universitaria y qué propuestas de mejora se plantean para construir una universidad más intercultural e inclusiva. En segundo lugar, pretendemos indagar en las políticas y la organización de la universidad que pretenden garantizar el acceso y permanencia de todos los estudiantes. Por último, abordamos la tercera dimensión, las prácticas inclusivas, para determinar las actividades y acciones que realizan los docentes en relación a la atención a la diversidad desde un marco inclusivo tomando como referencia el diseño universal de aprendizaje.

Respecto a la metodología, se trata de un estudio que se enmarca dentro de la investigación cualitativa y la metodología empleada es el estudio de caso. Los instrumentos de recogida de información se han elaborado ad hoc, a partir de los indicadores de las guías de autoevaluación para la escuela intercultural inclusiva que se han revisado. Para la recogida de información se realizaron grupos focales con el profesorado y el alumnado, y entrevistas al personal de los servicios, el equipo rectoral y a un docente. Por último, se ha realizado un análisis documental de los principales documentos de la institución que permiten conocer su ideario, organización y funcionamiento.

Los resultados de la investigación se presentan organizados según las tres dimensiones analizadas: culturas, políticas y prácticas que responden a los tres objetivos específicos. A grandes rasgos podemos destacar que, a día

de hoy, la universidad, aunque tiene voluntad de garantizar la atención a la diversidad, aún se basa en un modelo más integrador que inclusivo. Por otro lado, el multilingüismo y la internacionalización aparecen como elementos que generan tensiones en la comunidad universitaria y que es necesario abordar. Por último, se constata la necesidad de formación de los docentes para garantizar la atención a la diversidad de todos sus estudiantes.

Como conclusión, podemos decir que la Universitat Jaume I tiene una vocación profunda por ser una universidad inclusiva pero es necesario que afronte una serie de desafíos como la conceptualización del término inclusión y la incorporación del modelo intercultural inclusivo en el ideario de la universidad; se apunta a la necesidad de generar una política inclusiva que englobe a todos los servicios, planes y programas; y la valoración de la docencia promoviendo la formación del profesorado como un elemento indispensable para garantizar una educación inclusiva de calidad.

ABSTRACT

This research focuses on understanding to know how the university itself contributes to the guarantee of the exercise of citizenship, the promotion of human rights and interculturality, guaranteeing an inclusive quality education. The originality of this project lies in addressing the relationship between interculturality and inclusion in higher education, as two sides of the same coin.

The purpose of this work is to identify the current state of the cultures, policies and practices of Universitat Jaume I's educational community within the framework of the inclusive intercultural university. The three specific objectives of the study refer to the three dimensions addressed. Firstly, we are interested in identifying the inclusive values promoted by the Universitat Jaume I to know, not only its ideology, but also how the university community perceives it and what improvements are proposed to build a more intercultural and inclusive university. Secondly, we investigate the policies and organization of the university that seek to guarantee the access and permanence of all students. Finally, we address the third dimension, inclusive practices, to determine the activities and actions carried out by faculty in relation to attention to diversity from an inclusive framework, taking as reference the universal design of learning.

This research uses a qualitative case study methodology. The instruments for collecting information have been prepared ad hoc, based on the review of indicators of the self-evaluation guides for the inclusive intercultural school. We conducted focus groups were held with the teachers and the students, and interviews with the staff of the services, the rectoral team and a professor. Finally, a documentary analysis of the main institution documents was conducted to examine its own ideology, organization and functioning.

The results of the research are organized according to the three dimensions analyzed: cultures, policies and practices, which respond to the three specific objectives. To this day, the university, although it is willing to guarantee attention to diversity, is still based on a more integrative model than an inclusive one. On the other hand, multilingualism and internationalization appear as elements that generate tensions in the

university community, which need to be addressed. Finally, the need for faculty training to ensure attention to the diversity of all its students is confirmed.

In conclusion, Universitat Jaume I has a deep vocation for being an inclusive university, but it is necessary that the institution addresses some challenges, such as the conceptualization of the term inclusion and the incorporation of the inclusive intercultural model in its ideology. There is a need to generate an inclusive policy that encompasses all services, plans and programs; as well as the evaluation of teaching practices, promoting faculty training as an indispensable element to ensure quality inclusive education.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN. El plano: Justificación de la investigación	21
JUSTIFICACIÓN	25
ORIGEN DE LA INVESTIGACIÓN	26
CAPÍTULO 1. Los cimientos: Fundamentación teórica	31
PARTE I: DE DÓNDE PARTIMOS	33
1.1. EL MODELO INTERCULTURAL INCLUSIVO.....	35
1.1.1. Definiendo el concepto de diversidad, diferencia y desigualdad.	35
1.1.2. El modelo intercultural inclusivo como respuesta educativa.	38
1.2. LA ENSEÑANZA SUPERIOR DESDE EL MARCO INTERCULTURAL INCLUSIVO	48
1.2.1. La internacionalización y la interculturalidad en las universidades españolas.....	50
1.2.2. El acceso de las personas con discapacidad, un impulso a la atención a la diversidad.	53
1.2.3. Los planes de igualdad en las universidades.....	55
1.2.4. La diversidad afectivo-sexual y las identidades de género en la educación superior	57
1.3. LAS DIMENSIONES EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL INCLUSIVA.....	58
1.3.1. La cultura institucional universitaria: ¿Cómo somos?	61
1.3.2. Políticas inclusivas en la educación superior: ¿Cómo nos organizamos?.....	70
1.3.3. Prácticas inclusivas en aulas universitarias: ¿Cómo enseñamos y aprendemos?.....	92
PARTE II: DÓNDE NOS ENCONTRAMOS	119

1.4. MARCO NORMATIVO INTERNACIONAL Y EUROPEO	121
1.5. MARCO NORMATIVO ESTATAL.....	123
1.6. MARCO CONTEXTUAL: LA UNIVERSITAT JAUME I	129
1.6.1. Estatutos y normativas	129
1.6.2. Modelo Educativo.....	131
1.6.3. Normativas	133
1.6.4. Planes y Proyectos Institucionales.....	134
1.6.5. Servicios	149
A modo de resumen.....	155
CAPÍTULO 2. La estructura: Metodología y diseño de la investigación	159
2.1. PROPÓSITO, OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	163
2.1.1. Propósito de la investigación.	163
2.1.2. Objetivos generales y preguntas de investigación.	163
2.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	167
2.2.1. Metodología de la investigación.....	167
2.2.2. Fases de la investigación	169
2.2.3. Descripción de la muestra	174
2.2.4. Procedimiento e instrumentos de recogida de información.....	179
2.2.5. Procedimiento para la reducción y análisis de los datos.....	183
2.2.6. Cuestiones éticas de la investigación.....	192
A modo de resumen.....	194
CAPÍTULO 3. Los pilares: Resultados de la investigación	195
3.1. ¿CÓMO SOMOS, QUÉ QUEREMOS Y COMPARTIMOS? LA CULTURA INSTITUCIONAL UNIVERSITARIA.....	199

3.1.1. Valores compartidos	201
3.1.2. Valoración positiva de la diversidad	205
3.1.3. Propuestas de mejora	207
3.2. DESARROLLO DE POLÍTICAS INCLUSIVAS EN LA UNIVERSITAT JAUME I.....	209
3.2.1. Organización institucional.....	210
3.2.2. Políticas y planes que garantizan el acceso y la permanencia de todos los estudiantes.	214
3.3. CONSTRUYENDO UNA UNIVERSIDAD INCLUSIVA: ELEMENTOS CLAVE DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES.....	228
3.3.1. Planificación de la docencia	230
3.3.2. Desarrollo de la docencia.	230
3.3.3. Evaluación.....	235
3.3.4. Propuestas de mejora	236
CAPÍTULO 4. Finalización de la obra: Discusión de los resultados y conclusiones.....	239
4.1. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES	243
4.1.1. Valores y creencias de la comunidad universitaria como elemento clave en la construcción de una universidad intercultural e inclusiva.....	245
4.1.2. La gestión de la diversidad a debate.	248
4.1.3. Multilingüismo e Internacionalización, ¿debilidad o fortaleza?	255
4.1.4. Una mirada a las prácticas docentes desde el Diseño Universal de Aprendizaje.	261
4.1.5. La formación del profesorado universitario: un reto pendiente.	265

4.2. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y FUTURAS LINEAS DE INVESTIGACIÓN.....	271
4.3. ¿AHORA QUÉ? DIFUSIÓN E IMPACTO.....	273
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	277
ANEXOS.....	335
Anexo 1. Dimensiones a explorar	337
Anexo 2. Protocolo de recogida de información.....	340
Anexo 3. Consentimiento informado inicial.....	345
Anexo 4. Consentimiento informado modificado.....	347
Anexo 5. Ejemplo correo participación servicios.....	349
Anexo 6. Ejemplo correo participación docentes.....	350
Anexo 7. Ejemplo correo participación alumnado.....	351
Anexo 8. Ejemplo correo participación equipo rectoral	352
Anexo 9. Guion entrevista semiestructurada servicios	353
Anexo 10. Guion entrevista semiestructurada equipo rectoral	356
Anexo 11. Guion entrevista semiestructurada docente.	358
Anexo 12. Guion grupo focal docentes.....	360
Anexo 13. Guion grupo focal estudiantes.....	362

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Proyectos financiados por la Oficina de Cooperación al Desarrollo y Solidaridad. Fuente: Elaboración propia.....	27
Tabla 2. Dimensiones herramienta autoevaluación. Fuente: A4A (2017).	60
Tabla 3. Estrategias Orientación y Tutorización. Fuente: Gairín (2014).	79
Tabla 4. Becas y ayudas. Fuente: Elaboración propia.	88

Tabla 5. Principios Diseño Universal Aprendizaje. Fuente: Alba, Sánchez y Zubillaga (2014).....	96
Tabla 6. Metodologías y estrategias de atención a la diversidad. Fuente: Guerrero (2012).....	102
Tabla 7. Etapas y planes del modelo educativo. Fuente: Modelo Educativo UJI.....	132
Tabla 8. Asociaciones UJI. Fuente: página web asociaciones UJI.....	147
Tabla 9. Servicios, Vicerrectorados, Planes, Políticas y Recursos. Fuente: Elaboración propia.	156
Tabla 10. Dimensiones Modelo Intercultural Inclusivo. Fuente: Booth y Ainscow (2000) y Sales et al. (2010).....	164
Tabla 11. Temporalización tesis. Fuente: Elaboración propia.	172
Tabla 12. Participantes. Servicios. Fuente: Elaboración propia.	176
Tabla 13. Participantes. Docentes. Fuente: Elaboración propia.....	177
Tabla 14. Participantes. Estudiantes. Fuente: Elaboración propia.....	177
Tabla 15. Participantes. Equipo rectoral. Fuente: Elaboración propia	178
Tabla 16. Documentos institucionales analizados. Fuente: Elaboración propia	182
Tabla 17. Codificación. Fuente: Elaboración propia	183
Tabla 18. Definición Categorías, Códigos e Indicadores. Fuente: Elaboración propia	186

ÍNDICE FIGURAS

Figura 1. Modelos gestión diversidad. Fuente: Moliner y Moliner (2012), Sales y García (1997).	39
Figura 2. Educación Intercultural Inclusiva. Fuente: Sales (2010)	43
Figura 3. Principios Modelo Intercultural Inclusivo. Fuente: Elaboración propia.	44

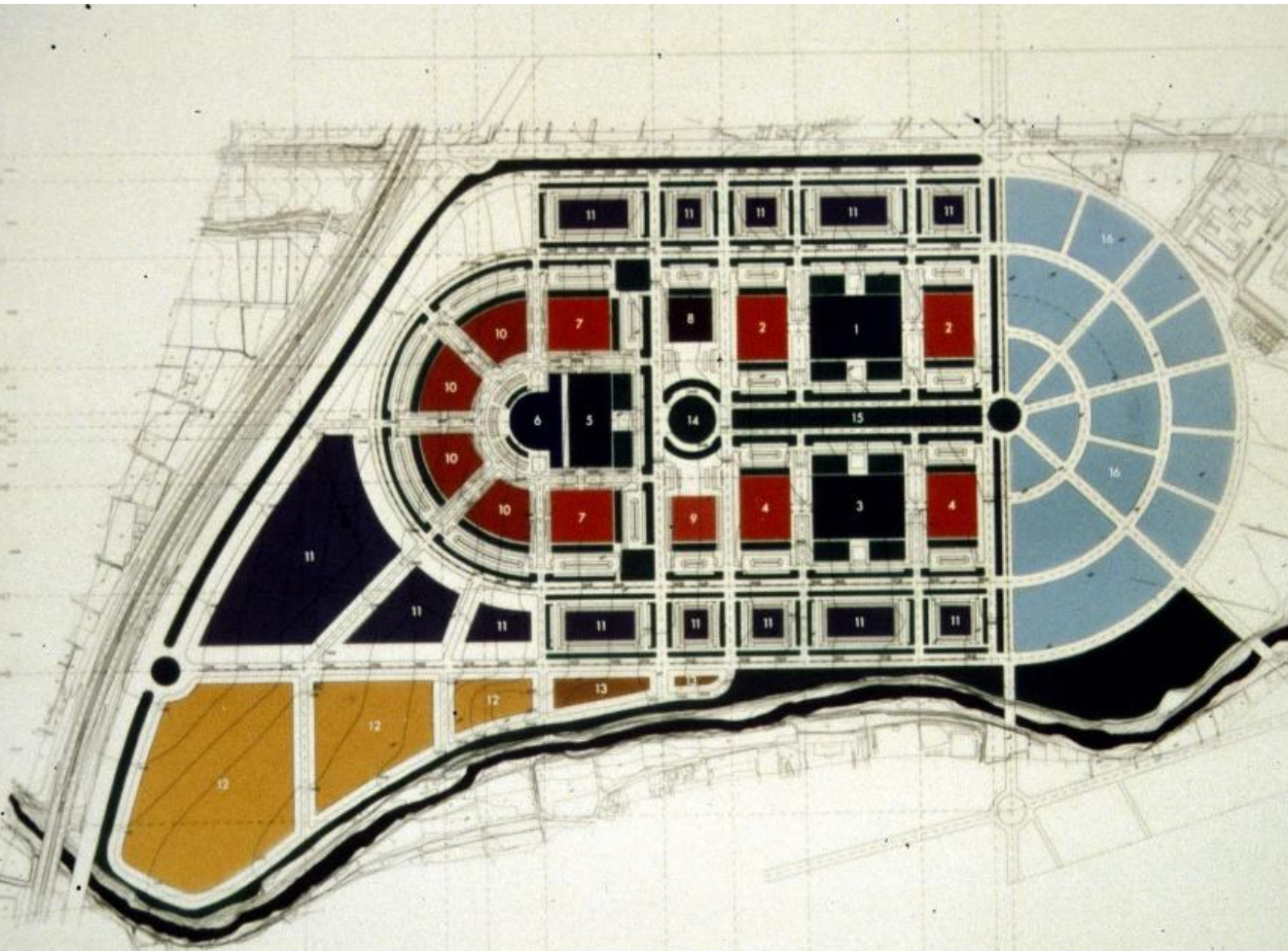
Figura 4. Niveles cultura organizacional. Fuente: Schein (1988, 2004).	63
Figura 5. Valores Interculturales Inclusivos. Fuente: Index for Inclusion (Booth y Ainscow, 2011) y la Guía CEIN (Sales et al., 2010).	66
Figura 6. Elementos políticas inclusivas. Elaboración propia	74
Figura 7. Niveles atención estudiantes. Fuente: Unidad de Diversidad y Discapacidad	144
Figura 8. Mapa acciones Unidad Discapacidad y Diversidad. Fuente: Elaboración propia.....	151
Figura 9. Propósito, objetivos y preguntas de investigación.....	166
Figura 10. Cultura inclusiva. Mapa Categorías. Categorías y códigos. Fuente: Elaboración propia	200
Figura 11. Culturas inclusivas. Valores Compartidos. Categorías y códigos. Fuente: Elaboración propia.	201
Figura 12. Cultura inclusiva. Valoración positiva de la diversidad. Categorías y códigos. Fuente: Elaboración propia	205
Figura 13. Propuestas de mejora. Categorías y códigos. Fuente: Elaboración propia.....	207
Figura 14. Políticas inclusivas. Categoría Organización Institucional. Fuente: Elaboración propia.	211
Figura 15. Políticas inclusivas. Mapa relacional de la Categoría: Acceso. Fuente: Elaboración propia	215
Figura 16. Políticas inclusivas. Mapa relacional de la Categoría: Permanencia. Fuente: Elaboración propia.	219
Figura 17. Prácticas inclusivas. Elementos clave de las prácticas docentes. Fuente: Elaboración propia.	229
Figura 18. Prácticas inclusivas. Propuestas de mejora. Fuente: Elaboración propia.....	236

ÍNDICE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Dimensiones inclusión. Fuente: Index for Inclusion (Booth, y Ainscow, 2000) y Guía CEIN (Sales, Moliner y Traver, 2010)	61
Ilustración 2. El arbusto de la cultura. Fuente: Rodríguez-Piña (2007)	64
Ilustración 3. Valores del código ético. Ilustraciones realizadas por Xipell	137
Ilustración 4. Díptico universidad multilingüe.....	141
Ilustración 5. Categorías y códigos. Fuente: Elaboración propia	191
Ilustración 6. Mapa relacional creado mediante la herramienta Manual Thinking. Categorías y códigos. Fuente: Elaboración propia.....	192

INTRODUCCIÓN

EL PLANO:
JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN



ZONIFICACIÓN DE ACTIVIDADES

1 - ÁULAS AREA DE CIENCIAS JURÍDICAS Y ECONÓMICAS 2 - DEPARTAMENTOS 3 - ÁULAS AREA DE CIENCIAS BÁSICAS Y HUMANAS 4 - DEPARTAMENTOS 5 - ÁULAS AREA DE CIENCIAS Y TÉCNICAS
6 - DEPARTAMENTOS 7 - DEPARTAMENTOS 8 - RESTAURANTE-FINANCIERO 9 - BIBLIOTECA-ATENCIÓN AL ALUMNO (CENTRO COMERCIAL) 10 - FUTURA AMPLIACIÓN UNIVERSIDAD 11 - INSTITUTOS ASOCIADOS 12 - AREA DEPORTIVA
13 - VIVIENDAS 14 - PLAZA UNIVERSITARIA 15 - JARDIN BOTANICO 16 - VIVIENDAS

En este primer apartado abordaremos los motivos, tanto personales como profesionales, que nos han llevado a realizar este trabajo. Finalmente, se realizará una breve explicación sobre el origen de este estudio.

Contenido Introducción

Justificación

Origen de la investigación

JUSTIFICACIÓN

Nunca pensé que llegaría hasta aquí, nunca me he considerado una estudiante brillante. Esa es la verdad. Sin embargo, ahora que estoy aquí, no me siento perdida, ni desubicada, creo que estoy aquí porque todos los aprendizajes, toda la experiencia vivida, toda la gente que me ha rodeado, me ha traído aquí.

Me licencié en Pedagogía en la Universidad de Valencia. Creo que la carrera ha marcado profundamente mi vida y mi forma de pensar. Siempre he considerado que la educación es el motor del mundo, y la licenciatura me ha permitido aprender, disfrutar y enamorarme de ella.

Sin embargo, más que por los contenidos, creo que soy la pedagoga que soy por la gente con la compartí esos años: docentes y compañeros. Pero si debo referirme a alguien, es a ella, Elena.

Elena es una compañera, una persona muy especial con un gran sentido de superación, una persona admirable. Elena tiene muchas particularidades, es muy lista, pero además es luchadora, insistente y cabezota. Halla donde iba, la acompañaba su madre. Los días de universidad se resumen en largas horas de trabajo en la biblioteca para nosotras, y largas horas de lectura a nuestro lado para su madre. Y así, los cinco años de licenciatura. De aquellos días recuerdo, sin duda, la graduación. Fue realmente emotivo ver a Elena (la última de toda la promoción por su apellido) recoger el diploma de licenciada con todo el salón de grados de pie. He pensado muchas veces en ese día y lo que ha llegado a significar para mí. Elena me mostró cómo la universidad puede ser muy discapacitante, para una persona muy capacitada para ser una gran pedagoga. Creo que nunca se le reconoció el esfuerzo, ni a ella, ni a su familia. Aunque tuvo apoyos por parte de servicios o de algunas compañeras y docentes, la universidad no estuvo preparada para poder ofrecer las mismas oportunidades de aprendizaje que al resto de las compañeras.

Tras la carrera tuve unos años de idas y vueltas, buscando mi vocación perdida, un trabajo que me entusiasmara y recuperara mi fascinación por la pedagogía. Y caí (literalmente) en la universidad como profesora asociada. Siempre he pensado que he tenido mucha suerte. Conocer la docencia

universitaria despertó, de nuevo, mi ilusión por la educación y mis aspiraciones por tener la oportunidad de dedicarme a ello. Así, decidí realizar el doctorado, porque sentía que este es mi sitio.

El motivo por el que decidí investigar sobre la atención a la diversidad en la universidad vino por todo el aprendizaje y las vivencias que me brindó estudiar pedagogía. También por mis compañeros del grupo de investigación, con los que he tenido la suerte de aprender y compartir. Pero, sobre todo, la mayor motivación vino de la mano de Elena, porque, de algún modo, necesito devolverle todo lo que me enseñó.

ORIGEN DE LA INVESTIGACIÓN

El impulso a esta tesis vino dado por la aprobación de un proyecto OPI-UJI subvencionado por la Oficina de Cooperación al Desarrollo y Solidaridad (OCDS) de la Universitat Jaume I, en el año 2016. El proyecto, tenía por objeto investigar sobre cómo la propia universidad contribuye a la garantía del ejercicio de la ciudadanía, la promoción de los derechos humanos y de la interculturalidad garantizando una educación de calidad inclusiva. Se trataba de un proyecto de cooperación internacional en el que se colaboró con la Fundación Universitaria Los Libertadores (Colombia). Plantear esta investigación en dos contextos universitarios muy diversos, como es el español y colombiano, le confirió un interés especial por su carácter intercultural.

En este primer proyecto se revisaron los postulados teóricos y las políticas estatales y las de cada universidad sobre la respuesta a la diversidad en la educación superior. Todo ello, nos condujo a la conclusión de que el enfoque intercultural inclusivo dista de ser asumido por las políticas universitarias que están más dirigidas a garantizar el acceso y permanencia de los estudiantes con discapacidad. También se describió los dispositivos estructurales y el funcionamiento de los servicios de apoyo a la inclusión en cada universidad y, finalmente, se analizó, desde la perspectiva del profesorado, las dimensiones de la práctica pedagógica en relación a la gestión de la diversidad desde un modelo intercultural inclusivo.

Del trabajo que nació en el año 2016, vinieron posteriormente dos proyectos más que nos han permitido avanzar en el estado de las prácticas inclusivas de ambas universidades. En el segundo proyecto (2017) se mantuvo el enfoque de la universidad intercultural inclusiva que nos remite al reconocimiento de la diversidad del alumnado. El principal propósito del estudio fue identificar el estado actual de las prácticas docentes del profesorado de la Fundación Universitaria Los Libertadores y de la Universitat Jaume I desde la voz del alumnado, retomando su experiencia en los procesos formativos interculturales e inclusivos para formalizar una propuesta proactiva basada en el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

El proyecto actual (2018) pretende retomar este último aspecto y centrarse en las prácticas interculturales inclusivas en la universidad mediante la incorporación del enfoque el Diseño Universal de Aprendizaje. A este trabajo se incorpora la Université de Reims (Francia) con el fin de dotar de un mayor carácter intercultural y diverso al proyecto, así como formar un equipo multiprofesional y multidisciplinar. Para ello se ha realizado una formación a los docentes de la Universidad Los Libertadores (Colombia) para que puedan fortalecer su práctica inclusiva. Posteriormente, se han realizado observaciones para hacer un seguimiento de la acción formativa. Queda pendiente la realización de un último seminario donde se compartan los datos recogidos, las producciones y propuestas de los participantes, así como la sistematización de los materiales formativos elaborados. Todo ello nos permitirá, diseñar los futuros seminarios en la Universitat Jaume I y la Université de Reims.

A continuación, presentamos una tabla donde se recogen los diferentes proyectos y los objetivos que persiguen:

Tabla 1. Proyectos financiados por la Oficina de Cooperación al Desarrollo y Solidaridad. Fuente: Elaboración propia.

AÑO	TÍTULO PROYECTO	OBJETIVO
2016	Universidad intercultural inclusiva: una mirada desde las prácticas del profesorado de la Universitat Jaume I (España) y de la Fundación Universitaria Los Libertadores (Colombia)	Identificar el estado actual de las prácticas docentes del profesorado de la Fundación Universitaria Los Libertadores y de la Universitat Jaume I en el marco de la universidad intercultural inclusiva para garantizar las

		condiciones de acceso y permanencia del alumnado.
2017	La voz del estudiantado en la construcción de la universidad intercultural inclusiva. Análisis de las prácticas del profesorado desde el enfoque del Diseño Universal de Aprendizaje en la Universitat Jaume I (España) y la Fundación Universitaria Los Libertadores (Colombia).	Identificar el estado actual de las prácticas docente del profesorado de la Fundación Universitaria Los Libertadores y de la Universitat Jaume I desde la voz del alumnado, retomando su experiencia en los procesos formativos interculturales e inclusivos para formalizar una propuesta proactiva basada en el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).
2018	Universidad intercultural inclusiva: formación del profesorado para incorporar el enfoque DUA a la docencia universitaria en la Universitat Jaume I (España), la Fundación Universitaria los Libertadores (Colombia) y la Université de Reims (Francia)	Elaborar y realizar una aplicación piloto de una propuesta de formación del profesorado universitario para que incorpore el enfoque DUA en la docencia universitaria.

Tanto las experiencias personales como las profesionales han confluído en este trabajo. Mis inquietudes personales han hecho que me cuestione cómo da respuesta la universidad a la diversidad. Gracias a los proyectos de investigación he podido adentrarme en la complejidad que gira en torno a ciertas cuestiones. ¿Realmente nuestra universidad es inclusiva?, ¿Qué papel juega en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria?, ¿Qué responsabilidad tengo yo, como docente, en crear prácticas más inclusivas?, ¿Qué caminos quedan por recorrer?, ¿Qué podemos mejorar?, ¿Cómo podemos avanzar hacia una universidad más intercultural inclusiva?

Todas estas preguntas dan como resultado este estudio doctoral que trata de conocer e investigar sobre cómo la propia universidad contribuye a la garantía del ejercicio de la ciudadanía, la promoción de los derechos humanos y de la interculturalidad garantizando una educación de calidad inclusiva.

Así pues, este trabajo de investigación se encuentra estructurado en cinco capítulos que, basándose en el modelo intercultural inclusivo, recorren las principales perspectivas y marcos conceptuales que abordan la inclusión y la interculturalidad en la educación superior; pasando por el diseño metodológico, en concreto el estudio de caso, para poder presentar los resultados. Finalmente, se presentan unas conclusiones para aportar una visión global del trabajo de investigación.

En el primer capítulo trataremos de contextualizar nuestra investigación. Para ello se ha dividido en dos partes: de dónde partimos y dónde nos encontramos. En la primera parte encontraremos la fundamentación teórica donde se delimitará el término de diversidad para poder presentar los diferentes modelos educativos que dan respuesta a la misma. Finalmente, se presentará el modelo intercultural inclusivo que sustenta esta investigación y trataremos de concretar las principales asunciones y principios que orientan este trabajo. En la segunda parte contextualizamos nuestro objeto de estudio: la Universitat Jaume I. Para ello se explicará la estructura de la universidad, así como las principales políticas, planes y programas que afectan a su organización.

A continuación, en el segundo capítulo, se abarca la metodología de la investigación. Para ello expondremos el diseño de la investigación, las fases que se han ido desarrollando, los instrumentos que se han empleado y, por último, cómo se ha realizado el análisis de los datos.

En el tercer capítulo se exponen los resultados de la investigación. Estos se responden a través de los tres objetivos específicos que corresponden a las dimensiones estudiadas: culturas, políticas y prácticas.

Destinamos el cuarto capítulo a la discusión de los resultados y las conclusiones. En este apartado pretendemos presentar un argumento global que recoja los diferentes resultados. Por otro lado, se reflexionará sobre el alcance y las limitaciones de nuestro trabajo.

Concluiremos este estudio doctoral con un último apartado que recoge todas referencias bibliográficas utilizadas. Finalmente, se presentan los anexos a los que se hace referencia a lo largo del presente estudio.

CAPÍTULO 1

LOS CIMIENTOS: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA



PARTE I: DE DÓNDE PARTIMOS

En esta primera parte, de dónde partimos, se expone la fundamentación teórica que sustenta esta investigación. En primer lugar, abordaremos el origen y los principios del modelo intercultural inclusivo. En segundo lugar, nos adentraremos en el estado de la cuestión para conocer cómo se atiende a la diversidad en la educación superior. Finalmente, se presentan las dimensiones que nos ayudarán a realizar el análisis de este trabajo: las culturas, las políticas y las prácticas inclusivas.

Contenido Capítulo 1. Parte I: De dónde partimos

- 1.1. El modelo intercultural inclusivo.
 - 1.1.1. Definiendo el concepto de diversidad, diferencia y desigualdad.
 - 1.1.2. El modelo intercultural inclusivo como respuesta educativa.
 - 1.2. La enseñanza superior desde el marco intercultural inclusivo.
 - 1.2.1. La internacionalización y la interculturalidad en las universidades españolas.
 - 1.2.2. El acceso de las personas con discapacidad, un impulso en la atención a la diversidad.
 - 1.2.3. Los planes de igualdad en las universidades.
 - 1.2.4. La diversidad afectivo-sexual y las identidades de género en la educación superior.
 - 1.3. Las dimensiones en la educación inclusiva
 - 1.3.1. La cultura institucional universitaria: ¿Cómo somos?
 - 1.3.2. Políticas inclusivas en la educación superior: ¿Cómo nos organizamos?
 - 1.3.3. Prácticas inclusivas en las aulas universitarias: ¿Cómo enseñamos y aprendemos?
-

1.1. EL MODELO INTERCULTURAL INCLUSIVO

En este apartado abordaremos el enfoque teórico desde el que planteamos este trabajo. Para ello conceptualizaremos la diversidad, la diferencia y la desigualdad desde diferentes planteamientos, para ir definiendo los elementos en los que se sustenta esta investigación. Finalmente, se presentan los principios de la educación inclusiva y de la educación intercultural que acaban conformando el modelo en el que fundamentamos este trabajo: el modelo intercultural inclusivo.

1.1.1. Definiendo el concepto de diversidad, diferencia y desigualdad.

Vivimos en una sociedad en la que se encuentran y confrontan diferentes visiones del mundo, diversas miradas, distintos códigos valorativos. Todo ello constituye un gran reto para la vida en democracia y la convivencia; abordar estas cuestiones es un tema controvertido y polémico, repleto de intereses sociopolíticos. La cuestión previa a este trabajo es delimitar y aclarar de qué hablamos cuando aludimos a la atención a la diversidad en educación. Esto exige una aproximación a diferentes conceptos como diversidad, diferencia y desigualdad.

Se puede decir que la diversidad tiene diferentes significados y se adapta al contexto, a las circunstancias y al sentido que las personas le dan a través del tiempo (Lumby y Coleman, 2007). Una visión moderna de la diversidad abarca todos los rasgos en que las personas son diferentes, por lo que es tremendamente complicado hacer una definición completa. Por ello, el lenguaje sobre la diversidad puede generar diferentes acepciones que entrelazan aspectos distintos como la conveniencia o inconveniencia de la diversidad, si es positiva o negativa y, en consecuencia, si esta genera reconocimiento y aceptación o bien rechazo y segregación (Ramos, 2012). Desde esta premisa, la diversidad se vincula con cuestiones relativas a la igualdad o desigualdad, a la inclusión o la exclusión.

Hablar de diversidad implica hablar de asunciones políticas. Se puede mirar a la diversidad desde un discurso de separación frente a otros que la consideran como positiva, enriquecedora o como una oportunidad para crear una sociedad más justa e igualitaria (Ramos, 2012).

La utilización del lenguaje de “la atención a la diversidad” está siendo la excusa para introducir, justificar y afianzar la discriminación de los considerados desiguales con la certeza de que nunca podrán ser iguales a los que se consideran superiores. (Roger, 2000, p. 7).

Estas consideraciones nos conducen a afrontar el concepto de diversidad reconociendo la ambigüedad del lenguaje y los significados que se le asignan al término (Gimeno-Sacristán, 1999). Por ello, en este maremágnum de definiciones, destacamos la de Jiménez y Vilà (1999, p.28) que apuntan que “la diversidad es una característica intrínseca de la naturaleza humana, y una posibilidad de mejorar y enriquecer las condiciones sociales y culturales entre las personas y los grupos sociales”.

Bajo esta premisa, la diversidad es potencial y riqueza, y nos ofrece distintas opciones y distintas miradas (Escobedo, 2016). Reconocer y respetar la diversidad no implica tratar a todos por igual, sino atender a las diferentes necesidades de cada individuo (Miñambres y Jové, 2000). Cada persona es única y, desde el valor de la persona, se respeta al otro. Pero resulta complejo abordar las relaciones e interacciones que surgen entre las personas, ya que éstas están mediatizadas por la mirada cultural de cada cual y conviven en contextos que se consideran plurales, heterogéneos, diversos, multiculturales, mestizos e híbridos; mediatizados por estructuras, estrategias, espacios, culturas profesionales e institucionales. En palabras de Sales (2016), somos pluriidentitarios y las discriminaciones se pueden dar en todas las dimensiones (sexo, cultura, clase social, capacidad, edad...). El reto que la diversidad plantea a la educación se basa en el compromiso de garantizar el acceso y el éxito de todos los alumnos, promoviendo la participación democrática en un mundo complejo, diferenciado y asincrónico (McCarthy, 1994; Abdallah-Pretceille, 2001).

Dialogar sobre la diversidad nos lleva necesariamente a debatir sobre la diferencia.

Algunas construcciones de la diferencia, tales como el racismo, postulan unas fronteras fijas e inmutables entre grupos que se significan como inherentemente diferentes. Otras construcciones pueden presentar la diferencia como relacional, contingente y variable. En otras palabras, la diferencia no siempre es un indicador de jerarquía y opresión. Por lo tanto, la cuestión de si la diferencia resulta en inequidad, explotación y

opresión o en igualitarismo, diversidad y formas democráticas de agencia política es contextualmente contingente. (Brah, 2004, p. 134).

Podríamos decir que la diversidad existe y la diferencia se construye. Es decir, somos las personas las que le damos una carga ideológica creando diferencias mediante nuestras valoraciones positivas o negativas sobre la diversidad (Carbonell, 1996). Así pues:

La diferencia es la valoración (por tanto, subjetiva) de la diversidad y es precisamente en esta valoración donde hay varias manifestaciones ya sean de rechazo (antipatía, xenofobia, racismo, intolerancia...) como de comprensión (simpatía, xenofilia, tolerancia...). Es la consideración de la diversidad como valor. No sólo es el paradigma de la igualdad, sino que es el paradigma de la libertad. Y la desigualdad es el establecer jerarquía entre las personas por criterios de poder social, político, económico, étnico... o por cualquier otra razón. Es precisamente lo contrario de la igualdad. (López-Melero, 1997, p. 5).

Al respecto merece la pena que reflexionemos sobre la construcción social de la diferencia y de las categorías sociales que emanan de ella. Se puede decir que la sociedad trata de dividir y sectorializar la diferencia promoviendo una serie de categorías que engloban a grupos de personas. Así pues, encontramos multitud de etiquetas como discapacitado, deficiente, inmigrante, minoría, etc. Además, existen actitudes que son más o menos respetuosas hacia unas diferencias, que hacia otras: “No es lo mismo ser diferente por opción, que por nacimiento. No es lo mismo ser diferente en las capacidades, que en la forma de entender el mundo” (Rubio y Soria, 2003, p. 1). Son estas diferencias las que se manifiestan a través de unas desigualdades que se mantienen y consolidan a través de mecanismos de exclusión que generan ciertos colectivos respecto a otros (Carbonell, 1996).

Desentrañar el mundo de los significados de la diversidad, de la diferencia o la desigualdad; revisar y analizar qué se ha querido hacer de ellas es un camino necesario para poder abordar este trabajo. Con todo ello, nos enmarcamos en un discurso donde lo diverso, en condiciones de igualdad, no solo es tolerable, sino que es deseable (Sales, 2007). No se trata de tolerar las diferencias que suponen desigualdad o tratos discriminatorios a individuos o grupos; sino de conjugar la igualdad de derechos con el derecho

a la diferencia, sin estereotipar la diversidad. Así pues, consideramos que el derecho a la diferencia debe ir de la mano del derecho a la igualdad, que implica contar con recursos igualitarios que permitan promover nuestra propia diferencia (San Román, 1996).

Por otro lado, no queremos hacer una aproximación simplista, ni caer en discursos buenistas sobre la valoración de la diversidad. Pero tampoco en enfoques que estigmaticen a la diversidad como amenaza para la cohesión y la supervivencia social. La historia ha mostrado multitud de ejemplos en los que la intolerancia y el miedo a la pluralidad han generado conflictos violentos. No se trata de “convertir la polifonía en armonía y evitar que degenera en cacofonía” (Baumann, citado en García-Martínez, 2009). Es preciso evitar una visión superficial o parcelada del concepto de diversidad para centrarnos en analizar los mecanismos de exclusión que impiden que cualquier alumno, independientemente de su condición socioeconómica, lenguaje, cultura o género, pueda tener una educación de calidad (Barton, 1997; Slee, 2000; Stainback y Stainback, 1990; Thomas y Loxley, 2001; entre otros). De lo que se trata es de valorar la diversidad desde el derecho a la igualdad de oportunidades, sin jerarquías, conjugando la igualdad de derechos con el derecho a la diferencia (Sales, 2007); y de articular una nueva ciudadanía que nos permita dar respuesta desde un marco de justicia social basada en la lucha contra la exclusión, la desigualdad y la discriminación.

1.1.2. El modelo intercultural inclusivo como respuesta educativa.

La atención a la diversidad en el ámbito educativo ha ido evolucionando a lo largo de los años y ha oscilado, y oscila, según diversos enfoques que varían en función de los objetivos, del contexto y a los sujetos a los que se dirigen. Como nos indica Gimeno Sacristán (1999), la atención a la diversidad no es un concepto unívoco, es más bien un concepto polisémico (Coll, 1994).

A partir del trabajo de Sales y García (1997), Moliner y Moliner (2010) proponen diferentes modelos de respuesta a la diversidad, que surgen con el afán de gestionar la diversidad en el ámbito educativo.



Figura 1. Modelos gestión diversidad. Fuente: Moliner y Moliner (2012), Sales y García (1997).

El modelo intercultural inclusivo que presentamos en este trabajo trata de contrarrestar los anteriores enfoques para reconocer la diversidad como valor positivo y enriquecimiento. Para poder explicarlo de forma clara partiremos de los enfoques de la Educación Inclusiva y la Educación Intercultural como dos enfoques que se han gestado en paralelo pero que tienen mucho en común.

La Unesco se refiere a la inclusión como concepto socio-político y considera que:

La noción de inclusión no es algo propio del sistema educativo, más bien debería estar en armonía con la noción de una sociedad inclusiva que aprecia ese valor y en la que cada miembro tiene su lugar. Los costes sociales de la exclusión, estigmatización, segregación, alienación, quedan más allá de la responsabilidad del sistema educativo, y hay que buscarlos en la ética de la sociedad en su conjunto. La inclusión está impulsada y dirigida por valores y son nuestros valores y creencias los que modelan la política y la cultura que tenemos y que queremos. (UNESCO, 2009, p.23)

La inclusión es una búsqueda permanente de procedimientos para atender a la diversidad, aprender a convivir con la diferencia y aprender a aprender de ella desde un punto de vista positivo (Gutiérrez Ortega, 2011).

Algunos investigadores (Göransson & Nilhom, 2014; Thomas, 2013; Nilhom & Göransson, 2017) han indagado sobre procesos de inclusión

educativa y han identificado distintas formas y conceptualizaciones sobre el término. Actualmente, el enfoque inclusivo como tal no tiene una definición única y compartida por todos. El debate o la confusión en torno al concepto proviene, por un lado, de la relación estrecha entre educación inclusiva y educación especial y, por otro, de las políticas a favor de la comprensividad que promulgaron algunos países como Reino Unido o Canadá (Giné, 2009). También es cierto que existe mucha complejidad en el objeto de estudio y los diferentes contextos en los que se desarrolla. Un estudio internacional acerca de la conceptualización del término muestra hasta seis formas de abordarlo (Ainscow & César, 2006; Ainscow, Booth & Dyson, 2006):

- La inclusión, relativa a la discapacidad y a las “necesidades educativas especiales.
- La inclusión como respuesta a los problemas de conducta.
- La inclusión como respuesta a los grupos con mayor riesgo de exclusión.
- La inclusión como la promoción de una escuela para todos.
- La inclusión como “Educación para todos”.
- La inclusión como un principio para entender la educación y la sociedad.

Llegados a este punto parece oportuno entender que la inclusión es un constructo que aglutina muchos aspectos diferentes (Echeita, 2006). Aunque existe debate acerca de cómo abordar el término parece que, actualmente, hay cierto consenso internacional en torno a unos aspectos básicos: la inclusión es una cuestión de valores basados en el reconocimiento de los derechos, el respeto a las diferencias, la participación, la sostenibilidad y la igualdad (Booth, 2006); la necesidad de mejorar y transformar las culturas, políticas y prácticas de las instituciones educativas para una mejor atención a la diversidad y la presencia, participación y éxito de todo el alumnado (Giné, 2009).

Algunos autores (Murillo, Krichesky, Castro, y Hernández-Castilla, 2010) opinan que el propósito de la educación inclusiva es una cuestión de justicia social, pues su objetivo es eliminar todo indicio de exclusión, ya sea por la pertenencia a determinada clase social, cultura, religión, género, orientación sexual, idioma, etc. Moriña (2004) recoge el mismo principio

incorporando cuatro ideas subyacentes: la educación inclusiva como camino hacia la equidad, como derecho humano, como una forma de vivir y como una cuestión social.

Del mismo modo, el modelo educativo intercultural concibe que la diversidad cultural puede ser positiva, una riqueza de la especie humana. Como nos indica Aguado et al. (1999) la diversidad cultural, desde un punto de vista occidental, se refiere a los inmigrantes, los grupos étnicos o las minorías lingüísticas. Sin embargo, es necesario incorporar otras formas de diversidad cultural que tomen en consideración otras diferencias culturales relacionadas con la clase social, el género, la edad, el nivel económico... Estas diferencias son elementos que pueden unir a los grupos y permiten la comunicación y el entendimiento, fundamentándose en valores de igualdad y justicia social. Gil-Jaurena (2012) entiende lo intercultural como un enfoque donde la diversidad cultural forma parte de la realidad y esta debe basarse, necesariamente, en el respeto y la valoración de la diversidad.

La Educación Intercultural es un modelo educativo que propicia el enriquecimiento cultural de los ciudadanos partiendo del reconocimiento y del respeto a la diversidad, a través del intercambio y el diálogo, en la participación activa y crítica para el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, la justicia y la solidaridad (Sales y García, 1997, p.46)

Así pues, el enfoque intercultural de la educación parte de la concepción de una sociedad mestiza, en la que la identidad cultural es abierta y flexible, y se crea a través de la interacción de los diferentes grupos culturales (McCarthy, 1994). Se trata pues de hablar de culturalidad como dinámicas, procesos, mezclas y transformaciones que se producen en las actuales situaciones de pluralidad (Sales, 2016).

Podemos decir que este modelo aboga por la igualdad de oportunidades, por una educación igual y equitativa y por la justicia social favoreciendo la participación democrática. Asimismo, examina los mecanismos que generan desigualdades sociales, valora y acepta la diversidad como un elemento positivo y apuesta por cambios ideológicos, políticos, económicos y educativos en todos los ámbitos sociales (Galino y Escribano, 1990; Nieto, 1992).

Pero, ¿por qué educación intercultural inclusiva?, ¿qué tienen ambos modelos que pueden ser complementarios?, ¿por qué es necesario incorporar una perspectiva intercultural al modelo inclusivo? Somos conscientes que, tradicionalmente, la Educación Intercultural y la Educación Inclusiva han sido estudiadas como ámbitos educativos diferentes, pero ambos enfoques comparten valores comunes.

Podríamos decir que la educación intercultural se relaciona con términos como diversidad, culturas, intercambio, identidad, diálogo... Según Aguado (2004) se trata de un enfoque educativo basado en el respeto de la diversidad cultural que aspira a lograr la igualdad de oportunidades para todos, la superación del racismo y el desarrollo de la competencia intercultural en estudiantes y docentes.

Por su parte, la educación inclusiva se relaciona con igualdad, derecho a la educación, comunidad y participación. El objetivo final de la educación inclusiva es eliminar la exclusión social, entendiendo que la educación es un derecho humano elemental y la base de una sociedad más justa (Blanco, 2010). Desde nuestro punto de vista, ambos conceptos son complementarios pues persiguen la lucha contra la exclusión, el respeto a la diversidad y la participación (Sales, 2007).



Figura 2. Educación Intercultural Inclusiva. Fuente: Sales (2010)

Esta figura visibiliza cómo los dos modelos comparten el mismo objetivo: superar las limitaciones de los modelos compensadores e integradores. Además, no se centran exclusivamente en los grupos “problemáticos”, sino que apuestan por una educación para todas y todos, entendiendo la diversidad, en todas sus manifestaciones, como positiva y enriquecedora, en un marco social y político de lucha por la justicia (Lluch, 1995; López-Melero, 1995; Tenti, 2008). Como apunta Sales et al. (2010), cuestionamos lo que se concibe por “normalidad” hasta afirmar que lo normal es lo diverso, y lo diverso, es positivo y enriquecedor. Entendiendo por normalidad aquella que se refiere a las formas en que presentamos argumentos para definir y diagnosticar al que opera fuera de las normas de lo aceptado, valorado y deseado (Davis, 2013). Como bien dice Vlachou (1999), en un mundo lleno de diferencias, la normalidad no existe.

Así pues, ambos enfoques nos remiten a unos principios compartidos para dar respuesta y gestionar educativamente la diversidad desde la igualdad y la equidad:



Figura 3. Principios Modelo Intercultural Inclusivo. Fuente: Elaboración propia.

1. **Derechos Humanos.** “Toda persona tiene derecho a la educación” (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948, Artículo 26.1). Esto supone una apuesta por una educación democrática, justa y equitativa (Escudero, 2012). Como nos indica Parrilla (2002), la Declaración de los Derechos Humanos supone un referente desde el que articular políticas más justas, equitativas e inclusivas. Pensar en justicia social supone reconocer los derechos de todas las personas y nos remite al concepto de igualdad. Así pues, podemos decir que la inclusión y la interculturalidad es una cuestión de derechos.
2. **Ciudadanía Crítica.** La ciudadanía crítica apela al ejercicio de una ciudadanía que problematiza la realidad, reflexiona cooperativamente y propone acciones colectivas. Para ello es necesario un liderazgo compartido, un compromiso personal y social y una implicación activa en la planificación, toma de

decisiones democráticas y puesta en marcha de la acción (Sales, 2012)

- 3. Lucha contra la exclusión, la desigualdad y la discriminación.** Se propone el logro de la igualdad de oportunidades educativas de todos los grupos socioculturales, traducida no solo en el acceso a la educación sino al éxito y los logros que se obtienen de ella (Aguado, 2004). La inclusión y la equidad constituyen garantías fundamentales para el ejercicio pleno del derecho a la educación (Gairín & Inés, 2017). La inclusión, como estrategia para reducir la desigualdad, está vinculada a la equidad de acceso, participación, éxito, progreso y logro.
- 4. Cultura colaborativa.** Planteamos el concepto de cultura colaborativa como el conjunto de creencias, actitudes y valores asociados a la solidaridad, basados en la participación igualitaria, democrática y cooperativa (Guarro, 2005; Ortiz y Lobato, 2003; Sanahuja, 2017; Traver, Sales y Moliner, 2010). La inclusión reconoce a la cultura colaborativa como necesaria para eliminar las barreras y obstáculos causados principalmente por las propias organizaciones.
- 5. Visibilización de los grupos vulnerables.** Desde este enfoque se deriva la necesidad de favorecer la invisibilidad personal, el derecho al anonimato frente a la invisibilidad del enfoque asimilacionista; de fomentar la visibilidad de la diversidad en todas sus dimensiones socioculturales frente a la visibilidad de la diversidad que genera etiquetas y programas compensatorios. Así pues, “se trata de apoyar la visibilización y reconocimiento de los colectivos que usualmente permanecen invisibilizados” (Gairín, 2014, p.36).
- 6. Liderazgo compartido.** Existe cuando hay un compromiso e implicación, a nivel de ideas y esfuerzos, de toda la comunidad generando un clima de propósito compartido y de trabajo en equipo. (Bennet, Wise, Woods & Harvey, 2003; González-González, 2003; Murillo, 2006; Mujis y Harris, 2006; Sales, Moliner

& Francisco, 2016; Woods, Bennett, Harvey & Wise, 2004). Los mecanismos de exclusión que provienen de diferentes planos, pero sobre todo se arraigan a aspectos culturales y organizativos. Por ello, es necesario un liderazgo que comprometa a toda la comunidad en los procesos de transformación y mejora.

7. **Empoderamiento.** El empoderamiento implica transformación y cambio. Parte de la consideración de que las personas son capaces de tomar el control sobre sus propias vidas, y resolver problemas con mayor solvencia que los expertos externos que aplican políticas y programas de forma centralizada (Silva y Loreto, 2004). Desde el modelo intercultural inclusivo es imprescindible para visibilizar los grupos vulnerables y dotarles de voz en la lucha contra la discriminación y la desigualdad.
8. **Participación ciudadana.** Desde el modelo intercultural inclusivo se configura una nueva visión del hecho educativo centrado en la diversidad y no en la homogeneidad, en la respuesta a las distintas necesidades de todo el alumnado y en el incremento de su participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, lo cual reduce, a su vez, los procesos de exclusión (Unesco, 2015). Así pues, se trata de un “proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de los estudiantes” (Unesco, 2017, p.7). La importancia de la participación en este modelo es que se trata de un mecanismo a través del cual las personas toman decisiones escuchando todas las voces y adquiriendo un compromiso como miembros activos en un proceso de cambio y transformación social hacia la equidad, inclusión y justicia social (Ainscow, 2001; Arnáiz, 2003; Delors, 1993; Stainback y Stainback, 1999)
9. **Prácticas democráticas.** Entendemos por práctica democrática toda praxis en la que predominan las relaciones de horizontalidad y el diálogo igualitario, en la que hay pluralidad de voces, garantizando la igualdad de oportunidades y la toma de decisiones

de forma participativa (Traver et al., 2010; Jiménez y Pozuelo, 2001; Bolívar, 2000; Apple y Beane, 1999).

Considerar la inclusión y la interculturalidad en un mismo modelo exige que la educación se plantee cómo ambos conceptos pueden ser herramientas para poder aprender y comprender la sociedad plural en la que vivimos (Gimeno-Sacristán, 2000). Se trata de un modelo político, ideológico y ético que implica tomar conciencia de las prácticas sociales y educativas que generan actitudes estereotipadas y prejuicios étnicos, culturales, sexuales o sociales. Así pues, la mirada no está en el marginado, en el deficiente o en las minorías, sino en las causas que los han llevado a estar en esa circunstancia. Se trata de desarrollar habilidades cognitivas, afectivas, conductuales, personales y sociales para eliminar estas prácticas (Sales, 2012). Por tanto, podríamos hablar de un modelo intercultural inclusivo que se define por (Sales, Ferrández y Moliner, 2012):

- a) Ser un proceso de transformación social y cultural, basada en la crítica democrática del modelo sociocultural predominante (Kincheloe y Steinberg, 1997).
- b) Se concibe la institución educativa como un espacio de participación democrática, donde es necesaria la implicación en la toma de decisiones y en la construcción del conocimiento colectivo.
- c) Se parte del diálogo intercultural.
- d) Se promueve la autonomía personal, que permita crecer como persona y transformar el contexto.
- e) Se requiere un profesorado comprometido en el análisis y la transformación de sus prácticas educativas (Gale y Densmore, 2007).

Desde la educación superior, consideramos que la interculturalidad y la inclusión son dos caras de la misma moneda. Una universidad intercultural inclusiva es aquella que da la bienvenida a la diversidad, como actitud y valor en alza (Muntaner, 2010) y la que:

Su principal foco es la atención a la diversidad de toda la comunidad educativa (alumnado, profesorado y personal de administración y servicios), entendiendo diversidad como un espectro amplio que contribuye a la equidad a partir de la aceptación de la amplia gama en que las personas son diferentes (raza, género, etnia, edad, nacionalidad,

cultura, religión, discapacidad, orientación sexual, estatus socioeconómico, idioma, estilos de aprendizaje, etc.). (García-Cano, Buenestado, Gutiérrez-Ortega, López-González y Naranjo, 2017, p.15)

Así pues, la universidad, como referente social, debe considerarse como un lugar intercultural e inclusivo, democrático, plural, abierto, dinámico, resolutivo, crítico y dialógico; para formar ciudadanos críticos capaces de convivir y vivir en sociedad.

1.2. LA ENSEÑANZA SUPERIOR DESDE EL MARCO INTERCULTURAL INCLUSIVO

Como hemos visto, existe mucha literatura sobre la educación inclusiva, pero esta suele referirse más a la educación obligatoria. Sin embargo, la Educación Superior no puede quedarse al margen y se reclama que la universidad garantice “la accesibilidad a todas las gamas de oportunidades educativas y sociales que ofrecen a todos los estudiantes” (Onofre, 2006, p.15).

Numerosas investigaciones muestran cómo los estudiantes universitarios que interactúan con compañeros de diferentes niveles socioeconómicos o culturales, desarrollan una personalidad más positiva y una mayor autoestima académica que les permite graduarse antes y mejor, adquirir competencias de liderazgo y un mayor compromiso hacia la comunidad, así como menos prejuicios (Bowl & Bathmaker, 2016; Bowman, 2011; Engberg & Hurtado, 2011; Espenshade & Radford, 2009; Fabricius, Preisler, 2015; Hurtado & Deangelo, 2012). Sin embargo, frente a los aparentes beneficios que ofrece la diversidad, la universidad aún tiene que lidiar con una serie de desafíos.

Como hemos visto en el apartado anterior, la diversidad puede entenderse desde diferentes perspectivas, la gestión que hagamos de ella nos situará en un modelo u otro. Por ello, es importante conocer qué modelo de respuesta educativa ofrece la universidad.

En el ámbito universitario, encontramos algunas contradicciones respecto a estas cuestiones. La Red Europea de información sobre las políticas y los sistemas educativos, considera necesario reflejar la diversidad en la universidad asegurando que todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones sociales, culturales o económicas, tengan la oportunidad de acceder, participar y, finalmente, acabar con éxito en la universidad (Eurydice, 2011). La respuesta, recogida tanto en la agenda de modernización como en la Estrategia 2020, se centra en aumentar las tasas de matriculación y fomentar la diversidad en la educación superior de los colectivos minorizados (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2014). De hecho, algunas administraciones universitarias consideran que apoyar a estudiantes que tienen alguna necesidad implica un gasto elevado, pues necesita más ayuda y tutoría que otros estudiantes; además del riesgo que supone que abandonen sus estudios de forma temprana, lo que repercute en la capacidad de las universidades para obtener fondos (Dovigo, 2017). Por esa razón reclaman una mayor financiación, para avalar que las instituciones de educación superior puedan promover acciones que garanticen el acceso, la permanencia y el éxito académico de los estudiantes (Reichert, 2010; Teichler, 2008; Van Vught, 2009). Al respecto, algunas universidades comprometidas con la promoción de programas de atención a la diversidad muestran que, centrarse solo en aumentar las tasas de matriculación de estudiantes desfavorecidos, no es suficiente para lograr el objetivo de mejorar la inclusión en las universidades (Archer, Hutchings y Ross, 2005; Ball, 2016).

Como consecuencia, las universidades se encuentran atrapadas en una doble vertiente: por un lado, por las políticas europeas e internacionales que reclaman la necesidad de ampliar el acceso de todos los ciudadanos a la educación superior y, por otro, la presión sobre los rankings y las clasificaciones donde se justifica que los gobiernos invierten en educación (Archer, 2007).

En España, se mantienen estas políticas que pretenden facilitar y ampliar el acceso de grupos específicos mediante la creación de cuotas o mecanismos. La Estrategia Universidad 2015 explicita que uno de los principales desafíos de la Universidad española es "ampliar y facilitar el acceso público a la educación superior" (Ministerio de Educación, 2010, p. 16). Pero, como indica Dovigo (2017), el impulso de ampliar la matriculación

para apoyar el crecimiento económico y la sostenibilidad de las universidades, es insuficiente para garantizar el proceso inclusivo en la educación superior. Las universidades españolas han puesto en marcha múltiples iniciativas y programas de atención a la diversidad. Dichos programas surgen para dar respuesta a colectivos concretos como es el caso de las personas con discapacidad o necesidades educativas especiales. Por otro lado, también se han promovido muchos planes y programas para promover la igualdad en cuestión de género (Fernández-García, 2013). Sin embargo, la diversidad cultural, social, económica o la situación familiar son algunos criterios que se están tomando en consideración en la actualidad, lo que ha comportado nuevas iniciativas emergentes y de emergencia (Olmos et al., 2017).

Como vemos, la respuesta a la diversidad en la educación superior se traduce en programas y acciones de compromiso social basados en la igualdad de oportunidades. Estos programas y acciones son entendidos como buenas prácticas para la equidad y la inclusión de los colectivos más vulnerables (Olmos, Rodríguez-Gómez, & Gairín, 2017). Sin embargo, todas estas propuestas nos conducen a una reflexión sobre el modelo de gestión de la diversidad; reflexión que nos lleva a pensar que la educación superior aún se instaure en un modelo integrador que promueve apoyos para atender a las necesidades específicas del alumnado, pero sigue generando etiquetas.

De acuerdo con esto, este trabajo pretende abordar un modelo que atienda la diversidad de forma integral garantizando la igualdad de oportunidades. No obstante, no podemos obviar que aspectos como la internacionalización, la interculturalidad y el acceso del colectivo con discapacidad a la universidad, han condicionado las políticas existentes en materia de inclusión. Por ello, y porque estos factores se encuentran íntimamente relacionados con el contexto en el cual se enmarca esta investigación, haremos referencia a ellos a continuación.

1.2.1. La internacionalización y la interculturalidad en las universidades españolas.

Durante las últimas dos décadas, las universidades de todo el mundo han pasado a una era explícita y consciente de internacionalización (Fabrius y Preisler, 2015). La universidad, como consecuencia del proceso de

internacionalización en el que nos encontramos y al abrirse a las múltiples influencias internacionales, pone en juego el intercambio de culturas, conocimientos, experiencias y saberes. La interculturalidad como concepto dinámico, tal y como apunta el Consejo de Europa, apela a un intercambio y a un “cambio en la concepción, gestión, administración y organización de la educación superior, lo cual no consiste única y exclusivamente en la planificación de una serie de estrategias y actividades generales” (Fernández Batanero, 2012, p.5), sino que implica una revisión de las políticas de las universidades.

Con la puesta en marcha del Proceso de Bolonia en 1999, se pretende crear una mayor movilidad entre países que implicó reformas institucionales. Pero este ideal de cooperación entre países, enmascaraba comportamientos competitivos ejemplificados en una mayor ambición de preparar mejor a los estudiantes nacionales para el mercado laboral europeo e internacional, así como el interés de las universidades por parecer más atractivas (Haug, 2016).

Los gobiernos nacionales e internacionales ponen el foco en la potencialidad económica que ofrece la educación globalizada, por eso los esfuerzos gubernamentales para alentar el aumento de los niveles de movilidad de los estudiantes han sido evidentes en muchos lugares. Esto ha significado que las universidades se hallan encontrado con una creciente necesidad de enseñar, supervisar e incluso conducir la administración en diversos idiomas.

Autores como Knight (2011) o De Wit (2011) sospechan que existen ciertos mitos e ideas equivocadas respecto a la internacionalización:

- Los estudiantes extranjeros van a producir una cultura institucional y un plan de estudios más internacionalizado.
- A mayor reputación internacional más indicador de calidad.
- Cuanto mayor es el número de acuerdos internacionales o redes tenga una universidad, más prestigiosa y atractiva es.

La internacionalización de la educación superior provoca la movilidad de la comunidad educativa, lo que comporta idiomas y culturas diferentes, lo que afecta a los programas universitarios y los entornos de estudio de diferentes maneras. Pero la internacionalización no solo se relaciona con la movilidad y los planes de estudios, sino que, en los últimos años, ha

trascendido a la oferta transfronteriza de enseñanza (De Wit, 2011). Knight (2011) habla de dos aspectos básicos en la internacionalización de la enseñanza superior: la internacionalización en casa y la internacionalización en el extranjero. La primera permite crear una conciencia internacional y destrezas interculturales y, la segunda, se relaciona con la movilidad de la comunidad universitaria. Sin embargo, la internacionalización no implica necesariamente interculturalidad, si no se trabajan esas actitudes correctamente. El contacto entre culturas o personas de distintos países no garantiza la eliminación de prejuicios si no se trabajan educativamente o socialmente.

Volviendo de nuevo a la Declaración de Bolonia, esta recoge como uno de sus valores “el pleno respeto a la diversidad de culturas, lenguas, sistemas nacionales de enseñanza y autonomía universitaria para consolidar el espacio europeo de enseñanza superior”. Como indican Fernández y Rodríguez (2005) esto no pasa solo por un mayor aprendizaje de idiomas, sino que implica también el respeto por comprender y relacionarse con personas de otros entornos socioculturales. Para Peñalva y Soriano (2011), la interculturalidad tiene un papel importante a la hora de orientar los nuevos planes de estudio que deben basarse no solo en el saber, sino también en el saber hacer y el saber ser.

Como consecuencia de estos movimientos, nacen proyectos como el CALPIU (Cultural and Linguistic Practices at the International University) formado por 50 investigadores de 23 universidades en Dinamarca, otros países nórdicos, y universidades europeas e internacionales. Su principal foco de investigación es la función del lenguaje en las prácticas sociales y culturales de la universidad, especialmente la importancia de la elección del idioma y la competencia lingüística. De acuerdo con este grupo de investigación, la internacionalización se basa en la relación entre muchas culturas y lenguas dentro de la misma institución educativa.

Aunque existen detractores y defensores, la realidad es que la internacionalización es un fenómeno socio-económico global irreversible, que plantea tanto riesgos y retos, como oportunidades. La tendencia global hacia la internacionalización a menudo pasa por alto los desafíos y las tensiones lingüísticas que surgen por la desigualdad que existen entre las diferentes lenguas en el marco institucional e influyen en la experiencia del

estudiante de múltiples maneras. El inglés, como nueva lengua mundial, pone en cuestión el papel de otras lenguas más minoritarias. Como nos indica Molina (2011):

La tensión entre una cierta homogeneización lingüística desde el inglés, más global, y la riqueza heterogénea de la diversidad lingüística existente, quizás más local, es un reflejo de la tensión mundial entre la globalización y la comunidad con relación a la diversidad cultural. (Molina, 2011, p. 101)

Por ello, ninguna institución de educación superior puede obviar estas presiones o tratarlas superficialmente, sin una comprensión más profunda de lo que ellas contribuyen (Fabrius y Preisler, 2015; Mortensen, 2014; Mortensen y Fabricius, 2014). Desde el enfoque en el que se enmarca este estudio, resulta interesante abordar tanto la internacionalización como la interculturalidad porque nos ayudan a enmarcar el contexto en el que nos encontramos.

1.2.2. El acceso de las personas con discapacidad, un impulso a la atención a la diversidad.

El colectivo de estudiantes con discapacidad ha sido imprescindible en lo que se refiere al avance de la inclusión en la universidad. En la revisión teórica de este trabajo, la mayoría de los estudios que encontramos hacen alusión a este colectivo debido a que han sido el destinatario prioritario de los programas universitarios. Los estudios sobre discapacidad nos han permitido describir las dimensiones conceptuales, teóricas y prácticas en las que convive el alumnado con discapacidad (Barton, 2009) para así avanzar a nivel legislativo y de recursos.

Es innegable que el acceso del alumnado con discapacidad a la educación superior ha aumentado en los últimos años (Baker, Borland, Nowik y Crest, 2012; EADSNE, 2011; Eurydice, 2012; Fundación Universia, 2017; Hadjidakou & Hartas, 2008; Hadjidakou, Polycarpou & Hadjilia, 2010). Al respecto, numerosos estudios (Álvarez-Pérez, Alegre de la Rosa, López-Aguilar, 2012; Hopkins, 2011; Moswela & Mukhopadhyay, 2011; Susinos y Rojas, 2003) muestran que la universidad, en ocasiones, no está suficientemente preparada para incluir al alumnado con diversidad funcional. Pese a ello, numerosos autores apuntan los beneficios que supone la

presencia de estos estudiantes (Riddell, Tinklin, & Wilson, 2005; Shaw, 2009). No obstante, el aumento del número de estudiantes necesariamente requiere un nuevo enfoque en las políticas y las prácticas para poder garantizar la inclusión de todos los estudiantes (Moriña, 2017).

La inclusión en las universidades es un tema pendiente y autores como González-Alfonso, Guzmán, Sánchez y González-García (2006) apuntan a que la educación inclusiva llega más tarde a la universidad si la comparamos con otras etapas educativas. Se trata pues de una de las instituciones más excluyentes en el acceso y la permanencia de los estudiantes (Bausela, 2002; Díaz-Sánchez, 2000; Konur, 2006; Moreno, 2005; Powse, 2009). Aunque la educación inclusiva ha evolucionado (Barnes, 2007; Fuller, Bradley & Healey, 2004; Moswela & Mukhopadhyay, 2011), a día de hoy, sigue siendo un reto no solo en la educación superior española sino también para otros países (Castellana, y Bars, 2006; Clouder, Adefila, Jackson, Opie, y Odedra, 2016; Cruz-Vadillo y Casillas, 2017).

En la legislación europea reconoce el derecho de los estudiantes con discapacidad al acceso a la educación superior, la igualdad de oportunidades y adaptación curricular (Gibson 2012; Liasidou 2014; Seale, Geogerson, Mamas & Swain, 2015). La entrada del colectivo de estudiantado con discapacidad en la educación superior ha promovido una serie de políticas como el Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, en el que se pone de manifiesto la necesidad de contar con servicios de apoyo y asesoramiento para poner a realizar las posibles adaptaciones curriculares; el Estatuto del Estudiante Universitario donde se vuelve a reivindicar este tipo de apoyo o el Real Decreto 1/2013 que estableció medidas más concretas. Así pues, los servicios de apoyo son un mecanismo esencial en el acceso y permanencia de estos estudiantes (Hanafin, Shevlin, Kenny & McNeela, 2007; Moriña, 2017; Riddell et al., 2005).

Aunque existe un marco normativo de referencia para el estudiantado con discapacidad estos siguen encontrándose con muchas dificultades (Adams & Holland, 2006; Anderson, Carter y Stephenson, 2018; Castellana y Sala, 2006; Fuller et al., 2004; Hopkins, 2011; Moriña, Cortés-Vega y Molina-Romo, 2017; Mutanga, 2018). Entre ellas encontramos barreras de aprendizaje (Adams & Holland, 2006; Anderson et al., 2018; Castellana y Sala, 2006; Fuller et al., 2004; Hopkins, 2011; Moriña et al., 2017; Mutanga,

2018), institucionales (Cortés-Vega y Moraña, 2014), físicas o arquitectónicas (Castellana y Sala, 2006; Milic y Dowling, 2015; Moraña & Morgado, 2018) y sociales (Hadjikakou & Hartas, 2008; Matthews, 2009; Moraña, 2017). Estas barreras no solo afectan a este colectivo, sino que pueden encontrarlas cualquier estudiante universitario (Jacklin, Robinson, O'Meara & Harris, 2007), esto nos lleva a cuestionarnos sobre las barreras presentes en la universidad y si estas afectan solo a determinados alumnos. A lo largo de estas páginas intentaremos ir desgranando esta cuestión.

Como hemos visto, el colectivo con discapacidad ha contribuido a la promover acciones que contribuyen a mejorar la accesibilidad de las universidades y la potencialidad de la diversidad dentro del aula, pero también se pone de manifiesto las barreras que impiden el acceso y la permanencia en los estudios universitarios. Desde el marco en el que se plantea este trabajo, investigaciones como la de Cunningham (2013), ponen de relieve que las barreras que se les plantean a estudiantes con discapacidad pueden ser las mismas que cualquier otro estudiante.

1.2.3. Los planes de igualdad en las universidades.

Hablar de igualdad en educación superior nos remite necesariamente a la reflexión de las situaciones desiguales a las que se enfrentan hombres y mujeres. Lagarde (1999) considera que la igualdad de género implica la construcción de una nueva perspectiva en la que convergen tanto aspectos sociales, como culturales y políticos.

En la actualidad nos encontramos ante situaciones desiguales entre hombres y mujeres en lo que respecta al acceso a la universidad y al desarrollo de una carrera investigadora. En consecuencia, muchos países han impulsado distintas iniciativas que se concretan en políticas, planes o programas.

En España, con la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, se pone de manifiesto la necesidad de que las universidades promuevan medidas concretas como: la inclusión de asignaturas sobre igualdad en el currículum de la educación superior, la creación de programas de postgrado relacionados específicamente con la igualdad, y la promoción de investigación especializada en el campo de la igualdad.

La Ley Orgánica 4/2007, de universidades, muestra un mayor compromiso con la igualdad de género y resalta “el reto de la sociedad actual para alcanzar una sociedad tolerante e igualitaria, en la que se respeten los derechos y libertades fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, debe alcanzar, sin duda, a la universidad.” Esta ley establece diferentes medidas que tienen por objetivo alcanzar la paridad en los diferentes estamentos de la universidad. Además, implanta la creación unidades de igualdad de género “para llevar a cabo funciones relacionadas con el principio de igualdad entre mujeres y hombres” (Disposición Adicional 12). Estas unidades son el principal mecanismo para poner en marcha los diferentes objetivos planteados en materia de igualdad. Por otro lado, la ley plantea la obligación por parte de las universidades de desarrollar un plan de igualdad.

Todo ello supone un cambio significativo en las políticas en materia de género que desarrollan las universidades y, en la actualidad, los planes de igualdad son una de las herramientas más transformadoras en la educación superior.

Según un estudio de Pastor, Pontón y Serret (2014) que analiza los diferentes planes de igualdad de 14 universidades españolas, los ejes de acción más recurrentes son: 1) visibilidad, sensibilización y comunicación; 2) igualdad en el trabajo: acceso, promoción y retribución; 3) representación en órganos de gobierno; 4) docencia y formación; 5) investigación; 6) conciliación de la vida laboral, familiar y personal; 7) relaciones externas; 8) prevención y erradicación de la discriminación y la violencia de género y 9) uso no sexista del lenguaje.

Así pues, promover la igualdad de género en la educación superior es fundamental para el desarrollo humano en igualdad de condiciones. Las universidades deben asumir su compromiso en materia de género y aplicar políticas de igualdad, elaborando estrategias e instrumentos que promuevan el respeto y la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres de la comunidad universitaria (Melero y Perera, 2012).

La igualdad de trato entre hombres y mujeres y la igualdad de oportunidades son valores que las universidades deben incorporar en sus estructuras y en su funcionamiento como objetivos específicos, y que

además deben promover en su compromiso con la sociedad. (Pastor, Pontón y Serret, 2014, p. 645)

1.2.4. La diversidad afectivo-sexual y las identidades de género en la educación superior

En la última década, nuestro país ha realizado numerosos y significativos avances en materia de reconocimiento de la diversidad afectivo/sexual y de las identidades de género. Como señala Salazar (2012), existe un reconocimiento jurídico-constitucional de la diversidad afectivo-sexual a nivel internacional, europeo y nacional.

Con los principios de Yogyakarta (2007), se proponen una serie de principios relativos a la orientación sexual e identidad de género, que sirven para orientar la interpretación y aplicación de las normas del Derecho internacional de los derechos humanos, estableciendo unos estándares básicos.

En la educación superior, con la aprobación del Estatuto del Estudiante Universitario, se incorpora la orientación sexual y la identidad de género como un motivo de discriminación. Del mismo modo, la Estrategia Universidad 2015, hace una recomendación explícita a las universidades en la mejora de la igualdad de oportunidades, inclusión y participación del alumnado en la vida universitaria.

La mayoría de estudios nacionales sobre orientación sexual e identidad de género se focalizan, principalmente, en etapas preuniversitarias. Respecto a la etapa universitaria, las investigaciones que encontramos se refieren, generalmente, a las actitudes de los estudiantes universitarios hacia este colectivo. Por ejemplo, Leiva, Alaminos y del Pino (2017) realizan un estudio sobre las actitudes hacia la transexualidad en la universidad, en el que se pone de manifiesto el gran desconocimiento del tema y la necesidad de formación. Por otro lado, un estudio de Liscano y Jurado (2016) indaga sobre la percepción de la diversidad sexual y las representaciones sociales que se manifiestan en el contexto universitario y forman parte de las prácticas del profesorado y alumnado frente a personas LGBTI. Las principales conclusiones de este estudio son: la necesidad de una educación para la diversidad; transformar la cultura, políticas y prácticas institucionales enfocadas hacia la diversidad; favorecer modelos colaborativos que faciliten

una mayor participación de estudiantes en riesgo de exclusión y protocolos de atención y seguimiento a situaciones de exclusión.

Al respecto, merece la pena resaltar un estudio de Penna (2015) que realiza una meta análisis sobre la homofobia en las aulas universitarias. De esta investigación podemos resaltar los elevados niveles de homofobia en esta etapa educativa, aspecto realmente preocupante. Al igual que los otros estudios, hace referencia a la importancia de la formación.

Las investigaciones ponen de manifiesto los avances legislativos pero la necesidad de trasladar estas políticas a acciones concretas en el aula. Todo ello pasa por revisar y analizar qué culturas, políticas y prácticas promueve la universidad. Como nos indica Salazar (2015), la identidad de género es una cuestión de ciudadanía; las reivindicaciones sobre la identidad y los conflictos que se generan, cuestionan el modelo jurídico-político basado en la homogeneidad.

Hace falta cambiar toda una cultura que durante siglos ha negado el reconocimiento del “otro” y de la “otra”. Y ello pasa por una tarea urgente de socialización, de educación, que nos permita superar la tolerancia y que nos lleve a un modelo de convivencia basado en el reconocimiento de cualquier manifestación relacionada con el libre desarrollo de la personalidad. (García-Cano, Buenestado, Gutiérrez-Hinojosa y Naranjo, 2018, p. 7).

No basta solo con visibilizar, sino que es necesario legitimar límites y fronteras, denunciar los mecanismos de exclusión y discriminación y garantizar el respeto a la diversidad. Por ello, la Universidad debe asumir como una de sus principales tareas trabajar por la visibilidad, el reconocimiento y la efectiva garantía de la igualdad entre las personas que la integran, así como fomentar una ciudadanía crítica.

1.3. LAS DIMENSIONES EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL INCLUSIVA

La inclusión conlleva la selección, recopilación y evaluación de información a través de fuentes muy diversas para poder reflexionar y

planificar mejoras en las culturas, las políticas y prácticas inclusivas (Gutiérrez-Ortega, 2011). A través de la autoevaluación, las instituciones educativas pueden detectar las fortalezas y las barreras que influyen en el proceso de inclusión educativa. Estas evaluaciones proporcionan información muy valiosa a los centros para que puedan iniciar actuaciones de mejora (Alemani y Villuendas, 2004; Arnáiz, De Haro, Guirao, 2015; Garzón, Calvo y Orgaz, 2016; Murillo e Hidalgo, 2016). Según numerosos estudios esta evaluación permite que los centros reflexionen acerca de su organización y, además, propicias mejoras en las prácticas desde una perspectiva inclusiva basada en la participación, equidad e igualdad de oportunidades (Arnáiz, Escarbajal, y Caballero, 2017; Booth, Ainscow y Kingston, 2007; Escarbajal, Arnáiz y Giménez, 2017; Espiñeira, Muñoz y Zeimer, 2012; Muntaner, 2014; Muñoz, Ríos y Espiñeira, 2002; Pegalajar y Colmenero, 2017; Tjernberg & Mattson, 2014). Esta evaluación también permite detectar las barreras al aprendizaje y a la participación (Booth y Ainscow, 2000). Ambos autores consideran que dichas barreras aparecen en la interacción entre las personas y sus contextos; es decir, las personas, las culturas, las políticas y las circunstancias personales, culturales, sociales y económicas que afectan a sus vidas. Del mismo modo, López-Melero (2011) considera que es necesario conocer cuáles son las barreras que impiden el respeto, la participación, la convivencia y el aprendizaje de todos los estudiantes; pues este es el compromiso ético del discurso de la nueva cultura de la educación inclusiva. Así pues, entendemos por barreras a los “obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad” (López-Melero, 2011, p. 42). Siguiendo el mismo argumento, Gutiérrez-Ortega (2011) manifiesta que las barreras y los recursos para reducirlas, se encuentran dentro de las instituciones, en la comunidad o en las políticas.

De acuerdo con Booth y Ainscow (1998), avanzar hacia comunidades más inclusivas supone abordar tres dimensiones que se encuentran íntimamente relacionadas: las culturas, las políticas y las prácticas educativas. Como apuntan ambos autores: “a través del desarrollo de culturas inclusivas se pueden producir cambios en las políticas y en las prácticas, que pueden mantenerse y transmitirse a los nuevos miembros de la comunidad escolar” (Booth, y Ainscow, 2015, p. 15). Del mismo modo, Escudero (2006) considera que las políticas, decisiones y prácticas son imprescindibles, pues

sin ellas puede que toda esta reflexión se quede en buenas intenciones, en simple retórica.

Por tanto, ser más inclusivo supone reflexionar sobre las políticas y las prácticas e intentar desarrollar una cultura más inclusiva (Ainscow y Miles, 2008), tomando en consideración el contexto y las relaciones sociales que se generan como elementos indispensables. Esta conceptualización significa que no podemos separar la inclusión de los contextos en los que se desarrolla, ni de las relaciones sociales que puedan sostener o limitar ese desarrollo (Cobeñas, 2014).

Recientemente, la Unión Europea ha promovido el proyecto ACCESS4ALL que se centra en el desarrollo e intercambio de políticas y prácticas destinadas a mejorar el acceso y el éxito en la educación superior. Uno de los objetivos del proyecto se ha basado en diseñar una herramienta de autoevaluación para las instituciones de educación superior (2017). El objetivo principal de esta herramienta es ayudar a las universidades a identificar su situación actual y explorar posibles áreas de desarrollo. La herramienta de autoevaluación A4A cubre seis factores generales organizados en dos dimensiones principales:

Tabla 2. Dimensiones herramienta autoevaluación. Fuente: A4A (2017).

(A) Factores relacionados con la institución.
1. Madurez organizacional (¿cómo es tu universidad?)
2. Cultura de gestión de la innovación institucional (¿Tu universidad es lo suficientemente flexible para tratar con un entorno volátil, incierto, complejo y ambiguo?)
3. Intercambio de conocimientos (¿Cómo comparte tu universidad su conocimiento, tanto dentro como fuera de la organización?)
(B) Factores relacionados con la inclusión.
4. Comprensión compartida de la inclusión (¿Existe una idea clara y compartida sobre la inclusión en tu universidad?)
5. Políticas para la inclusión (¿Las políticas promueven y garantizan la inclusión?)
6. Acciones para la inclusión (¿Qué tipo de acciones relacionadas con la inclusión está desarrollando tu universidad?)

Nos parece interesante cómo los organismos europeos empiezan a plantearse la necesidad de realizar autoevaluaciones en las instituciones de educación superior para ir avanzando hacia una universidad más inclusiva. Aunque en este trabajo no hemos tomado como punto de partida las dimensiones abordadas por el A4A, sí vemos sinergias en las cuestiones que se plantea y las dimensiones del Index for Inclusion (Booth, y Ainscow, 2000) y Guía CEIN (Sales, Moliner y Traver, 2010).



Ilustración 1. Dimensiones inclusión. Fuente: Index for Inclusion (Booth, y Ainscow, 2000) y Guía CEIN (Sales, Moliner y Traver, 2010)

Estas dimensiones, trasladadas al ámbito de la educación superior, nos permitirán explorar los avances hacia una educación superior más intercultural inclusiva. Esto supone reflexionar y recoger evidencias sobre qué culturas se promueven, qué políticas existen que garantizan la inclusión y qué prácticas docentes se llevan a cabo (Ainscow y West, 2008; Florian, 2014). Todo ello con el objeto de conocer si las tres dimensiones se configuran como facilitadoras del aprendizaje y el éxito de todo el alumnado (Coll y Martín, 2006; Echeita, 2008; Sandoval, Simón y Echeita, 2012).

1.3.1. La cultura institucional universitaria: ¿Cómo somos?

El término cultura ha cambiado y evolucionado a lo largo de estos años hasta llegar al punto de que, en la actualidad, existen multitud de definiciones.

Schein (1988) alude a la cultura organizacional sugiriendo que esta consiste en las creencias y concepciones compartidas por los que conforman

la organización, que crean una imagen propia y del entorno que la envuelve, así como unas normas propias de aquello que se debe hacer. En lo esencial, el concepto de cultura organizativa es aplicable al ámbito escolar, aunque es necesario ajustarlo y contextualizado a la sensibilidad de los centros educativos, sustancialmente distinta a la de otras entidades.

Ortiz y Lobato (2003, p.4) definen la cultura como “el conjunto de actitudes, valores y creencias compartidas y los modelos de relación y formas de asociación y organización”. Ambas autoras identifican tres elementos clave:

- A) El clima: aludiendo a las percepciones de la comunidad educativa.
- B) La estructura: formada por la organización, la toma de decisiones, la participación y los roles de los implicados.
- C) Contenido y forma. El contenido refiriéndose a los valores, creencias y actitudes compartidas por la comunidad; y la forma al modo de trabajar de los docentes. En relación a ello, Hargreaves (1996), definió las culturas profesionales como las creencias y valores donde se desarrollan determinadas prácticas docentes.

Se puede decir que en una misma institución educativa pueden existir (y coexistir) múltiples formas de actuar y por ello Stoll y Fink (1999) hablan de subculturas. Ambos autores argumentan que esto puede generar tensiones y contradicciones sobre cómo hacer las cosas. Sin embargo, es necesario resaltar que esta diversidad de opiniones y valores debe entenderse como un enriquecimiento y una oportunidad para reflexionar y negociar sobre unos valores compartidos por toda la comunidad.

Por otro lado, Schein (1988, 2004) estructura tres niveles de culturas que se relacionan entre sí y conforman las creencias de la cultura organizacional:

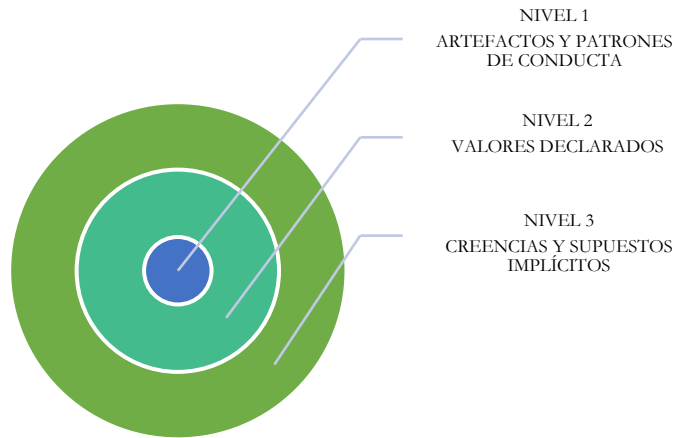


Figura 4. Niveles cultura organizacional. Fuente: Schein (1988, 2004).

Del mismo modo, la vida de las instituciones universitarias está marcada y cambia por su realidad cultural. Esta cultura, llamada por unos, cultura institucional, por otros, cultura organizacional, es un elemento básico para poder entender las relaciones que se dan en la institución.

Según Wessler (2004) la cultura institucional es una realidad en la que se comparten creencias, normas y valores y que determina y explica el comportamiento de sus miembros. Se trata pues de “un patrón complejo de normas, actitudes, creencias, comportamientos, valores, ceremonias, tradiciones y mitos que están profundamente integrados en el interior de la organización” (Barth, 2004, p. 160). La cultura institucional es un sistema de significados compartidos por los miembros de una organización y la percepción común que estos tienen de la misma (Domingo-Fabbri, 2000).

Hablar de cultura implica complejidad debido a sus diferentes dimensiones, algunas más visibles y otras más ocultas. Rodríguez-Piña (2007) plantea un enfoque de cultura organizacional que ilustra lo que para él simboliza la parte visible y la parte oculta de la cultura. A la primera se refiere a los comportamientos, el lenguaje, el entorno físico, los símbolos y los lemas. Los elementos no visibles se encuentran en las raíces y se refiere a los valores, las creencias y las normas compartidas por las personas dentro de las instituciones.

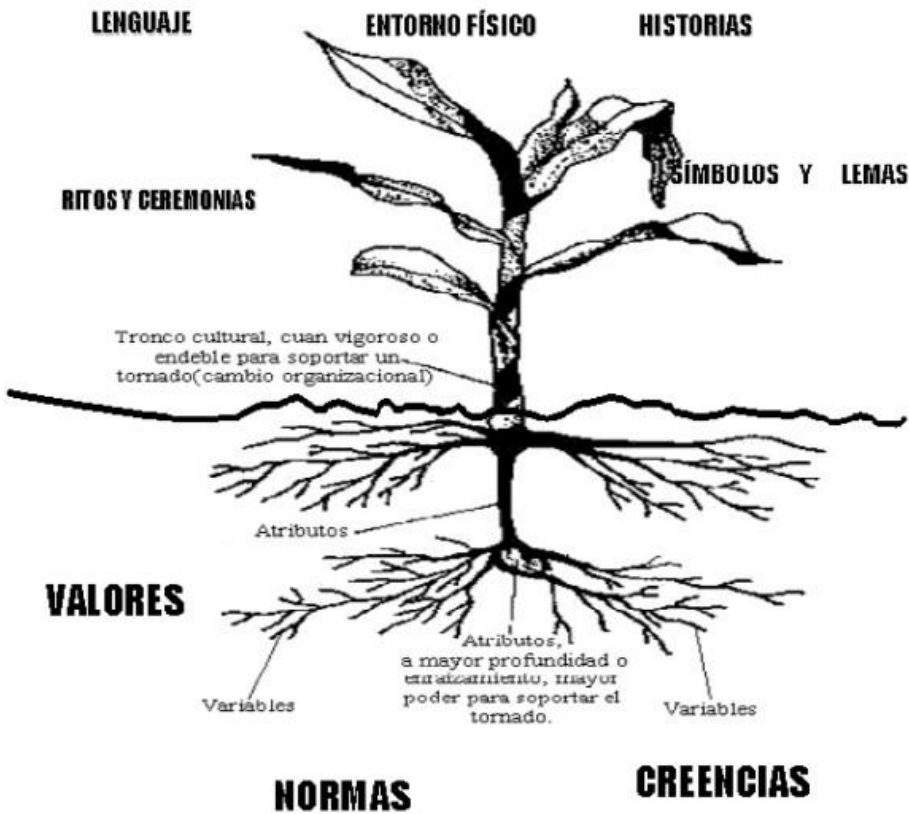


Ilustración 2. El arbusto de la cultura. Fuente: Rodríguez-Piña (2007).

Desde el ámbito que nos ocupa, esto sugiere que las oportunidades de participación y éxito universitario están mediadas inexorablemente por la cultura organizacional.

Las universidades, facultades y departamentos, hasta las disciplinas científicas mismas tienen sus propias culturas. Y son las culturas las que –muchas veces inconscientemente– deciden sobre las acciones. Las culturas, con sus diferencias, inciden clandestinamente en los detalles de la labor diaria universitaria. (Wesseler, 2004)

Así pues, cada organización crea su propia cultura o culturas y, en cierto modo, su propia identidad. La identidad institucional universitaria sería el reflejo de la apreciación que tiene la comunidad (docentes, investigadores, trabajadores y estudiantes) sobre la universidad, así como de aquello que institucionalmente elabora, proyecta y representa dicha institución. La

identidad universitaria se encuentra en la manera en que la institución se define a sí misma, en sus marcos valorativos, en sus expresiones culturales, en su forma de organizarse o en la misión que proyecta (Cortés-Vargas, 2011).

1.3.1.1. Los valores inclusivos como elementos clave en la mejora de las instituciones educativas

Los valores son un componente indispensable de la cultura de una organización (O'Reilly, Chatman, & Caldwell, 1991; Pasmore, 1988; Schein, 2004). Según González-Licini (1992) los valores son características de la acción humana que mueven la conducta, orientan la vida y marcan la personalidad. Del mismo modo, Booth y Ainscow (2011), se refieren a ellos como guías fundamentales que promueven la acción y nos impulsan hacia adelante definiendo una dirección, un destino. Como indican ambos autores, en el momento que establecemos un marco de valores ponemos de manifiesto cómo somos, cómo queremos vivir y educarnos. Hablar de inclusión supone un compromiso con unos valores basados en la igualdad, los derechos, la no discriminación, la participación y el respeto a la diversidad. Escudero (2006) apunta la necesidad de “alfabetizarnos en valores”, es decir, conocer cómo se enseñan y aprenden nuestros valores y nuestra ética profesional si realmente queremos caminar hacia procesos más inclusivos. Se puede decir que la inclusión es una cuestión de valores, en definitiva, “supone una manera particular de entender y pensar la educación” (Durán y Giné, 2017, p. 155).

Los valores son la base de todas las acciones y planes de acción, todas las prácticas en las escuelas y todas las políticas que modelan las prácticas. Por lo tanto, se puede considerar que todas las acciones, prácticas y políticas son la encarnación de los razonamientos morales. No podemos adoptar un comportamiento correcto en la educación sin comprender, en cierto modo, los valores de los que nacen nuestras acciones. Por lo tanto, el desarrollo de la inclusión nos implica a nosotros mismos a la hora de hacer explícitos los valores que subyacen a la inclusión de la mejor manera posible (Booth, 2006, p. 212).

Para desarrollar estos valores interculturales inclusivos tomamos como referencia los que se promueven en el Index for Inclusion (Booth y Ainscow, 2011) y la guía CEIN (Sales et al., 2010).

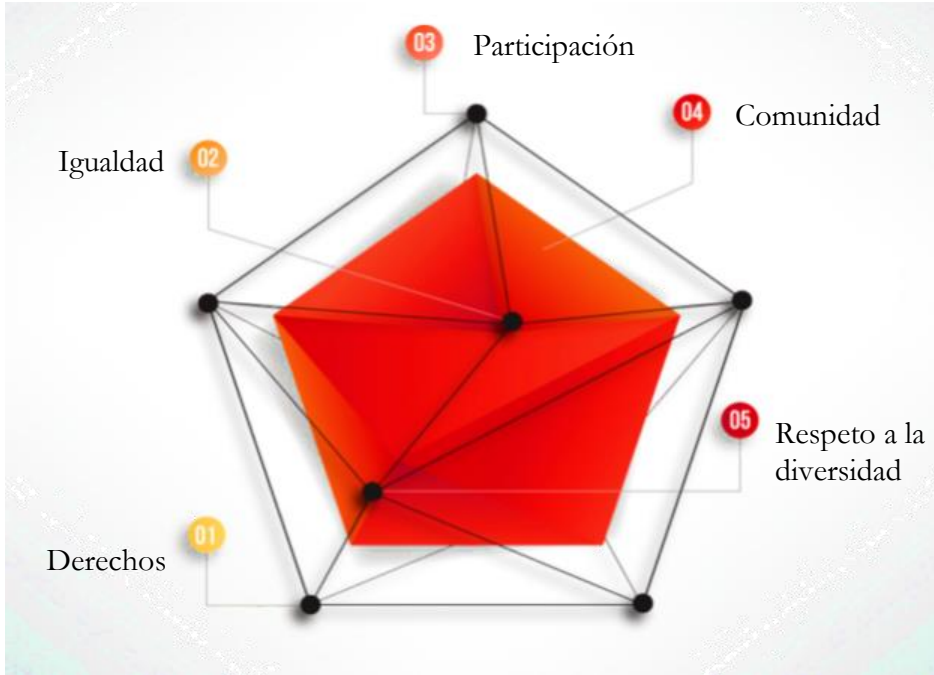


Figura 5. Valores Interculturales Inclusivos. Fuente: Index for Inclusion (Booth y Ainscow, 2011) y la guía CEIN (Sales et al., 2010).

Derechos

La educación es una cuestión de derechos, un valor y un principio fundamental. En los últimos años, la educación inclusiva, amparada en aquella primera versión de los Derechos Humanos, forma parte de discursos y políticas que abogan por una educación democrática, justa y equitativa. Como nos indica Escudero (2012) el reconocimiento del derecho a la educación requiere poner de manifiesto aquellas realidades que siguen revelando la persistencia de fuertes desigualdades. La pretensión de garantizar a todas las personas el derecho a una educación inclusiva, es tan justa como difícil, y no solo interpela a las políticas educativas, sino también a las culturas y las prácticas.

Igualdad

La igualdad se relaciona con términos como justicia o equidad. La equidad consiste en asegurar que exista una preocupación por la justicia, de manera que la educación de todos los y las estudiantes se considere de igual importancia (Unesco, 2015). Según Blanco (2006b) “avanzar hacia una mayor equidad en educación sólo será posible si se asegura el principio de igualdad de oportunidades” (p.8). Por tanto, no es suficiente con ofrecer oportunidades educativas sino crear las condiciones para que todos puedan aprovecharlas. La inclusión es un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los estudiantes. La igualdad de oportunidades es el derecho a que todas las personas tengan oportunidades similares (independientemente de su condición económica, procedencia, género, edad, etc.).

En el contexto educativo podemos encontrar diferentes niveles (Blanco, 2006a; Monereo, 2009): la igualdad en el acceso, la igualdad en la calidad de la oferta educativa y la igualdad en los resultados de aprendizaje. Como nos indica Aguado et al (2006, p. 211), “teniendo presente la igualdad y comprendiendo las razones que hay detrás de las desigualdades, podemos tender a la equidad”. Gutiérrez Ortega (2011) considera que preocuparse por la igualdad requiere un compromiso para superar la diferencia. Esto supone dar valor propio a las personas y reconocer sus derechos para poder garantizar la participación plena en la sociedad. Por otro lado, la preocupación por la igualdad no debe confundirse con igualdad de oportunidades (Booth, 2006). Según Monereo (2009), el verdadero reto supone conciliar la igualdad de oportunidades con el respeto a las diferencias. Organismos internacionales como la Unesco recogen este ideario y promueve lemas como “todos los y las estudiantes cuentan, y cuentan por igual.” En este sentido, según Casanova (2011, p. 24) “la Educación en una sociedad democrática, o es inclusiva, o no es educación”.

Participación

La participación es un elemento clave. Para numerosos autores (Arnáiz, 1997; Barton, 2000; Booth, 1995; Booth, Ainscow & Dyson, 1998; Carrington, 1999; Moriña, 2004; Susinos, 2002; entre otros) la inclusión supone el incremento de la participación activa de los estudiantes y la

disminución de los procesos de exclusión. Booth y Ainscow (2000) relacionan participación con reconocimiento, aceptación y valoración. Para Norwich (2008) esta participación debe extenderse más allá de las organizaciones para reflejarse en las culturas, puesto que no sólo se hace referencia a estar con los otros sino a compartir valores, experiencias y aprendizajes. Para ello, es necesario la implicación directa en la toma de decisiones, lo que conlleva una implicación activa.

Ferullo (2006) define participación como un potencial que busca obtener mayor conciencia y la posibilidad de asumir compromisos y responsabilidades tanto en cuestiones personales como sociales; es decir, “un aprendizaje que brinde a los sujetos la posibilidad de una mayor incidencia deliberada en el rumbo de sus vidas personales y/o comunitarias” (p. 196). Oraisón y Pérez (2006), tomando como referencia esta conceptualización sobre participación, propone tres dimensiones: el ser parte, que hace referencia a la pertenencia de los sujetos; el tener parte, como la conciencia de los derechos y deberes; y el tomar parte, como el logro de la realización de acciones. Para Booth y Ainscow (2011), la participación se incrementa cuando se refuerza el sentido de pertenencia, cuando somos aceptados y valorados. Desde esta perspectiva, la participación requiere diálogo y reflexión sobre el estatus y las relaciones de poder dentro de una institución.

Comunidad

La construcción de una comunidad supone reconocer que nuestra vida se basa en las relaciones con los demás. Sarason (1974) considera que una comunidad es una experiencia subjetiva de pertenencia a un colectivo, significa formar parte de una red de relaciones de apoyo mutuo basado en la confianza. Desde la perspectiva inclusiva, el sentido de comunidad se relaciona con conceptos como la colaboración y la solidaridad, y está vinculada “a un sentido de responsabilidad hacia los demás y con las ideas de servicio público, ciudadanía global y reconocimiento de la interdependencia global” (Booth y Ainscow, 2011, p. 27). Ambos autores consideran que para crear culturas inclusivas es necesario crear comunidades en las que cada individuo se sienta valorado; es decir, una comunidad donde todos deseen pertenecer y quieran permanecer.

Respeto a la diversidad

Tanto la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990) como en el Informe de la Comisión Delors de la Unesco (1994) se invita a adoptar el respeto a la diversidad como principio fundamental para combatir todas las formas de exclusión. El respeto y la tolerancia son dos valores indispensables en la construcción de una sociedad más inclusiva.

El respeto a la diversidad empieza por comprenderla, aceptarla como cotidiana y comprender sus orígenes. Como argumenta Valenciano (2009, p. 16), “el respeto a ser diferente tiende las bases para eliminar todo tipo de discriminación y barreras del aprendizaje”. Por tanto, el respeto a la diversidad es uno de los principios básicos a los que responde la educación intercultural inclusiva, es un valor fundamental de la sociedad y un elemento enriquecedor del proceso de enseñanza y aprendizaje (Delgado-Montoya, 2007).

En contraposición al concepto de diversidad encontramos la homogeneidad. Como explica Aguado et al (2006) hablamos de ella cuando hacemos énfasis en las similitudes entre los individuos y actuamos como si pensarán, se comportarán o aprenderán del mismo modo. “La homogeneidad juega con la idea de justicia asumiendo que, como los estudiantes son iguales, para ser justos, es necesario tratarles de la misma forma” (Aguado et al., 2006, p. 46). Sin embargo, tratar a todo el alumnado por igual supone no atender a sus necesidades personales ni implica hacerles justicia. La sociedad ha tergiversado el sentido de la diversidad reduciendo el término a argumentos como “todos somos diferentes, por lo tanto, todos somos iguales” (Essomba, 2006, p. 55). Sin embargo, estos argumentos pueden desembocar en actitudes intolerantes, por ello es necesario fortalecer una imagen positiva de la diversidad. Para ello, desde la educación intercultural se acuña el término “cultura de la diversidad” (Leiva, 2010; López Melero, 2004) que se refiere a una manera de educar que parte del respeto a la diversidad como valor.

Volviendo a lo que nos atañe a este apartado, los valores son la base en la cual se sustenta la educación inclusiva. La Cultura refleja las relaciones, los valores y las creencias profundamente arraigadas en la comunidad educativa, cambiarlas es esencial a fin de sustentar la mejora (Booth y Ainscow, 2011). Por tanto, se trata de un elemento clave en la transformación

hacia una verdadera educación inclusiva (MacKinnon & Brown, 1994; Mamlín, 1999; Marchesi y Martín, 1998; Rouse y Florian, 1996, 1997; Vlachou, 1999; Zollers et al., 1999). Murillo y Krichesky (2012) denominan “institucionalización” a la construcción de una cultura orientada hacia el cambio y la mejora permanente, donde la innovación y el cambio se convierten en la forma “habitual” de hacer las cosas.

Sin lugar a dudas, resulta tarea compleja establecer unos valores compartidos y, muchas veces, existen contradicciones y conflictos donde se ponen en juego dilemas éticos. Sin embargo, como sostiene Echeita (2008), debemos entender este proceso como un compromiso para ir avanzando hacia sociedades más justas e igualitarias. El compromiso con los valores inclusivos implica un compromiso con la mejora, con el bienestar. El debate sobre la inclusión siempre contiene la pregunta “¿inclusión en qué?” (Booth y Ainscow, 2011, p. 24). Caminar hacia procesos más inclusivos requiere cuestionarse y reflexionar sobre qué creencias y valores institucionales se articula la educación inclusiva en la educación superior, para poder tomar decisiones compartidas y claras (Griffiths, 2010). Esto puede conllevar una priorización de los valores del proyecto educativo y la misión de la universidad.

En resumen, este trabajo considera que las culturas inclusivas son aquellas que se basan en valores inclusivos compartidos. Los principios que se derivan de esta cultura universitaria, son lo que guían las decisiones que se concretan en las políticas que abordaremos a continuación.

1.3.2. Políticas inclusivas en la educación superior: ¿Cómo nos organizamos?

La política internacional y europea destaca la inclusión y el acceso a la educación como un derecho humano. La pregunta no es si debe haber inclusión en la educación en general y en la educación superior específicamente, la cuestión es qué mecanismos ponemos en marcha para lograrlo de manera efectiva y exitosa.

La legislación es una parte vital del desarrollo de un modelo inclusivo, esta articula los principios y derechos necesarios para crear un marco y detectar las barreras que impiden el acceso y la permanencia en la educación.

Asimismo, la legislación es fundamental para estructurar las prácticas inclusivas que garantizan una educación para todos y todas (Unesco, 2017). La política educativa puede influir en las prácticas inclusivas, definiendo las formas de enseñanza, apoyo y liderazgo que constituyen la base de una educación de calidad (Unesco, 2015).

En el 2017, la conferencia Access4All promovida por la Comisión Europea, tuvo como objetivo promover la evaluación de políticas institucionales y las buenas prácticas desarrolladas por organizaciones de educación superior en Europa, con el fin de fomentar la inclusión educativa y social de grupos minoritarios, así como de alumnos con alguna necesidad. Cabe destacar el interés que mostró dicha conferencia en el programa Erasmus +, donde se puso de manifiesto la necesidad de promover la equidad y la inclusión facilitando el acceso a los participantes con desventajas y menos oportunidades en comparación con sus iguales (European Commission, 2017).

Por otro lado, la Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación de la Unesco, hace referencia a los requisitos necesarios en la política educativa para garantizar la inclusión (2017, p. 13):

- Valorar la presencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, independientemente de sus contextos y características personales.
- Reconocer los beneficios de la diversidad de los y las estudiantes y cómo vivir con las diferencias y aprender de ellas.
- Recopilar, cotejar y evaluar evidencias sobre las barreras al acceso, a la participación y a los logros, prestando especial atención a los y las estudiantes que pueden estar más expuestos al fracaso, la marginación o la exclusión.
- Alcanzar un entendimiento común de que los sistemas educativos más incluyentes y equitativos, tienen el potencial de promover la igualdad de género, reducir las desigualdades, desarrollar las capacidades de los docentes y del sistema y fomentar los entornos de aprendizaje de apoyo. Estos diversos esfuerzos, a su vez, contribuirán a una mejora general en la calidad de la educación.

- Movilizar a los principales actores claves del sistema educativo y de la comunidad, para propiciar las condiciones para un aprendizaje inclusivo y una comprensión más amplia de los principios de inclusión y equidad.
- Aplicar cambios de forma eficaz y supervisar su impacto, reconociendo que el logro de la inclusión y de la equidad en la educación es un proceso continuo, más que un esfuerzo único.

Según Escudero (2006) la política es la plataforma en la que se sustenta un modelo educativo que se concreta en las prácticas. Por tanto, es una decisión eminentemente política la que permite una mejora en la educación. También la profesora Aguado apoya que la educación es intrínsecamente un asunto político y, por ello, plantea tres niveles de política educativa (Aguado et al, 2006):

- 1) Proyectos educativos en el ámbito internacional, europeo o local, que se expresan en declaraciones, recomendaciones o documentos de trabajo.
- 2) Las leyes y las normas explícitas que tratan de organizar el sistema educativo.
- 3) La práctica real que se refiere a las medidas concretas que los agentes educativos desarrollan para aplicar las leyes y normas.

Como indica Rivas (2004, p.36) “hablar de política educativa es hablar de un conjunto de variables y dimensiones complejas y diversas, que actúan en diversos niveles”. El autor también se refiere a tres dimensiones de las políticas: la primera que hace referencia al desarrollo de los pensamientos educativos que sirven como justificación y orientación para la toma de decisiones políticas; en segundo lugar, encontramos decisiones administrativas y, en tercer lugar, las prácticas educativas sobre las que actúan estas decisiones.

Diseñar una política desde el enfoque intercultural inclusivo requiere una reflexión acerca de las barreras que impiden la participación en términos económicos, políticos, sociales, físicos, culturales o lingüísticos. Las políticas inclusivas en la educación superior deben caracterizarse por (Ministerio de Educación de Colombia, 2013):

- Identificar las barreras institucionales que impiden el ejercicio efectivo de una educación inclusiva.
- Hacer énfasis en aquellos estudiantes que pueden estar en riesgo de exclusión.
- Promover una participación activa de toda la comunidad académica, especialmente de los estudiantes.
- Proponer acciones de acompañamiento que permitan garantizar la permanencia de los estudiantes.

Un estudio realizado por la Universidad de Coruña (Caneiro, García-Pérez, López-Veiga, Pérez-Hermida, Sánchez-González y Spósito, 2015) realiza un análisis de las políticas en torno a la inclusión del alumnado universitario con discapacidad y necesidades educativas especiales de 48 universidades españolas. En este trabajo se analizan: las referencias estatutarias a la discapacidad, a la diversidad, a las necesidades educativas especiales y conceptos similares; las normas aprobadas por los órganos de gobierno y representación de las universidades; las guías y documentos elaborados por los diversos servicios de atención a la discapacidad; y los planes y programas aprobados. Las conclusiones más destacadas de este estudio son:

- La mayoría de los Estatutos de las universidades hacen referencia a la igualdad de oportunidades y la prohibición de discriminación. En algunos se cita la discapacidad como causa generadora de desigualdad y ante la que deben adoptarse medidas de acción positivas. También contienen referencias a la accesibilidad. Además, algunas universidades promueven iniciativas importantes, así como planes y programas que garantizan este derecho.
- Respecto al apoyo al estudiantado universitario con discapacidad encontramos acciones de diversa índole: creación de servicios o unidades específicas para este colectivo, elaboración de planes, programas o guías de atención al estudiante con discapacidad, elaboración de programas de voluntariado, apoyo de personal, alumnos voluntarios o programas de formación.
- Muchas universidades han aprobado protocolos y guías para orientar las adaptaciones que necesitan los estudiantes con

discapacidad para realizar sus estudios en las mejores condiciones posibles.

- En lo que concierne a la permanencia, de forma mayoritaria se opta por hacer una valoración de cada caso concreto adoptando medidas específicas. En otras ocasiones, se opta por una modalidad de matrícula especial o incluso tienen una normativa propia.

Tomando como referencia el Index for Inclusion (Booth, y Ainscow, 2000) y la Guía CEIN (Sales, Moliner y Traver, 2010) encontramos una serie de elementos indispensables para poder garantizar la inclusión de los estudiantes en la universidad. La revisión de la literatura nos remite a dos momentos: el acceso y la permanencia.

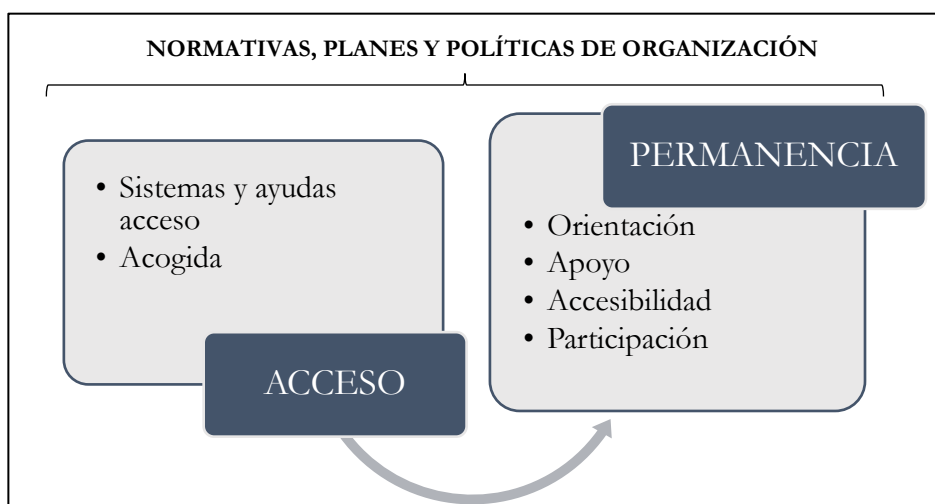


Figura 6. Elementos políticas inclusivas. Elaboración propia

1.3.2.1. Garantizando la igualdad de oportunidades en el acceso a estudios universitarios

Sistemas de acceso

En Europa existen diversos sistemas y procedimientos de acceso a la Universidad, y cada uno de ellos “puede esconder detrás concepciones distintas de la cuestión de la selección y, por ende, formas diversas de entender la posición del acceso a la Universidad en el binomio Derecho a la educación e Igualdad de oportunidades” (Valle, 2008, p. 130). En España, el

Real Decreto 1892/2008 que regula el acceso a la Universidad, contempla cuatro vías: con el título de Bachillerato, con los títulos de Técnico Superior y Técnico Deportivo Superior, según la edad y la experiencia profesional, y pruebas para estudiantes extranjeros.

- Bachillerato. Para el acceso y la admisión en la Universidad los estudiantes de bachillerato deben realizar una prueba de acceso (PAU) que consiste en una fase Obligatoria y una voluntaria. La nota de acceso será la media ponderada establecida por normativa: el 60% para la calificación final de bachillerato y el 40% para la nota de la fase obligatoria de las PAU. Un estudio realizado por Lorenzo, Argos, Hernández-García y Vera (2014) pone de manifiesto una serie de condicionantes en el acceso desde Bachillerato: la modalidad y materias elegidas a lo largo de sus estudios de bachillerato y el número de plazas ofertadas de algunos estudios pueden suponer el no acceso al grado pese a haber cursado las materias adecuadas o incluso buenas calificaciones.
- Formación Profesional. Los estudiantes que provienen desde esta vía no tienen que realizar prueba de acceso. La calificación del ciclo formativo de grado superior será equivalente a la nota de acceso a la Universidad de los estudiantes de bachillerato. Los estudiantes que accedan por esta vía entran en la misma reserva de plazas que los estudiantes de bachillerato y los extranjeros. Además, pueden acceder a cualquier grado independientemente del ciclo formativo superior que se haya cursado. Existe la posibilidad de aumentar la calificación de admisión presentándose como máximo a 4 asignaturas.
- Edad y experiencia laboral. El acceso para mayores se enmarca dentro de la necesidad de impulsar la formación permanente. La Ley Orgánica 4/2007 por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades señala en su Preámbulo que las universidades “han de dar adecuada respuesta a las necesidades de formación a lo largo de toda vida. Así pues, mediante un porcentaje de reserva, puedan acceder a través de tres modalidades:

- Mayores de 25 años realizando una prueba cuya fase específica consta de cinco opciones correspondientes a las ramas de conocimiento de los títulos de Grado.
- Mayores de 40 años con experiencia laboral relacionada con unos estudios universitarios que deben acreditar.
- Mayores de 45 años mediante una prueba destinada a quienes no puedan acreditar experiencia profesional
- Estudiantes extranjeros. Deben realizar una prueba de acceso aquellos estudiantes que provienen de sistemas educativos extranjeros. La prueba de acceso a la universidad la organiza la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Como vemos, existen diferentes vías de acceso a la universidad que quieren garantizar que cualquier estudiante, independientemente de sus características personales, sociales o culturales pueda acceder a la universidad. No obstante, estas medidas no aseguran al 100 por 100 el acceso de todos los estudiantes. Al respecto, se hace especial énfasis en la transición entre la educación secundaria y la universitaria. Algunos autores apuntan a la necesidad de establecer puentes para determinar elementos comunes que faciliten una continuidad formativa (Lorenzo et al., 2014). Pero no solo debemos referirnos a la educación secundaria, pues no es la única vía de acceso. Algunos organismos, como la Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa, ponen de manifiesto que:

La relación entre la educación inclusiva y el acceso a la educación superior depende de la eficacia de un programa de transición que comienza en la educación secundaria y que implica a toda la comunidad. Son diversos los factores que obstaculizan el acceso a la educación superior, por ejemplo, la falta de recursos económicos, recibir ayuda inadecuada al realizar las solicitudes, la identificación deficiente de los ajustes necesarios, el acceso limitado a un trabajo académico adecuado y los programas de transición de escasa calidad. (Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa, 2018, p. 8).

Así pues, aún queda mucho camino por recorrer en otras vías como la formación profesional o la educación de adultos. En ese sentido, la

orientación preuniversitaria puede ser un buen mecanismo que facilite la transición para todos aquellos que quieran acceder a la universidad.

Acogida

Como indica un estudio del Ministerio de Educación sobre las políticas y estrategias de acogida e integración de los estudiantes de nuevo ingreso en las universidades españolas (Michavila, García-Delgado, Martínez, Merhi, Esteve y Martínez Soto; 2012) una de las causas que suelen atribuirse al abandono de los estudios universitarios es la incapacidad de las instituciones de tutelar el tránsito entre la educación secundaria y la superior. Por ello, es necesario realizar acciones de integración que faciliten la transición a la universidad. Según estos autores podríamos definir la acogida como:

El conjunto de acciones y estrategias que la universidad, a través de sus agentes, realiza para integrar al alumnado y con las que se pretende, entre otras cosas, facilitar su transición a la educación universitaria, mejorar su éxito formativo y reducir las tasas de abandono. (Michavila et al, 2012, p. 5)

El estudio de Michavila et al (2012) pone de manifiesto que el 83% de las universidades consultadas integran mecanismos de acogida en el modelo educativo. Entre estos mecanismos podemos encontrar: Jornadas de acogida/bienvenida, Jornadas de acogida/bienvenida a estudiantes internacionales, Manuales o guías del estudiante, Manuales o guías del estudiante en inglés, Programa Big Brother o similar, Oficina de estudiantes extranjeros y Erasmus, Web institucional o Web institucional en inglés.

Asimismo, la información sobre la oferta académica es imprescindible para poder tomar las decisiones adecuadas. Las universidades deben difundir su oferta académica, así como informar de los servicios, instalaciones y actividades extraacadémicas que ofrecen para que todos los estudiantes pueden hacer uso de ellas. Por ello, las nuevas tecnologías de la comunicación pueden ayudar a difundir esta información a los futuros estudiantes (Michavila y Esteve, 2011). También se insiste en la utilización de otros recursos como las charlas en los centros de educación secundaria, los ciclos formativos o los centros de formación permanente de adultos. Se apunta a la constitución de redes y unidades de orientación que combinen la presencialidad y la virtualidad, para poder acercar la universidad a aquellos o

aquellas que empiezan sus estudios, así como establecer estructuras formales de coordinación con centros de secundaria, bachillerato, formación profesional y escuela permanente de adultos.

La acogida es fundamental para que el estudiantado logre adaptarse con facilidad y conozca todos los recursos disponibles que ofrece la universidad pues “la integración social y académica del estudiante es un factor clave para su éxito formativo” (Sallán, Moreno, Condom y Ramos, 2009, p. 29). Según Lim (2002), los estudiantes que no han recibido acciones que faciliten la socialización, tienen más probabilidades de abandonar que aquellos que tuvieron una experiencia de acogida satisfactoria.

Tinto y Pusser (2006), consideran que para favorecer la permanencia de los estudiantes es necesario que la universidad ofrezca apoyo académico y social, sobre todo en el primer año de carrera. Por tanto, se apela al compromiso y la responsabilidad de la universidad para generar mecanismos que favorezcan la transición.

1.3.2.2. Mecanismos y recursos para garantizar la permanencia de todos los estudiantes.

Orientación

Álvarez-Rojo, García-Jiménez, Gil y Romero (2000) consideran la orientación como un elemento de mejora de la calidad de la educación universitaria. En España, en el marco de esta calidad surgen algunos trabajos que inciden en la necesidad de revisar los sistemas de tutoría y asesoramiento (Lázaro, 1997; Boronat, 2000) o en el papel de los servicios de orientación (Echeverría, 1997).

Desde la perspectiva inclusiva en la educación superior, las referencias que encontramos son propuestas dirigidas al colectivo con discapacidad, considerándose esta como una respuesta a los problemas para su integración (Abad, Álvarez-Pérez y Castro, 2008). Del mismo modo, algunos autores (Bayot, Rincón y Hernández, 2002; Luque y Rodríguez, 2005) apuntan a la orientación como elemento fundamental en la inclusión de estudiantes con discapacidad. Sin embargo, debemos entender la orientación como un sistema que favorece a cualquier alumno, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales.

La implantación de un sistema de orientación y tutorías en el marco de la enseñanza universitaria para todo el alumnado en general, y para los que poseen algún tipo de discapacidad en particular, constituye un factor de la calidad orientado a la mejor integración de todo el alumnado, la optimización del proceso formativo, la promoción de una mayor igualdad de oportunidades, la potenciación del principio de orientación a lo largo de la vida, el refuerzo de la educación inclusiva, la prevención del abandono de los estudios, entre otros beneficios (Álvarez-Pérez et al. 2012, p.4).

La orientación y tutorización juegan un papel fundamental en la atención a la diversidad ya que permiten desarrollar el carácter integrador en la educación superior (Bayot et al, 2002; Luque y Rodríguez, 2005), no solo para los estudiantes con discapacidad, sino para aquellos que necesiten cualquier apoyo a lo largo de sus estudios (Álvarez-Pérez et al, 2012). Gairín (2014) nos propone una serie de estrategias en lo que concierne a la tutorización y orientación:

Tabla 3. Estrategias Orientación y Tutorización. Fuente: Gairín (2014).

Acciones específicas a grupos vulnerables	Plan de convivencia y desarrollo social
Acciones de sensibilización a la comunidad universitaria	Plan de vinculación de líderes de grupos
Asignaturas propedéuticas	Planes de desarrollo personal
Asociacionismo	Red socio educativa
Ayudas al alojamiento y a la vivienda	Red de relaciones secundaria-universidad
Ayudas financieras, préstamos y becas	Redes y comunidades de aprendizaje
Colaboración con otras entidades	Semana de inducción a la universidad
Eliminación de barreras arquitectónicas	Servicio de atención a la discapacidad
Ferias de enseñanza	Servicio de orientación e información universitaria
Gabinete psicopedagógico	Sesiones y talleres de técnicas de estudio
Grupos de estudio entre iguales	Tutoría entre iguales
Jornadas de puertas abiertas para futuros estudiantes y para padres	Tutorías personalizadas con alumnos de fracaso académico
Plan de acción tutorial	Tutorías virtuales
Plan de acogida lingüística	Universidad-empresa

Por tanto, la orientación puede ser una vía importante para introducir medidas que den respuesta a las necesidades particulares de cada estudiante (Álvarez-Pérez, 2012) y poder garantizar así su permanencia.

Participación

A nivel normativo, el asociacionismo viene reconocido por el artículo 22 de la Constitución Española. En la universidad, la participación de los estudiantes en la vida social y cultural de las universidades viene impulsada por el preámbulo de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, el cual indica que “el estudiante, protagonista activo de la actividad universitaria, forma parte esencial de esta norma, que establece los derechos básicos sin perjuicio de los que posteriormente fijan los estatutos de cada universidad”.

Así mismo, la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, en el artículo 46.2) reconoce como derecho la libertad de expresión, de reunión y de asociación en el ámbito universitario. Con esta ley se prevé la elaboración de un estatuto del estudiante universitario y la creación del Consejo de estudiantes universitarios, con el fin de articular la necesaria participación del alumnado en el sistema universitario. El Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, del Estatuto del Estudiante Universitario, establece explícitamente como un derecho el de la libertad de expresión, reunión y asociación en el ámbito universitario, exento de toda discriminación directa e indirecta como expresión de la corresponsabilidad en la gestión educativa y del respeto proactivo a las personas y a la institución universitaria. Así pues, el Estatuto del Estudiante Universitario dedica un capítulo (VIII) a la participación y representación estudiantil, en el que podemos encontrar referencias al derecho y deber de los estudiantes de participar en la vida universitaria y en la toma de decisiones:

La universidad, como proyecto colectivo, debe promover la participación de todos los grupos que la integran. Los estudiantes, protagonistas de la actividad universitaria, deben asumir el compromiso de corresponsabilidad en la toma de decisiones, participando en los distintos Órganos de Gobierno a través de sus representantes democráticamente elegidos. Promoviendo y siguiendo los principios de paridad entre sexos

y del equilibrio entre los principales sectores de la comunidad universitaria. (Artículo 34).

Desde el modelo intercultural inclusivo, la participación es clave para que la inclusión sea real. De acuerdo con autores como Michavila y Parejo (2008), para que un estudiante participe debe conocer las vías de participación, así como la información y formación adecuada. Un estudio de Nava-Caballero (2012) centrado en los estudiantes con discapacidad, muestra como uno de sus resultados que la gran mayoría afirma sentirse inseguros en la participación de actividades organizadas por la universidad. La forma en cómo se organiza el poder en las universidades, en cómo se participa o a la transparencia en la toma de decisiones, son elementos que ayudan a comprender el funcionamiento de las organizaciones (Martínez-Martín, 2006). Como nos indican Tinto y Pusser (2006), cuando los estudiantes se implican y participan académica y socialmente en la universidad, es más probable garantizar su permanencia y éxito. Según el autor, esto es especialmente relevante durante el primer año, pues la participación sirve de base sobre la que se construye el compromiso con la universidad.

Servicios de apoyo

Como se comentaba en anterioridad, con la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades, se establece que las universidades deberán promover:

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. (Disposición adicional vigésima cuarta).

Para dar cobertura a estos mandatos, se crean en casi todas las universidades españolas los Servicios de Apoyo a la Diversidad (con diversas denominaciones) con el objetivo de atender las necesidades de estos estudiantes. Los años 90, con los nuevos enfoques teóricos sobre educación

inclusiva, supusieron un cambio respecto a la forma de entender la discapacidad. Tradicionalmente, el foco del problema se había situado en las personas con discapacidad y en sus limitaciones, pero con este nuevo paradigma el foco se sitúa en el entorno en el que la persona se desenvuelve. Por tanto, se asumió que la prioridad era prestar apoyos y adaptar el entorno para mejorar la autonomía, integración y calidad de vida de las personas con discapacidad. Según Díez et al (2008) este enfoque dio lugar a un modelo denominado “Paradigma de apoyos” a partir del que se justifica, sin duda, la existencia de servicios de apoyo para estudiantes con discapacidad en las universidades, para facilitar la integración de estos alumnos y promover la igualdad de oportunidades en los estudios superiores.

Asimismo, el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, establece en su artículo 65 las funciones de orientación e información que pueden ofrecer los Servicios de Atención al Estudiante:

- a) Elección de estudios y reformulación o cambio de los mismos para facilitar el acceso y la adaptación al entorno universitario.
- b) Metodologías de trabajo en la universidad y formación en estrategias de aprendizaje, para proporcionar ayuda a los estudiantes en los momentos de transición entre las diferentes etapas del sistema educativo, así como a lo largo de los estudios universitarios, para facilitar el rendimiento académico y el desarrollo personal y social
- c) Itinerarios formativos y salidas profesionales, formación en competencias transversales y el diseño del proyecto profesional para facilitar la empleabilidad y la incorporación laboral.
- d) Estudios universitarios y actividades de formación a lo largo de la vida.
- e) Becas y ayudas al estudio.
- f) Asesoramiento sobre derechos y responsabilidades internas y externas a la universidad.
- g) Asesoramiento psicológico y en materia de salud.
- h) Asociacionismo y participación estudiantil.
- i) Iniciativas y actividades culturales, de proyección social, de cooperación y de compromiso social.

- j) Información sobre servicios de alojamiento y servicios deportivos, así como otros servicios que procuren la integración de los estudiantes al entorno universitario.
- k) Igualdad de trato entre mujeres y hombres.

En ese sentido, Alcantud, Ávila y Asensi (2000), centrándose en el colectivo con discapacidad, proponen un modelo de acción orquestado desde los Servicios de Apoyo que se basa en dos ejes: uno horizontal dirigido al apoyo del profesorado, la organización universitaria y los compañeros; y uno vertical que se refiere a los contenidos y los apoyos tecnológicos.

En la actualidad, la mayoría de universidades cuentan con un servicio con entidad propia o integrado en las dependencias de estructuras más generales que, normalmente, dependen del vicerrectorado de estudiantes. Según el III Estudio sobre Universidad y Discapacidad (Fundación Universia, 2016) de las 55 universidades españolas participantes en el estudio, todas cuentan con un servicio, programa o persona encargada de la atención a los estudiantes con discapacidad. Un aspecto interesante es que cada vez son más las universidades que optan por tener un servicio que abarca la diversidad de manera global (género, cultural, LGTB, discapacidad, etc.) o por prestar un servicio integral para todos aquellos estudiantes con necesidades educativas.

Estos servicios desarrollan programas y unidades de atención muy heterogéneos que varían de unas universidades a otras (Alonso-Caamaño y Díez, 2008). Lo que implica que encontremos infinidad de denominaciones para este servicio: Unidad de Diversidad y Discapacidad (Universitat Jaume I), Centro de Atención a Universitarios con Discapacidad (UNED), Unidad para la Integración de Personas con Discapacidad (Universidad de Valencia), Plan de Atención a la Discapacidad (Universitat Rovira i Virgili) o la Unidad de Atención al Estudiante con Discapacidad (Universidad de Sevilla), entre otros. Esto puede deberse a diferentes motivos, entre los que podemos encontrar la conceptualización del término de discapacidad y la falta de planificación de estos servicios, ya que muchos de ellos han surgido para dar respuesta a las necesidades específicas de alumnos concretos (Alonso-Caamaño y Díez, 2008). Además, como nos indican Verdugo y Campo (2005) tampoco hay unanimidad en cuanto al perfil profesional de los responsables de estos Servicios: psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales,

logopedas, becarios y/o voluntarios. En esa diversidad de denominaciones o usuarios a los que se dirigen, podemos resaltar algunas funciones como: actuar de mediadores entre estudiantes y profesorado, orientar y dar apoyo, sensibilizar y formar al profesorado y velar para la realización de las adaptaciones y ajustes necesarios para la permanencia y el progreso de los estudiantes, etc.

Como indican numerosos estudios, los servicios de apoyo son reconocidos en muchos casos por los estudiantes como una gran ayuda (Hanafin et al., 2007; Moriña, 2017; Riddell et al., 2005). Con frecuencia trabajan estrechamente con los responsables políticos, los estudiantes y el profesorado, y articulan los recursos y condiciones para que cada institución de educación superior desarrolle una cultura y política cada vez más inclusiva. Sin embargo, como nos recuerdan algunos autores (Borland & James, 1999; Moriña, Cortes-Vega y Molina, 2015) la realidad de las universidades es otra, pues nos hallamos ante un colectivo de personas muy diversas y con necesidades específicas muy diferentes.

Accesibilidad

El concepto de accesibilidad proviene de acceso, acción de llegar y acercarse (Alonso-López, 2002). En el Plan de Accesibilidad 2003-2010, elaborado por el mismo autor (2003), se relaciona el concepto de accesibilidad con la discapacidad definiéndose como “el conjunto de características de que debe disponer un entorno, producto o servicio para ser utilizable en condiciones de confort, seguridad e igualdad por todas las personas y, en particular, por aquellas que tienen alguna discapacidad” (p.22).

Con la en la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, en la Disposición adicional vigésima cuarta, se pone de manifiesto que:

Los edificios, instalaciones y dependencias de las universidades, incluidos también los espacios virtuales, así como los servicios, procedimientos y el suministro de información, deberán ser accesibles para todas las personas, de forma que no se impida a ningún miembro de la comunidad universitaria, por razón de discapacidad, el ejercicio de su derecho a ingresar, desplazarse, permanecer, comunicarse, obtener información u otros de análogo significación en condiciones reales y efectivas de igualdad. Los entornos universitarios deberán ser accesibles de acuerdo

con las condiciones y en los plazos establecidos en la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad y en sus disposiciones de desarrollo.

Guasch y Hernández (2010) pretenden ir más allá y entienden la accesibilidad como:

El conjunto de características que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad y de la forma más autónoma y natural posible. (p.40)

Hablar de accesibilidad implica hablar de barreras, estas pueden limitar nuestras oportunidades o restringir nuestra forma de participar o de expresarnos (Steinfeld, 2003). Según Alonso-López (2003) la accesibilidad se relaciona con tres formas básicas de actividad humana: movilidad, comunicación y comprensión; y estas se ven limitadas como consecuencia de la existencia de barreras. Como apunta el equipo Helios (citado en Alonso-López, 2003) cada barrera al acceso que cae nos acerca un poco más a la consecución de una sociedad más justa.

El Diseño Universal y el concepto de Accesibilidad Universal nace con la intención de suprimir barreras y extenderse a todo tipo de espacios, productos y servicios (Peralta, 2007). Según Guasch y Hernández el diseño para todos se define como:

La actividad por la que se concibe o proyecta, desde el origen, y siempre que ello sea posible, entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, instrumentos, dispositivos o herramientas, de tal forma que puedan ser utilizados por todas las personas, en la mayor extensión posible. (2010, p.41)

Desde esta perspectiva, ya en el Plan de Accesibilidad de 2003, se apuntaba a la necesidad de cambiar de paradigma y repensar los espacios y los servicios desde el diseño universal:

La causa mayor de los problemas de accesibilidad (presencia de barreras) en la edificación se debe más a la ausencia de una toma de conciencia generalizada del objetivo del «Diseño para todos», que a la inexistencia o defectos en la normativa de aplicación, o a la falta de criterios técnicos de la misma. (Alonso-López, 2003, p.92)

En este trabajo partimos del Diseño Universal acuñado por Ronald Mace en 1985, en el que entendemos que los entornos, la comunicación y los productos deben poder ser utilizados por cualquier persona de la forma más autónoma posible sin necesidad de una adaptación o diseño especializado, independientemente de su edad, capacidad o condición en la vida (Alba, 2012). El concepto también se conoce como diseño inclusivo o diseño para todos. Por otro lado, relacionado con el diseño universal, encontramos el diseño universal de aprendizaje que abordaremos en el apartado de dimensión de prácticas inclusivas.

Cuando hacemos referencia a la accesibilidad en el entorno universitario se incluye tanto los entornos físicos y tecnológicos, como los servicios y las acciones para que cualquier persona pueda acceder a todos los ámbitos de la universidad (docencia, investigación y vida universitaria). Por tanto, hablamos de accesibilidad física en cuanto a la relación con los espacios, accesibilidad comunicativa en lo que se refiere al acceso a la información y a la comunicación y, por último, a la accesibilidad económica, es decir, aquellos recursos, becas o ayudas que permiten el acceso y la permanencia en los estudios superiores. Al, respecto, la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, establece en su artículo 44.4 que:

Con objeto de que nadie quede excluido del estudio en la universidad por razones económicas, el Gobierno y las Comunidades Autónomas, así como las propias universidades, instrumentarán una política de becas, ayudas y créditos para el alumnado y, en el caso de las universidades públicas, establecerán, asimismo, modalidades de exención parcial o total del pago de los precios públicos por prestación de servicios académicos. En todos los casos, se prestará especial atención a las personas con cargas familiares, víctimas de la violencia de género y personas con dependencia y discapacidad, garantizando así su acceso y permanencia a los estudios universitarios.

El nivel socioeconómico de los estudiantes tiene un profundo impacto en el acceso a la universidad (Dovigo, 2017). En lo que concierne a la accesibilidad económica, España cuenta con diferentes sistemas de becas y ayudas que varían en función de quién las financia y también de la finalidad. Este sistema de becas permite que los estudiantes puedan acceder a la universidad a través de una serie de ayudas para poder costear la matrícula. Además, también sirve como apoyo en la permanencia de los estudiantes ya que permite cubrir otros gastos como el transporte, el alojamiento, la manutención o la inscripción a cursos y congresos.

Las becas financiadas por el Ministerio de Educación y la Generalitat Valenciana sirven para sufragar, principalmente, los gastos de matrícula y alojamiento y se dan en función del expediente y la renta. Las becas financiadas por la Universitat Jaume I también son para poder costear estos gastos, pero existen otras como las ayudas para la asistencia a jornadas, congresos o cursos de verano, ayudas para estudiantes provenientes de países empobrecidos, ayudas para el aprendizaje de idiomas o para realizar el trabajo de fin de grado, máster o tesis en valenciano. De las ayudas que ofrece la universidad, merece la pena resaltar las ayudas al estudiantado con circunstancias personales sobrevenidas. El objeto de esta convocatoria es dar apoyo a los estudiantes que tienen circunstancias personales sobrevenidas durante el curso académico, entendiéndose por causa sobrevenida aquella que conlleve la disminución de ingresos por pérdida de empleo, muerte, la situación de incapacidad, discapacidad, enfermedad grave o disminución de ingresos de uno de los miembros de la unidad familiar. Además, de forma excepcional, se pueden estudiar otras situaciones sobrevenidas.

A continuación, se presenta una tabla donde se recogen algunas de las becas y ayudas más importantes:

Tabla 4. Becas y ayudas. Fuente: Elaboración propia.

	MINISTERIO	CONSELLERIA	UJI	OTRAS ENTIDADES
GRADO	<ul style="list-style-type: none"> - Becas de carácter general - Becas de colaboración en departamentos universitarios 	<ul style="list-style-type: none"> - Becas para la realización de estudios universitarios - Becas salario ligadas a la renta - Becas para el alumnado que vaya a finalizar sus estudios universitarios - Beca para la excelencia académica 	<ul style="list-style-type: none"> - Becas colaboración - Becas iniciación a la investigación - Ayudas de comedor - Ayudas de matrícula - Ayudas al estudiantado con circunstancias personales sobrevenidas - Ayudas para la asistencia a jornadas, congresos y cursos de verano - Ayudas al estudio para estudiantes provenientes de países empobrecidos - Ayudas ARA/EURUJI para idiomas, - Ayudas para la realización del TFG, TFM o tesis en valenciano 	<ul style="list-style-type: none"> - Becas Fobesa - Becas FACSA
MÁSTER	<ul style="list-style-type: none"> - Becas de carácter general 	<ul style="list-style-type: none"> - Becas para la realización de estudios universitarios 	<ul style="list-style-type: none"> - Beca de estudio en el Máster Universitario en Estudios Internacionales de Paz procedentes de países empobrecidos - Becas AlumniSAUJI - Becas de estudio en el Máster Universitario en Cooperación al Desarrollo para estudiantes procedentes de países en desarrollo - Becas de colaboración - Becas de Iniciación a la investigación - (Mismas ayudas Estudiantes Grado) 	<ul style="list-style-type: none"> - Beca de estudio en el Máster Paz (Ayuntamiento de la Vall d'Uixó) - Becas Torrecid - <u>Becas investigación JAE.</u> - <u>Becas movilidad académica AUIP</u> - Ayudas Fundación Balaguer Gonel - Ayudas Banco Santander

DOCTORADO	<ul style="list-style-type: none"> - Ayudas para contratos predoctorales para la formación de doctores 	<ul style="list-style-type: none"> - Ayudas para la contratación de personal investigador en formación de carácter predoctoral, programa VALi+d 	<ul style="list-style-type: none"> - Ayudas de movilidad Ayudas para la realización de actividades formativas de doctorado - Contratos predoctorales. Convocatorias de ayudas a la investigación. Flaix I+D - Mismas ayudas Estudiantes Grado y Máster 	<ul style="list-style-type: none"> - Becas "Obra Social La Caixa" - Becas movilidad académica internacional – AUIP - Becas de la Fundación José Luis de Oriol-Catalina de Urquijo
------------------	---	--	---	--

Además de la accesibilidad física y económica, las universidades promueven otro tipo de accesibilidades relacionadas con la información y la comunicación. Se entiende por información accesible aquella que se proporciona en formatos que permite a cada usuario acceder al contenido en igualdad de condiciones que los demás (ONU, 2006). Para que una información sea accesible debe permitir que todos los usuarios puedan entender y orientarse fácilmente dentro del contenido; percibirse y comprenderse a través de diferentes percepciones o canales (European Agency, 2015). Proporcionar información accesible crea sinergias que pueden beneficiar igualmente tanto a las personas con discapacidad y necesidades especiales, como a todos los miembros de la sociedad (Turner-Cmuchal, 2017) pues no todos percibimos la información del mismo modo. Del mismo modo, la accesibilidad digital se refiere a la posibilidad de cualquier persona, independientemente de sus características personales, sociales o culturales, pueda utilizar o beneficiarse de las posibilidades que ofrece la sociedad de la información a través de las nuevas tecnologías (Alba, 2005). Como indica la autora, aunque la Sociedad de la Información ha dado lugar a facilidades, para muchos otros puede generar nuevas barreras que pueden desembocar en una nueva forma social de exclusión.

Una investigación realizada en la Universidad de Sevilla (Cortés-Vega y Moriña, 2014) apunta a la existencia de barreras institucionales. Estas hacen referencia a las dificultades que los estudiantes encuentran para acceder a la información, a la cantidad de trámites burocráticos o la inexistencia de protocolos de actuación normalizados. Como resultados de la investigación

aparece el descontento del alumnado en la información y asesoramiento a la hora de acceder a la universidad en cuanto a becas, transporte, servicios, etc.

Los servicios de apoyo juegan un papel fundamental en la accesibilidad en la universidad ya que, entre sus funciones, se encuentra la de trabajar en la eliminación de barreras arquitectónicas, técnicas y de accesibilidad a la comunicación e información.

En general, se puede decir que en la actualidad existe una clara preocupación por la accesibilidad de las universidades. El III Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto a la realidad de la discapacidad realizado por la Fundación Universia (2016) realiza un análisis pormenorizado sobre el grado de accesibilidad que existe en las universidades participantes. Del estudio podemos destacar lo siguiente:

- En lo que refiere a la implantación de planes de accesibilidad, solo un 52,7% de las universidades afirman tener implantados planes de accesibilidad universal y diseño para todos. Del mismo modo, un 87,3% afirma tener en cuenta criterios de accesibilidad universal a la hora de construir, adquirir o alquilar nuevas instalaciones. Un 12,7% no dispone de información en relación a este tema.
- Respecto a planes de accesibilidad relacionados con las tecnologías de la comunicación e información accesibles Un 47% de las Web de las universidades han sido certificadas según las pautas Web Accessibility Initiative. De las universidades que no han sido certificadas en este ámbito, un 18% afirman que están incluyendo mejoras, mientras que un 35% no están certificadas en materia de accesibilidad Web. Un dato interesante que muestra este estudio es que hay más estudiantes con discapacidad matriculados en modalidad a distancia que presencial (un 3,3% frente a un 1,2%), esto podría deberse “a la facilidad que ofrecen las universidades a distancia en cuanto al acceso y a la accesibilidad de la información, así como a la flexibilidad para adaptarse a las necesidades especiales del colectivo” (Fundación Universia, 2016, p. 14).
- En referencia al transporte, las universidades poseen en general planes que prevén el acceso en transporte público (autobús, tren, tranvía, etc.) a sus Campus, pero algunas también complementan estos servicios con la gestión de un transporte adaptado propio con

horarios y rutas prefijadas. Adicionalmente, en ocasiones también disponen de ayudas específicas para la prestación de este servicio. El 89,1% de las universidades españolas participantes en el estudio afirma que se puede acceder a través de un transporte público accesible para todos. Aun así, el 27,3% de las universidades ofrece complementariamente un servicio de transporte adaptado propio para aquellas personas que presenten graves problemas de movilidad.

- Otro aspecto importante se refiere a la accesibilidad económica, aunque el estudio se centra solo en los estudiantes con discapacidad merece la pena resaltar que el 100% de las universidades públicas españolas ofrecen exención total del pago de matrícula a los estudiantes con discapacidad, mientras que sólo un 25% de las universidades privadas eximen del pago de la matrícula o se opta por ofrecer un descuento en la matrícula. Respecto a las becas y ayudas que reciben, la mayoría se destinan al transporte y a las adaptaciones técnicas.
- Por último, respecto al deporte y al ocio, el 36,4% de las universidades afirman impulsar actividades de ocio y deporte inclusivo. No obstante, aún existe un 63,6% que todavía no ha realizado acciones encaminadas a este tipo de accesibilidad.

Por tanto, debemos entender que la universidad tiene un doble compromiso con respecto a la accesibilidad: en cuanto a su obligación de fomentar la igualdad de oportunidades y la no discriminación, pero también como responsable de formar a los futuros profesionales que tengan en cuenta la accesibilidad de su entorno (Fraiz, Alén y Domínguez, 2008). Todas estas reflexiones nos llevan a pensar en la importancia de la formación desde el paradigma del Diseño Universal. La elaboración del Libro Blanco del Diseño para Todos en la Universidad (2006), supone un punto de partida en esta temática y desemboca en una serie de publicaciones que tienen por objeto: introducir el concepto de Diseño para Todos en los currículos universitarios de las disciplinas que tienen en cuenta a la persona. Así pues, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) junto con la Fundación ONCE, han elaborado (a día de hoy) 14 guías en las titulaciones: ADE, Ciencias Políticas, Derecho, Educación, Enfermería, Farmacia, Medicina, Pedagogía, Periodismo, Psicología, Sociología, Terapia Ocupacional,

Turismo y Trabajo Social. Todas ellas pretenden impulsar un programa de accesibilidad universal y la inclusión de este paradigma en los diferentes planes de estudio.

A modo de conclusión, entendemos que las políticas inclusivas son aquellas referidas a la organización institucional que se traducen en normativas, servicios y recursos que garantizan el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

1.3.3. Prácticas inclusivas en aulas universitarias: ¿Cómo enseñamos y aprendemos?

Cuando hablamos de diversidad en el aprendizaje nos referimos a la forma en la que cada alumna o alumno aprende. Hablar de inclusión educativa supone proporcionar los recursos necesarios para que todos pueden aprender con garantías. Recientes investigaciones, apuntan a la necesidad de la flexibilización del currículum, así como las metodologías que empleamos en el aula (Arnáiz, 2011) para dar cabida a diferentes formas de aprender. Es decir, una pedagogía rica, con variedad de métodos, de materiales, que no solo respete la diversidad, sino que la tome como un recurso valioso, valorándola y entendiéndola como un desafío al que responder (Escudero y Martínez, 2011).

Desde esta perspectiva, y tras la revisión bibliográfica, planteamos una serie de elementos que nos ayudan a impulsar prácticas más inclusivas en las aulas universitarias: la identidad profesional, la planificación, el desarrollo de las prácticas docentes, la evaluación y la formación del profesorado universitario.

1.3.3.1. La identidad profesional docente en la construcción de prácticas inclusivas

Asumir un planteamiento intercultural inclusivo desde el que gestionar la respuesta a la diversidad del alumnado universitario, implica dirigir todos los esfuerzos hacia una serie de objetivos que incluyen la sensibilización de la comunidad universitaria, en particular del profesorado, sobre el respeto a las diferencias individuales. Ello, a veces, provoca conflictos y resistencias, pero en muchos casos el profesorado, junto con los servicios de apoyo, desarrolla buenas prácticas para dar respuestas ajustadas a las características

específicas del estudiantado. Un estudiantado diverso nos remite a considerar la situación particular de colectivos sensibles como puede ser el alumnado con diversidad funcional, pero también el estudiantado extranjero con diversos niveles de competencia en las lenguas de acogida, o perteneciente a culturas minorizadas, entre otros factores de diversidad.

Los postulados de la educación intercultural inclusiva señalan como factores clave: la diversidad de metodologías, evaluaciones más flexibles y adaptadas a la tipología de contenidos curriculares, la formación del profesorado, la evaluación de la calidad de la enseñanza y la búsqueda de la mejora continua a través de una cultura colaborativa y participativa dentro de la propia Universidad (Escudero, 2003; González-Ferreras & Wagenaar, 2005; Knight, 2005; Lledó, Perandones y Sánchez, 2011). Por ello, en la construcción del modelo intercultural inclusivo es imprescindible que el docente se comprometa con el mismo (Muntaner, 2014; Simón y Echeita, 2013) y de la bienvenida la diversidad (Ainscow, 2004) bajo una cultura basada en los valores inclusivos (Booth y Ainscow, 2000).

No obstante, la realidad es que el profesorado universitario se encuentra abrumado con multitud de tareas: docencia, investigación, gestión, formación, extensión cultural... y todo ello se ha traducido en una cierta indefinición de su identidad profesional (Zabalza, 2013). Como apunta el autor, el perfil del docente universitario es muy particular: tiene un elevado conocimiento, posee mucha autonomía y está habituado a actuar en función de sus propios criterios, pero conocer bien una materia no se traduce en saber bien cómo enseñarla.

La colaboración, no solo entre alumnado sino también entre la comunidad educativa y, sobre todo, entre el profesorado, es imprescindible en la atención a la diversidad. La cultura colaborativa supone redefinir el rol de los profesionales de la educación desde un enfoque crítico (Zeichner, 1993), como profesionales predispuestos al diálogo, al debate grupal y a la escucha de opciones distintas a la suya (Moliner, Sanahuja y Benet; 2017).

La colaboración entre profesionales universitarios es uno de los referentes en la atención a la diversidad (Freire & César, 2003; Gallego, 2002; Latas y León del Barco, 2004). Desde el modelo intercultural inclusivo, el trabajo colaborativo e interdisciplinar entre el profesorado y los servicios es fundamental, ya que permite compartir conocimientos e intereses de los

profesionales, fomentando la reflexión crítica sobre sus prácticas y plantear propuestas de mejora (Ainscow, 1995).

1.3.3.2. ¿Cómo planificamos la docencia para atender a la diversidad de nuestro alumnado?

Los docentes universitarios desarrollan su profesión en un contexto complejo, plural y diverso. Analizar y conocer el contexto en el que trabajan es fundamental para poder desempeñar su tarea profesional. Como nos indica Mas y Olmos (2012), la competencia de diseñar es una competencia central de la profesión docente que requiere el dominio de saberes didácticos para poder gestionar de forma preactiva la enseñanza y aprendizaje del estudiantado. Por otro lado, debe dominar los procedimientos necesarios para promover aprendizajes reales y diseñar objetivos, contenidos y actividades de acuerdo con el perfil profesional. Para ello, es importante determinar y comprender las necesidades, tanto educativas como sociales, así como las características del aprendizaje, los intereses y las motivaciones de los estudiantes.

Por ello, cuando nos aludimos a la planificación en la universidad nos referimos a la información previa que se tiene sobre el alumnado matriculado, la provisión de recursos específicos, la accesibilidad del aula, las guías docentes, programaciones, modificaciones o adaptaciones curriculares.

Desde este marco es fundamental adoptar un compromiso con la planificación. Como argumenta Guerrero (2012, p.7) “planificar y definir estrategias son factores claves para favorecer el desarrollo de procesos inclusivos”. Así pues, es imprescindible que el profesorado tome en consideración realizar un buen diseño del currículo de la materia para favorecer la inclusión (Castellana y Sala, 2006) teniendo en cuenta la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes (Ainscow, 2004).

Por tanto, se necesita diseñar y programar un currículum que atiende a la diversidad del alumnado. Muntaner (2010) se refiere como currículum inclusivo a aquel que cumple una serie de características: Flexibilidad para adecuarse a la realidad de cada aula, de cada alumno, para promover su participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje; Único como garantía de la igualdad de oportunidades (García-Llamas, 2008); Amplio,

relevante y diferenciado; y Significativo y riguroso basado en la participación activa del alumno (Penalva, 2007).

El Diseño Universal de Aprendizaje en la atención a la diversidad

Barton (2009) señala que la inclusión dentro de las aulas es compleja, por lo que urge reconocer las barreras discapacitantes, centrándose en el contexto y no en la persona. Bajo esta premisa surge el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) como una respuesta en la atención a la diversidad. Este se puede definir como “un enfoque basado en la investigación para el diseño del currículo (objetivos, métodos, materiales y evaluación) que permite a todas las personas desarrollar conocimientos, habilidades y motivación e implicación con el aprendizaje” (Alba, Sánchez y Zubillaga, 2014, p.9).

El origen del DUA surge del campo de la arquitectura de la mano de Ronald L. Mace (1941-1998) un arquitecto y profesor que impulsó el diseño accesible. En 1989, propone el Diseño Universal como un paso más en la accesibilidad física y plantea crear entornos y productos que se diseñen desde su inicio pensando en todas las personas, de forma que se realicen las menores adaptaciones o diseños especializados.

Los avances tecnológicos y el auge del Diseño Universal, constituye la base del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). El enfoque del DUA proviene del Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST) en el año 1990. Los fundadores de este concepto, Rose y Meyer, diseñaron un marco de aplicación del DUA proponiendo diseñar un currículum flexible. Se parte de la idea de que los currículos han sido construidos para la “mayoría” del alumnado, pero no para todos, por ello proponen diseñar un currículum universal desde el principio y no realizar adaptaciones que resultan ineficaces y costosas. “El DUA estimula la creación de diseños flexibles desde el principio, que presenten opciones personalizables que permitan a todos los estudiantes progresar desde donde ellos están y no desde donde nosotros imaginamos que están” (CAST, 2011, p.3).

El DUA plantea tres principios (Rose y Meyer, 2002) y para su aplicación se proponen una serie de pautas que pueden guiar a los docentes a lograr crear currículos más accesibles.

Tabla 5. Principios Diseño Universal Aprendizaje. Fuente: Alba, Sánchez y Zubillaga (2014).

PRINCIPIOS	PAUTAS
	Proporcionar diferentes opciones para percibir la información
Proporcionar múltiples formas de representación	Proporcionar múltiples opciones para el lenguaje y los símbolos
	Proporcionar opciones para la comprensión
	Proporcionar múltiples medios físicos de acción
Proporcionar múltiples formas de acción y expresión	Proporcionar opciones para la expresión y hacer fluida la comunicación
	Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas
	Proporcionar opciones para captar el interés
Proporcionar múltiples formas de implicación	Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia
	Proporcionar opciones para la autorregulación

Estudios recientes como el de Alba, Zubillaga y Sánchez (2015) o Díez y Sánchez-Fuentes (2015) consideran que el DUA es una buena respuesta en la atención a la diversidad, pues este enfoque parte de la idea que la diversidad es un aspecto inherente al ser humano. Esto supone romper con la dicotomía entre personas con y sin discapacidad y establecer que no son las personas las que tienen un problema para acceder a los conocimientos, sino que hay entornos “discapacitantes” que impiden el desarrollo personal y social de todas personas, no solo de aquellas que tienen algún tipo de discapacidad.

Uno de los trabajos más relevantes en la formación en DUA es el de Rose, Harbour, Johnston, Daley y Abarbanell (2006) que se basa en un curso de posgrado cuyos contenidos iban desde el marco teórico hasta la puesta en práctica. Spooner, Baker, Harris, Ahlgrim-Delzell y Browder (2007) en un trabajo basado en la formación del profesorado en DUA, ponen de manifiesto los beneficios de desarrollar estrategias inclusivas en la creación

de contenidos ya que son más accesibles para todos los estudiantes. En el ámbito nacional, el proyecto liderado por Alba (2012) introduce el DUA en la formación de los profesionales de la educación.

En la planificación de la docencia nos encontramos con el debate acerca de las adaptaciones curriculares. Aunque las abordaremos de forma detallada en el próximo apartado, merece la pena resaltar su complementariedad con el Diseño Universal de Aprendizaje. Es cierto que siempre habrá algún estudiante que requiera una adaptación específica muy concreta, pero lo que se pretende con este enfoque es reducir al máximo algunas adaptaciones que resultan innecesarias y costosas. Numerosos estudios (Forni & Henning, 2006; Riddell et al., 2005; Warren, 2002) ponen de manifiesto cómo los cambios introducidos para el alumnado con discapacidad suponen beneficios para todos los estudiantes y, por lo tanto, mejoran la enseñanza y aprendizaje de toda el aula.

Una mirada a las adaptaciones curriculares en la universidad

En el Espacio de Educación Superior, encontramos referencias a las adaptaciones curriculares como “un acercamiento a la realidad del alumnado en respuesta a sus necesidades de formación, a través de las modificaciones precisas en el currículum (Luque y Rodríguez-Infante, 2005, p. 32)”. Las adaptaciones, tal y como nos indica Luque y Romero (2002), son estrategias de acercamiento y respuesta a la realidad del alumnado, como proceso o resultado de la modificación de uno o más elementos de ese currículum o de los de acceso (Luque, Rodríguez-Infante y Luque-Rojas, 2014). El debate surge en cuanto que algunos docentes consideran que realizar adaptaciones implica bajar el nivel o generar discriminaciones con otros estudiantes (Fuller et al., 2004; Hadjidakou & Hartas, 2008; Moswela & Mukhopadhyay, 2011; Tinklin et al., 2004; Shevlin, Kenny & Mcneela, 2004).

Sin embargo, en el ámbito internacional, y poco a poco en el nacional, se prefiere hablar de ajustes razonables y no de adaptaciones curriculares. Aunque no se aprecia grandes diferencias entre el concepto de “adaptación” y el de “ajuste”, sí que podemos decir que “no todos los ajustes son adaptaciones” (Carballo, 2018, p.44).

A nivel internacional, investigaciones como la de Lourens y Swartz (2016) o la de Jansen, Petry, Ceulemans, Noens y Baeyens (2017), se han interesado por conocer qué tipo de ajustes suponen una verdadera ayuda para los estudiantes con discapacidad y realmente facilitan su aprendizaje. Por otro lado, un estudio de Vlachou y Papananou (2018) sobre los ajustes que se suelen realizar en la universidad muestra que, cuando se proporciona apoyo, suele estar limitado a modificaciones a pequeña escala de los procesos de evaluación.

En el ámbito español, un estudio llevado a cabo por Álvarez-Pérez et al. (2012) a 103 estudiantes con discapacidad de la Universidad de la Laguna expone que las adaptaciones que solicitan el alumnado son mínimas y que se refieren a: los documentos y materiales (11,7%), los procedimientos de evaluación (5,8%), los recursos utilizados en clase (4,9%) y los medios tecnológicos de apoyo a las explicaciones en el aula (3,9%). En cuanto a las adaptaciones realizadas en el aula, el 33% del alumnado manifestó que el profesorado no había realizado ningún cambio importante en la metodología para dar respuesta a sus necesidades. Lo que lleva a concluir a los investigadores que las adaptaciones que se realizan en el aula son escasas. Esto concuerda con otras investigaciones como la de Kendall (2018) donde, además, se apunta a la necesidad de formación, pues el profesorado tiene dudas y miedos a la hora de realizar los ajustes razonables.

Otra investigación realizada al profesorado de la Universidad de Sevilla (Moriña, Perera & Melero, 2019) pone de manifiesto que los ajustes razonables implementados se refieren a metodologías de enseñanza, recursos de aprendizaje y formas de evaluación. Los participantes de la investigación comentan que adoptaron ciertas medidas para transmitir efectivamente su discurso en el aula como, por ejemplo, modular su ritmo vocal y su tono. También manifiestan utilizar diferentes estrategias metodológicas utilizando ejemplos en sus explicaciones y adaptando las actividades para promover la participación activa de todos los participantes. La tutoría aparece como un recurso valioso para una atención más personal e individualizada. Por último, el estudio se refiere a la evaluación como uno de los elementos que más preocupa al profesorado. Los ajustes razonables que estos mencionan son: flexibilidad en el tiempo, adaptar el formato del examen, ajustar el texto y

poder elegir una sala alternativa adaptada para que el alumno pueda recibir información personalizada.

Un estudio de Susan Vogel y Pamela Adelman (2000) pone de manifiesto que estas adaptaciones ayudan a reducir las dificultades que estos alumnos se encuentran en la universidad y según Naik (2017), es fundamental para que estos consigan finalizar sus estudios. Como se ha comentado, una de las funciones que realizan los servicios de apoyo se basa en la elaboración de adaptaciones o asesorando al profesorado, una tarea muy importante ya que investigaciones como la de Rosell y Bars (2005) indican que la mayor parte de los docentes no sabe realizar adaptaciones metodológicas.

En el 2017, la Red SAPDU (Red de Servicios de Apoyo a Personas con Discapacidad en la Universidad), con el apoyo de la CRUE, ha elaborado una guía de adaptaciones en la docencia universitaria (Rodríguez-Infante; Borrell, Asensi, y Jaén, 2017). Se trata de una serie de recomendaciones que sirven de apoyo a los docentes que tienen alumnado con Necesidades Educativas.

Aunque las buenas prácticas propuestas por Macías et al (2017) o la guía de adaptaciones de la Red SAPDU (2017) se han diseñado para un colectivo específico, podemos deducir que cualquier estudiante puede aprovecharse de estas estrategias o medidas. Como se ha comentado con anterioridad, desde el enfoque del DUA se contemplan estas medidas como estrategias que pueden servir para toda el aula.

1.3.3.3. Desarrollo de las prácticas inclusivas en el aula.

La Universidad, catalogada por algunos autores como una de las instituciones más excluyentes en cuanto acceso y permanencia (Bausela, 2002; Konur, 2006) tiene el reto de desarrollar prácticas de educación inclusiva (Tinklin, Riddell, & Wilson, 2004). Como hemos visto en el apartado de *políticas inclusivas*, a lo largo de estos últimos años se han ido adoptando una serie de medidas para poder dar respuesta a la diversidad.

En este apartado nos referiremos a las estrategias y medidas que se llevan a cabo en el aula que permiten el acceso y la participación de todos los estudiantes. Para ello, nos apoyamos en la revisión de las diferentes guías de inclusión y las pautas para introducir el Diseño Universal de Aprendizaje.

Los elementos que abordaremos son: la participación, la metodología, el clima del aula, los recursos, la valoración diversidad, la comprensión, los canales de comunicación y la evaluación.

La participación dentro del aula

Anteriormente ya hemos abordado la importancia de la participación. Sin embargo, es importante que en este apartado contextualicemos a qué nos referimos cuando hablamos de participación dentro del aula. Participar supone implicar activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje, dándoles la posibilidad de tomar decisiones educativas. Pero, además, también implica ser reconocido por uno mismo y por los compañeros y compañeras.

Se ha hablado mucho al respecto y existe mucha literatura donde se pone de manifiesto la importancia de la participación y la implicación de los estudiantes en su proceso de enseñanza-aprendizaje. En el contexto universitario, un estudio de Morell (2007), destacó como algunos de los beneficios de la participación:

- Respecto al profesorado: conocen mejor al alumnado y a su nivel de comprensión, modifican su discurso según las necesidades del estudiantado, crean un ambiente receptivo, fomentan la creatividad y el gusto por el saber.
- Respecto al estudiantado: ejercen y mejoran sus destrezas de expresión oral, pueden expresar dudas, dar ejemplos, aumentan el interés y la motivación, trabajan las competencias instrumentales, tecnológicas e interpersonales, toman parte activa en el proceso de comprensión y aprendizaje.

Tanto el Index for Inclusion (2000) como la guía CEIN (2010) proponen algunos indicadores que nos ayudan a reflexionar sobre la participación dentro del aula. Algunos de ellos son:

- Index for Inclusion:
 - C2.2. Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes.
 - C2.4. Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje.

- C2.5. Los estudiantes aprenden unos de los otros.
- Guía CEIN
 - C.4.3. ¿Se le facilita a todo el alumnado la participación en las actividades programadas independientemente de su origen geográfico, género, estatus social o necesidad educativa?
 - C.4.11. ¿Se aprovechan las TIC para facilitar el acceso y la participación de todo el alumnado a las actividades del aula?

Por su parte, el Diseño Universal de Aprendizaje plantea como principio III “Proporcionar múltiples formas de implicación” que podemos conseguir a través de una serie de pautas (CAST, 2011):

- Proporcionar opciones para captar el interés.
 - Optimizar la elección individual y la autonomía.
 - Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad.
 - Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones.
- Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia.
 - Resaltar la relevancia de las metas y los objetivos.
 - Variar los niveles de desafío y apoyo.
 - Fomentar la colaboración y la comunidad.
 - Proporcionar una retroalimentación orientada.
- Proporcionar opciones para la autorregulación.
 - Promover expectativas y creencias que optimicen la motivación.
 - Facilitar niveles graduados de apoyo para imitar habilidades y estrategias.
 - Desarrollar la autoevaluación y la reflexión

Parece que queda claro que la participación no solo es un elemento motivador para los estudiantes, sino que es indispensable para garantizar una educación inclusiva donde se impliquen a todos los estudiantes, sin discriminaciones ni exclusiones.

Las metodologías didácticas

Existen numerosos estudios (Echeita, 2004; Morris, 1991; Fullan, 1991; Thousand & Villa, 1991; Skrtic, 1991) en los que se considera que la metodología es un elemento clave en la educación inclusiva. Como señala Arreaza (2009, p.1) “es en el uso de las metodologías donde se libra el verdadero combate de la inclusión”.

En el ámbito universitario, en el 2006, el Ministerio de Educación y Cultura apostaba por la necesidad de un cambio metodológico en la docencia universitaria en el Informe sobre Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad (MEC, 2006). Por otro lado, el Real Decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, afirma que “la nueva organización responde no sólo a un cambio estructural, sino que además impulsa un cambio en las metodologías docentes, que centra el objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante, en un contexto que se extiende ahora a lo largo de la vida”. Sin embargo, la realidad es que las metodologías universitarias aún se anclan en enfoques más tradicionales basados en las clases magistrales (Castellana y Sala, 2006; Mérida, 2007; Monereo y Pozo, 2003; Moriña et al, 2013; Rué, 2004). No obstante, existen otros estudios (Bain, 2004; Martín, 2009) que muestran otro tipo de profesores con concepciones constructivistas que utilizan metodologías centradas en el estudiante.

Al respecto, Guerrero (2012) propone una serie de estrategias metodológicas relacionadas con la atención a la diversidad que promueven la inclusión. Estas se basan en enfoques y presupuestos constructivistas que buscan un aprendizaje significativo y participativo, que movilice la capacidad mediadora de las personas y aprovechen el valor añadido de las diferencias.

Tabla 6. Metodologías y estrategias de atención a la diversidad. Fuente: Guerrero (2012)

METODOLOGÍAS	ESTRATEGIAS/ACTIVIDADES
Metodologías y técnicas de aprendizaje cooperativo	Tutoría entre iguales; Estrategias de colaboración y apoyo, Grupos de apoyo entre profesores, “dos tutores”; Comunidades o comisiones de apoyo, actividades convivencia o programas de mediación entre compañeros, Grupos de Servicio al Estudiante en la Escuela, Círculos de amigos, El club de los deberes, Prácticas guiadas. Estrategias de resolución interactiva de problemas. Estrategias de aprendizaje por proyectos o tareas. Comunidades de aprendizaje, Instrucción basada en la comunidad. Enfoques centrados en la persona más el entorno. Centros de Interés, Rincones. Grupos interactivos/aprendizaje dialógico. Grupos de investigación. Aprendizaje intergeneracional y entre pares, El contrato didáctico o pedagógico. Técnicas Jigsaw, TGT (Teams Games Tournaments), Circles of learning-círculos de aprendizaje, etc.

Metodologías y técnicas de aprendizaje colaborativo	Trabajo de apoyo y colaborativo entre docentes: Docencia/enseñanza compartida, modalidades de aprendizaje entre iguales o co-enseñanza de dos profesores en el aula. Enseñanza recíproca entre pares: Comisiones de apoyo o ayuda mutua entre compañeros. Actividades de formación en centros basadas en estudio de casos o en datos procedentes de entrevistas. Diálogo: Tertulias literarias dialógicas, entrevistas, debates, discusiones grupales, apuntes o lectura en parejas. Redacción: ensayos, escritura colaborativa, los diarios interactivos. Resolución de problemas: estudio de casos, investigaciones grupales. Aprendizaje por descubrimiento: basado en problemas, proyectos de investigación, estrategias propias de la investigación-acción y sus ciclos de acción-reflexión, etc.
Metodologías y técnicas experienciales o transformativas	Talleres de aprendizaje experiencial/vivencial: dramatización, teatro social, teatro para el desarrollo, juegos de roles, psicodrama, expresión o trabajo corporal como lugares donde se expresa la conducta. Técnicas de dinamización, activas y participativas, críticas y aplicativas: Aprendizaje activo de la ciudadanía, Juegos, Assesment Center, Facilitación, Debriefing, Outdoors Learning. Aprendizaje vivenciado, autodescubrimiento transformativo, autoaprendizaje o aprendizaje autónomo, autorregulado. Metodologías inductivas, pedagogía liberadora de Freire. Dinámicas de trabajo grupal y procesos de reflexión grupal/individual, en silencio, reflexión escrita, a través del dibujo y/o la escenificación.
Otras	Provisión de recursos, apoyos y tipos de ayuda (apoyos colaborativos, terapéuticos, curriculares, de consulta, individuales). Adaptaciones múltiples: de material, estructuras organizativas, de evaluación, etc. Uso de TICs: webquest, Web 2.0, aprendizajes on-line, redes sociales. Estrategias que favorecen las Relaciones interpersonales estudiantes, familia, compañeros: entrevistas personalizadas con padres, informes y entrevistas de seguimiento; Interacciones: momentos de conversación docente-alumno o entre alumnos, pactar actividades de apoyo o de refuerzo, ayudarles a plantearse objetivos de aprendizaje posibles y graduados, mínimos que se van revisando periódicamente, estilos de mediación, comunicación, asesoramiento, coordinación, roles, liderazgo, etc.

Desde nuestra mirada, las metodologías didácticas deben fomentar el aprendizaje colaborativo entre los estudiantes y respetar los diferentes ritmos

y estilos de aprendizaje. Macías, et al. (2017) identifican una serie de buenas prácticas docentes respecto a la metodología, algunas de ellas son: permitir más tiempo para realizar los exámenes, realizar otro tipo de pruebas finales, entrega de trabajo en plazos diferentes, flexibilización en la metodología, posibilidad de elegir entre varias alternativas para realizar un trabajo, fomentar el trabajo cooperativo.

En el mismo orden de ideas, el DUA recomienda la utilización de métodos variados y flexibles (Rose y Meyer, 2002). También apunta a que las metodologías inclusivas deberían de caracterizarse por dar respuesta a las diferentes necesidades del alumnado y estimular entornos de colaboración (Meyer, Rose & Gordon, 2014).

El clima de aula

Las interacciones que se dan en un aula universitaria forman parte de un contexto sociocultural específico que reflejan una serie de creencias y valores entorno a la enseñanza. Según Pérez Carbonell, Ramos y López (2009) el clima social se refiere a:

La percepción que cada miembro del aula tiene sobre la vida interna y diaria de la misma. Esta percepción promueve una conducta individual y colectiva (una forma de relacionarse entre sí y con el profesor, una forma de estar...) que a su vez influye en el propio clima. (p. 223)

Pero no solo se trata de un estilo de relación humana, sino que se entrelazan con las actitudes generales que se tienen hacia la propia universidad, el aula, las acciones formativas, entre otros aspectos.

En este trabajo el clima del aula aparece es un elemento clave. Generar un ambiente positivo, de aceptación y respeto, estimula el sentido de pertenencia y la inclusión de todos los estudiantes (Novo-Corti, 2010; Novo-Corti, Muñoz-Cantero y Calvo, 2011; Solesvik, Westhead, Kolvereid & Matlay, 2012; Suriá, 2011; Werner & Grayzman, 2011). Es decir, generar un clima de aula positivo, donde la diversidad se reconozca y se valore, y todos se sientan parte del aula, es fundamental para garantizar una educación más inclusiva.

En la atención a la diversidad, el apoyo de los compañeros es fundamental. Un estudio de Moriña (2015) señala a estos como

indispensables para la permanencia de estudiantes con alguna discapacidad. Por otro lado, un estudio de Vlachou y Papananou (2018) destaca la importancia de las relaciones sociales que tienen los estudiantes con discapacidad con sus compañeros, que sirven y como el aspecto más positivo de la universidad. Al respecto, merece la pena resaltar un trabajo donde algunos estudiantes participan en la elaboración de materiales inclusivos (Everett & Oswald, 2018), en el que se pone de manifiesto cómo involucrar a los estudiantes mejora las actitudes hacia la discapacidad.

Igualmente, el apoyo del profesorado es otro de los puntos clave en la inclusión en el aula; aunque, contrariamente, una actitud negativa de los docentes se convierte en barrera. Establecer relaciones positivas tiene grandes beneficios para el alumnado (Thomas, 2000), así como la cercanía y disponibilidad que muestra el docente (Madaus, Scott, & McGuire, 2003). Un ejemplo de la importancia de la actitud del profesorado la encontramos en una reciente tesis doctoral (Carballo, 2018) en la que la buena voluntad para realizar las adaptaciones y la relación positiva con los estudiantes mejora los procesos de inclusión. Yssel, Pak, y Beilke (2016), también mostraban en su estudio la importancia de un ambiente positivo en el aula. Sin embargo, podemos encontrar ciertas actitudes negativas, algunas de ellas suelen referirse al modo en el que tratar al alumnado con alguna necesidad. Como consecuencia, algunos estudiantes con discapacidad manifiestan que les gustaría ser tratados como el resto de sus compañeros (Hadjikakou & Hartas, 2008; Matthews, 2009; Moriña, 2017). Identificarse como persona con discapacidad no es sencillo para un alumno universitario (Riddell & Weedon, 2014), esto se debe a los desacuerdos en los discursos que rodean a la discapacidad. Como hemos apuntado ya en algunas ocasiones, la mayoría de investigaciones que encontramos se refieren a este colectivo, pero sus experiencias y percepciones pueden trasladarse a cualquier otro estudiante.

Las actitudes del docente, traducidas en las percepciones, creencias, sentimientos y formas de actuar, se encuentran directamente relacionadas con la inclusión. Una actitud positiva hacia prácticas inclusivas favorecerá dichos procesos; sin embargo, una actitud negativa generará barreras de aprendizaje y participación a los estudiantes. Como nos indica Harry (2005), los docentes afrontan el dilema entre los principios y valores de la inclusión

y sus verdaderas percepciones, creencias y capacidades acerca de cómo llevarla a cabo.

Estudios como el de Borlan y James (1999), Castellana y Sala (2006), Gitlow (2001) o Moswela & Mukhopadhyay (2011) identifican como una de las barreras más significativas de los estudiantes con discapacidad la actitud del profesorado. Del mismo modo, en una investigación llevada a cabo por Moriña, López, Melero, Cortés y Molina (2013) los participantes identifican más barreras que ayudas respecto a la actitud del profesorado, aunque también manifiestan que cuando esta es positiva se convierte en una gran ayuda. Así pues, el profesorado se concibe como barrera, pero también como ayuda en función de la actitud que muestra frente a la diversidad de su aula.

Según Granada, Pomés y Sanhueza (2013) existen una serie de factores que impactan en las actitudes de los docentes: a) La experiencia de los docentes, b) Las características de los estudiantes, c) El tiempo y recursos de apoyo y d) La formación docente y capacitación.

La mayoría de investigaciones que nos encontramos en nuestro país respecto a la actitud se dirigen, principalmente, al colectivo de estudiantes con discapacidad (González-Cortés y Roses, 2016; Sánchez-Palomino, 2011; Suriá, Bueno y Rosser, 2016). Estos estudios analizan las actitudes de la comunidad universitaria tomando como referencia multitud de variables como: el género, la procedencia del alumnado, sus creencias religiosas, el nivel socioeconómico, el grado de información o formación respecto a la discapacidad, la presencia de estudiantes con discapacidad en el aula, entre otros. Por otro lado, Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui (2015), proponen un cuestionario para analizar en las actitudes en torno a la discapacidad por parte del profesorado y el alumnado universitario. Este cuestionario indaga sobre las actitudes hacia la realización de adaptaciones en las asignaturas, las actitudes sobre la accesibilidad universal y la participación en la comunidad universitaria del alumnado con discapacidad. Otro estudio más reciente e internacional es el realizado por Herrán, Paredes y Treskow (2017) que propone un cuestionario para la evaluación de la educación inclusiva universitaria. Este instrumento pretende conocer cómo comprenden y qué opinan los directivos, profesores y estudiantes universitarios de la educación inclusiva de su universidad y facultades. Con todo ello, se justifica la necesidad de analizar las actitudes que se tienen sobre la inclusión ya que,

con frecuencia, determinan el éxito o el fracaso de los estudiantes; dando voz al propio alumnado (Moriña et al.; 2014; Cotán, 2015).

En resumen, un docente con una actitud positiva frente a la diversidad de su aula debe promover las tutorías individuales y grupales, realizar adaptaciones de tiempo o en el material, potenciar un ambiente de ayuda y colaboración, flexibilidad en las ausencias o en las entradas y salidas del aula, y tener una comunicación abierta con el estudiantado (Macías, Rodríguez-Sánchez y Aguilera, 2017).

Recursos materiales, tecnológicos y humanos

Según Alba (2016), los materiales que utiliza el docente cumplen un papel fundamental pues son intermediadores entre el conocimiento y el alumno. Por tanto, los recursos deben facilitar dicho aprendizaje y no suponer una barrera. Desde el enfoque del DUA, Meyer, Rose y Gordon (2014) plantean tres tipos:

- Materiales para fomentar el compromiso y motivar. Hablamos de materiales que permiten poder seleccionar los contenidos, propongan diferentes niveles y diferentes opciones para captar el interés.
- Materiales accesibles y comprensibles. Aquellos que incluyan ciertos recursos que sirvan como apoyos (hipervínculos, glosarios, traductores...).
- Materiales para apoyar la expresión de los aprendizajes. Nos referimos a los que cuentan con herramientas que permiten organizar y sintetizar la información, así como demostrar los conocimientos que se han ido adquiriendo de múltiples formas (imágenes, vídeos, lecturas...)

Hablar de recursos en la atención a la diversidad nos remite a los apoyos y a los materiales que permiten el acceso al aprendizaje al estudiantado. En este apartado no pretendemos enumerar todos los recursos de los que se disponen sino ofrecer una panorámica de las posibilidades existentes.

En las aulas universitarias, uno de los recursos más recurrentes son los tecnológicos ya que sirven como un mecanismo esencial de ayuda y apoyo

para los estudiantes con discapacidad (Alonso-Caamaño y Díez, 2008; Doyle y Robson, 2002; Naranjo, 2017) y, además, permite superar barreras físicas o temporales (Díez y Verdugo, 1997; Gardiner & Anwar, 2001). Pero la utilización de tecnologías no solo sirve de apoyo a un colectivo concreto de estudiantes, sino que sirve como medio para garantizar la accesibilidad al aprendizaje y la atención a la diversidad (Alba et al., 2015). Las TIC han tenido un papel esencial en el desarrollo del Diseño Universal de Aprendizaje. Según Edyburn (2010) habría sido imposible implementar el DUA sin la tecnología, pues esta permite flexibilizar los contenidos y las formas de expresión del alumnado. Para el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST, 2011), la tecnología facilita la implementación del diseño, pero no es condición indispensable. Aunque existe debate en el asunto, parece innegable que la tecnología juega un papel fundamental en la accesibilidad al aprendizaje. Sin embargo, algunos autores (Hattie, 2008; Morra & Reynolds, 2010) apuntan a que el mero uso de la tecnología no implica mejorar el aprendizaje.

Encontramos algunos ejemplos en trabajos como el de Cheng (2013), Díez y Sánchez-Fuentes (2015) o Yang, Tzuo y Komara (2011) que proponen tomar en consideración algunos aspectos para garantizar la accesibilidad al aprendizaje. Algunas de sus propuestas son: disponer el material en formato digital, poder modificar las presentaciones multimedia, entrega de trabajos por correo electrónico, posibilidad de grabar las clases, ofrecer métodos de enseñanza multimodal, proporcionar subtítulos, utilización de contrastes concretos en la letra y el fondo para mejorar la visibilidad... En este sentido, los estudiantes manifiestan la facilidad que les supone disponer del material con antelación (Lombardi & Murray, 2011). Del mismo modo, poder realizar modificaciones en los materiales o poder repararlos siempre que quieran, resulta de gran utilidad. Como apunta Naik (2017) es imprescindible que los docentes faciliten el uso de estos recursos porque estos suponen una ayuda al aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado, algunas universidades ponen a disposición del alumnado recursos humanos como pueden ser: redes de apoyo, intérpretes de Lengua de signos, estudiantes acompañantes, becarios colaboradores, programas de voluntarios, profesores tutores, personal de apoyo asistencial, etc. Respecto a los recursos técnicos encontramos: Software adaptado, Mobiliario

adaptado, Equipos de FM, Micrófonos, Bucles magnéticos, Braille Hablado, Grabadoras, Libretas autocopiativas, Programas específicos (Jaws, Zoomtext, Tifloscan, Dragon Speaking), entre otros (Molina-Fernández y González-Badía, 2006).

Pero no podemos olvidar que los recursos no atienden por sí solos a la diversidad, necesitan que el docente haga un buen uso de ellos. Al respecto, Macías et al. (2017) apuestan por una serie de recomendaciones como indicadores de buenas prácticas docentes: entrega con antelación de materiales de apoyo, adaptación del material, explicaciones en formatos complementarios, diversidad de materiales para la realización de actividades, intercambio de apuntes entre los alumnos, grabaciones de las clases, búsqueda de aulas más adecuadas.

La valoración positiva de la diversidad

La valoración positiva de la diversidad supone un reconocimiento de la heterogeneidad del grupo humano que constituye la comunidad educativa como algo natural y ordinario, y la valoración positiva de aquellos factores de la diversidad que enriquecen la cohesión social. Esta cohesión se deriva de acciones comunes inclusivas basadas en la equidad social y educativa (Booth y Ainscow, 2000; Gimeno Sacristán, 2002; López Melero, 2004, Muntaner, 2000). Dentro de las aulas la diversidad entre el alumnado debe utilizarse como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.

Desde este enfoque, compartimos la premisa de Leiva y Jiménez (2012, p.43) en cuanto que “educar para la y en la diferencia supone una actitud de valoración positiva hacia la comunicación e interacción entre personas diferentes, y hacia la comprensión de lo diverso como un factor de aprendizaje positivo y necesario”.

Así pues, la valoración de la diversidad dentro del aula implica cuestionarnos si se ve la diversidad como un reto para la mejora y no como un problema, si se tiene en cuenta las diferentes perspectivas e intereses del alumnado y si tratamos a nuestro estudiantado con respeto independientemente de su procedencia, género, estatus social y/o necesidades educativas (Sales et al., 2010)

Canales de comunicación

En este apartado nos referiremos a los diferentes canales de comunicación entre el profesorado y el alumnado. La comunicación cumple un importante papel, así como el que juega el docente, se trata del conjunto de los procesos de intercambio de información entre el profesorado y el alumnado y, entre los compañeros entre sí.

El Diseño Universal de Aprendizaje plantea en su principio II Proporcionar múltiples formas de acción y expresión, la importancia de proporcionar diferentes opciones para la expresión y hacer fluida la comunicación. Para ello plantea: Utilizar múltiples formas o medios de comunicación, Usar múltiples herramientas para la composición y la construcción e Incorporar niveles graduados de apoyo en los procesos de aprendizaje.

Sin obviar la importancia de la comunicación dentro del aula y la complejidad de esta cuestión, pretendemos presentar diferentes canales de comunicación y de relación con el profesorado. Desde esta perspectiva planteamos las tutorías, tanto individuales como grupales. Esta, empleándose de forma correcta, permite que el docente pueda interactuar de forma directa y más individual con el alumnado. Sales (2006) considera que la tutoría promueve la implicación del estudiante en su proceso de enseñanza-aprendizaje y que el docente asuma un papel de orientador de la formación de los estudiantes. Además, en el Espacio Europeo de Educación Superior, la tutoría tiene un papel fundamental pues se considera que el aula no es el único espacio de aprendizaje (Gairín, Feixas, Guillamón, y Quinquer, 2004). Como apunta Zabalza (2003, p.125): “la competencia tutorial forma parte del perfil profesional del docente universitario”. Del mismo modo, Alegre (2010) destaca que una de las diez capacidades que debe tener un docente para atender a la diversidad es la capacidad tutorial y de mentorización. La tutoría exige que el docente establezca unos canales adecuados donde la escucha activa es fundamental (Mas y Olmos, 2012). En la revisión literaria encontramos multitud de modalidades de tutorías, aunque este trabajo no pretende hacer una revisión de las mismas, destacamos las tres funciones básicas que presenta Lázaro (1997): informativa, de orientación y de seguimiento, e intervención y formativa. Así pues, la tutoría se justifica, por la heterogeneidad cada vez mayor del alumnado universitario (Mas y Olmos,

2012) y permite orientar, apoyar y guiar a los estudiantes ofreciendo los recursos necesarios para poder favorecer la construcción de los aprendizajes y la atención a la diversidad (Mas, 2009; Reyes, 2010; Ruiz, Mas, Tejada y Navío, 2008). En la actualidad, podríamos hablar de tres tipos de tutoría: individual, grupal y virtual. Respecto a la última, desde la mirada de la atención a la diversidad, resulta muy interesante la incorporación de las TICs como un elemento que propicia flexibilidad.

Las potencialidades de las TICs deben aprovecharse como una herramienta de ayuda dentro del proceso educativo y orientador, ya que posibilitan llegar a un número mayor de personas y permiten la optimización de nuevas posibilidades comunicativas y formativas como, por ejemplo, proporcionar una atención más personalizada, eliminar la clase magistral como única fuente de información y contacto, la incorporación de otros procedimientos de acceso a la información o la integración de nuevos contextos de aprendizaje que facilitan la flexibilización de la Educación Superior, adaptándose a las características y necesidades de los estudiantes. (Martínez Clares, Pérez Cusó y Martínez Juárez, 2016, p. 289)

No se trata de sustituir la virtualidad por la presencialidad, sino combinar ambas en función de las necesidades e intereses tanto de profesorado como del estudiantado.

Otros canales de comunicación pueden referirse al correo, que permiten resolver dudas concretas o contactar con el docente, o los foros de discusión a través del aula virtual, que facilitan el debate sobre un tema entre docente y estudiantado. De acuerdo con García García y López Azuaga (2012), los foros de discusión son “instrumentos inclusivos valiosos, pues permiten, de un lado, la construcción conjunta de las producciones, de otro, el establecimiento de reglas que valoren la intervención de cada miembro y ponen en valor el consenso como estrategia pedagógica” (p. 286).

La comprensión de los aprendizajes

Este elemento hace referencia directa al Diseño Universal de Aprendizaje. En concreto, al principio I Proporcionar múltiples formas de representación que, a su vez, plantea tres pautas: 1) Proporcionar diferentes opciones para percibir la información, 2) Proporcionar múltiples opciones

para el lenguaje y los símbolos y 3) Proporcionar opciones para la comprensión.

Como indica el CAST (2011), la finalidad de la educación no es hacer la información accesible sino, enseñar a transformarla en conocimiento útil (Alba et al., 2012). Construir este conocimiento supone que el alumnado asuma un papel activo. Las investigaciones ponen de manifiesto la diversidad de formas en las que las personas procesan y asimilan la información. Por este motivo, el DUA plantea una serie de estrategias como:

- Activar los conocimientos previos
- Destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones entre ellas.
- Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación
- Maximizar la memoria y la transferencia de información y en el acceso al conocimiento previo a través del cual se puede asimilar la nueva información.

La comunicación es clave para garantizar la permanencia de nuestros estudiantes. Ante la diversidad que se nos plantea en el aula en cuanto a estilos y ritmos de aprendizaje, facilitar a nuestro alumnado diferentes opciones para que pueda comprender mejor los conocimientos, es fundamental para garantizar la inclusión en el aula.

1.3.3.4. La evaluación inclusiva

La evaluación es un elemento esencial dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta nos permite disponer de una serie de herramientas que ayudan a mejorar la planificación y la actuación educativa, atendiendo a las necesidades de nuestro alumnado (Agut, 2010). La evaluación nos permite conocer el nivel de competencia y de conocimiento que adquiere el alumnado, así como el alcance de los objetivos didácticos propuestos. Los objetivos deben plantearse de forma clara y deben especificar los resultados, pero sin olvidarnos de todos los elementos que intervienen en el proceso. Además, es necesaria la autorreflexión del docente para poder mejorar la práctica. Como apuntábamos anteriormente, es importante que esta autorreflexión se acompañe de una deliberación con

otros compañeros, todo ello aportará un mayor enriquecimiento de nuestras prácticas. Un recurso interesante para ello es el *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2000), donde se recogen multitud de indicadores que permiten evaluar elementos en relación a las prácticas inclusivas.

Según Giné y Piqué (2007) evaluar consiste en recoger información para analizarla, juzgarla y tomar decisiones, y su efecto tiene que ser constructivo. Por ello, como apunta Agut (2010, p.43) “los aprendizajes significativos en contextos inclusivos deberán ir acompañados de un tipo de evaluación que debe caracterizarse por ser: funcional, significativa, global y generalizable”. Así pues, la evaluación tiene tres funciones: informativa, incentivadora y formativa (Puigdemívol, 1998).

Una evaluación inclusiva debe tener como premisa que todos los estudiantes son capaces de aprender y tienen el derecho de hacerlo. Desde el modelo intercultural inclusivo, la atención a la diversidad supone prestar atención a los diferentes ritmos de aprendizaje, capacidades, estilo... por lo que la forma de conseguir los objetivos propuestos puede realizarse a través de diferentes formas o momentos (Giné y Piqué, 2007).

Santiuste y Arranz (2009) nos proponen una serie de elementos clave para poder considerar la evaluación como inclusiva:

- Ser accesible y continua.
- Realizar evaluaciones tanto cuantitativas como cualitativas.
- Comunicar a los estudiantes los objetivos de los procedimientos de evaluación.
- Implicación del estudiante.
- Variedad de recursos y herramientas sobre evaluación.
- Tiempo flexible.

En el Diseño Universal de Aprendizaje se hace mucho hincapié a la importancia del feedback. Desde el CAST (2008) consideran que la evaluación es más eficiente cuando es formativa y la retroalimentación es constructiva, accesible y consecuente. Esta permite que los estudiantes entiendan cual es la finalidad de las tareas y sus razones. Proponen como ejemplos evaluaciones centradas en el desarrollo de la eficacia y la autoconciencia; evaluaciones que incidan en el esfuerzo, la mejora y el logro de unos criterios; evaluaciones continuas utilizando diferentes formatos;

evaluaciones informativas y no comparativas o competitivas; y evaluaciones en las que los errores sean estrategias positivas que permitan mejorar.

En el ámbito universitario, la normativa respecto a la evaluación es competencia de cada universidad. Por ello, algunas universidades fijan a nivel normativo algunas medidas de atención a la diversidad. Como ejemplo encontramos la flexibilidad en la duración de las pruebas (Holloway, 2001), aunque a veces, se basa en la voluntad del docente (Milic y Dowling, 2015). También existen otras experiencias como la de Mather y Muchachuta (2011) en las que el estudiantado puede elegir formatos y/o modalidad de examen.

Plantearnos la evaluación desde un enfoque intercultural inclusivo supone cuestionarnos las prácticas clásicas que siempre se han relacionado con esta: mismo tipo de examen para todos; mismo tiempo, momento y lugar, pero, ¿qué ocurriría si realizáramos evaluaciones más flexibles, si potenciáramos la autoevaluación, si dejáramos claro los objetivos de nuestra materia o si realizáramos más feedback a nuestro alumnado?, ¿cambiaría algo?

Por tanto, podemos decir que un aula inclusiva es aquella donde se intercambian experiencias y existe una cultura de implicación, autoconocimiento, autonomía, comunicación y socialización, un espacio abierto en el que se da cabida al conjunto de diversidades que presenta el alumnado (Masip y Rigol, 2000). Como afirman Arnáiz e Illán (1996), se trata de un espacio donde es fundamental la participación activa, la interacción y el diálogo que determinarán el clima cultural y social de la misma. Por tanto, las prácticas inclusivas son aquellas en las que el docente motiva la participación y el aprendizaje de todo el alumnado, donde toma en consideración el Diseño Universal del Aprendizaje para planificar currículos más flexibles y que atiendan a todo el alumnado y donde se valore la diversidad como un enriquecimiento para el aula.

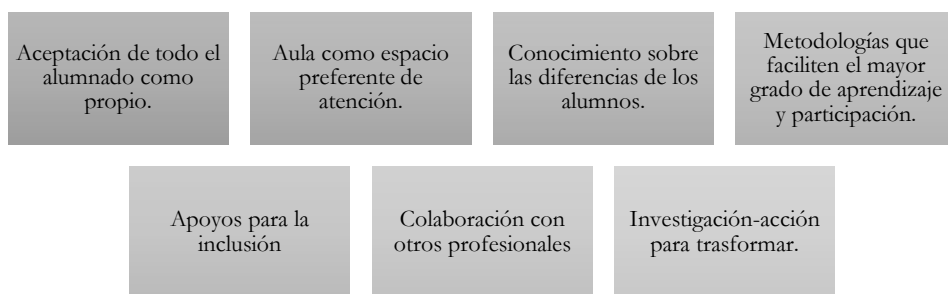
1.3.3.5. La necesidad y la adecuación de la formación del profesorado

Otra de las cuestiones para la garantizar la inclusión en la educación superior es la formación del profesorado. El profesor López-Melero (2004 y 2006) considera que es necesario formar a los docentes del siglo XXI en una cultura de la diversidad sustentada en la educación inclusiva. Se puede decir

que mejorar la formación del profesorado en pro de la atención a la diversidad es una manera de “conseguir una mejor educación para todos y unos mejores profesionales de la enseñanza que tengan como objetivo la justicia y la equidad” (Alcaín y Medina, 2017, p. 15).

Sin embargo, para Pozo (2013) no queda tan clara la relación directa entre formación y transformación de la práctica docente. Feixas, Fernández, Lagos, Quesada y Sabaté (2013) consideran que los factores que potencian o limitan la transferencia de la formación a la práctica docente, se refieren a la calidad de la propia formación, a factores individuales (autoeficacia, capacidad, motivación y empatía del profesor para transferir y la organización personal del trabajo) y al entorno (apoyo de los compañeros, la cultura docente, las resistencias al cambio, estructura organizativa y los recursos).

Durán y Giné (2017) proponen algunos elementos esenciales en la formación para una buena atención a la diversidad:



Asimismo, Leiva y Jiménez (2012) plantean núcleos temáticos que se deberían de abordar en la formación inicial del profesorado. Aunque se diseñan para la etapa de educación primaria, resulta interesante poner de manifiesto los contenidos que abordan:

- De la exclusión a la inclusión. Precisiones terminológicas. Origen y sentido de la educación inclusiva.
- La dimensión ideológica, política y ética de los procesos de planificación, desarrollo y evaluación de las prácticas inclusivas.
- Modelos de formación de docentes para la escuela inclusiva. El docente como intelectual reflexivo.

- Ciudadanía y democracia: la inclusión como ejercicio democrático.
- La educación intercultural: fundamentos y competencias.
- La diversidad funcional: desde el modelo de minusvalía al modelo de diversidad.
- Género y diversidad afectivo-sexual.
- Inclusión, TIC y redes sociales. Alfabetización digital.
- La deprivación sociocultural.
- El acceso a la cultura y al ocio de los colectivos más vulnerables.
- Estilos de aprendizaje. La teoría de las inteligencias múltiples.
- Estrategias organizativas y curriculares para la inclusión.
- Familias y escuela. Modelos de participación y colaboración.
- El marco legal en materia de atención a la diversidad: posibilidades y limitaciones.
- Modelos y experiencias prácticas de escuelas inclusivas.

El docente inclusivo debe conocer la cultura que enseña, tomar conciencia de lo que significa inclusión, ser crítico autónomo y responsable para poder analizar, mejorar y tomar decisiones; por lo que necesita una formación que se base en el paradigma reflexivo (Leiva y Jiménez, 2012).

Por tanto, queda clara la necesidad de que los docentes universitarios desarrollen competencias formativas que les permitan ajustarse mejor a la realidad educativa y atender mejor al alumnado (Sánchez-Palomino, 2011; Tortosa y Álvarez, 2009). Herriegel y Sloucum (2009) consideran que la competencia del manejo de la diversidad se refiere a la habilidad global para apreciar las características distintivas de los individuos y de los grupos, se deben adoptar tales características como fuentes potenciales de fortaleza organizacional, además de apreciar la particularidad de cada individuo.

Fernández-Batanero (2011) propone una serie de competencias que deberían adquirir los docentes universitarios: 1) Compromiso y actitud positiva hacia la diversidad; 2) Planificación educativa teniendo en cuenta las diferencias; 3) Mediación educativa para lograr los objetivos y 4) Evaluación formativa para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Pero como apunta Alcaín y Medina (2017) la universidad posee una tradición y cultura profesional difícil de modificar, aún más cuando se refiere a la docencia como “carga docente” en oposición a la apreciada labor investigadora. Desgraciadamente, en la universidad, “la docencia ocupa una posición marginal tanto en las prioridades institucionales como en el reconocimiento de méritos para la promoción personal de los académicos” (Zabalza, 2013). Sin embargo, no se debería permitir que la excelencia en la investigación merme la calidad de la docencia (Ederer, Schuller & Willms, 2008).

La formación y la actualización permanente del profesorado universitario constituyen uno de los aspectos más importantes y quizás más olvidados de su carrera académica. Sin embargo, este aspecto adquiere una especial relevancia en un momento en el que la calidad del sistema universitario y su excelencia académica parece ser el objetivo central de la Universidad para el siglo XXI (Bozu e Imbernón, 2016, p. 97).

En una reciente investigación (Carballo, 2018) se pone de manifiesto cómo los docentes universitarios consideran que la formación es imprescindible y les hace sentirse seguros en el aula. De igual forma, estudios como el de Redruello, Quesada, Aguilera y de Andrés (2014) apuntan la falta de formación del profesorado universitario en atención a la diversidad. Como nos indica Sánchez-Palomino (2011) la mitad del profesorado reconoce no tener formación para dar una respuesta adecuada a los estudiantes con discapacidad.

Por último, es indiscutible que “sin una formación de calidad no puede haber docentes de calidad” (Escudero, 2011, p.100), a lo que el autor añade que la formación será efectiva siempre y cuando el docente la considere como un imperativo ético. Sin formación ni preparación, el profesorado tenderá a desarrollar expectativas negativas hacia el alumnado, lo que supone menos oportunidades de participación y, finalmente, acabará comportando el fracaso y la confirmación de la expectativa (Marchesi, 2001). La diversidad en el aula debe considerarse como riqueza, mejora e innovación en la docencia, como la oportunidad de buscar nuevas formas de actuación didáctica, que beneficien a todos los estudiantes (Cardona y Chiner, 2006). Como bien dice Leiva y Jiménez (2012, p. 48): “un profesor pobremente formado no estará en condiciones de asumir la responsabilidad que supone

tomar decisiones sobre la acción educativa inclusiva ni tampoco podrá valorar a posterior la conveniencia de dichas decisiones para mejorarlas”.

PARTE II: DÓNDE NOS ENCONTRAMOS

En esta segunda parte, *dónde nos encontramos*, se expone el marco normativo. En primer lugar, desarrollamos los hitos legislativos, a nivel internacional y europeo, que nos han llevado al modelo intercultural inclusivo. En segundo lugar, nos referimos al marco normativo español en que se ha ido desarrollando en el sistema educativo español y, sobre todo, en la educación superior. Finalmente, se contextualiza la investigación y se presenta la organización de la Universitat Jaume I, así como sus principales documentos institucionales y los servicios que se encuentran relacionados con la atención a la diversidad.

Contenido Capítulo 1. Parte II: Dónde nos encontramos

- 1.4. Marco normativo internacional y europeo
 - 1.5. Marco normativo estatal
 - 1.6. Marco contextual: la Universitat Jaume I
 - 1.6.1. Estatutos y normativas
 - 1.6.2. Modelo educativo
 - 1.6.3. Normativas
 - 1.6.4. Planes y proyectos institucionales
 - 1.6.5. Servicios
 - A modo de resumen
-

1.4. MARCO NORMATIVO INTERNACIONAL Y EUROPEO

El sistema universitario continúa estableciendo políticas de educación inclusiva y aumenta el marco jurídico en busca de procesos más inclusivos. En relación al marco legislativo a nivel internacional, existe toda una serie de documentos que sirven como sustento de los valores que promueve la inclusión. La Declaración Universal de los Derechos Humanos es un documento que marca un hito en la historia y en su preámbulo puede leerse:

La Asamblea General proclama la presente Declaración Universal de Derechos Humanos como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción.

El movimiento inclusivo surge en la conferencia de la Unesco en Jomtien (Tailandia, 1990) y, posteriormente, en la conferencia de Salamanca (España, 1994) extendiéndose la idea de la inclusión como principio y política educativa. Otra de las referencias es el Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, 2000), donde 164 gobiernos se comprometieron a garantizar una educación básica de calidad a todos los niños, jóvenes y adultos. Se definieron seis objetivos que debían alcanzarse antes de 2015 y se le asignó a la Unesco la coordinación.

La era de los Objetivos de Desarrollo del Milenio terminó en el 2016, por ello, en septiembre de 2015 se promovió una Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que fue adoptada por líderes mundiales en las Naciones Unidas y que insta a lograr 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en los próximos 15 años. Con respecto a la educación inclusiva, aparece una referencia explícita que pretende “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”.

La Declaración de Incheon (2015) se basa en la Agenda de Educación 2030 y pone de manifiesto que la educación es un derecho fundamental y la base para garantizar la realización de otros derechos. Parte de una concepción humanista de la educación que está basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad.

La inclusión y la equidad en la educación son la piedra angular de una agenda de la educación transformadora, y por consiguiente nos comprometemos a hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje. Ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos. Por lo tanto, nos comprometemos a realizar los cambios necesarios en las políticas de educación y a centrar nuestros esfuerzos en los más desfavorecidos, especialmente aquellos con discapacidad, para velar por que nadie se quede atrás (Unesco, 2015, p.4).

A nivel internacional existen otras referencias que se centran en una serie de colectivos específicos. Por ejemplo, encontramos numerosos documentos sobre los derechos de las personas con discapacidad (Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, 1993; Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad, 2006), minorías étnicas (Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial, 1965; Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas, 2007) o de género u orientación sexual (Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, 1979; Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas donde se reconoce los derechos de las personas LGBT, 2011).

En Europa disponemos de la Convención Europea de Derechos Humanos (1950), en la que se declara que:

El goce de los derechos y libertades reconocidos en el presente Convenio ha de ser asegurado sin distinción alguna, especialmente por razones de sexo, raza, color, lengua, religión, opiniones políticas u otras, origen nacional o social, pertenencia a una minoría nacional, fortuna, nacimiento o cualquier otra situación.

Por otro lado, la Carta Social Europea (revisada en 1996) hace referencia a las personas con discapacidad, y supone el reconocimiento del derecho a ser diferente y al deber de la sociedad a adaptarse a las necesidades específicas de las personas discapacitadas, para que puedan ejercer plenamente sus derechos y participar en la vida de la sociedad.

Lograr la inclusión y la equidad constituye dos de las principales aspiraciones en los sistemas europeos de educación superior, convirtiéndose en un imperativo de la sociedad (Comisión Europea, 2010; Eurydice, 2011). Al respecto, el proyecto Access4All financiado por la Comisión Europea, involucra a seis países europeos (España, Portugal, Italia, Finlandia, Rumanía y el Reino Unido) y tiene como objetivo proporcionar un mayor acceso a la educación superior a los colectivos más vulnerables o subrepresentados. Uno de los objetivos del proyecto es la evaluación sistemática de políticas institucionales desarrolladas por las universidades con el fin de fomentar la inclusión de los grupos desfavorecidos. Como resultado de la colaboración de estos países, en 2017 se elaboró un libro donde se recoge las buenas prácticas inclusivas en 6 universidades europeas (Finlandia, Italia, Portugal, Rumania, España y el Reino Unido): *Good Practices for equity and inclusion in Higher Education*.

Todas estas declaraciones “promueven e impulsan la construcción de una ciudadanía plena, proveyendo marcos legislativos inclusivos y respetuosos con la diversidad” (Gairín, 2014, p. 36).

1.5. MARCO NORMATIVO ESTATAL

En el contexto español, el primer referente que encontramos con carácter general es nuestra Carta Magna, la Constitución, en la que se establece en su artículo 27.1 que: “Todos tienen derecho a la educación”. Será la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE), la que, en cumplimiento de lo dispuesto de la Constitución, desarrolle con precisión el ejercicio de este derecho constitucional. El mismo año, con la Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos, se establece que las personas con discapacidad que cursen estudios universitarios podrán solicitar y los centros

habrán de conceder la ampliación de convocatorias y las prueba deben adaptarse a las necesidades de las personas.

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Incorpora el Capítulo V “De la educación especial” regulando la integración de las personas con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, en el sistema educativo a través del apoyo de profesionales especializados y medidas que garantice su proceso de aprendizaje.

La Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, que, si bien recoge en su Disposición adicional vigésima cuarta, denominada “De la inclusión de las personas con discapacidad en las universidades”, remite a la legislación de cada universidad, para que sean ellas, en virtud de su autonomía, las que recojan en sus estatutos propios, un plan de acción que favorezcan los medios, recursos y apoyos necesarios que atiendan las necesidades de las personas con discapacidad.

La Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad; tiene por objeto establecer medidas para garantizar y hacer efectivo el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, conforme a los artículos 9.2, 10, 14 y 49 de la Constitución. De esta ley podemos resaltar que se estipulan las condiciones básicas de accesibilidad y no discriminación para el acceso y utilización de las tecnologías, productos y servicios relacionados con la sociedad de la información y de cualquier medio de comunicación social. Además, en la Disposición final décima, se establece que, en el plazo de dos años, se desarrollará el currículo formativo en «diseño para todos» en todos los programas educativos, incluidos los universitarios, para la formación de profesionales en los campos del diseño y la construcción del entorno físico, la edificación, las infraestructuras y obras públicas, el transporte, las comunicaciones y telecomunicaciones y los servicios de la sociedad de la información.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), sirve como guía jurídica a seguir en la impartición de la educación inclusiva mediante los apoyos y ajustes que se reconocen en la misma. Por otro lado, solo se hace mención expresa a la Universidad, en el artículo 20 que establece que “Las personas que cursen estudios universitarios, cuya discapacidad les

dificulte gravemente la adaptación al régimen de convocatorias establecido con carácter general, podrán solicitar y las universidades habrán de conceder, de acuerdo con lo que dispongan sus correspondientes normas de permanencia...” y en la Disposición Final Segunda la cual señala que “en el caso de las enseñanzas universitarias, el Gobierno fomentará que las universidades contemplen medidas semejantes en el diseño de sus titulaciones” pero en ningún momento, en este texto jurídico, se define en qué consisten estas medidas. Por otro lado, esta ley recoge ya de forma expresa el término discapacidad abordando principios fundamentales como la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal y la educación inclusiva con especial atención a las personas con discapacidad. Asimismo, también se habla de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo ampliando el concepto.

Con la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, se introduce la creación de programas específicos sobre la igualdad de género, de ayuda a las víctimas del terrorismo y el impulso de políticas activas para garantizar la igualdad de oportunidades a las personas con discapacidad. En el artículo 44 se establece que el Gobierno, las Comunidades Autónomas y las propias universidades, con objeto de que nadie quede excluido del estudio en la universidad por razones económicas, instrumentarán una política de becas, ayudas y créditos para el alumnado y, en el caso de las universidades públicas, establecerán, asimismo, modalidades de exención parcial o total del pago de los precios públicos por prestación de servicios académicos. Además, en el caso de las personas con discapacidad tendrán derecho a la exención total de tasas y precios públicos en los estudios conducentes a la obtención de un título universitario.

El Real decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, hace referencia a los planes de estudio. Estos deberán tener en cuenta el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, el respeto y promoción de los Derechos Humanos y los principios de accesibilidad universal y diseño para todos, de Igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad y de acuerdo con los valores propios de una cultura de paz y de valores

democráticos, y debiendo incluirse, en los planes de estudios en que proceda, enseñanzas relacionadas con dichos valores.

El mismo año, el Real Decreto 1721/2007, de 21 diciembre, establece el sistema de becas y ayudas al estudio personalizadas, que se verá modificado por el Real Decreto 1000/2012, de 29 de junio y toma como referencia la Ley Orgánica 4/2007 de Universidades. Este Real Decreto establece las condiciones, modalidades y cuantías disponibles para becas y ayudas.

El Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, regula las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. Donde se hace especial mención a las personas con discapacidad y las que provienen de otros sistemas educativos. Por otro lado, se fijan una serie de plazas reservadas a ciertos colectivos como los mayores de 25 y 45 años, a estudiantes con discapacidad, a deportistas de alto nivel y de alto rendimiento y a estudiantes con titulación universitaria o equivalente.

El Real decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, aprueba el Estatuto del estudiante Universitario, que tiene por objeto el desarrollo de los derechos y deberes de los estudiantes universitarios. Este recoge en su artículo 4 el derecho a la No discriminación:

Todos los estudiantes universitarios, independientemente de su procedencia, tienen el derecho a que no se les discrimine por razón de nacimiento, origen racial o étnico, sexo, religión, convicción u opinión, edad, discapacidad, nacionalidad, enfermedad, orientación sexual e identidad de género, condición socioeconómica, idiomática o lingüística, o afinidad política y sindical, o por razón de apariencia, sobrepeso u obesidad, o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social, con el único requerimiento de la aceptación de las normas democráticas y de respeto a los ciudadanos, base constitucional de la sociedad española.

En este estatuto se habla directamente del estudiante con discapacidad respecto a las tasas, la accesibilidad, evaluación y la participación.

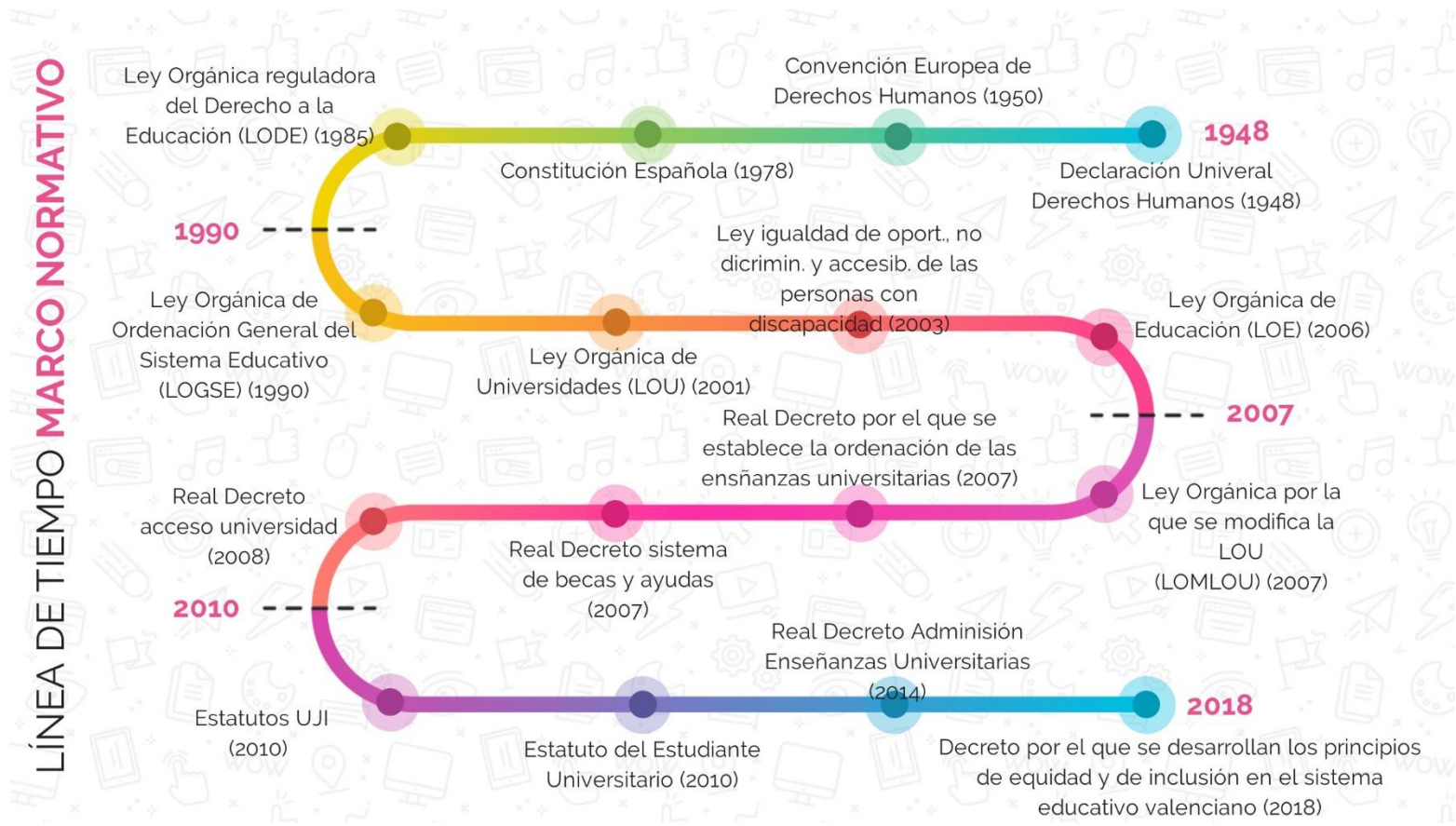
La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa señala que los procedimientos de admisión a la universidad, deberán realizarse en condiciones de accesibilidad para los alumnos y alumnas con discapacidad.

El Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado, hace referencia a la obligación de garantizar la accesibilidad para los estudiantes con discapacidad y con necesidades educativas especiales. Asimismo, determina que las pruebas de acceso deberán adaptarse a los estudiantes que presenten algún tipo de discapacidad.

Estas medidas podrán consistir en la adaptación de los tiempos, la elaboración de modelos especiales de examen y la puesta a disposición del estudiante de los medios materiales y humanos, de las asistencias y apoyos y de las ayudas técnicas que precise para la realización de la prueba de acceso, así como en la garantía de accesibilidad de la información y la comunicación de los procesos y la del recinto o espacio físico donde ésta se desarrolle. (Artículo 21).

Por último, este mismo año, la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte de la Comunidad Valenciana ha aprobado el Decreto 104/2018, de 27 de julio, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano. En el artículo 24, la Conselleria se compromete facilitar la continuidad educativa y el acceso del alumnado a los estudios postobligatorios. Con respecto a las personas con necesidades específicas de apoyo educativo se llevarán a cabo adaptaciones a las pruebas de acceso, a las enseñanzas de Formación Profesional, de régimen especial o a la universidad, que no comportarán la modificación de los contenidos básicos que se deben evaluar.

Como conclusión se puede decir que, aunque se ha avanzado mucho en el desarrollo normativo, y organismos europeos e internacionales se refieren a la educación superior como un derecho humano, lo cierto es que a día de hoy aún no se han logrado superar todas las barreras (Milic & Dowling, 2015). El papel de los gobiernos en la conformación de la política pública es esencial, así como el diseño, la implementación y evaluar estrategias institucionales para asegurar la ampliación oportunidades de acceso, persistencia y éxito a la educación superior.



1.6. MARCO CONTEXTUAL: LA UNIVERSITAT JAUME I

La Universitat Jaume I (UJI) es una universidad pública de la ciudad de Castellón que fue creada en 1991. Cuenta con alrededor de 15.000 estudiantes y un campus integrado, de instalaciones modernas, funcionales y sostenibles. Se organiza en 4 facultades (Ciencias Humanas y Sociales, Ciencias de la Salud, Ciencias Jurídicas y Económicas, y Escuela Superior de Tecnologías y Ciencias Experimentales) que ofertan un total de 32 estudios de grado, 47 másteres universitarios y 20 programas de doctorado.

La universidad se estructura según los órganos de gobierno y de administración; los centros, departamentos e institutos; los servicios centrales y otras entidades y asociaciones universitarias. Respecto a los órganos de gobierno de ámbito general encontramos los colegiados (Claustro, Consejo de Gobierno, Consejo de Dirección, Consejo Social y Consejo del Estudiantado) y los Unipersonales (Rectorado, Vicerrectorados, Secretaría General y Gerencia). El pasado mes de junio de 2018 empezó un nuevo equipo de gobierno con una nueva rectora y equipo rectoral que supuso una nueva reestructuración de los vicerrectorados. En el momento que se recogieron los datos (junio-diciembre 2017) el equipo rectoral constaba de nueve vicerrectorados: de Ordenación académica y profesorado; de Internacionalización, Cooperación y Multilingüismo; de Planificación Estratégica, Calidad e Igualdad; de Investigación y Doctorado; de Campus, Infraestructuras y Nuevas Tecnologías; de Estudios y Estudiantes; de Empleo e Innovación; de Economía; y de Cultura, de Extensión Universitaria y Relaciones Institucionales.

1.6.1. Estatutos y normativas

El Decreto 116/2010, de 27 de agosto, por el que se aprueban los Estatutos de la Universitat Jaume I de Castellón, es el reglamento supremo que regula el funcionamiento de la universidad y en cuyo marco se inscriben las políticas académicas, científicas y de extensión. En él, podemos encontrar los principios de la universidad, así como la estructura, organización, los órganos de gobierno y todos los aspectos que conciernen al cuerpo docente y al estudiantado. Como principios que rigen la universidad encontramos el

compromiso social, el respeto a la diversidad, la igualdad entre los hombres y las mujeres, la mejora y protección del medio ambiente y el trabajo por la paz. Por otro lado, se procura la formación integral de sus miembros:

Para la participación en el progreso de la sociedad, y contribuirá a alcanzar una convivencia pacífica, justa, solidaria, no discriminatoria y respetuosa con el medio ambiente, y ejercerá su vocación universal a partir de la inserción en la tradición histórica y cultural del entorno, mediterránea y europea (Artículo 4).

También se hace referencia a los derechos de los estudiantes entre los que podemos destacar:

- Conocer, con anterioridad a la matriculación, toda la información relacionada con las materias del plan de estudios.
- Desarrollar los estudios en condiciones de igualdad de oportunidades y no discriminación, tanto en lo que respecta al acceso como a la permanencia.
- Obtener facilidades para la continuación de los estudios de las personas que, por causas justificadas, estén impedidas de ejercer sus derechos y cumplir sus obligaciones académicas.
- Participar activa y democráticamente en los órganos de gobierno y gestión de la Universitat y elegir su representación, en el control de la calidad de la enseñanza y la tarea docente del profesorado, y en las actividades culturales, físicas y deportivas.
- Recibir una formación y una docencia crítica, adecuadas a la realidad de la sociedad y, especialmente, recibir las enseñanzas teóricas y prácticas cualificadas en la especialidad correspondiente al plan de estudios elegido, y participar en la misma activamente.
- Ser atendido, asesorado y asistido por su profesorado, mediante sistemas de tutorías personalizadas.
- Ser orientado e informado sobre las actividades que esta desarrolla que le afectan.
- La igualdad de oportunidades y no discriminación y a la accesibilidad universal de las personas con independencia de razones de sexo, raza, religión, discapacidad o cualquier otra condición o circunstancia

personal o social en el acceso a esta Universitat, ingreso en sus centros, permanencia y ejercicio de sus derechos académicos.

- Recibir un trato no sexista y una atención que facilite compaginar los estudios con la actividad laboral, teniendo en cuenta el carácter presencial de la universidad.

Asimismo, los Estatutos de la Universitat Jaume I disponen que:

La Universitat Jaume I facilitará al estudiantado con necesidades educativas específicas las condiciones de estudio y las adaptaciones curriculares adecuadas para su correcta formación académica. Además, prestará también una especial atención al estudiantado que demuestre una excelencia notoria, para que pueda desarrollar todas sus capacidades” (Artículo 116.2).

1.6.2. Modelo Educativo

El actual modelo educativo de la UJI, aprobado el 13 de junio de 2016, orienta la formación, los planes, programas y actuaciones que se concretan en una serie de valores: responsabilidad social, el emprendimiento, la creatividad, el compromiso social, la solidaridad, la igualdad de mujeres y hombres, la no discriminación, el respeto al medio ambiente, la atención a la diversidad, la motivación, el esfuerzo personal, el impulso creativo y el espíritu crítico.

Los principios del modelo educativo se encuentran en consonancia con los marcados en el artículo 3 de los Estatutos:

La Universitat Jaume I postula, como principios rectores de su actuación, la libertad, democracia, justicia, igualdad, independencia, pluralidad, integración de colectivos desfavorecidos, paz y solidaridad. Corresponde a los órganos de gobierno de la Universidad adoptar, si conviene, medidas de acción positiva para dar cumplimiento efectivo a estos principios.

Así pues, los principios de este modelo son:

1. Desarrollo integral del estudiantado.
2. Fomento de la ética y la Responsabilidad Social.
3. Compromiso con el desarrollo y la cohesión social y territorial.
4. Cultivo de la vocación investigadora.

5. Impulso de la internacionalización.
6. Compromiso con la lengua propia y con el multilingüismo.
7. Incentivación del uso de las TIC.
8. Mejora continua de la calidad.
9. Impulso de la empleabilidad y del espíritu emprendedor inteligente.
10. Promoción de la formación a lo largo de la vida.

A lo largo del modelo educativo no se encuentran referencias al modelo de educación inclusiva ni al concepto de inclusión, pero sí a la internacionalización y el multilingüismo. Sin embargo, se habla de la atención a la diversidad desde dos vertientes: por un lado, como un valor del modelo y, por otro, la implementación de un programa específico de atención a la diversidad dirigido al colectivo con discapacidad o necesidades educativas especiales.

Se pueden diferenciar tres etapas de desarrollo: etapa preuniversitaria, etapa de formación universitaria y etapa postuniversitaria. Cada una de ellas se nutre de una serie de planes que se recogen en la siguiente tabla:

Tabla 7. Etapas y planes del modelo educativo. Fuente: Modelo Educativo UJI.

<p>ETAPA PREUNIVERSITARIA</p>	<p>1.1. Plan de orientación e información a los estudiantes para la transición en la universidad.</p> <p>1.2. Plan de coordinación académica con los centros educativos preuniversitarios.</p> <p>1.3. Plan de promoción internacional.</p> <p>1.4. Plan de apoyo al acceso.</p> <p>1.5. Plan de apoyo a la incorporación.</p>
<p>ETAPA DE FORMACIÓN UNIVERSITARIA</p>	<p>2.1. Plan de garantía de calidad.</p> <p>2.2. Plan de innovación educativa y formación del profesorado.</p> <p>2.3. Plan de evaluación y reconocimiento de la actividad docente del profesorado.</p> <p>2.4. Plan de integración y uso de las tecnologías de la información.</p> <p>2.5. Plan de vida universitaria.</p> <p>2.6. Plan de multilingüismo al Grado.</p>

	<p>2.7. Plan de internacionalización del Grado.</p> <p>2.8. Plan de apoyo a los estudiantes de Grado.</p> <p>2.9. Plan de adecuación de la oferta de másteres a la demanda social.</p> <p>2.10. Plan de promoción de los másteres.</p> <p>2.11. Plan de internacionalización del máster.</p> <p>2.12. Plan de promoción de la calidad y la excelencia en la oferta de programas de doctorado.</p> <p>2.13. Plan de captación de talento y apoyo a los doctorandos y doctorandas.</p> <p>2.14. Plan de internacionalización en doctorado</p>
ETAPA POSTUNIVERSITARIA	<p>3.1. Plan de relación con los alumnos egresados.</p> <p>3.2. Plan de ocupación y de apoyo en la busca de trabajo.</p> <p>3.3. Plan de adecuación de la oferta de títulos propios a la demanda social.</p> <p>3.4. Plan de eficiencia en la gestión de los títulos propios.</p> <p>3.5. Plan de promoción de los títulos propios.</p>

En posteriores apartados se explicarán, de forma más detallada, los principales planes que tienen incidencia en el desarrollo de este trabajo.

1.6.3. Normativas

Existen diferentes tipos de normativas en función de la finalidad o del colectivo al que se dirigen. Podemos encontrar normativas institucionales y organizativas, de procedimiento, económicas y presupuestarias, sobre los planes de estudios y las titulaciones, sobre Investigación, para el Profesorado, para el Estudiantado, para el Personal de administración y servicios y la Normativa lingüística. Por lo que respecta a este trabajo interesa destacar una serie de normativas que tienen incidencia directa en la atención a la diversidad, entre las que podemos destacar: Normativa Acceso Estudiantes mayores de 25 años, Normativa Acceso Estudiantes mayores de 45 años, Normativa Acceso Estudiantes Estudios Parciales, Normativa Académica de los Estudios de Grado y de Máster, Normativa de Permanencia para las Enseñanzas Universitarias Oficiales de Grado y Máster, Normativa de compensación curricular en los estudios de grado, Normativa de evaluación de los estudios oficiales de grado y máster.

La Normativa de permanencia para los estudios universitarios oficiales de grado y máster de la Universitat Jaume I, aprobada por el Consejo de Gobierno núm. 11 de 13 de mayo de 2011 y Consejo Social núm. 41 de 18 de julio de 2011 y posterior modificación del Consejo de Gobierno núm. 48, de 26 de junio de 2014, y Consejo Social núm. 66 de 28 de julio de 2014, establece el tratamiento singular a los estudiantes con discapacidad en su artículo 9:

La Universitat Jaume I promoverá la efectiva adecuación de estas normas de permanencia a las necesidades del estudiantado con discapacidad mediante la valoración de cada caso concreto y la adopción de las medidas específicas adecuadas. A estos efectos se faculta a la Comisión de Permanencia para valorar cada caso concreto y adoptar las medidas que resulten pertinentes

Recoge también en su artículo 10 la posibilidad de que sean causa de exención total o parcial del cumplimiento de las normas de permanencia las enfermedades graves o cualquier otra causa de fuerza mayor, justificadas documentalmente.

1.6.4. Planes y Proyectos Institucionales

Plan Estratégico 2018

El Plan estratégico de la Universitat Jaume I 2018, aprobado por el Consejo de Gobierno de la UJI del 14 de diciembre de 2015 y por el Consejo Social de la UJI del 28 de abril de 2016, muestra las líneas estratégicas del equipo de gobierno para el periodo 2016-2018. En el mes de mayo de 2018 se realizaron unas nuevas elecciones para el Claustro y el Rectorado, con la proclamación de una nueva rectora. No obstante, este trabajo se ha gestado durante el mandato del anterior equipo rectoral por lo que merece la pena resaltar cual eran las líneas de gobierno a seguir. Los objetivos que se perseguían eran los siguientes:

1. Conseguir la sostenibilidad económica.
2. Consolidar el modelo educativo propio.
3. Incrementar los resultados de investigación de calidad.
4. Aumentar la transferencia a las empresas.

2. Consolidar la reputación de la UJI y proyectarla fuera de nuestro territorio.
3. Mantener y difundir la responsabilidad social de la Universidad.
4. Potenciar la red de alianzas estratégicas con el entorno y en el ámbito internacional.

Para lograr estos objetivos se establecieron 13 ejes y 38 objetivos estratégicos que determinaron las políticas hasta el 2018. A continuación, se presentan dichos ejes y se han seleccionado los objetivos que, de algún modo, tienen repercusión en la atención a la diversidad:

Eje 1: Estudios y formación

OE1. Consolidar el modelo educativo propio.

OE2. Generar una oferta formativa propia, atractiva y de calidad de Grado, Máster y títulos propios.

Eje 2: Investigación y transferencia

Eje 3: Cultura, alianzas y relaciones institucionales

Eje 4: Personas

OE12. Desarrollar una política de PDI planificada, sostenible, justa y comprometida con el talento y la excelencia docente e investigadora.

OE13. Motivar el profesorado en el desarrollo de las tareas docentes, de investigación, de transferencia y de gestión, y reconocer y valorar los resultados.

Eje 5: Sostenibilidad económica

Eje 6: Infraestructuras y campus

OE17. Adaptar las infraestructuras a nuevas necesidades en criterios de habitabilidad y sostenibilidad.

Eje 7: Compromiso con los estudiantes

OE19. Promover la igualdad de oportunidades en el acceso y en el progreso en los estudios a la universidad.

OE20. Fomentar y reconocer la excelencia en la capacidad, talento y esfuerzo de los estudiantes.

OE21. Comprometerse con los estudiantes a través de una universidad participativa, inclusiva y personalizada que facilite su formación integral, como profesionales y ciudadanos, y favorezca su inserción laboral.

OE22. Mejorar la satisfacción de los estudiantes en la universidad.

Eje 8: Internacionalización

OE23. Aumentar la internacionalización de la Universidad como institución.

OE24. Crear un perfil internacional de los estudiantes, de PDI y de PAS.

Eje 9: Multilingüismo

OE25. Potenciar el plurilingüismo de toda la comunidad universitaria.

OE26. Conseguir que la Universitat Jaume I sea una institución multilingüe.

Eje 10: Ciencias de la Salud

Eje 11: Transparencia

Eje 12: Valores UJI

OE30. Fomentar la cooperación al desarrollo.

OE31. Fomentar la solidaridad de los miembros de la comunidad universitaria.

OE32. Potenciar la cultura de igualdad a la comunidad universitaria y en nuestra área de influencia.

OE33. Mejorar la calidad de los procesos de apoyo a la docencia y a la investigación.

OE34. Fomentar la creatividad, la innovación y la emprendeduría en la comunidad universitaria.

OE35. Promover la cultura propia y potenciar el conocimiento y el uso del valenciano.

Eje 13: Reputación

OE37. Potenciar y difundir la responsabilidad social de la Universidad.

OE38. Promover un mejor posicionamiento de la Universidad en los principales rankings nacionales e internacionales.

Código Ético

El Código Ético es un documento de reciente creación que fue aprobado por el Consejo de Gobierno con fecha 28 de junio de 2017. Este actualiza y recoge los valores que definen la universidad que son: el liderazgo, el respeto, la inclusión, el humanismo, la innovación y la responsabilidad. Así

pues, el documento establece las normas o estándares mínimos de exigencia que hay que observar en el comportamiento de la comunidad universitaria.



Ilustración 3. Valores del código ético. Ilustraciones realizadas por Xipell

Cabe resaltar que el Código Ético ha sido elaborado de forma colaborativa, en el cual se han implicado más de 500 miembros de la comunidad universitaria a través de consultas online, grupos de discusión y debates. Con su aprobación, la UJI es la primera universidad al contar con un Código Ético que incorpora un sistema para garantizar su cumplimiento a través de mecanismos de participación, seguimiento, control y rendición de cuentas.

Plan Igualdad 2016-2020

El II Plan de igualdad de la Universitat Jaume I (2016-2020), aprobado el 19 de abril de 2016 por el Consell de Govern de la Universitat Jaume I, da continuidad al I Plan (2010- 2014) e incorpora nuevos ejes aprovechando las conclusiones elaboradas en la evaluación del I Plan. Este antiguo plan establecía las bases para la implementación de la igualdad y se basaba, generalmente, en la sensibilización hacia esta temática e impulsando el cumplimiento de las acciones propuestas. El II Plan de igualdad (2016-2020)

pretende ser una continuidad del anterior plan reforzando aquellas acciones cuyos resultados no fueron suficientes. Los objetivos de este II Plan son:

- Establecer un amplio consenso participativo y un compromiso que tenga en cuenta las necesidades y particularidades de los distintos colectivos de la comunidad universitaria en la redacción del II Plan.
- Visibilizar el compromiso de la Universidad con la igualdad.
- Consolidar una línea de actuaciones en el ámbito de las políticas de igualdad que eliminen discriminaciones por razón de género en el funcionamiento de la Universidad.
- Integrar la perspectiva de género en la generación y transmisión de conocimiento, garantizando una igualdad de trato y de oportunidades.
- Garantizar la inclusión de la perspectiva de género en los estudios de la UJI.
- Incluir en el plan estrategias para abordar otras formas de discriminación también señaladas en las recomendaciones de la Unión Europea, como son las relacionadas con la diversidad afectivo-sexual.

Para conseguir alcanzar estos objetivos se establecen 7 ejes de acción:

- EJE 1. Cultura, comunicación y relaciones con la sociedad.
- EJE 2. Relaciones sociolaborales.
- EJE 3. Representación participativa.
- EJE 4. Investigación, publicaciones y transferencia de conocimientos.
- EJE 5. Estudiantado y estudios.
- EJE 6. Violencia, acoso y discriminación por motivos de género.
- EJE 7. Tratamiento de la diversidad afectivo-sexual.

La elaboración del II Plan ha sido un trabajo colectivo fruto de la participación de distintos miembros de la comunidad universitaria. Para ello, se contó con la colaboración de grupos de investigación, centros y servicios de la comunidad universitaria que, por su proximidad y conocimiento del tema de la igualdad, podían realizar sugerencias interesantes para incluir en el II Plan.

En lo que concierne a este trabajo, merece la pena resaltar el último eje del plan, ya que es la primera vez que el plan de igualdad incorpora la perspectiva afectivo-sexual. El objetivo es favorecer un ambiente de inclusión por motivos de orientación sexual, identidad de género y/o expresión de género y prevenir, combatir y erradicar cualquier situación de lesbofobia, homofobia, bifobia, transfobia, plomofobia e intersexualfobia en la comunidad universitaria. Para dicha tarea se contó con el grupo de investigación Salusex que dio apoyo y asesoramiento en las acciones que se deben llevar a cabo.

Protocolo para la Detección, Prevención y Actuación en los supuestos casos de Acoso Laboral, Acoso Sexual, Acoso por razón de sexo, Acoso por Orientación Sexual e Identidad y Expresión de Género.

Siguiendo indicaciones y normativas europeas e internacionales y el II Plan de Igualdad de la UJI (2016-2020) descrito anteriormente, nace este protocolo que tiene por objeto combatir cualquier tipo de acoso por orientación sexual e identidad y expresión de género en el ámbito de la Universitat Jaume I. Este pretende ser un manifiesto de tolerancia cero frente a la violencia, física o psíquica, y una declaración de que la discriminación, trato vejatorio, acoso o violencia contra las personas no se toleran bajo ninguna circunstancia. Para ello, se diseñan una serie de estrategias que incluyen elementos de prevención y gestión para erradicar las conductas violentas. De nuevo, al igual que el Plan de Igualdad, es la primera vez que se incorpora la perspectiva de diversidad afectivo-sexual, estableciendo como un posible motivo de acoso la discriminación y la violencia psicológica a causa de la orientación sexual LGTBI.

Política Lingüística

La Universitat Jaume I, con la aprobación de los Estatutos, asume el compromiso de promulgar el valenciano como lengua propia y oficial de la Universidad, siendo el vehículo cotidiano de expresión en todos los ámbitos universitarios. La apuesta y el compromiso por la lengua y la cultura castellanense han estado presentes desde el mismo nacimiento de la universidad en 1991.

El Plan de Política Lingüística se desarrolla en el año 1997 y parte de un análisis de la situación de la universidad y se propone impulsar una serie de programas:

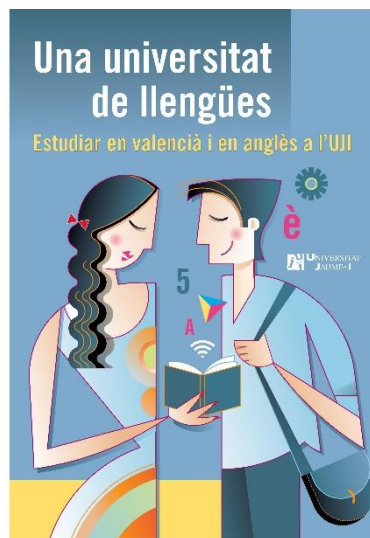
- El programa de sensibilización y dinamización para impulsar el uso del valenciano en la comunidad universitaria.
- El programa de formación del PAS, del PDI y estudiantes para impulsar el conocimiento de la lengua.
- El programa de normalización lingüística que establece las actuaciones necesarias para desarrollar la docencia, la investigación y el trabajo administrativo en valenciano.
- El programa de extensión universitaria en lengua y cultura propia.
- El programa de impulso del multilingüismo.

En la actualidad, la política lingüística mantiene los mismos principios y encontramos programas de reciente creación que conservan los ideales anteriormente nombrados. Los planes que se encuentran vigentes y que son los pilares de la política lingüística son: Plan plurianual de Multilingüismo 2016-2018 (que promueve dos documentos importantes como son el Manual Usos Lingüísticos y la Guía para la Docencia Multilingüe) y el Plan Internacionalización.

Plan Plurianual de Multilingüismo

El Plan Plurianual de Multilingüismo, aprobado por el Consejo de Gobierno 7/2016, mantiene su apuesta por el multilingüismo, tanto por la lengua propia (el valenciano), las lenguas oficiales (valenciano y castellano) como por el inglés. En el marco en el que se plantea este plan, se otorga importancia al inglés como un elemento esencial para la internacionalización y la integración laboral. Por ello, las principales acciones se dirigen a la promoción del valenciano como lengua propia y a la acreditación del inglés. Los objetivos son:

- Utilización del valenciano para avanzar hacia el uso normalizado y habitual como lengua propia de la universidad.
- Plurilingüismo: aumentar y mejorar y conocimientos de las lenguas por parte de los miembros de la comunidad universitaria.
- Multilingüismo: fomentar la convivencia entre las lenguas y hacer del multilingüismo un valor de la universidad.
- Subsidiaridad lingüística: se entiende que el valenciano es la lengua prioritaria y se debe hacer uso de ella en contextos institucionales, siempre que no sea absolutamente necesario el uso de otra.



Il·lustració 4. Díptic universitat multilingüe

Para ello se establecen dos ejes: las personas en cuanto sean más plurilingües, y la institución como promotora de una cultura multilingüe en todos los ámbitos. Además, dentro del Plan encontramos el lanzamiento de dos documentos que ayudan a conseguir los objetivos anteriormente nombrados, estos son: la guía para la docencia multilingüe y el manual de usos lingüísticos.

- Guía Docencia Multilingüe: la acción 4.4 del Plan Multilingüismo plantea “elaborar una guía para la docencia multilingüe para orientar los planes de multilingüismo de las titulaciones”. Así pues, la finalidad de este documento es orientar a las comisiones gestoras de grado, departamentos y al profesorado para conseguir los objetivos establecidos. El objetivo fundamental es la mejora de los conocimientos y usos de las tres lenguas prioritarias de la Universidad. Según establece la introducción de la guía se considera que el castellano es la lengua predominante en la mayoría de los ámbitos, en especial en la docencia; por lo tanto, no es necesario reforzarlo más que en aquello que afecta a los estudiantes extranjeros.

Por ello es necesario asegurar que la información institucional esté en las dos lenguas oficiales. Por otro lado, el valenciano es la lengua propia, por eso recibe una atención especial en la docencia, con el objetivo de llegar a un equilibrio con otras lenguas en cada una. Por último, el inglés se considera una lengua de trabajo que hay que promocionar tanto por razones profesionales, como personales. También se considera que el acceso a la información de nuestra Universidad en inglés da visibilidad a nivel internacional.

- **Manual Usos Lingüísticos:** este manual pretende establecer, los criterios lingüísticos, los ámbitos de aplicación, los usos lingüísticos internos y externos, las actividades académicas formativas y culturales, el multilingüismo en la docencia y, por último, el uso de un lenguaje no sexista. Todos estos criterios siguen las directrices marcadas en la política lingüística, el plan plurianual de multilingüismo y la guía para la docencia multilingüe.

Plan Internacionalización

El Plan de Internacionalización, aprobado por el Consejo de Gobierno el 23 de julio de 2015, se ha elaborado a partir de referencias tanto nacionales como europeas. El principio básico detrás de este plan es que la internacionalización de la universidad es un compromiso de todos, para ello se constituyó una comisión formada por diferentes profesionales de las cuatro facultades y los diferentes servicios implicados. La Universitat Jaume I entiende la internacionalización desde tres premisas:

- A. La internacionalización de los estudios, de la enseñanza, de la investigación y de la gestión llevará a una mejora de la calidad de la Universidad.
- B. La internacionalización dará una visión más amplia y global a toda la comunidad universitaria y la enriquecerá profesionalmente y personalmente, y facilitará la empleabilidad de los egresados.
- C. La internacionalización posicionará la Universitat Jaume I en Europa y en el mundo.

Teniendo en cuenta estas premisas, la universidad despliega su internacionalización a través de la imagen internacional, de la presencia de estudiantes de otros países ofreciendo planes de estudios atractivos, intercambio con profesorado extranjero, así como la colaboración con investigadores de otros países, de la presencia de personal de administración procedente otros países y, por último, a través de experiencias internacionales mediante intercambios o estancias. Se considera que la movilidad universitaria es fundamental para mantener la universidad al día y formar parte de la red internacional de universidades. Para ello la universidad se plantea una serie de objetivos:

- Generar conocimiento en colaboración con socios internacionales.
- Integrar talento internacional a la comunidad universitaria.
- Desarrollar las competencias internacionales de los y las estudiantes, del profesorado y personal de administración y servicio

El plan de Internacionalización y el de Multilingüismo se encuentran íntimamente relacionados. Las acciones más destacadas que podemos encontrar para impulsar la internacionalización y el multilingüismo son: oferta variada y adaptada a cursos propios del estudiante extranjero, aumentar la formación en lenguas extranjeras de los estudiantes, promover el intercambio de estudiantes y profesorado de otros países, avanzar en la acreditación de los conocimientos y extensión del valenciano como lengua propia, conseguir que la comunidad universitaria sea más plurilingüe en la docencia, investigación y gestión, aumentar la docencia en inglés y en valenciano ... Este último punto es clave dentro de estos programas ya que, la mayor parte de actividades, se dirigen al incremento de estas dos lenguas en la docencia. Los últimos informes apuntan a que no se ha conseguido aumentar considerablemente los datos, lo que ha supuesto un entramado de acciones para poder contrarrestarlo. Un ejemplo de ello son los programas para el incentivo y el reconocimiento de la docencia en valenciano y en inglés.

Plan de Atención a la Diversidad

La Unidad de Diversidad y Discapacidad es un servicio que pertenece a la Unidad de Soporte Educativo y que da apoyo a la comunidad

universitaria que presenta algún tipo de necesidad educativa específica y a su profesorado. Para poder llevar esta tarea a cabo, el servicio junto con el vicerrectorado de estudiantes y de profesorado promueve una serie de recursos: Plan de Atención a la Diversidad para estudiantes, Plan de Atención a la Diversidad para PDI con discapacidad o la Guía Atención a la Diversidad para PDI.

Plan de Atención a la Diversidad para estudiantes

Este Plan, aprobado en 2005, pretende dar apoyo a los estudiantes con algún tipo de necesidad educativa especial (NEE), entendiendo por NEE las relacionadas con discapacidad sensorial auditiva, deficiencia visual, problemas de movilidad o discapacidad motora, enfermedades crónicas y necesidades ante la inmigración o la diversidad sociocultural.

El programa se desarrolla en tres niveles:

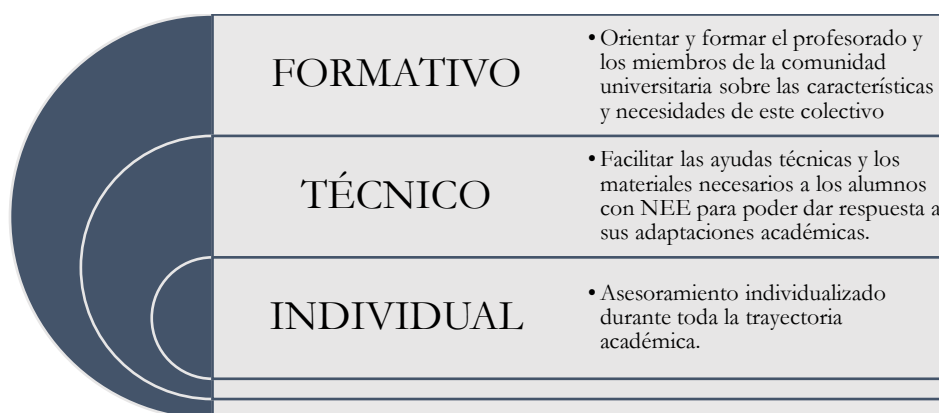


Figura 7. Niveles atención estudiantes. Fuente: Unidad de Diversidad y Discapacidad

El objetivo del programa es conseguir la plena integración de los estudiantes universitarios con algún tipo de necesidad educativa especial, mediante la igualdad de condiciones, a la vida universitaria. Como objetivos específicos se establecen:

1. Asesorar y ofrecer el apoyo necesario a los estudiantes con NEE que estudian en la Universidad, así como a los que quieren acceder.

2. Garantizar la plena accesibilidad de todas las personas a los diferentes centros, servicios e instalaciones de la Universidad.
3. Apoyar con el fin de conseguir adaptaciones curriculares y pedagógicas que facilitan el proceso de enseñanza/aprendizaje.
4. Ofrecer asesoramiento psicopedagógico y académico a los diferentes servicios, profesorado y estudiantes que están en relación con personas con NEE.
5. Sensibilizar a toda la comunidad universitaria sobre la situación de las personas discapacitadas.
6. Colaborar con entidades e instituciones que prestan apoyo a personas con discapacidad.
7. Potenciar la integración de las personas con NEE en la comunidad universitaria.
5. Conocer los recursos que dispone la Universitat Jaume I relacionados con este colectivo (experiencia en formación, grupos de investigación, etc.).

Plan de Atención a la Diversidad para profesorado

En 2015, el Consejo de Gobierno aprobó el Plan de Apoyo a personal docente e investigador con discapacidad. Dicho plan nace como un avance en la atención a la diversidad ampliándolo al colectivo de profesorado universitario, para facilitar la tarea académica y el respeto de un derecho fundamental, como es el derecho a un puesto de trabajo digno. Para poder ser usuario o usuaria del PAD-Apoyo a PDI, el profesorado debe presentar una discapacidad certificada (33% o superior) que dificulte su práctica docente, o el profesorado con una enfermedad. Los ámbitos que se recogen en este plan son: Difusión del programa, Apoyo personalizado, Accesibilidad y Sensibilización.

El apoyo personalizado se realiza a partir de la valoración individualizada de las características personales y del entorno de trabajo. Entre las actuaciones podemos encontrar:

- a) Asignación de aulas de fácil acceso al profesorado afectado por una discapacidad que comporte problemas de movilidad, salvo que haya una imposibilidad manifiesta.

- b) Adaptación del horario de la docencia asignada en el caso de profesorado afectado por discapacidad tenga la necesidad de asistir en un horario concreto por procesos de rehabilitación o a tratamientos médicos periódicos.
- c) Asignación de docencia atendiendo los casos de profesorado con una discapacidad que comporte problemas para el desarrollo de un determinado tipo de docencia (prácticas, laboratorio, etc.).
- d) Reducción de la dedicación docente del profesorado afectado por una discapacidad limitante de la función docente, con una reducción máxima del 25% de su dedicación docente inicial.

La accesibilidad es fundamental, por eso el plan recoge como uno de sus objetivos la supresión de barreras arquitectónicas, sociales, de comunicación, etc., y la disposición de unas instalaciones óptimas desde la perspectiva de la diversidad funcional para la realización de la tarea docente. En este ámbito se trabaja en colaboración con otros servicios de la universidad, como por ejemplo la Oficina Técnica de Obras y Proyectos (OTOP) y la Oficina de Prevención y Gestión Ambiental.

Guías Atención a la Diversidad para PDI

Por otro lado, el servicio también promueve una serie de guías para la comunidad universitaria que dan recomendaciones a tener en cuenta cuando se trata con personas que presentan algún tipo de necesidad educativa específica; así como consejos prácticos para docentes en cuanto a la intervención educativa, teniendo en cuenta cada una de las necesidades educativas específicas: visual, auditiva, física y otras.

Reglamento de registro de asociaciones

En los Estatutos de la Universitat Jaume I, tanto en el preámbulo como en las finalidades de la universidad se hace referencia a la importancia de potenciar la formación de los miembros de la comunidad universitaria para la participación y el compromiso con el desarrollo de la sociedad civil. Por otro lado, artículo 116 reconoce el derecho de los estudiantes a “expresarse libremente, así como a disfrutar de los derechos mientras estén en la Universidad, de reunión y de asociación”.

En consecuencia, la Universitat Jaume I establece un reglamento de registro de asociaciones. En él se consideran como asociaciones universitarias aquellas que representan a los estudiantes y tienen como objetivo la defensa de sus derechos y la participación en sus órganos de gobierno. También se considera asociaciones aquellas que tengan como finalidad el desarrollo de actividades directamente relacionadas con la promoción de la cultura o la defensa de los bienes y valores universitarios o del progreso científico, artístico o deportivo.

Actualmente, encontramos en la universidad dos tipos de asociaciones: las formadas solo por estudiantes y las formadas por estudiantes u otras entidades. En la siguiente tabla se recogen de forma resumida:

Tabla 8. Asociaciones UJI. Fuente: página web asociaciones UJI

ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES	EADE-CONSULTING, JUNIOR EMPRESA: Formada y gestionada por estudiantes. Su funcionamiento es similar a una empresa la finalidad de la cual es completar la formación del universitario. Organiza cursos de formación para la comunidad universitaria y ofrece servicios a empresas.
	SINDICATO DE ESTUDIANTES DE LOS PAÍSES CATALANES (SEPC): Organización estudiantil de la izquierda independentista, que tiene por objeto la defensa de los derechos de los estudiantes.
	CAMPUS JOVE UJI CASTELLÓ: Plataforma de estudiantes que pretende mejorar la Universidad y defender tus derechos, bajo la promoción de una universidad pública y de calidad, solidaria y multicultural.
	ENREDADERA JOVE: Es una asociación juvenil medioambiental en pro de la defensa de los animales y del medio ambiente. Realizan campañas de concienciación, mesas redondas, investigaciones, denuncias, repoblaciones, senderismo, acampadas, etc.
	UNIÓ UNIVERSITÀRIA: Asociación apolítica que pretende representar y defender los derechos de los estudiantes/se desde los órganos de gobierno.
	SINDICATO ESTUDIANTES ACONTRACORRENT: Sindicato estudiantil que tiene como referente la izquierda social y política y que promueve la defensa de los derechos de los estudiantes.
	UJI-PRIDE: Asociación de estudiante con el apoyo de profesorado que tienen como objetivo crear un espacio de expresión libre de la propia sexualidad; crear una red de apoyo para las personas LGTBI de la UJI; realizar formación en cuestiones relacionadas con la diversidad afectivo-sexual y de género, y crear un grupo de voluntariado que pueda ayudar en acciones de sensibilización.

AEGEE-Castellón (European Students' Forum): Asociación interdisciplinaria de estudiantes de toda Europa. Promueve una Europa sin prejuicios, la diversidad cultural y el conocimiento mutuo.

GIAT: Grupo de Investigación, Análisis y Trabajo de la Fundación Isonomia. La fundación tiene como finalidad asesorar y orientar en términos de igualdad a ayuntamientos, entidades públicas y privadas, y empresas. La fundación cuenta con una gran tradición en sensibilizar a la sociedad para la promoción de igualdad efectiva de hombres y mujeres.

ADITEL: Asociación sin ánimo de lucro, creada para facilitar la información autodidacta en temas relacionados con la informática, así como la organización de actividades sobre el mismo ámbito (cursos, viajes, conferencias, reuniones).

ASIC-UJI: Asociación de investigadores que tiene como finalidad la investigación en temas referentes a cooperación internacional, migraciones, codesarrollo, multiculturalidad, mediación cultural y paz.

ADFU: Asociación que tiene como principal objetivo trabajar por la igualdad de oportunidades y de trato, real y efectiva, de todas las mujeres y hombres con diversidad funcional.

ASOCIACIÓN CÍVICA VALENCIANA TIRANT LO BLANC: Colectivo de estudiantes y exestudiantes que promueven la identidad de la sociedad valenciana.

QUATRE GOSSOS: Asociación de artistas y jóvenes prometidas que quieren impulsar el arte contemporáneo.

TUNA D'EMPRESARIALS: Promueve la tradición y la cultura universitaria musical española. Participan en certámenes nacionales e internacionales.

GRUP UNIVERSITARI D'AMNISTIA INTERNACIONAL: Amnistía Internacional es un movimiento global integrado por voluntarios que trabaja por los Derechos Humanos en todo el mundo.

WILAYA-UJI: La asociación Universitaria de ayuda al pueblo saharauí realizando actividades de sensibilización.

ASOCIACIÓN JUVENIL IPLUS (INTERNATIONAL PARTY AND LEISURE UNION FOR STUDENTS): Organiza acontecimientos y actividades para los estudiantes Erasmus e internacionales.

SOCIEDAD DE AMIGOS Y ANTIGUOS ALUMNOS DE LA UNIVERSITAT JAUME I (SAUJI): Proyecto para fortalecer las relaciones entre los exalumnos y exalumnas, la sociedad y la Universidad.

ASOCIACIÓN REDOLÍ: Asociación que tiene objetivo contribuir a que las condiciones de vida y el entorno de todas las personas sean dignas, sostenibles y equitativas.

1.6.5. Servicios

La Universitat Jaume I ha creado una serie de servicios que atienden a diferentes finalidades. En el marco de la atención a la diversidad, encontramos: la Unidad de Apoyo Educativo (USE), Unidad de atención y representación del estudiantado, la Oficina de Cooperación al Desarrollo y Solidaridad (OCDS), la Unidad de Igualdad (UI), la Oficina de Relaciones Internacionales (ORI), el Servicio de Lenguas y Terminología (SLT), la Oficina de Prevención y Gestión Medioambiental (OPGM) y Salusex (es un grupo de investigación pero ofrece un servicio relacionado con la diversidad afectivo-sexual), Centro de Educación y Nuevas Tecnologías (CNT) y el Servicio Actividades Socioculturales (SASC).

Unidad De Apoyo Educativo (USE)

Es un servicio que depende del Vicerrectorado de Estudiantes, Ocupación e Innovación Educativa, y que tiene como objetivo ofrecer una respuesta personalizada ante las necesidades de estudiantes y de profesorado. Este servicio se divide en diferentes áreas o ámbitos de trabajo:

Unidad de Orientación Preuniversitaria (UOP)	Unidad de Formación e Innovación Educativa (UFIE)
Unidad de Orientación Universitaria (UOU)	Unidad de Diversidad y Discapacidad (UDD)

La **Unidad de Orientación Preuniversitaria (UOP)** ofrece acciones de orientación para favorecer la transición a la universidad del futuro estudiantado y para fomentar la coordinación con los orientadores y orientadoras de los centros educativos. La unidad gestiona las jornadas de puertas abiertas para estudiantes y familias, realiza charlas de informativas y se coordina con los departamentos de orientación de los centros de educación secundaria.

La **Unidad de Orientación Universitaria (UOU)** es el área encargada de facilitar la adaptación a la universidad y asesorar al estudiantado

en su etapa universitaria, así como ofrecerle recursos para mejorar y hacer crecer sus potencialidades. Entre las acciones que realizan encontramos:

- ~ Programa ACTUA: está formado por dos acciones, la Jornada de Acogida y el Plan de Acción Tutorial (PATU). Las Jornadas de Acogida se realizan al inicio de cada curso y sirven para facilitar la adaptación y la integración del estudiantado de nuevo ingreso. En ellas se da a conocer el funcionamiento de la Universitat Jaume I mediante charlas, visitas e itinerarios guiados. El PATU es un programa de tutoría entre iguales con el apoyo de un docente tutor/a. La participación es voluntaria y va dirigido al alumnado de primero. Tanto el alumnado tutor como el docente reciben una formación para poder dar respuesta a las necesidades del alumnado entrante.
- ~ Grupo ARA: es un grupo de alto rendimiento académico, impulsados por la Consellería de Educación, Cultura y Deporte, en el que se refuerza el potencial del estudiantado más brillante, desde el inicio de sus estudios universitarios, impartiendo en inglés, un mínimo del 50% la docencia de créditos de materias básicas de la titulación.
- ~ Estudia e Investiga a la UJI: se promueve que aquellos con mejor expediente tengan la oportunidad de recibir formación a través de los grupos de investigación.
- ~ Asesoramiento personalizado: la unidad ofrece atención individual sobre cualquier tema de orientación académica: elección de asignaturas, continuación de estudios, cambio de carrera...

La **Unidad de Formación e Innovación Educativa (UFIE)** ofrece acciones y programas de apoyo al profesorado de la UJI para mejorar e innovar la docencia y sus propias competencias docentes. Dentro de sus ámbitos de actuación podemos encontrar la formación del profesorado (permanente, novel o a demanda), la innovación educativa y la certificación de méritos docentes.

La **Unidad de Diversidad y Discapacidad (UDD)** se encarga de gestionar el Programa de Atención a la Diversidad (PAD) y su función prioritaria es dar apoyo a los miembros de la comunidad universitaria que presentan diversidad funcional y/o necesidades educativas especiales (NEE), ya sean permanentes o temporales. El programa atiende a estudiantes y profesorado y trabajan en todo el entorno educativo universitario del

usuario/a (profesorado, compañeros, entorno físico, social, cultural y educativo). Desde esta unidad también se promueven acciones de sensibilización en el ámbito de la discapacidad y la diversidad mediante el Proyecto INCLOU.

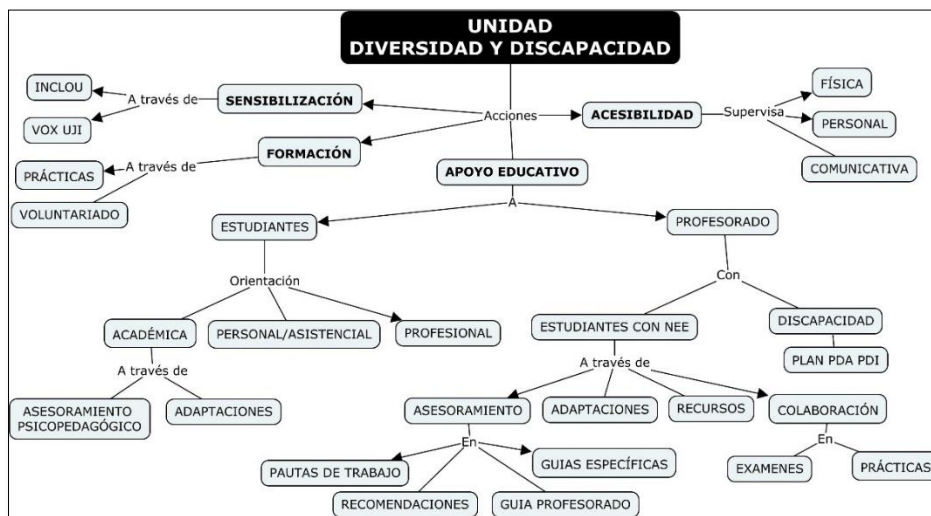


Figura 8. Mapa acciones Unidad Discapacidad y Diversidad. Fuente: Elaboración propia

La UJI es un referente de trabajo con los estudiantes con necesidades educativas especiales desde sus orígenes. Ya con la aprobación del su primer Estatuto, fue la primera universidad del Estado que reconocía públicamente el apoyo a este colectivo. Desde el curso 1992 se trabaja con estudiantes con necesidades y en 2005 se aprobó un programa de apoyo dirigido a los estudiantes con diversidad funcional y necesidades educativas especiales. Este, como se ha comentado con anterioridad, tiene por objeto conseguir la plena integración de los estudiantes universitarios con algún tipo de necesidad educativa especial en la vida universitaria, mediante la igualdad de condiciones.

Servicio de Gestión de la Docencia y Estudiantes (SGDE)

Es la unidad que centraliza, coordina y gestiona los asuntos, procedimientos y trámites administrativos del alumnado matriculado en estudios oficiales de la universidad. Se encarga de la preinscripción, matrícula, convalidaciones, becas y títulos. A este servicio podemos

relacionar una serie de normativas imprescindibles en el acceso y permanencia de los estudiantes. Hablamos de normativa de acceso, académicas, de permanencia, de compensación y de evaluación.

Unidad de atención y representación del estudiantado

Esta unidad también depende del Vicerrectorado de Estudiantes, Ocupación e Innovación Educativa y tiene como finalidad atender y ofrecer unos servicios próximos y personalizados al estudiantado. Además, es la que vela por la promoción de la participación del estudiantado en las asociaciones universitarias y contribuye a dinamizar el tejido asociativo y la vida universitaria. Es responsable de la gestión de las becas de matrícula propias de la Universitat Jaume I. Asimismo actúa como Centro de información Juvenil y forma parte de la Red de Centros de Información Juvenil de la Generalitat.

Unidad de Igualdad (UI)

Se encarga de desarrollar o desplegar el Plan de igualdad de la UJI, así como de velar por el cumplimiento de la legislación vigente en materia de igualdad efectiva de mujeres y hombres, y de promover la implantación de la transversalidad de género en todas las políticas universitarias.

El Plan de Igualdad pretende consolidar políticas de igualdad que eliminen discriminaciones por razón de género en el funcionamiento de la Universidad. Es decir, integrar la perspectiva de género no solo en la generación y transmisión de conocimiento, sino también en los planes de estudio y abordar otras formas como son las relacionadas con la diversidad afectivo-sexual. También se hace especial mención a la conciliación de la vida laboral y familiar, proponiendo medidas que puedan facilitarla. Una consecuencia del Plan de Igualdad es la elaboración del Protocolo para la detección, prevención y actuación en los supuestos casos de acoso laboral, acoso sexual o por razón de sexo. Este protocolo, de reciente creación, incluye un capítulo específico para prevenir y combatir el acoso por razón de la orientación sexual, la identidad de género y/o la expresión de género.

Servicio de Lenguas y Terminología (SLT)

Se encarga de organizar y resolver todas las necesidades sobre las lenguas y los modelos lingüísticos que utiliza la universidad en todos sus ámbitos de actuación. La Política Lingüística es el marco normativo que permite que la planificación lingüística se adhiera adecuadamente a los planes y procesos de actuación de la universidad. Esta se concreta en el Plan de Internacionalización y el Plan Multilingüismo. Ambos dirigen sus acciones a la apertura de la universidad en el mundo, a la promoción de una universidad multilingüe y en cómo se articula esto en los planes de estudio y en la gestión de la universidad.

De los planes surgen recursos para poner en marcha estas políticas. Uno de ellos es la Guía para la Docencia Multilingüe que orienta a las comisiones grado, departamentos y profesorado para conseguir los objetivos establecidos del Plan Multilingüe. Por otro lado, nos encontramos con el Manual de Usos Lingüísticos donde se pone de manifiesto los criterios lingüísticos que debe desarrollar la universidad.

Oficina de Relaciones Internacionales (ORI)

Se ocupa de difundir y gestionar los programas nacionales e internacionales de educación como, Erasmus+, SICUE, y otros programas propios que promueven el intercambio de estudiantes, PDI y PAS con otras universidades. Una de las tareas más importantes es tratar con los estudiantes de intercambio entrantes. Les ayudan con el registro, matrícula, alojamiento y organizan actividades de orientación y ocio durante su estancia.

El Plan de Internacionalización nace para impulsar la internacionalización y se encuentra estrechamente relacionado con el Multilingüismo y las acciones anteriormente nombradas.

Oficina de Cooperación al Desarrollo y Solidaridad (OCDS)

Tiene como misión difundir y desarrollar los principios de solidaridad y cooperación entre la comunidad universitaria, tanto en el ámbito local como a nivel internacional. Esta oficina desarrolla sus funciones a través de la Cooperación al Desarrollo, el Voluntariado, el Observatorio Permanente de la Inmigración y El Observatorio Psicosocial de Recursos en Situaciones de Desastre.

La Oficina no trabaja en la atención directa a estudiantes, pero sí gestiona el voluntariado, una parte muy importante en la atención a la diversidad. La universidad tiene un programa propio que ofrece la posibilidad a toda la comunidad universitaria de poder participar activamente y ayudar a aquellas personas o colectivos más necesitados. Este programa se desglosa en subprogramas que dependen de otros servicios como la USE, la ORI, el SLT o la UI y algunos de ellos son: apoyo a estudiantado con NEE, voluntariado deportivo, programa enseñemos la universidad, voluntariado lingüístico, voluntariado para la prevención de la violencia o los pisos solidarios (entre otros). El voluntariado requiere de formación básica obligatoria en derechos y deberes y otra específica en función del subprograma en el que se participe.

Oficina Prevención y Gestión Medioambiental (OPGM)

Dentro de esta oficina encontramos el Centro de Salud que proporciona asistencia sanitaria a la comunidad universitaria. Entre los servicios que ofrecen podemos encontrar: reconocimientos, primeros auxilios, atención a accidentes de trabajo y patologías de origen laboral, atención primaria de patologías comunes, información y orientación relacionadas con la salud y Orientación Psicológica.

Respecto a la atención a la diversidad, el centro sanitario se encarga de las adaptaciones del espacio de estudio o del trabajo. Según las necesidades de la persona solicitante (ya sea estudiante, PDI o PAS) el centro realiza una valoración individualizada de las características personales y del entorno de trabajo o estudio. Algunas de las actuaciones que realizan en este ámbito pueden ser: modificar equipamiento, adaptar sillas, ajustar monitores, ajustar elementos de naturaleza física como el acceso, la luz, temperatura, etc. Por lo que respecta a la atención psicológica, se trata una atención básica que normalmente viene derivada de la UDD.

Centro de Nuevas Tecnologías (CENT)

El CENT es una unidad organizativa de la universidad que trabaja para mejorar la calidad de la educación mediante el uso de las nuevas tecnologías. Para ello actúa como motor de innovación y dinamización para el aprovechamiento didáctico de las TIC, evalúan metodologías didácticas y

soluciones tecnológicas, elaboran recomendaciones o propuestas de implementación, colaboran con otras unidades y ayudan al profesorado a desarrollar buenas prácticas de uso de las TIC.

Servicio Actividades Socioculturales (SASC)

EL SASC es la unidad responsable de desarrollar una política universitaria propia en el ámbito de la cultura. Coordina y propone iniciativas, acciones y proyectos relativos a aspectos culturales en sus distintas facetas (tanto desde el punto de vista formativo como lúdico) que ponen de manifiesto el valor de la tercera misión de la universidad. Las líneas de actuación son: formación, creación, difusión e intervención; y como agente cultural, actúa e interviene en el territorio y en todo el ámbito de influencia de la Universidad alentando estrategias que promueven la dinamización y el desarrollo cultural.

Salusex

Es la Unidad de Investigación sobre Sexualidad y SIDA que, aúna distintas líneas de investigación y ofrece a la comunidad universitaria servicios de prevención y tratamiento de problemas asociados a la sexualidad y el SIDA. Se trata de un centro sanitario, pero no depende de ningún vicerrectorado, aunque ofrece servicios de atención psicológica en temas de sexualidad. Actualmente, trabajan conducta de riesgo, disfunciones sexuales, problemas en la respuesta sexual, abusos sexuales, cualquier tipo de discriminación que pueda tener relación con la sexualidad, temas de LGTBI... A parte de la atención psicológica, el grupo también realiza acciones de formación y sensibilización y colabora con otros servicios de la universidad.

A modo de resumen

Para poder entender mejor la información expuesta anteriormente, se presenta un cuadro con los diferentes servicios, los vicerrectorados de los cuales dependen, los planes, programas y políticas que llevan a cabo, y los recursos que promueven:

Tabla 9. Servicios, Vicerrectorados, Planes, Políticas y Recursos. Fuente: Elaboración propia.

SERVICIOS	VICERRECTORADO	NORMATIVAS	RECURSOS
UNIDAD DISCAPACIDAD Y DIVERSIDAD	Vicerrectorado de Estudiantes, Ocupación e Innovación Educativa	Plan de Atención a la Diversidad para estudiantes Plan de Atención a la Diversidad para PDI	Guía Atención a la Diversidad para PDI Guía voluntariado UJI
UNIDAD ORIENTACIÓN PREUNIVERSITARIA	Vicerrectorado de Estudiantes, Ocupación e Innovación Educativa	Plan de orientación e información a los estudiantes para la transición a la universidad	Jornada de Puertas Abiertas
UNIDAD ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA	Vicerrectorado de Estudiantes, Ocupación e Innovación Educativa	Plan de apoyo en el acceso y la incorporación	Jornadas de Acogida Programa Acción Tutorial
UNIDAD DE FORMACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA	Vicerrectorado de Estudiantes, Ocupación e Innovación Educativa	Plan de Innovación Educativa	Cursos formación profesorado Guía de acogida nuevos docentes Grupos y Seminarios de Innovación Educativa
SERVICIO DE GESTION DE LA DOCENCIA Y ESTUDIANTES (SGDE)	Vicerrectorado de Estudiantes, Ocupación e Innovación Educativa	Normativa Acceso Normativa Académica Normativa Compensación curricular Normativa Evaluación Normativa Permanencia	
UNIDAD DE ATENCIÓN Y REPRESENTACIÓN DEL ESTUDIANTADO	Vicerrectorado de Estudiantes, Ocupación e Innovación Educativa	Estatuto del Estudiante Universitario Reglamento de registro de asociaciones	Becas propias de la universidad
UNIDAD IGUALDAD (UI)	Vicerrectorado de Planificación Estratégica, Calidad E Igualdad	Plan de igualdad	Protocolo para la detección, prevención y actuación en los supuestos de acoso

Marco Normativo y Contextual

SERVICIO DE LENGUAS Y TERMINOLOGÍA (SLT)	Vicerrectorado Cooperación, Relaciones Internacionales y Multilingüismo	Política Lingüística Plan plurianual de Multilingüismo 2016-18 Plan Internacionalización	Manual Usos Lingüísticos Informe Anual Plan Multilingüismo'17 Guía para Docencia Multilingüe
OFICINA DE RELACIONES INTERNACIONALES (ORI)	Vicerrectorado Cooperación, Relaciones Internacionales y Multilingüismo	Plan Internacionalización	Guía voluntariado UJI
OFICINA DE COOPERACIÓN AL DESARROLLO Y SOLIDARIDAD (OCDS)	Vicerrectorado Cooperación, Relaciones Internacionales y Multilingüismo		Guía voluntariado UJI
OFICINA PREVENCIÓN Y GESTIÓN MEDIOAMBIENTAL (OPGM)	Vicerrectorado de Campus, Infraestructuras y Nuevas Tecnología	Colabora con otros servicios o unidades para garantizar la seguridad y la salud de la comunidad universitaria.	
SERVICIO DE ACTIVIDADES SOCIOCULTURALES (SASC)	Vicerrectorado de Campus, Infraestructuras y Nuevas Tecnologías		Carta de servicios
UNISEXIDA - SALUSEX	No depende de ningún vicerrectorado	Plan de igualdad	Protocolo para la detección, prevención y actuación en los supuestos de acoso

CAPÍTULO 2

LA ESTRUCTURA:
METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA
INVESTIGACIÓN



En este capítulo abordaremos la metodología de la investigación. Para ello, definiremos el diseño general, así como las fases que se han seguido a lo largo de este trabajo, la selección de la muestra, los instrumentos de recogida de información y el análisis de los datos. Finalmente, se expondrán las cuestiones éticas que se han tenido en cuenta en el desarrollo de esta investigación.

Contenido Capítulo 2.

2.1. Propósito, objetivos y preguntas de investigación

2.1.1. Propósito de la investigación.

2.1.2. Objetivos generales y preguntas de investigación.

2.2. Diseño de la investigación

2.2.1. Metodología de la investigación

2.2.2. Fases de la investigación

2.2.3. Descripción de la muestra

2.2.4. Instrumentos de recogida de información

2.2.5. Procedimiento y análisis de los datos

2.2.6. Cuestiones éticas de la investigación

2.2.7. Consideraciones finales

2.1. PROPÓSITO, OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

En este apartado pasamos a presentar cuál es el propósito principal de la investigación. Posteriormente, abordaremos los objetivos, así como las preguntas de investigación.

2.1.1. Propósito de la investigación.

La universidad del siglo XXI se caracteriza por su pluralidad y complejidad. Aspectos como la globalización, la internacionalización, la apertura de la universidad a la ciudadanía en general y no a colectivos más elitistas, la lucha por la igualdad de oportunidades y el derecho a acceder a la educación superior, entre otros, representa una serie de exigencias sociales a las que la educación superior debe responder.

Ante este panorama, nos preguntamos qué mecanismos tiene la universidad para dar respuesta a esta pluralidad y diversidad. Por ello, el propósito principal de esta investigación es:

Identificar el estado actual de las culturas, políticas y prácticas de la comunidad educativa de la Universitat Jaume I en el marco de la universidad intercultural inclusiva.

El trabajo se fundamenta en el modelo intercultural inclusivo y pretende indagar en cómo la propia universidad contribuye a la garantía del ejercicio de la ciudadanía, la promoción de los derechos humanos y de la interculturalidad garantizando una educación de calidad inclusiva.

2.1.2. Objetivos generales y preguntas de investigación.

Para poder responder a nuestro propósito tomamos como punto de partida las tres dimensiones que pretendemos abordar: las culturas, las políticas y las prácticas.

Tabla 10. Dimensiones Modelo Intercultural Inclusivo. Fuente: Booth y Ainscow (2000) y Sales et al. (2010).

DIMENSIONES	A. Cómo somos (cómo nos vemos, qué queremos y compartimos) CULTURAS INCLUSIVAS
	B. Cómo nos organizamos (organización institucional) POLÍTICAS INCLUSIVAS
	C. Cómo enseñamos y aprendemos. PRÁCTICAS INCLUSIVAS

Tomando como referencia dichas dimensiones se plantean los tres objetivos de la investigación:

➔ **OBJETIVO 1.** Identificar qué culturas se promueven en la Universitat Jaume I.

Con este objetivo pretendemos conocer qué valores, creencias y percepciones existen en la universidad que promueven un modelo intercultural inclusivo. Este objetivo se enmarca en la Dimensión A: Cómo somos (cómo nos vemos, qué queremos y compartimos). No solo nos interesa conocer el ideario de la universidad, sino cómo la percibe la comunidad universitaria desde un enfoque intercultural inclusivo y qué propuestas de mejora se plantean para construir una universidad más intercultural e inclusiva. Para ello, nos planteamos tres preguntas que pretendemos responder:

- ¿Qué valores se promueven a través de los principales documentos que recogen la misión y visión de la universidad?
- ¿Qué percepción tiene la comunidad universitaria sobre estos valores y sobre la atención a la diversidad?
- ¿Qué propuestas de mejora propone la comunidad universitaria para conseguir una universidad más intercultural e inclusiva?

➔ **OBJETIVO 2.** Indagar en las políticas de la universidad que pretenden garantizar el acceso y permanencia de todos los estudiantes

Respecto al segundo objetivo, nos interesa abordar la política organizativa de la universidad para conocer los mecanismos que existen para

dar respuesta a la diversidad y que permiten acceder a la educación superior y terminar con éxito los estudios universitarios. Este objetivo se enmarca en la Dimensión B: Cómo nos organizamos (organización institucional). De nuevo, otro aspecto que nos interesa en la construcción de una universidad intercultural inclusiva, es dar voz a los participantes de la investigación y las mejoras que plantean para poder conseguirlo. De ese modo, las cuestiones que emergen de este objetivo son:

- ¿Cómo se estructura la universidad para dar respuesta a la diversidad y qué opina la comunidad educativa acerca de ello?
- ¿Qué políticas, normativas y planes permiten el acceso a la universidad y cómo lo perciben los participantes?
- ¿Qué políticas, normativas y planes promueve la universidad para garantizar la permanencia de sus estudiantes y qué creencias tienen los participantes acerca estas?

➔ **OBJETIVO 3.** Determinar las prácticas docentes en relación a la atención a la diversidad desde un marco inclusivo tomando como referencia el diseño universal de aprendizaje.

Por último, nos interesa abordar la dimensión de las prácticas docentes para reconocer las estrategias didácticas que promueve el profesorado y garantizan una educación intercultural inclusiva. Todo ello se plantea desde la Dimensión C: Cómo enseñamos y aprendemos (prácticas inclusivas). Además, se pretende analizar cómo se incorpora el enfoque del Diseño Universal de Aprendizaje. De este último objetivo se derivan dos cuestiones:

- ¿Qué prácticas llevan a cabo los docentes en pro de la inclusión y en relación con el Diseño Universal de Aprendizaje?
- ¿Qué propuestas de mejora se proponen para realizar unas prácticas más inclusivas?

A modo de resumen planteamos la siguiente figura donde se recogen todos los elementos anteriormente nombrados:

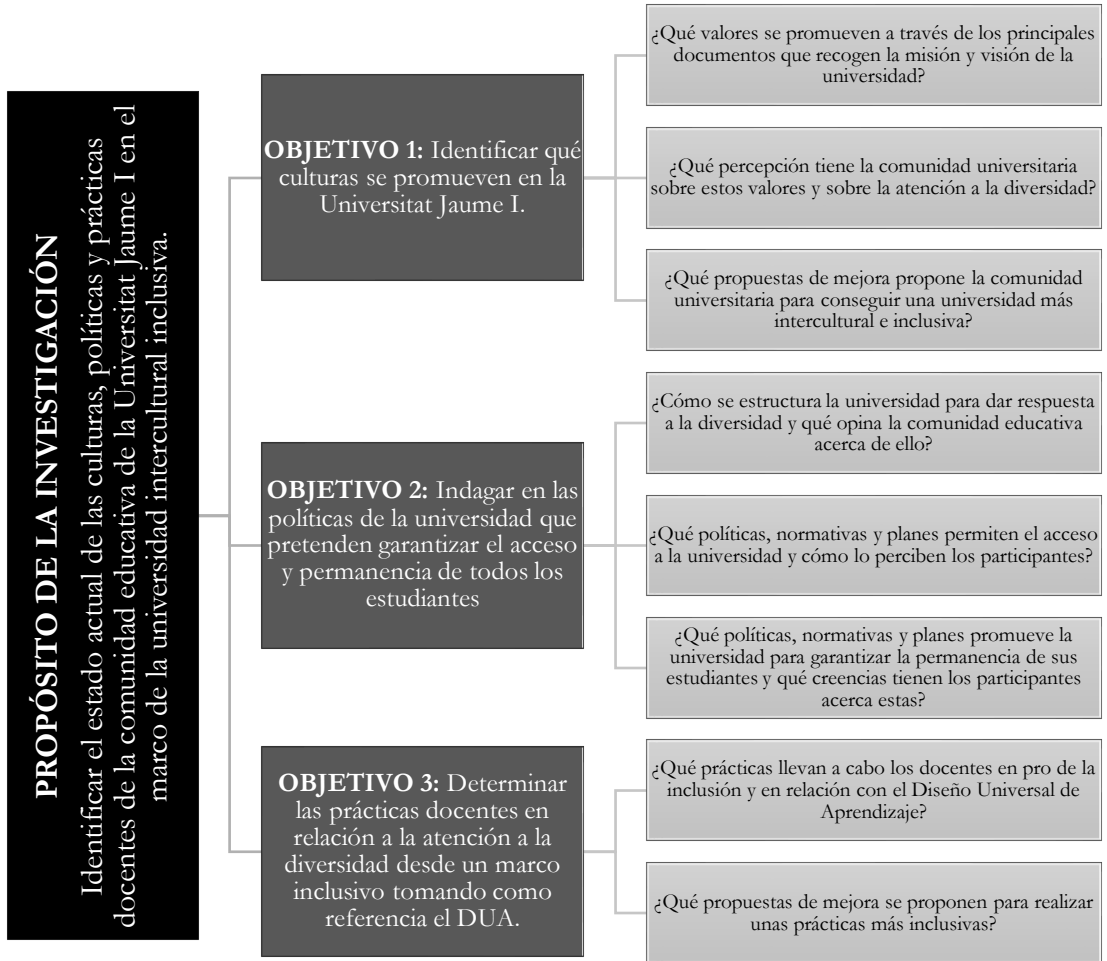


Figura 9. Propósito, objetivos y preguntas de investigación

2.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

2.2.1. Metodología de la investigación

Una vez planteados los objetivos y las preguntas de investigación, pasamos a la metodología empleada. Esta tesis se enmarca en el campo de la investigación cualitativa. Según Sandín (2003), podemos definirla como aquella investigación que pretende comprender en profundidad los fenómenos educativos y sociales. Por otro lado, Flick (2004) considera que los rasgos de una investigación cualitativa son: elegir de forma correcta los métodos y teorías, reconocer la diversidad de los participantes, la capacidad de reflexión de los investigadores y la variedad de enfoques y métodos existentes en este tipo de investigación. Así pues, en la investigación cualitativa encontramos multiplicidad de aspectos a investigar y metodologías de investigación.

Los pasos que se han seguido para la realizar la investigación son (Álvarez-Gayou, 2003):

1. Definir tema, problema y pregunta(s).
2. Importancia y relevancia del estudio.
3. Viabilidad del proyecto.
4. Definir objetivos del proyecto de investigación.
5. Búsqueda bibliográfica; elaborar marco bibliográfico (esquema)
6. Fundamentar la elección del paradigma cualitativo para responder la(s) pregunta(s).
7. Definir el paradigma interpretativo.
8. Definir características de los participantes.
9. Definir procedimientos para la obtención de la información.
10. Análisis de datos; definir la forma de organizar y analizar la información.
11. Elaboración del informe final.

Este trabajo, bajo el enfoque cualitativo, trata de comprender una realidad desde la particularidad, complejidad, singularidad y exclusividad; por ello se ha abordado mediante el estudio de caso (Simons, 2011; Stake, 1998). Según Bisquerra lo podemos definir como:

Método de investigación de gran relevancia para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales que implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno, entendido éstos como entidades sociales o entidades educativas. (Bisquerra, 2009, p. 309)

La decisión de utilizar este tipo de metodología se debe a que nos interesa conocer las percepciones y creencias de la comunidad universitaria, y ello solo podía hacerse a través de datos cualitativos. Las razones que nos llevan elegir el estudio de casos son (Rodríguez-Gómez, Gil-Flores y García-Jiménez, 1996):

1. Su carácter crítico, pues permite confirmar, transformar, ampliar o mejorar el conocimiento sobre el objeto de estudio.
2. Su carácter extremo o unicidad, ya que partimos de un contexto particular que tiene interés por sí mismo (Stake 1998).
3. Su carácter revelador, pues nos concede la posibilidad de analizar un fenómeno particular que nos permite avanzar en la investigación educativa.

Dentro de esta metodología encontramos diversas tipologías: estudio intrínseco de casos, estudio instrumental y estudio colectivo (Stake, 1998). En nuestro caso, nos centramos en el estudio intrínseco de casos, pues tenemos un especial interés en comprender y aprender sobre un caso en particular. Nos interesa porque puede ayudarnos a conocer realidades educativas complejas que, a veces, se encuentran invisibilizadas por la cotidianidad. Esto nos permite entender los procesos internos que se llevan a cabo en la universidad y descubrir dilemas y contradicciones que nos ayuden a reflexionar sobre las prácticas (Álvarez-Álvarez y San Fabián, 2012). De acuerdo con Stake:

Los casos que son de interés en la educación y en los servicios sociales los constituyen, en su mayoría, personas y programas. Personas y programas que se asemejan en cierta forma unos a otros, y en cierta manera son únicos también. Nos interesan tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen de común. Pretendemos comprenderlos. Nos gustaría escuchar sus historias. Quizá tengamos nuestras reservas sobre algunas cosas que las personas nos cuentan, del mismo modo que ellas pondrán en entredicho algunas de las cosas que digamos sobre ellas. Pero salimos

a escena con el sincero interés por aprender cómo funcionan en sus afanes y en su entorno habitual, y con la voluntad de dejar de lado muchas presunciones mientras aprendemos. (Stake, 1998, p. 15).

Los casos de investigación nos permiten el estudio de la causalidad para poder plasmarla en una teoría (Yacuzzi, 2005). En palabras de Arnal, Del Rincón y Latorre:

Debe considerarse como una estrategia encaminada a la toma de decisiones. Su verdadero poder radica en su capacidad para generar hipótesis y descubrimientos, en centrar su interés en un individuo, evento o institución, y en su flexibilidad y aplicabilidad a situaciones naturales. (19994, p. 206)

2.2.2. Fases de la investigación

Para poder explicar las fases de esta investigación se toman como referencia las establecidas por Álvarez-Álvarez y San Fabián (2012), Martínez-Bonafé (1990) y Pérez-Serrano (2004): fase preactiva, interactiva y postactiva.

Fase I: preactiva.

Esta fase se inicia con la toma de decisiones acerca del diseño de la investigación, del caso a analizar y de la información que buscamos. Este trabajo se inició a finales del año 2015. En ese momento se decidió tomar como estudio de caso la Universitat Jaume I (estudio intrínseco de casos) y se establecieron los fundamentos epistemológicos que enmarcarían el trabajo: el enfoque intercultural inclusivo y las dimensiones a abordar.

El motivo por el cual se decide tomar como objeto de estudio la propia universidad, ha sido nuestro afán como investigadoras por comprender la realidad que nos rodea. Además, nuestro rol como docentes también hace que nos planteemos cómo se da respuesta a la diversidad en las aulas. Todas estas argumentaciones nos motivaron a analizar los mecanismos de atención a la diversidad que ofrece la universidad. Al respecto, se planteó el propósito de la investigación y los objetivos que se pretendían conseguir.

En cuanto a la fundamentación, se revisaron los postulados teóricos y se indagó sobre las condiciones sociales, culturales y de contexto con relación

a los perfiles de acceso y egreso de los estudiantes. Para ello se realizó una revisión bibliográfica a través de las diferentes bases de datos. Todo ello se puso en relación con las políticas y las dimensiones estructurales y contextuales de la universidad (normativa, ayudas, apoyos, servicios, proyectos, recursos...).

Una vez asentadas las bases teóricas, y con la concesión del proyecto financiado por la Oficina de Cooperación al Desarrollo y Solidaridad (OCDS)¹, se elaboraron las dimensiones objeto de análisis², los instrumentos de la recogida de datos, el protocolo de recogida de información³, el consentimiento informado⁴ (posteriormente revisado por el Gabinete de Planificación y Prospectiva Tecnológica⁵) y la temporalización.

Otro aspecto fundamental de esta fase es la selección de la muestra. En el estudio participaron los servicios de la universidad que atienden a la diversidad, docentes, estudiantes y equipo rectoral. En un posterior apartado abordaremos de forma más detallada la selección de la muestra.

Fase II: interactiva.

Una vez realizada la fundamentación epistemológica, los objetivos, la contextualización y la selección de la muestra; pasamos a iniciar el proceso de recogida de información. Esta fase hace referencia al trabajo de campo y se delimitan las técnicas a utilizar. En nuestro caso fueron: análisis documental, entrevistas semiestructuradas y grupos focales. En esta fase es fundamental el procedimiento de la triangulación para que pueda ser contrastada la información desde fuentes diferentes.

En el mes de junio de 2016 se inició el trabajo de campo realizando las primeras entrevistas a los servicios (Unidad de Diversidad y Discapacidad, Unidad de Formación e Innovación Educativa, Unidad de Igualdad, Oficina de Relaciones Internacionales y Oficina de Cooperación al Desarrollo y

¹ OPI-UJI 2016. Universidad intercultural inclusiva: una mirada desde las prácticas del profesorado de la Universitat Jaume I (España) y de la Fundación Universitaria Los Libertadores (Colombia). Financiado por la Oficina de Cooperación al Desarrollo y Solidaridad de la Universitat Jaume I.

² [Anexo 1](#)

³ [Anexo 2](#)

⁴ [Anexo 3](#)

⁵ [Anexo 4](#)

Solidaridad). Posteriormente, se realizaron las transcripciones y se devolvieron las entrevistas a los participantes por si querían revisarlas o matizar algún aspecto. El tipo de transcripción elegida fue la literal pues esta investigación pretende realizar un análisis de contenido. No obstante, si se detectaba algún elemento o situación que se debería tener en cuenta se recogía mediante un paréntesis.

En septiembre de 2016 se llevaron a cabo los dos grupos focales de los docentes. Del mismo modo que con los servicios, se procedió a transcribir las entrevistas y enviárselas a los participantes.

En abril de 2017 se inicia el contacto con los estudiantes y otros servicios que iban emergiendo en la investigación. En junio del mismo año se iniciaron los contactos con el equipo rectoral. Debido a cuestiones de agendas de los vicerrectores y las vicerrectoras y del rector, las entrevistas se produjeron entre septiembre y diciembre.

En enero del 2018 se dio por finalizado el trabajo de campo con todas las transcripciones enviadas y revisadas por todos los participantes.

Fase III: postactiva

Esta fase se refiere a elaboración del informe de la investigación. Tras la recogida de datos pasamos al análisis de contenido (Miles & Huberman, 1994) utilizando como soporte software el Atlas.ti7. Esta herramienta nos permitió ir categorizando los datos para, finalmente, generar informes que nos permitieran presentar los resultados.

Una vez obtenidos los informes, se decide la estructura la presentación de los resultados, como respuestas a las preguntas de investigación.

Para poder entender mejor la temporalización de esta tesis, a continuación, se presenta una tabla donde se recogen las principales tareas realizadas a lo largo de estos tres años:

Tabla 11. Temporalización tesis. Fuente: Elaboración propia.

~ 2015 ~	
Octubre	Inicio del Doctorado
~ 2016 ~	
Febrero	Inicio Proyecto OPI-UJI 2016 <i>Universidad intercultural inclusiva: una mirada desde las prácticas del profesorado de la Universitat Jaume I (España) y de la Fundación Universitaria Los Libertadores (Colombia)</i>
	Revisión de las webs de los Servicios de la UJI: USE, ORI, OCDS, IDL, Doctorado...
	Determinación de los técnicos a entrevistar
Abril	Revisión de guías de evaluación de prácticas inclusivas y propuesta de dimensiones relativas al acceso y la permanencia del estudiantado
Mayo	Protocolo recogida de información Elaboración Guion entrevistas y grupo focal Consentimiento informado
Junio	Entrevista Oficina Relaciones Internacionales Entrevista Unidad Discapacidad y Diversidad
Julio	Entrevista Unidad Igualdad Entrevista Unidad de Formación e Innovación Educativa Entrevista Oficina de Cooperación al Desarrollo y Solidaridad Entrevista director Unidad Apoyo Educativo
Septiembre	Grupo Focal Docentes
Diciembre	Cierre Opi-Uji 2016
~ 2017 ~	
Febrero	Inicio Proyecto OPI-UJI 2017 <i>La voz del estudiantado en la construcción de la universidad intercultural inclusiva. Análisis de las prácticas del profesorado desde el enfoque del Diseño Universal de Aprendizaje en la Universitat Jaume I (España) y la Fundación Universitaria Los Libertadores (Colombia).</i>
Marzo	Selección estudiantes para el grupo focal

Abril	Contacto con equipo rectoral
Julio	Grupo focal estudiantes Entrevista docente Entrevista Oficina de Prevención y Gestión Medioambiental
Agosto	Transcripción grupos focales estudiantes
Septiembre - Octubre	Entrevistas Vicerrectores Entrevista Servicio de Lenguas y Terminología Transcripciones Vicerrectores
Diciembre	Entrevista Rector Cierre OPI-UJI 2017
~ 2018 ~	
Enero	Transcripción rector Entrevista y transcripción Centro de Nuevas Tecnologías de la Educación Entrevista y transcripción Servicio de Actividades Socioculturales
Febrero	Inicio Proyecto OPI-UJI 2018 <i>Universidad intercultural inclusiva: formación del profesorado para incorporar el enfoque DUA a la docencia universitaria en la Universitat Jaume I (España), la Fundación Universitaria los Libertadores (Colombia) y la Université de Reims (Francia)</i>
Febrero - Marzo	Análisis Mapa categorías
Marzo	Análisis Redacción de los resultados (objetivo 1) Estancia Colombia
Abril	Redacción de los resultados (objetivo 2)
Mayo	Curso DUA y Enseñanza Multinivel
Junio	Redacción de los resultados (objetivo 3)
Julio	Estructura tesis

	Redacción Marco teórico
Agosto	Redacción marco teórico, discusión de los resultados y conclusiones
Septiembre	Redacción discusión de los resultados y conclusiones Entrevista nueva rectora Redacción/revisión resumen e introducción
Octubre	Entrevistas nuevas vicerrectoras Formato
Noviembre - Diciembre	Últimas revisiones

2.2.3. Descripción de la muestra

Este trabajo no habría sido posible sin la colaboración de los participantes. En este estudio de caso, no se pretende generalizar y la muestra ha estado condicionada por las características de la investigación. Por tanto, podemos decir que la selección de la muestra es intencional y pragmática (Hernández-Sampieri y Fernández-Collado, 1998), pues los criterios de selección vienen dados por las características de la investigación y del objeto de estudio. Se trata de un muestreo por conveniencia, pues los participantes han sido seleccionados por la accesibilidad, proximidad y su implicación con el propósito del estudio. Podemos hablar de un total de 41 participantes pertenecientes a 4 grupos: servicios, profesorado, estudiantes y equipo rectoral.

Respecto a los servicios, la selección vino determinada por aquellos que, de un modo u otro, se encuentran relacionados con la atención a la diversidad. El contacto previo con ellos fue a través de correo electrónico⁶ o por teléfono. Las entrevistas se realizaron a los/as directivos/as académicos/as o a los/as técnicos/as responsables de esa unidad. Los servicios seleccionados inicialmente y los motivos por los que participan en el estudio son:

⁶ [Anexo 5](#)

- Unidad de Diversidad y Discapacidad: atiende a los estudiantes con necesidades educativas o discapacidad.
- Unidad de Formación e Innovación educativa: se encarga de gestionar la formación de los docentes universitarios.
- Unidad de Igualdad: desarrolla las funciones relacionadas con el principio de igualdad entre mujeres y hombres.
- Unidad de Atención y Representación del Estudiantado: ayuda en la tramitación de las becas y el asociacionismo.
- Oficina de Relaciones Internacionales: se ocupa de la acogida a estudiantes internacionales.
- Oficina de Cooperación al Desarrollo y Solidaridad: dirige la formación del voluntariado universitario.

Según Flick (2004) el cuestionamiento de la muestra aparece en momentos diferentes de la investigación. Esto implica tomar decisiones sobre las personas y grupos que se pretenden investigar, así como la necesidad de transcribir o no el material. De acuerdo con Hernández-Sampieri y Fernández-Collado (1998) la investigación cualitativa, por sus características, requiere de muestras más flexibles por lo que esta se va evaluando y redefiniendo permanentemente. De los datos que fueron emergiendo de los grupos focales con los docentes y los estudiantes, se recurrió a las personas responsables de otras unidades u oficinas de servicios que no se consideraron inicialmente, por lo que se decidió ampliar la muestra e incorporarlas en la investigación:

- Oficina de Prevención y Gestión Medioambiental: se encarga de la prevención para garantizar la seguridad y la salud de la comunidad universitaria.
- Centro de Educación y Nuevas Tecnologías: se encarga de promover la innovación y la mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante las nuevas tecnologías.
- Servicio de Lenguas y Terminología: se ocupa de la gestión del modelo lingüístico.
- Servicio de Actividades Socioculturales: se encarga de la promoción y difusión de la cultura de la universidad.

- Unisexida – Salusex: gestiona temas relacionados con la diversidad afectivo-sexual.

Tabla 12. Participantes. Servicios. Fuente: Elaboración propia.

N	SERVICIO
1	Unidad de Apoyo Educativo (USE)
2	USE. Unidad de Formación e Innovación Educativa
3	USE. Unidad Diversidad y Discapacidad
4	Oficina de Relaciones Internacionales
5	Unidad de Igualdad
6	Oficina de Cooperación Al Desarrollo
7	Oficina de Prevención I Gestión Medioambiental
8	Unidad de Atención y Representación de Estudiantes
9	Servicio de Lenguas Y Terminología
10	Salusex
11	Centro de Educación y Nuevas Tecnologías
12	Servicio Actividades Socioculturales

Respecto a la selección del profesorado, se realizó con la colaboración de los diferentes servicios descritos anteriormente. En las entrevistas realizadas se les pedía que propusieran a docentes que se encontraran sensibilizados con la atención a la diversidad. Para contactar con ellos se envió un correo electrónico⁷ solicitando su participación. De todo el listado propuesto por las diferentes unidades se intentó representar a las distintas facultades, así como la igualdad representativa de hombres y mujeres. Por otro lado, hubo un docente que se interesó por nuestra investigación y se ofreció a participar en la misma, como ya se habían realizado los dos grupos

⁷ [Anexo 6](#)

focales, se decidió realizarle una entrevista para poder recoger sus percepciones.

Tabla 13. Participantes. Docentes. Fuente: Elaboración propia

N	SEXO	AÑOS DOCENCIA	FACULTAD	DEPARTAMENTO
1	M	23	ESTCE	Ingeniería y Ciencias de los computadores
2	H	4	FCHS	Estudios Ingleses
3	M	20	FCJE	Derecho Público
4	M	30	FCHS	Sociología
5	M	18	FCHS	Estudios Ingleses
6	H	20	FCHS	Estudios Ingleses
7	H	10	ESTCE	Ingeniería de Sistemas Industriales y Diseño
8	H	15	FCHS	Ciencias de la comunicación

Respecto a la selección de estudiantes, el criterio se basaba en recoger la mayor diversidad posible: social, cultural, de género, funcional, económica, edad, carrera, años en la universidad, etc. Para ello, la mediación se realizó a través de los diferentes servicios. Tras una reunión con cada uno de ellos, se preparó un correo electrónico⁸ que se encargaron de difundir. Se seleccionó a todos los estudiantes que contestaron y aceptaron la participación en el estudio. Cabe destacar que no se pudo contactar con estudiantes que estaban a punto de agotar las diferentes convocatorias para poder continuar sus estudios. A continuación, se presenta las principales características de los estudiantes que participaron en la investigación.

Tabla 14. Participantes. Estudiantes. Fuente: Elaboración propia

N	S	GRADO/ MÁSTER	AÑOS UNI.	BECA
1	H	Máster Psicología general sanitaria	8	NO

⁸ [Anexo 7](#)

2	M	Máster en Estudios Internacionales de Paz	1	SI
3	H	Máster en Estudios Internacionales de Paz	1	SI
4	M	Grado en Historia y Patrimonio	4	SI
5	M	Máster en Estudios Internacionales de Paz	2	NO
6	H	Máster en Estudios Internacionales de Paz	2	SI
7	H	Grado en Psicología	3	NO
8	M	Grado en Maestra de educación infantil	4	NO
9	H	Máster en Estudios Internacionales de Paz	2	SI
10	M	Grado en Matemática computacional	4	NO
11	M	Máster en Psicología General Sanitaria	1	SI
12	M	Máster en Psicología General Sanitaria	5	NO
13	M	Máster en Comunicación Intercultural y Enseñanza de Lenguas	2	NO

Por último, en lo que respecta al equipo rectoral, se contactó por correo electrónico⁹ y telefónicamente con todos los vicerrectores y vicerrectoras, así como con el rector. Participaron todos en el estudio excepto el Vicerrector de Economía y el de Cultura, porque consideraron que no podían aportar ningún dato de interés al estudio.

Tabla 15. Participantes. Equipo rectoral. Fuente: Elaboración propia

N	VICERRECTORADO	FUNCIÓN/CARGO
1	Ordenación académica y profesorado	Vicerrector
2	Internacionalización, Cooperación y multilingüismo.	Vicerrectora
3	Planificación estratégica, calidad e igualdad	Vicerrectora

⁹ [Anexo 8](#)

4	Investigación y Doctorado	Vicerrector
5	Campus, Infraestructuras y Nuevas Tecnologías	Vicerrector
6	Estudios	Vicerrectora
7	Estudiantes, Empleo e Innovación	Vicerrectora
8	Rector	

2.2.4. Procedimiento e instrumentos de recogida de información

En la investigación cualitativa los instrumentos no son estandarizados, al trabajar con múltiples fuentes y formatos como pueden ser entrevistas, documentos, observaciones, etc. (Hernández-Sampieri y Fernández-Collado, 1998).

Los instrumentos para la recogida de la información de esta tesis se han elaborado ad hoc, a partir de los indicadores de las guías de autoevaluación para la escuela intercultural inclusiva revisados que han sido los siguientes:

- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. London: CSIE.
- Sales et al. (2010) *Guía CEIN para la construcción de la escuela intercultural inclusiva*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I. I.S.B.N. 978-84-8021-738-5.

De estas tres guías se abordan las tres dimensiones de análisis:

Cómo somos, cómo nos vemos, qué queremos y compartimos.
CULTURAS INCLUSIVAS

Cómo nos organizamos.
POLÍTICAS INCLUSIVAS

Cómo enseñamos y aprendemos.
PRÁCTICAS INCLUSIVAS

Estas guías no solo nos aportan las dimensiones de estudio sino también las categorías teóricas y los indicadores para la recogida de información¹⁰. Para esta última tarea, también se han incorporado indicadores de otros instrumentos:

- Escalas de observación de la investigación: Aguado, T., Gil, J.A., Jiménez, R. A. y Sacristán, A. (1998). *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Serie Investigación. Madrid: CIDE/MEC, no 141.
- Pautas Diseño Universal Aprendizaje: Alba, C., Sánchez, J. M., y Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje. Pautas para su introducción en el currículo*.

Respecto a los instrumentos utilizados en esta investigación han sido el guion de la entrevista semiestructurada y el guion del grupo focal.

Guion entrevista semiestructurada

El instrumento dirigido a los profesionales de los servicios¹¹, al equipo rectoral¹² y a un docente¹³, ha sido un guion de entrevista semiestructurada. La entrevista pretende establecer una comunicación para la construcción conjunta de significados sobre un tema (Janesick, 1998). Esta técnica nos permite conocer diferentes visiones acerca del caso que pretendemos investigar, ya que no todos los integrantes de una investigación ven el caso de la misma manera (Stake, 1998).

Las entrevistas semiestructuradas parten de preguntas planeadas, pero pueden ajustarse, esto permite adaptarse mejor a los sujetos y al contexto (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista, 2006). Además, da la libertad de introducir preguntas adicionales para obtener más información o aclarar conceptos (Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández y Varela-Ruiz, 2013).

¹⁰ [Anexo 2](#)

¹¹ [Anexo 9](#)

¹² [Anexo 10](#)

¹³ [Anexo 11](#)

Atendiendo a las recomendaciones de Martínez-Miguélez (1998) se ha elaborado un guion de la entrevista¹⁴, con el protocolo a seguir y las preguntas agrupadas por temas, tomando como referencia los objetivos del estudio y la fundamentación teórica. Todas las entrevistas han sido grabadas y transcritas, y constaban de tres apartados: a) datos contextuales; b) datos del informante; y c) preguntas agrupadas por indicadores que giraban en torno a las tres dimensiones. Cabe destacar que todas las preguntas proceden del protocolo de recogida de información¹⁵ y que fueron adaptadas según a cada persona entrevistada.

Guion de grupos focales

“Los grupos focales son una técnica de recolección de datos mediante una entrevista grupal semiestructurada, la cual gira alrededor de una temática propuesta por el investigador” (Escobar y Bonilla-Jiménez, 2017, p. 52). El interés por esta técnica viene dado por su idoneidad para conocer las creencias, actitudes o experiencias de los participantes en torno a un tema. Los grupos focales permiten obtener múltiples miradas (Gibbs, 1997; Powell & Single, 1996) sobre una cuestión. Según Noaks y Wincup (2004) la importancia de los grupos focales surge de la dinámica social producida entre los participantes lo cual repercute en los resultados.

Existe diversidad de opiniones en cuanto al tamaño de los grupos focales que oscila en 3 y 12 personas. En nuestro caso, los grupos están conformados entre 5 y 7 participantes (Kitzinger, 1995; Krueger, 2006; Turney & Pocknee, 2005). A continuación, se presenta la composición de los grupos focales:

El grupo focal, dirigido al profesorado¹⁶, se articula en dos apartados; a) datos contextuales y de los informantes; y b) Preguntas. Se formulan 3 preguntas generales que se corresponden a cada una de las 3 dimensiones a explorar.

¹⁴ [Anexo 9](#)

¹⁵ [Anexo 2](#)

¹⁶ [Anexo 12](#)

Al igual que el grupo focal del profesorado, el dirigido a estudiantes¹⁷, consta de a) datos contextuales y de los informantes, pero en el apartado b) preguntas generales de las tres dimensiones y se incorpora una cuarta donde introduce aspectos relativos al Diseño Universal de Aprendizaje.

Para poder contextualizar nuestro estudio de caso ha sido necesario realizar un análisis de los principales documentos de la institución. Este análisis nos ha permitido triangular la información recogida en las entrevistas y los grupos focales. Los documentos analizados han sido:

Tabla 16. Documentos institucionales analizados. Fuente: Elaboración propia

Estatutos UJI	Información de la web Programa Atención Diversidad
Modelo educativo 2016	Plan de promoción de la investigación 2017
Informe Modelo Educativo 2017	Carta Servicio Actividades Socioculturales
Libro Código Ético	Descripción Asociaciones
Ilustraciones Código Ético	Reglamento registro asociaciones
Plan Estratégico 2018	Tipos de becas y ayudas estudiantes
Plan Igualdad 2016-2020	Normativa Acceso Estudiantes +25
Plan plurianual de Multilingüismo 2016-2018	Normativa Acceso Estudiantes +45
Política Lingüística	Normativa Acceso Estudios Parciales
Manual Usos Lingüísticos	Normativa Académica Estudios de Grado
Manual Usos Lingüísticos Ilustraciones	Normativa Académica Estudios de Máster
Informe Anual Plan Multilingüismo 2017	Normativa Compensación Curricular
Guía para la Docencia Multilingüe	Normativa Evaluación
Plan Internacionalización	Normativa Permanencia
Plan de Atención a la Diversidad para estudiantes	Guía Voluntariado UJI

¹⁷ [Anexo 13](#)

Plan de Atención a la Diversidad para PDI con discapacidad Reglamento Consejo Estudiantes

Guía Atención a la Diversidad para PDI Estatuto del Estudiantes Universitario (BOE)

Protocolo para la detección, prevención y actuación en los supuestos de acoso laboral, acoso sexual, acoso por razón de sexo, acoso por orientación sexual e identidad y expresión de género

2.2.5. Procedimiento para la reducción y análisis de los datos.

En esta tesis se ha utilizado el análisis temático, también denominado como análisis temático cualitativo (Boyatzis, 1998; Stone, 1997). Algunos autores encuentran muchas coincidencias entre el análisis de contenido y el análisis temático, sin embargo, la diferencia radica en que el análisis de contenido no cuantifica los datos (Vaismoradi, Turunen & Bondas, 2013). Según Bernete (2013), se trata de una “metodología sistemática y objetivada porque utiliza procedimientos, variables y categorías que responden a diseños de estudio y criterios de análisis, definidos y explícitos” (p. 194). En este análisis, el texto es el eje principal, es un recurso que nos permite acceder a una información, a una realidad a la que no tenemos acceso. Se trata pues de un procedimiento basado en la codificación, que nos permite obtener pautas o lógicas de interpretación mediante el tratamiento sistemático de la información.

Para proceder al análisis de contenido se han realizado tres tareas principales: la reducción de los datos, la disposición y transformación de estos, y la obtención de resultados y verificación de las conclusiones (Miles & Huberman, 1994; Rodríguez-Gómez et al., 1996).

La etapa analítica se inicia estableciendo un sistema de códigos que nos permita identificar la técnica utilizada y el informante. A continuación, se presenta el sistema utilizado en este trabajo:

Tabla 17. Codificación. Fuente: Elaboración propia

INSTRUMENTOS	
ENTREVISTA	E
GRUPO FOCAL	GF
ANÁLISIS DOCUMENTAL	AD

PARTICIPANTES		
SERVICIOS	USE (Unidad Apoyo Educativo)	
	UDD (Unidad Discapacidad y Diversidad)	
	UFIE (Unidad de Formación e Innovación Educativa)	
	UI (Unidad de Igualdad)	
	UARE (Unidad de Atención y Representación de Estudiantes)	
	S ORI (Oficina Relaciones Internacionales)	
	OCDS (Oficina de Cooperación Al Desarrollo)	
	OPGM (Oficina de Prevención I Gestión Medioambiental)	
	SLT (Servicio de Lenguas Y Terminología)	
	Salusex	
	CENT (Centro de Educación y Nuevas Tecnologías)	
	SASC (Servicio de Actividades Socioculturales)	
	ESTUDIANTES	E
	DOCENTES	D
VICERECTORES	VR	
RECTOR	R	

Como se observa en la tabla, respecto a los servicios tenemos una doble codificación que indica la unidad u oficina a la que se hace referencia. Por ejemplo, si en los resultados encontramos una cita de la Unidad de Igualdad (UI) vendrá representada de este modo: E_S_UI.

Una vez establecidos los sistemas de códigos, pasamos a la categorización. Esta procede de las preguntas de investigación, los instrumentos, la experiencia de la investigadora y de la bibliografía consultada (McMillan y Schumacher, 2005). En base a estos autores, se elaboró un sistema de categorías y de códigos que fuera coherente con la fundamentación teórica y con los objetivos de esta investigación.

“Las categorías son temas de información básica identificados en los datos para entender el proceso o fenómeno al que hacen referencia” (Hernández-Sampieri et al., 2006, p.495). La codificación es el modo en el que trataremos los datos que analizamos. Esto supone que debemos identificar partes del texto, imágenes o cuadros que ejemplifican la idea teórica en la que se basa nuestra investigación.

La codificación se ha realizado a partir de los documentos institucionales y las transcripciones de los grupos focales y las entrevistas.

Autores como Gibbs (2007) aconsejan que el investigador registre algunos aspectos básicos como la definición de las categorías y códigos, junto con un indicador o un ejemplo. Siguiendo dichos consejos, a continuación, se detallan las categorías y códigos utilizados en el estudio, así como los indicadores que emanan de la fundamentación teórica y de la revisión de las guías anteriormente nombradas:

Tabla 18. Definición Categorías, Códigos e Indicadores. Fuente: Elaboración propia

CATEGORÍA	DEFINICIÓN	CÓDIGOS	INDICADORES
CULTURA	<p>Conjunto de actitudes, valores y creencias compartidas y los modelos de relación y formas de asociación y organización de la institución (Ortiz y Lobato, 2003)</p> <p>Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, los estudiantes, personal de administración, equipo de gobierno, de forma que se transmitan a todos los miembros de la comunidad universitaria. (Booth y Ainscow, 2000).</p> <p>Los principios que se derivan de esta cultura son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas y en el quehacer</p>	<p>VALORES COMPARTIDOS</p> <p>(Visión y misión, modelo educativo, ideario)</p>	<p>Entendemos la inclusión como un proceso de aumento y mejora de la participación de toda la comunidad en las decisiones del centro</p> <p>Todos buscamos la identificación y eliminación de barreras de aprendizaje</p> <p>Evitamos el racismo, sexismo, clasismo, homofobia, actitudes contra la discapacidad y otras formas de discriminación</p> <p>Se promueven valores, actitudes y conductas que apoyen la interculturalidad como valor y recurso educativo</p> <p>Se promueve que la comunidad explicita sus valores e intereses para compartirlos y tratar de consensuar mínimos comunes</p> <p>Se conoce y valora la historia y trayectoria compartida de la comunidad universitaria</p> <p>Sabemos hacia dónde queremos que vaya nuestra universidad</p>
		<p>VALORACIÓN POSITIVA DE LA DIVERSIDAD</p>	<p>La variedad de lenguas de origen y de contextos se ve como una contribución positiva</p> <p>Se intenta evitar la categorización de alumnos en términos como <i>necesidades educativas especiales</i> que generan etiquetas y estereotipos</p> <p>Se ve la diversidad como un reto para la mejora y no como un problema</p> <p>Se interpretan los acontecimientos, situaciones y conflictos desde las diferentes perspectivas e intereses asumidos por los grupos implicados</p> <p>El personal (profesores, auxiliares, voluntarios) del centro refleja el pluralismo cultural de la sociedad</p>

	diario. (Booth y Ainscow, 2000).		Se trata a cualquier persona del centro con respeto independientemente de su procedencia, género, estatus social y/o necesidades educativas Las desigualdades generadas por las diferencias culturales, de género, socioeconómicas y de capacidades son contrarrestadas en la marcha cotidiana
CATEGORÍA	DEFINICIÓN	CÓDIGOS	INDICADORES
POLÍTICAS	Las políticas se refieren a la organización institucional, es decir, a las normativas, servicios y recursos disponibles en la institución que garantizan el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes Esta dimensión pretende asegurar que la inclusión esté en el corazón del proceso de innovación, empapando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes (Booth y Ainscow, 2000). En este contexto se considera que “apoyo”	NORMATIVAS, PLANES, POLÍTICAS DE ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL	Se analizan las barreras para el aprendizaje en todos los ámbitos de la vida del centro y se tienen en cuenta a la hora de elaborar los distintos planes y programas Las Tecnologías de la Información y la Comunicación se utilizan en el centro como instrumento de inclusión e interculturalidad El modelo lingüístico adoptado por el centro favorece el respeto y enriquecimiento del pluralismo lingüístico.
		ACCESO	Porcentaje de alumnos vulnerables Matrícula desagregada por niveles: grado, postgrado, doctorado, por facultades... Plazas reservadas, ayudas, discriminación positiva...
		ACOGIDA	El plan de acogida permite la inclusión a lo largo de todo el curso Se proporciona a los nuevos miembros de la comunidad universitaria la información básica necesaria sobre el funcionamiento de la universidad
		CULTURA COLABORATIVA	El profesorado trabaja colaborativamente (en equipos o compartiendo aula) para introducir mejoras pedagógicas que permitan el éxito del alumnado Hay una política global de apoyos que es clara para todos los que forman parte del centro Hay una gestión cooperativa de los recursos

<p>son todas aquellas actividades que aumentan la capacidad de un centro educativo para atender a la diversidad del alumnado. Todas las modalidades de apoyo se reúnen dentro de un único marco y se perciben desde la perspectiva del desarrollo de los alumnos, más que desde la perspectiva del centro o de las estructuras administrativas (Booth y Ainscow, 2000).</p> <p>El apoyo se concibe en sentido amplio y enmarca todas las acciones que aumentan la capacidad del centro para atender a la diversidad del alumnado.</p>		<p>Se potencian las redes de apoyo entre colegas (del centro y de otros centros) y los apoyos Sociocomunitarios (voluntarios, familias, asociaciones...)</p> <p>La comunidad universitaria fomenta el uso de las TIC para favorecer y facilitar la coordinación y el trabajo colaborativo</p>
	ORIENTACIÓN	Existe orientación a nivel Académico, profesional, personal, movilidad, empleo...
	ACCESIBILIDAD	<p>COMUNICACIÓN Y MEDIACIÓN INTERCULTURAL</p> <p>Los órganos de comunicación del centro (boletín, revista, web...) recogen los intereses de los diferentes estamentos de la comunidad educativa</p> <p>Se dispone de intérpretes de lengua de signos o de otros idiomas siempre que es necesario</p> <p>Se hace consciente al alumnado del carácter sexista y etnocéntrico del lenguaje</p> <p>Se tiene conciencia de que no todas las personas usan los mismos patrones comunicativos</p> <p>Se recurre a mediadores interculturales y/o voluntarios para intervenir en alguna situación en la que se han producido malentendidos o conflictos comunicativos o culturales</p> <p>FÍSICA</p> <p>La institución es accesible y cumple la normativa vigente</p> <p>ECONÓMICA</p>
	APOYO	<p>Existen Servicios de apoyo para los estudiantes.</p> <p>El proceso de comunicación-coordinación con el profesorado garantiza la inclusión del alumnado</p> <p>Se dispone de recursos materiales/institucionales específicos</p> <p>Se dispone de recursos personales (voluntariado, asistentes personales...)</p>

CATEGORÍA	DEFINICIÓN	CÓDIGOS	INDICADORES
PRÁCTICAS	<p>Las prácticas inclusivas pretenden asegurar que las actividades en el aula motiven la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes fuera del entorno universitario (Booth y Ainscow, 2000).</p> <p>La docencia y los apoyos se integran para orquestar el aprendizaje de forma que se superen las barreras para el aprendizaje y la participación. El profesorado moviliza los recursos para mantener el aprendizaje activo de todos.</p> <p>En las prácticas inclusivas debe</p>	IDENTIDAD PROFESIONAL	<p>Existe sensibilización por la educación inclusiva y por lo que implica</p> <p>Se manifiesta responsabilidad en la inclusión de todos los estudiantes</p>
		PLANIFICACIÓN DE LA DOCENCIA	<p>Se planifican los contenidos curriculares prestando atención a las diferentes culturas, hombres, mujeres, ciudadanos/as de diferentes estatus sociales y con diferentes capacidades</p> <p>Se programan objetivos y contenidos a distintos niveles de competencia</p> <p>Se planifica el aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes conjuntamente en forma de competencias</p> <p>Se tiene información previa sobre el alumnado (contactos, notificaciones y procedimientos)</p> <p>Se prevé la provisión de recursos específicos</p> <p>Se considera la accesibilidad espacios/aula</p> <p>Las guías docentes y programaciones están actualizadas</p>
		DESARROLLO DE LA DOCENCIA	<p>PARTICIPACIÓN: Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje. Se utilizan diferentes recursos para captar el interés de los estudiantes</p> <p>METODOLOGÍA: Los estudiantes aprenden de manera colaboradora. Las metodologías respetan los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje del alumnado</p> <p>CLIMA AULA: La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo. Se fomenta el apoyo intergrupual y por pares entre el alumnado de diferentes características culturales, de género y educativas</p> <p>RECURSOS: Se conocen y se aprovechan los recursos de la institución.</p> <p>VALORACIÓN DIVERSIDAD: La diversidad entre el alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.</p>

<p>enmarcarse el planteamiento transversal de los principios del Diseño Universal de Aprendizaje: diferentes posibilidades de representación, de expresión y de participación (Alba et al., 2014).</p>		<p>COMPRENSIÓN: Se proporcionan opciones para la comprensión</p> <p>COMUNICACIÓN: Se proporcionan diferentes canales de comunicación entre el profesorado y el alumnado</p>
	EVALUACIÓN	<p>La evaluación motiva los logros de todos los estudiantes.</p> <p>Se utilizan una variedad de estrategias de evaluación que permitan a todo el alumnado mostrar sus habilidades</p> <p>El profesorado evalúa tanto el proceso de aprendizaje como el producto</p> <p>Se potencia la autoevaluación, la coevaluación y otras observaciones del propio aprendizaje</p> <p>La evaluación es coherente con los objetivos planteados y se reflexiona sobre ella</p> <p>Se promueven recursos para que los alumnos sepan establecer sus metas y sus objetivos</p>
	FORMACIÓN DOCENTE	<p>Se ofrece a todo el profesorado oportunidades de compartir su conocimiento y sus habilidades de manera que aprovechen las contribuciones del profesorado nuevo</p> <p>Se establecen programas de formación vinculados a las necesidades</p> <p>El profesorado aprende a utilizar las TIC para dar apoyo al aprendizaje</p> <p>El profesorado ve valorado y reconocido su esfuerzo por actualizar y mejorar sus conocimientos pedagógicos</p>

En resumen, las categorías y códigos que disponemos para el análisis son:

CATEGORÍAS	CÓDIGOS			
CULTURA	Valores Compartidos +	Valoración positiva diversidad +		
	POLÍTICAS	Normativas y planes +	Acceso +	Acogida +
Orientación +		Accesibilidad +	Apoyo +	
PRÁCTICAS	Identidad Profesional +	Planificación docencia +	Desarrollo docencia +	Evaluación +
	Formación +			

Ilustración 5. Categorías y códigos. Fuente: Elaboración propia

El software empleado para esta fase analítica es el Atlas.ti. Una vez creada la unidad hermenéutica se han incorporado todos los documentos al programa y se inició la fase de categorización. Para ello se codificó y categorizó la información identificando citas o partes del texto con un tema y relacionándolo con un código (Gibbs, 2007). Por otro lado, se utilizaron memos para dejar constancia sobre algún elemento que interesante que emergía del análisis o hacer comparaciones con otras categorías o códigos.

Una vez finalizada la categorización, se pasó a generar los informes de los resultados. Para ello se generaron familias de las tres dimensiones que se pretendía abordar: culturas, políticas y prácticas. Estos informes sirvieron de gran ayuda para poder elaborar los tres artículos que responden a las tres preguntas de investigación. Otro soporte que sirvió de apoyo en la redacción de los resultados fue el Manual Thinking (Huber, 2015). A través de este recurso se fueron relacionando las distintas categorías y códigos y triangulando las fuentes, para acabar convirtiéndose en un mapa relacional que explicaría los resultados. Posteriormente, este mapa se informatizó a través de la herramienta CmapTools.

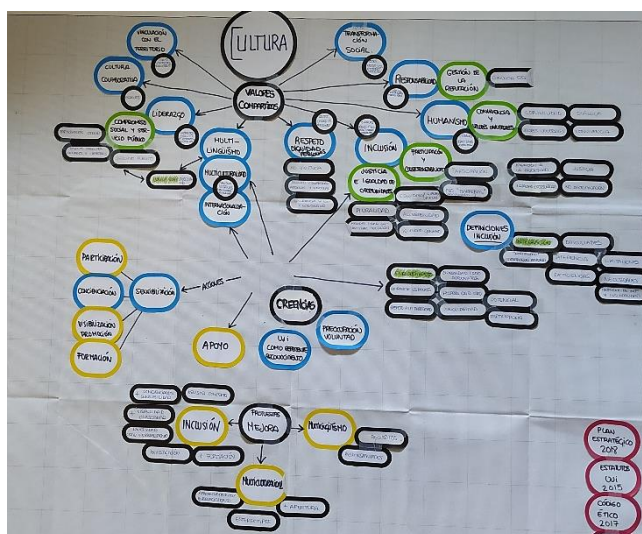


Ilustración 6. Mapa relacional creado mediante la herramienta Manual Thinking. Categorías y códigos. Fuente: Elaboración propia

Finalmente, iniciamos el proceso de redacción de los resultados, para ello elegimos los códigos más significativos y frecuentes durante la codificación. La estructura de los resultados se refiere a los tres objetivos de la investigación.

2.2.6. Cuestiones éticas de la investigación

En esta investigación ha sido fundamental seguir las directrices que emanan del Código de Buenas Prácticas de la Escuela de Doctorado (2015). Este documento recoge los principios, criterios y compromisos que debe realizar el investigador y es de obligado cumplimiento para todos los doctorandos (artículo 9.8 del RD 99/2011, de 28 de enero, por el cual se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado).

Los principios básicos de este código ético atienden a la libertad de investigación, los principios éticos, la responsabilidad, actitud profesional, obligaciones contractuales y jurídicas, transparencia y rendición de cuentas, Seguridad y protección, difusión y explicación de los resultados y compromiso con la sociedad.

Otra cuestión ética que deriva de la investigación tiene que ver con la relación con los participantes de la misma. Como nos indica Doménech (2017), “un investigador en el ámbito de las ciencias sociales debe ser

consciente de que está indagando principalmente sobre la condición humana y su naturaleza” (p. 104). La ética de la investigación aborda la cuestión de qué temas, causados por la intervención de los investigadores, pueden tener un impacto en las personas con las que investigan o sobre las que investigan. Todo ello implica que el investigador se cuestione y considere cómo debe abordar la investigación. Galeano (2004) propone una serie de orientaciones éticas:

- Elaborar un consentimiento informado donde se consulta a los participantes sobre la utilización de las técnicas de recogida de datos, la forma en la que se registrará la información y cómo se utilizarán los datos.
- Retorno de la información.
- Analizar, prever y minimizar los efectos del registro y estar dispuesto a modificarlos si se considera oportuno.

Así pues, el consentimiento informado¹⁸ ha sido un elemento que nos ha permitido informar a los participantes de los objetivos de la investigación, del tratamiento de los datos y de la difusión. Este consentimiento fue elaborado por el equipo OPI-UJI y aprobado por la Comisión Deontológica de la universidad. Además, se solicitó una reunión para informar a dicha comisión de la investigación que estábamos llevando cabo. Aunque no es un procedimiento estrictamente necesario en el caso de tesis doctorales, se consideró importante realizar este trámite al tratarse de un estudio de caso de la propia universidad.

Sin embargo, como apuntan algunos autores (Jones, 2004; Parrilla, 2010) no es suficiente con un consentimiento informado, sino que se debe garantizar la plena participación de los colaboradores de la investigación. Aunque no podemos denominar esta investigación como participativa, sí podemos decir que se han tomado algunas decisiones para implicar a los participantes en la investigación como la idoneidad de la muestra, la posibilidad de revisar las transcripciones por si se querían matizar algún aspecto, y la devolución de los resultados.

¹⁸ Anexos 3 y 4

La devolución de la información es parte fundamental de una investigación. En este trabajo se ha considerado que el retorno de los datos a los participantes forma parte del propio proceso de indagación. En el cuarto capítulo, donde se exponen las discusiones de los resultados y las conclusiones, abordaremos con detalle este tema.

A modo de resumen

Como nos indica Parrilla (2010), la elección del tema de investigación es una decisión ética que nos interpela. Es en ese momento donde debemos cuestionarnos nuestra legitimidad y capacidad como investigadoras (Barton, 1998, 2005). La investigación social, plantea dilemas y conflictos en cuanto al hecho de trabajar con personas, recoger información personal... Por eso, una de las cuestiones que ha emergido muchas veces a lo largo de esta investigación es sobre nuestra capacidad y legitimidad para hablar por otras personas. Nuestro rol como docente hace que nos cuestionemos y reflexionemos sobre nuestra propia visión de la universidad. El hecho de que formemos parte de la comunidad de estudio puede conllevar beneficios, pero también dificultades. Beneficios en cuanto al acceso a la información; pero, del mismo modo, la proximidad al objeto de estudio puede suscitar dudas o dilemas por parte de algunos participantes.

Con este trabajo se pretende, en la medida de lo posible, contribuir a realizar una mejor comprensión sobre los mecanismos que genera la universidad para garantizar el acceso y permanencia de todos los estudiantes. Por otro lado, hay un especial interés en conocer cómo percibe la comunidad universitaria la atención a la diversidad en la universidad y qué propuestas de mejora consideran que deben abordarse.

Así pues, este trabajo se plantea como una reflexión sobre las culturas, las políticas y prácticas que promueve la universidad para garantizar una educación inclusiva de calidad. Se presenta como una posibilidad de comprender, compartir y aprender; como una vía para visibilizar las fortalezas de esta institución, pero también las debilidades. En definitiva, esta tesis se proyecta como una oportunidad para avanzar hacia universidades más interculturales e inclusivas, como una posibilidad de desarrollo organizativo, profesional y personal.

CAPÍTULO 3

LOS PILARES:
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN



El tercer capítulo se destina a la exposición de los resultados. Estos se han organizado según los tres objetivos específicos que responden a las tres dimensiones analizadas. Los resultados se presentan en forma de mapa de relaciones donde se puede observar las categorías teóricas, las emergentes, y las relaciones existentes.

Contenido Capítulo 3.

- 3.1. Cómo somos, qué queremos y compartimos. La cultura institucional universitaria.
 - 3.2. Desarrollo de políticas inclusivas en la Universitat Jaume I.
 - 3.3. Construyendo una universidad inclusiva: elementos clave de las prácticas docentes.
-

3.1. ¿CÓMO SOMOS, QUÉ QUEREMOS Y COMPARTIMOS? LA CULTURA INSTITUCIONAL UNIVERSITARIA.

En este apartado pretendemos responder al primer objetivo de este trabajo: Identificar qué culturas se promueven en la Universitat Jaume I. Para ello, nos planteamos tres preguntas que pretendemos responder:

- ¿Qué valores se promueven a través de los principales documentos que recogen la misión y visión de la universidad?
- ¿Qué percepción tiene la comunidad universitaria sobre estos valores y sobre la atención a la diversidad?
- ¿Qué propuestas de mejora propone la comunidad universitaria para conseguir una universidad más intercultural e inclusiva?

Para poder contestar a estas cuestiones, los resultados se exponen en el mapa de categorías de la Figura 9 que se refiere a la dimensión abordada: la cultura. En ella se puede observar el conjunto de categorías y subcategorías, así como las relaciones y nexos entre unas y otras.

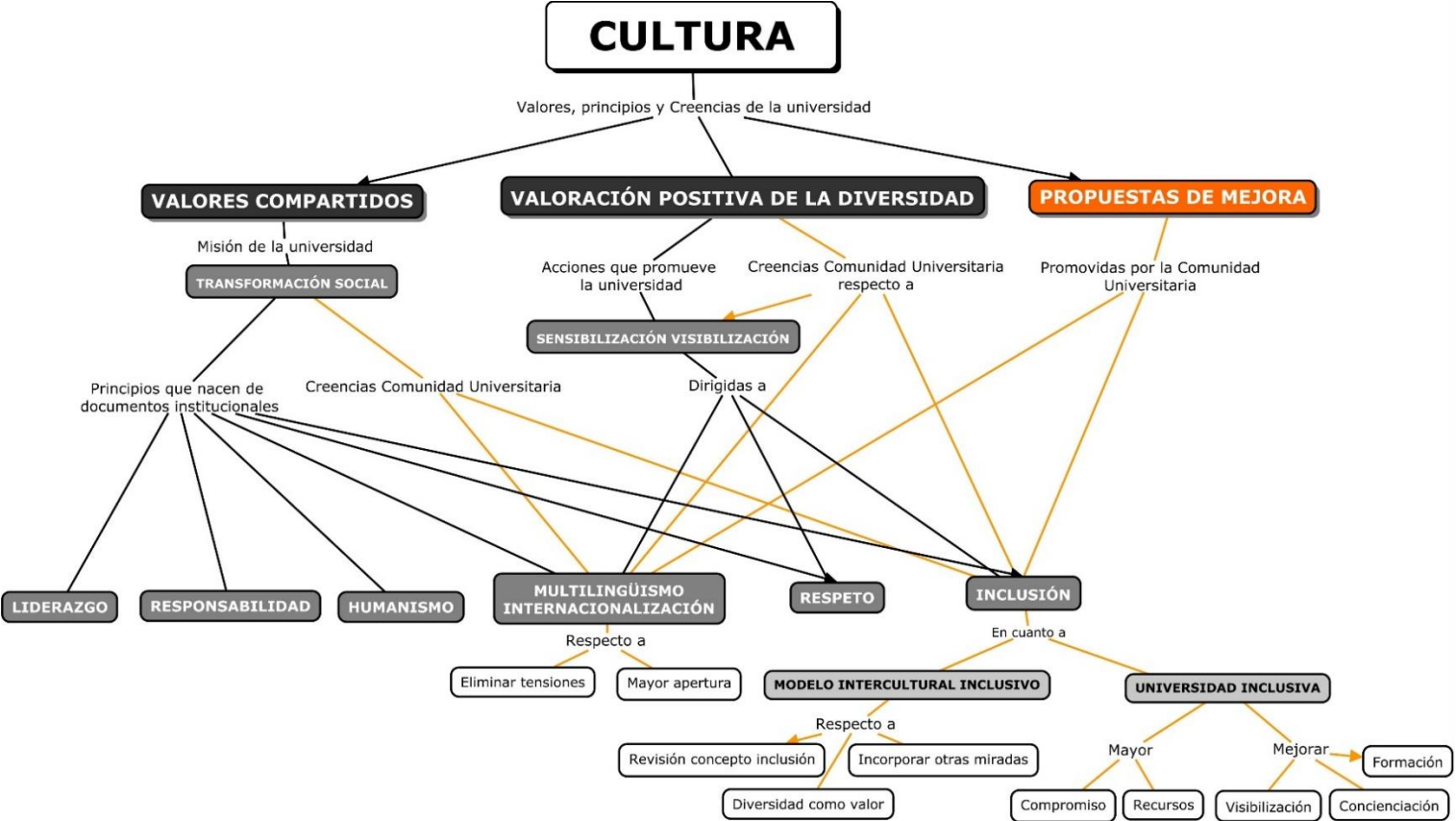


Figura 10. Cultura inclusiva. Mapa categorías y códigos. Fuente: Elaboración propia

En el mapa se muestra la articulación de los resultados en tres grandes temas: valores compartidos, valoración positiva de la diversidad y propuestas de mejora. Estos temas dan cuenta de las creencias y principios que rigen la cultura institucional de la universidad. A continuación, abordaremos cada uno de ellos para su mejor comprensión.

3.1.1. Valores compartidos

Los valores compartidos son aquellos valores inclusivos que son elaborados y asumidos por el profesorado, alumnado, equipo de gobierno y personal de administración de forma que se transmitan a todos los miembros de la comunidad universitaria. Como vemos en el mapa de la Figura 2, por un lado, encontramos la declaración de principios de la universidad que se manifiestan en los documentos institucionales y, por otro lado, las creencias de los participantes respecto a estos valores.

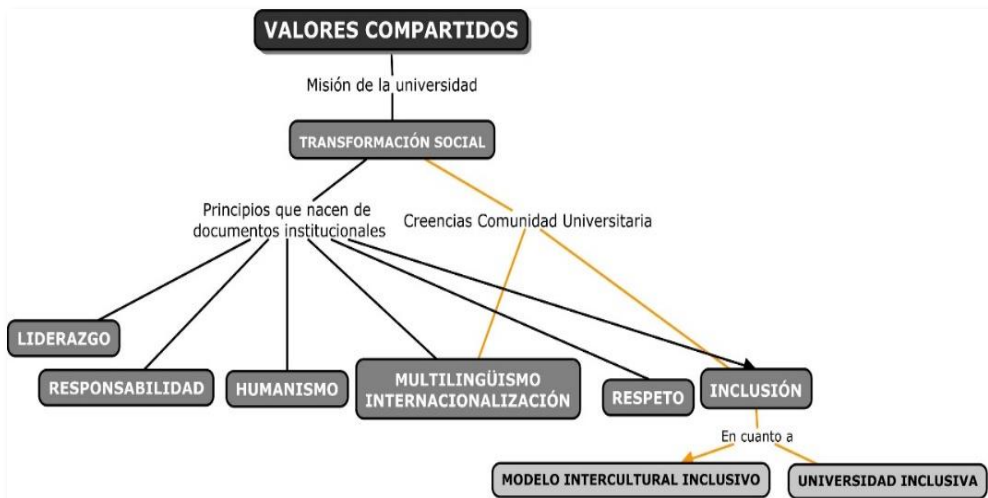


Figura 11. Culturas inclusivas. Valores Compartidos. Mapa categorías y códigos. Fuente: Elaboración propia.

Los valores que promueve la institución se recogen en los documentos básicos sobre la visión y misión de la universidad: los Estatutos (2015), el Modelo Educativo (2016), el Código Ético (2017) y el Plan Estratégico (2018). En todos ellos aparece la Transformación social como objetivo básico de la universidad que se traduce en valores como el Liderazgo, la Responsabilidad, el Humanismo, el Multilingüismo y la Internacionalización, el Respeto y la Inclusión.

- Liderazgo. La universidad tiene especial interés en servir como referente y tiene como compromiso liderar los cambios sociales. No solo se trata de ser un referente, sino de tener un compromiso como servicio público y de participar de forma activa en el progreso económico y cultural de las comarcas de Castellón.
- Responsabilidad. La universidad considera que para poder liderar esos cambios sociales es imprescindible promover una conducta ejemplar en cuanto a valores como la cooperación, el medio ambiente o en la participación.
- Humanismo, recoge toda una serie de valores universales como la convivencia, el diálogo o la cordialidad necesarios para la transformación social.
- Multilingüismo e Internacionalización. El multilingüismo es un pilar fuerte de la universidad, de este valor nacen planes específicos como la política lingüística, el plan multilingüismo y la guía de docencia multilingüe. Dentro del multilingüismo, una de las apuestas más fuertes de la universidad es la promoción del valenciano y del inglés. Además, el artículo 7 de los Estatutos presenta al valenciano como la lengua propia de la universidad. Respecto a la internacionalización podemos decir que es un eje fundamental de la universidad para abrir sus puertas y aparece como objetivo estratégico del equipo de gobierno, además existe un Plan de Internacionalización para impulsarla.
- Respeto. Es otro de los valores recogidos en el código ético y que pretende atender a la dignidad de las personas, la no violencia y la no discriminación.
- Inclusión. La primera vez que aparece el término de inclusión ha sido en la elaboración del código ético en el 2017:

La UJI es una universidad pública, abierta y accesible a todas las personas que tiene su horizonte de actuación en la igualdad, el pluralismo y la participación. La Universidad se compromete con la no-discriminación económica como marco de justicia, la gestión de la diversidad, el impulso de la igualdad de género y la integración de todas las edades, lo que comporta una actitud solidaria e integradora, especialmente hacia los colectivos desfavorecidos. (AD_CódigoÉtico)

No obstante, encontramos referencias a otros valores como la igualdad o la integración en los Estatutos: “La Universitat Jaume I postula, como principios rectores de su actuación, la libertad, la democracia, justicia, igualdad, independencia, pluralidad, integración de colectivos más desfavorecidos, paz y solidaridad” (Artículo 3). En la conceptualización del término, la participación aparece como aspecto indispensable para la inclusión de todas las personas. Sin embargo, esta relación solo la encontramos en el código ético, ya que en otros documentos la participación tiene otras connotaciones relacionadas con el asociacionismo.

Del abanico de valores que hemos mencionado anteriormente, los participantes de esta investigación relacionan la educación inclusiva a dos de ellos: el Multilingüismo e Internacionalización y la Inclusión. Respecto al Multilingüismo y la Internacionalización la universidad impulsa una serie de acciones de promoción y difusión donde el valenciano tiene un papel prioritario como lengua vehicular de la universidad. El valor que le da la universidad al valenciano como parte de su cultura e identidad no es compartido por algunos de los participantes, lo que genera tensiones y problemas de comunicación entre la comunidad educativa. Como nos indica un docente: *“El hecho de que hables en valenciano pues de alguna manera toda la gente de la clase, que tampoco le parece bien que la hagas en valenciano, hace piña contra ti. Y yo creo que desde la universidad no está en absoluto resuelto”* (GF1_D4). Sin embargo, algunos estudiantes opinan que: *“Yo entiendo lo importante que es para vosotros, para mí el respeto es básico cuando vienes a otra cultura. Sin embargo, una cosa es cuando lo presentas de una forma de que esto es lo que somos y compartes eso que somos o cuando lo impones. Cuando lo impones es muy discriminatorio”* (GF2_E9).

Desde el servicio de lenguas y desde el vicerrectorado son conscientes de esta problemática y de las tensiones que genera. El posicionamiento de la universidad es que los estudiantes entiendan que la universidad es plurilingüe y que el valenciano es la lengua vehicular. El equipo rectoral es muy claro al respecto y le preocupan las reacciones de algunos estudiantes: *“Tuve una reunión con estudiantes que aprecian nuestra universidad y me encontré con una reacción muy negativa. Estas reacciones se producen, sobre todo, en estudiantes de América Latina [...] Yo creo que es porque vienen con la idea de que esto es España y en su lengua no tienen por qué aprender ninguna otra. Cuando vienen aquí y se dan cuenta que esto es una comunidad bilingüe y que hay otra lengua, ponen la barrera”* (E_VR2)

Respecto a la Inclusión como valor, los participantes hacen referencia a ella desde dos vertientes: qué entienden por inclusión y si la universidad es inclusiva o no. Un aspecto interesante que se abordó en las entrevistas y en los grupos focales es cómo los participantes entendían la inclusión. Casi todos ellos lo relacionan con la atención a la diversidad, la justicia, la igualdad de oportunidades, la no discriminación y la inexistencia de barreras (sociales, lingüísticas...). Sin embargo, indagando un poco más en las argumentaciones y reflexiones podríamos dividir estas visiones en dos modelos claramente diferenciados. Por un lado, los entrevistados se refieren a inclusión como integración y utilizan términos como diferencia, dificultades, colectivos desfavorecidos, deficiencias, limitaciones, necesidades... Desde esta perspectiva, el discurso de la universidad considera que hablar de inclusión implica considerar al colectivo de estudiantado con discapacidad o con necesidades educativas especiales: *“De lo que se trata es de intentar que todas las personas que vengan a la universidad, independientemente de las dificultades que puedan tener para trabajar o estudiar por problemas físicos o psicológicos, puedan sentirse lo más integradas posibles y con un trato igualitario”* (E_VR5).

Por otro lado, la inclusión se relaciona con términos como el enriquecimiento o el aprendizaje, donde la relación con el otro y la participación es fundamental. Los entrevistados comentan que la diversidad no significa debilidad, sino todo lo contrario. No la conciben como diferencia, sino como característica. No la entienden como dificultad, sino como potencial. Por tanto, encontramos una relación muy directa entre este modelo y la valoración positiva de la diversidad, ya que esta es vista como positiva y enriquecedora por parte de la comunidad universitaria: *“Desde la diversidad ves que no eres ni mejor, ni peor, ni más fuerte, ni más débil. Soy así, es una realidad”* (GF2_E7); *“Es dar a la persona el valor que realmente tiene y colocarlos donde colocarías a otra persona. Una persona invidente puede ser capaz de hacer cosas que yo no soy capaz porque tiene desarrollados unos sentidos que yo no soy capaz de hacerlo. En cierto modo, todos tenemos nuestras discapacidades, no la normalidad que se ha establecido”*. (E_S_SASC).

Respecto a si la universidad es inclusiva, los participantes tienen una percepción positiva, la gran mayoría de ellos considera que se preocupa por estos temas. Respecto a si la comunidad universitaria está concienciada, de forma general se considera que sí. Sin embargo, es necesario matizar que cada

participante tiene una definición propia de lo que significa diversidad en función de su situación personal, de sus percepciones o del puesto de trabajo que ocupa. Por ello, muchas veces se refieren a colectivos específicos y no a la comunidad universitaria en general. También hay un sentimiento bastante generalizado de que la universidad es referente en temas de atención a la diversidad en lo que se refiere al colectivo de personas con discapacidad. Así nos los explican desde el servicio: *“Cuando se creó la universidad, la vicerrectora de innovación educativa pensó en crear una plaza de orientadora académica. En el año 92 empecé a trabajar e hice un diseño de lo que podría ser el servicio. No había ningún referente porque era la primera vez en España que se creaba una plaza de orientación académica universitaria”* (E_S_USE1).

3.1.2. Valoración positiva de la diversidad

Otra de las categorías estudiadas ha sido la existencia de una valoración positiva de la diversidad como un valor fundamental en el modelo intercultural inclusivo. Del análisis de los datos se desprende, por un lado, las acciones que promueve la universidad y, por otro, las creencias de los participantes acerca de la gestión de la diversidad.

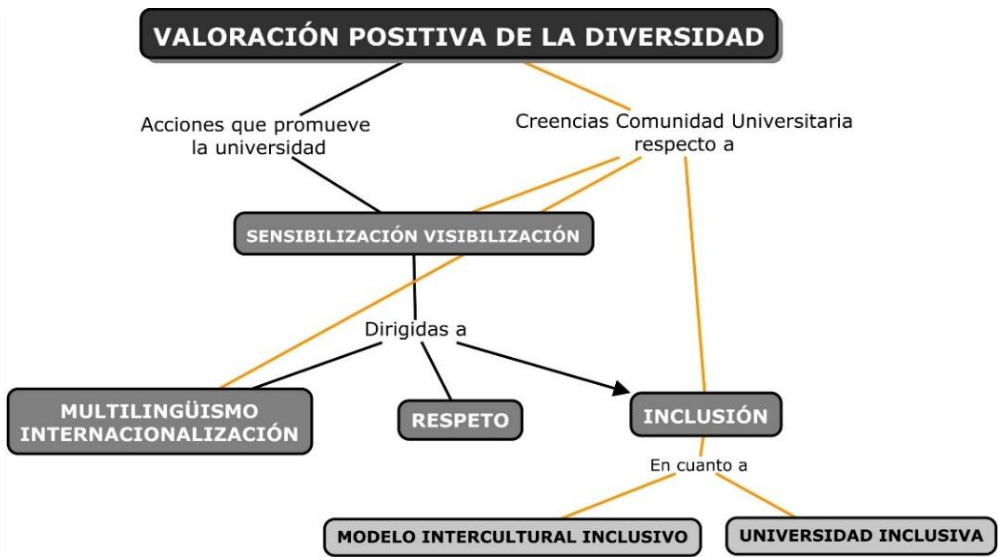


Figura 12. Cultura inclusiva. Valoración positiva de la diversidad. Mapa categorías y códigos. Fuente: Elaboración propia

La universidad, como institución, hace una valoración positiva de la diversidad a lo largo de los documentos que recogen su visión e ideario. Además, se define como plurilingüe y esto se concibe como una contribución positiva a la formación integral de la comunidad: *“La convivencia debe basarse en el reconocimiento y aceptación de la diversidad personal”* (AD_CódigoÉtico).

Sin embargo, la valoración positiva de la diversidad implica evitar las etiquetas y la categorización en términos como necesidades educativas especiales, pues puede provocar estereotipos. En este sentido, encontramos algunas alusiones al término en algunos documentos institucionales: *“Tenemos que evitar referirnos a las personas con necesidades educativas especiales con términos como inválido, minusválido, incapacitado, discapacitado, deficiencia, etc., ya que convierte a estas personas en una de sus características, anulándola como personas. Tenemos que decir personas con discapacidad o estudiantes con NEE”*. (AD_GuíaAtenciónDiversidad)

La universidad posee una serie de normativas y planes que tienen por objeto, entre otros, visibilizar la diversidad en la universidad. Entre ellos podemos encontrar: el Programa de Atención a la Diversidad, el Plan Multilingüismo, el Plan de Internacionalización, el Plan de Política Lingüística, el Plan de Igualdad y el Protocolo de Acoso. Todos ellos recogen acciones encaminadas a la visibilización. También existen acciones encaminadas a la sensibilización de la comunidad universitaria entre las que encontramos: campañas de sensibilización, difusión de noticias, programa de radio o cursos de formación tanto del profesorado como de los estudiantes y administración.

Respecto a las creencias de los participantes observamos que existen opiniones confrontadas sobre cómo se debe gestionar la visibilización de la diversidad. Por un lado, se considera la necesidad de visibilizar los colectivos desfavorecidos: *“Yo creo que a lo que hay que ir es a la normalización. Hay que visibilizar para luego normalizar. Los jóvenes se cuestionan la expresión “salir del armario”, ¿por qué hay que salir de ningún sitio?, y tienen toda la razón, pero a veces... El fin tiene que ser la normalización absoluta, hasta llegar ahí... tenemos mucho que visibilizar”* (E_S_Salusex). Por otro lado, se trata de dar respuesta en función de las necesidades que van surgiendo: *“La política no es que vayan aflorando los diferentes colectivos, pero cuando lo hacen sí que intentamos ser sensibles a esas necesidades”* (E_VR3).

Respecto a las acciones de sensibilización que realiza la universidad, los participantes consideran que no es del todo efectiva ya que algunas personas siguen concibiendo la diversidad como un problema: “Yo, mi experiencia es que hay docentes que creen que esas personas no tendrían que estar aquí. Tengo la sensación de que la gente no es consciente que todos tenemos los mismo derechos y que si una persona ha llegado hasta aquí y tiene una problemática de estas o que a veces de levantan en clase y empiezan a hablar, pues como que les molesta” (GF1_D5); “Sigue habiendo profesorado, no mucho, que continua viendo que la función principal de la universidad es la certificación de las competencias y que, por tanto, hay una serie de alumnos que es imposible que tenga este nivel de competencias y, por tanto, no tendrían que estar aquí” (E_S_USE2).

3.1.3. Propuestas de mejora

Los participantes proponen dos ideas fundamentales: la revisión del concepto de inclusión y la eliminación de las tensiones que genera el multilingüismo y la internacionalización.



Figura 13. Propuestas de mejora. Mapa categorías y códigos. Fuente: Elaboración propia

Los participantes creen que es necesario abordar, en primera instancia, qué se entiende por inclusión, ya que de ello nacen las acciones que propondrá la institución para poder garantizarla. Desde esta perspectiva se considera imprescindible revisar el concepto, no solo desde la discapacidad sino desde un punto de vista más amplio y entender la diversidad como valor.

Tal y como apunta un docente: *“A mí me da la sensación que cuando hablamos de inclusión nos centramos sobre todo en temas de diversidad funcional. Yo estaba en eso, y a lo mejor no es casualidad, es lo mejor que está en esta universidad. Entonces, yo creo que, tanto en este debate e intervenciones, como en la propia institución, lo que nos hemos dejado fuera son las otras fuentes de diversidad que requieren políticas inclusivas, y yo creo que eso no es casualidad [...] Sería magnífico poder poner en valor la diversidad porque ahora estamos en fase de resolución de problemas, pero para poder dar un paso más, ¡es necesario poner en valor la diversidad ya!”* (GF1_D4).

Según los participantes es imprescindible mejorar la concienciación, visibilización, sensibilidad y formación, todo ello con la dotación de más medios. Esto supone un mayor compromiso de la universidad que debe quedar impregnado en los documentos institucionales. Por ello, otra propuesta va encaminada a incorporar esta visión en el modelo educativo y en los planes de estudio: *“Para que la inclusión sea explícita debe aparecer en el modelo educativo, y ahora, en este momento, no estoy seguro si aparece”* (E_VR1). Del mismo modo, se propone implementar el diseño universal de aprendizaje o institucionalizar proyectos de aprendizaje servicio: *“El tema de que los alumnos, dentro de su formación, se les esté dando poca sensibilidad hacia colectivos más desfavorecidos, yo creo que en estos momentos no se contempla en los planes de estudios actuales, ni siquiera está en la vocación de la universidad tener una parte de compromiso social. Pero bueno, se basa en acciones puntuales de voluntariado... Pero dentro de los grados, no todos los alumnos participan, no todos hacen esto, ni tampoco todos los alumnos dentro de su formación adquieren esas competencias o esa sensibilidad hacia la inclusión”*. (GF2_D7).

Además, es importante remarcar que la inclusión no solo queda reducida a las aulas, sino que debe impregnarse en todos los ámbitos de la universidad. Desde esta perspectiva, una estudiante remarca la necesidad de abordar la inclusión en todos los ámbitos de la universidad: *“Si nada más te centras en el tema de los contenidos, como contenidos curriculares, y no entiendes que la universidad también es extensión, es investigación... Dentro de la investigación no solo estás en un laboratorio, sino que tienes que fomentar la construcción ética de capacidades o capitales desde todos los puntos de vista para formar integralmente. Bueno, desde esa concepción podrías plantearte una universidad más inclusiva. Si solo te crees que eres una declaración de intenciones, y entrar en un ranking, estás ganado a cometer graves contradicciones.”* (GF2_E9).

La segunda propuesta de mejora hace referencia a eliminar tensiones con el Multilingüismo y la Internacionalización. Los estudiantes consideran que es necesario abordar la multiculturalidad con mayor apertura y aprovechar el intercambio cultural como un enriquecimiento. Respecto al multilingüismo, es importante acercar visiones y trabajar las lenguas desde un punto de vista más positivo y no como un problema. Según los docentes, una de las soluciones pasa por empezar a pedir requisitos lingüísticos y valorar más la docencia. El resto de participantes no aporta propuestas respecto a uno de los temas que más tensiones genera. Desde los servicios tienen claro que es necesario apostar por la sensibilización: *“Sensibilidad y mucha pedagogía para convencer a los extremos. Tenemos extremos de una lengua y de otra, tenemos visiones muy extremistas y ahí necesitamos mucha pedagogía y sensibilidad. Y ver los idiomas como una herramienta que enriquece tu currículum y no como un obstáculo o como dificultad”* (E_S_SLT).

3.2. DESARROLLO DE POLÍTICAS INCLUSIVAS EN LA UNIVERSITAT JAUME I

Una vez expuestos los resultados que hacen referencia a la cultura que promueve la universidad pasamos a exponer las políticas que se impulsan desde la institución. Al igual que en el apartado anterior, nos interesa conocer cómo percibe la comunidad universitaria este desarrollo organizativo, político y normativo. Por ello, en este segundo apartado, pretendemos contestar al segundo objetivo de la investigación: Indagar en las políticas, normativas y organización de la universidad que pretenden garantizar el acceso y permanencia de todos los estudiantes.

Como se comentaba con anterioridad, de este objetivo emergen una serie de cuestiones:

- ¿Cómo se estructura la universidad para dar respuesta a la diversidad y qué opina la comunidad educativa acerca de ello?
- ¿Qué políticas, normativas y planes permiten el acceso a la universidad y cómo lo perciben los participantes?

- ¿Qué políticas, normativas y planes promueve la universidad para garantizar la permanencia de sus estudiantes y qué creencias tienen los participantes acerca estas?

3.2.1. Organización institucional

La primera pregunta pretendía indagar sobre cómo se organiza la universidad para poder dar respuesta a la diversidad y qué percepción tiene la comunidad universitaria acerca de esta estructura. La siguiente figura recoge dicha organización institucional, así como las creencias de los participantes.



Figura 14. Políticas inclusivas. Mapa categoría Organización Institucional. Fuente: Elaboración propia.

Los datos apuntan que la universidad delega en los Servicios la gestión técnica, económica y administrativa, el apoyo, la asistencia y el asesoramiento de toda la comunidad universitaria. Sin embargo, no todos los servicios investigados se encargan de la atención a la diversidad. Podemos decir que la USE, ORI, OCDS, UI, OPGM, SLT, Salusex y SASC, promueven una serie de planes y normativas referidas a la atención a la diversidad.

La colaboración es considerada un aspecto fundamental y en la UJI es un valor que aparece de manera explícita en los estatutos y en el código ético. Respecto a la colaboración entre los servicios, estos aseguran que se coordinan en función de las necesidades pero que no existe un organismo o convenio que coordine esa relación: *“Pretendíamos la coordinación entre servicios, es muy importante. Nosotros creemos que no puede funcionar independientemente una unidad de atención a la diversidad que no esté relacionada con la ORI, con la OIPEP o con el profesorado. No es que este apartado, ni aislado, lo que necesitamos es que haya una coordinación”* (E-VR7). Entre las actuaciones que se realizan de forma colaborativa podemos encontrar la elaboración conjunta del protocolo de acoso entre SALUSEX y la UI; el trabajo entre el PAD y el centro de salud en la adaptación del espacio de trabajo-estudio, la colaboración entre el SASC i el SLT en la programación de actividades socioculturales que promueven el valenciano, etc. Por otro lado, algunos de los servicios forman redes de trabajo donde compartir experiencias. Un ejemplo es la Red SAPDU formada por los servicios de apoyo a las personas con discapacidad de las universidades españolas, actualmente presidida por el equipo de la UJI. También se trabaja con entidades que ayudan en la prestación de productos de apoyo, como son la Fundación ONCE, Universia o CERMI. Así pues, a nivel institucional se destaca la acción colaborativa en la elaboración de documentos institucionales como el código ético o el protocolo de acoso y es aquí donde se ha puesto en valor el trabajo de los diferentes colectivos y la incorporación de diferentes miradas.

Sin embargo, los participantes muestran opiniones encontradas respecto a esta colaboración. Mientras algunos responsables de los servicios afirman abogar por una cultura colaborativa, los estudiantes perciben que los servicios funcionan de manera independiente. *“Por las características del servicio estamos en contacto con otros, tenemos una tarea muy interdisciplinar”* (E_S_ORI), *“Una Unidad de Atención a la Diversidad no puede funcionar independientemente, debe*

relacionarse con la ORI, la Oficina de Prácticas, el profesorado, con todos” (E_VR7), “Las oficinas funcionan como compartimientos estancos, entre ellos no saben, te van mandando de un lugar a otro como pelotas de tenis” (GF1_E). La propuesta de mejora de los participantes en cuanto a la colaboración es realizar un plan integral de inclusión que incluya a todos los servicios: “Yo creo que interesa hacer un plan bien sostenible para que la integración, tanto por motivos físicos como culturales, que suelen ser los más graves, funcione” (GF2_D6), “Hay veces que las acciones no terminan de estar conectadas la una con la otra y deberían de estar dentro de lo que es una política general” (E_R).

De nuevo se pone de manifiesto que existe una preocupación compartida por todos los participantes y se refiere a la Política Lingüística. Al tratarse de una universidad multilingüe la comunidad universitaria puede encontrar tres lenguas en la docencia, administración o investigación. *“La gente que se matricula en nuestra universidad debe de ser consciente que encontrará docencia en valenciano, inglés y castellano” (E_S_SLT). La percepción de los estudiantes y docentes es que el tema lingüístico no está resuelto y eso genera tensiones. “El tema lingüístico es una cuestión que, o lo tienes muy claro ideológicamente o... Una universidad inclusiva no puede descansar sus políticas en el voluntarismo porque la gente acaba quemada” (GF1_D7).*

La diversidad afectivo-sexual es un tema pendiente que actualmente está en manos de un grupo de investigación, pero no es un servicio propio de la universidad. En este sentido, la UJI está intentando resolver cómo trabajar e incorporarla en su estructura. *“Estamos intentando ver cómo enlazamos la diversidad afectivo-sexual y cómo incorporarlo dentro de la estructura y la forma de trabajar” (E_VR3).*

Otro aspecto interesante es cómo la inclusión es tratada en los planes de estudio. Los participantes abogan por la necesidad de promover planes mucho más interdisciplinarios y proponen que *“La discapacidad se debe trabajar desde todos los ámbitos y contemplarlo dentro de los planes de estudio” (E_S_UDD), así como “Meter actividades dentro de nuestras asignaturas que conlleven esa parte de inclusión” (GF1_D13). Desde los vicerrectorados existe voluntad política en este sentido y consideran que “El tema de la inclusión, del respeto cultural, de la integración, debe impregnar nuestros planes de estudio” (E_R). Sin embargo, parece ser que aún queda camino por recorrer pues se afirma que “Se está intentando*

incorporar asignaturas de igualdad, pero tenemos dificultades que vienen de la Agencia Nacional, no es nada fácil incorporarlo” (E_VR6).

3.2.2. Políticas y planes que garantizan el acceso y la permanencia de todos los estudiantes.

La segunda pregunta de investigación se refiere a las políticas y normativas de la universidad sobre el acceso del estudiantado y a la percepción de los participantes respecto a estos mecanismos.

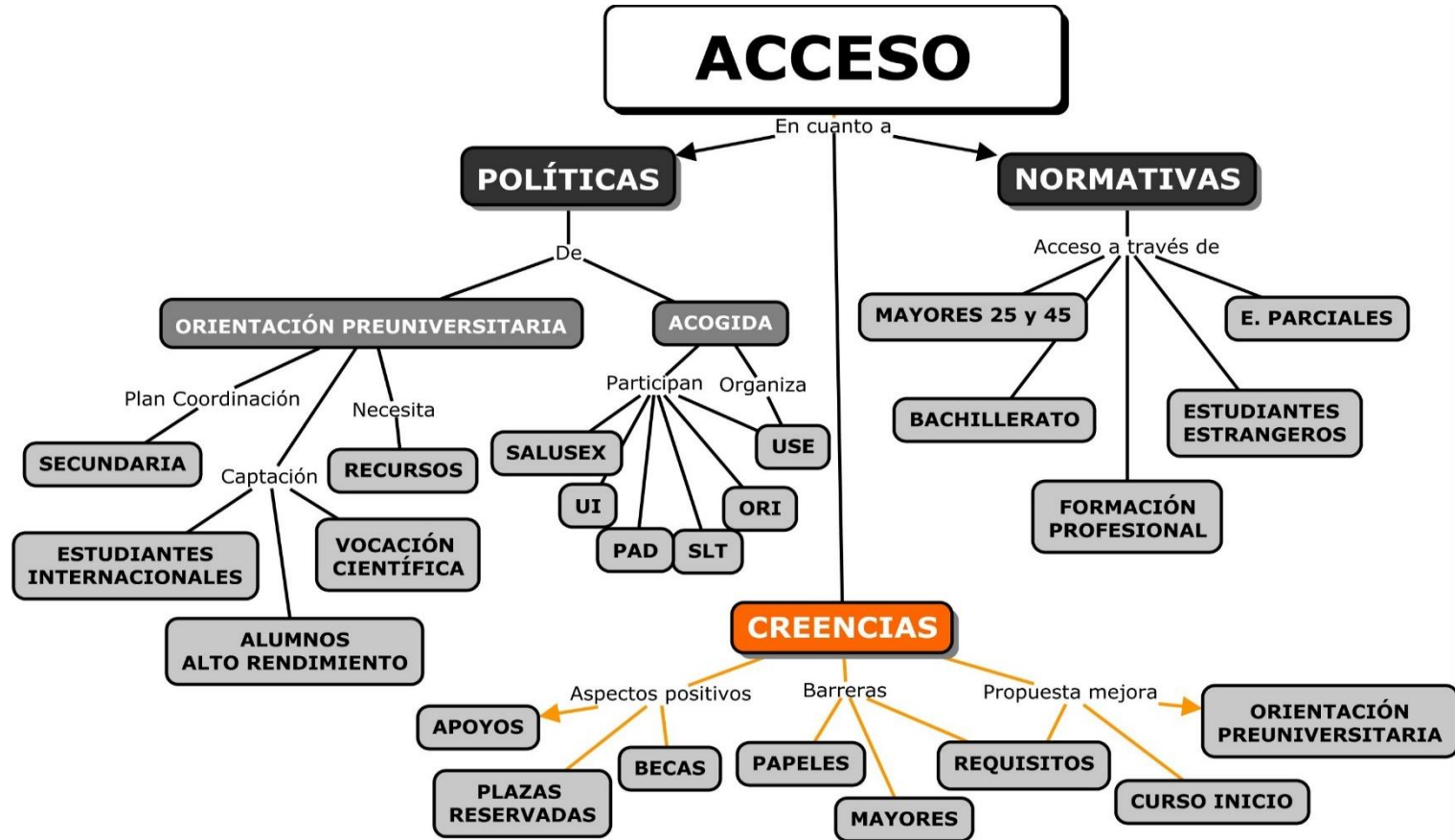


Figura 15. Políticas inclusivas. Mapa categoría: Acceso. Fuente: Elaboración propia

El **Acceso** a la universidad puede realizarse a través de diferentes vías como se estipula en la página web y en las diferentes acciones que realiza la universidad para captar estudiantado. Todo ello origina el acceso de múltiples perfiles de estudiantes de diversa procedencia, experiencias formativas, edades, vocaciones e intereses... El servicio que se encarga del proceso de matrícula es el SGDE, contando con técnicos que orientan y apoyan al estudiantado durante este proceso.

La universidad cuenta con un programa de Orientación Preuniversitaria gestionado por la Unidad de Orientación Preuniversitaria (una subunidad de la USE) que facilita la transición de la secundaria a la universidad. Dentro de este programa encontramos diferentes subprogramas: visitas a la universidad, promoción al alumnado de alto rendimiento, incentivación de las vocaciones científicas, técnicas y humanísticas, captación de alumnado internacional y coordinación académica con los centros educativos preuniversitarios. Este último pretende coordinarse con los orientadores de secundaria para facilitar este paso a través de charlas e información en la web donde se dan a conocer la oferta de grados. El recurso más importante es el Sistema de Información Académica donde se recoge la información de la oferta de estudios oficiales, asignaturas y guías docentes, sistemas de evaluación, profesorado, horarios y aulas, e información sociolingüística de las materias que va a cursar.

También se realizan unas Jornadas de Acogida y el Programa de Acción Tutorial (tutoría entre iguales) para facilitar la adaptación y la integración del estudiantado de nuevo ingreso dando conocer el funcionamiento de universidad y los servicios que ofrece. Por otro lado, la ORI realiza una jornada especial para los estudiantes internacionales donde se presentan, hacen visitas guiadas, dan consejos de seguridad y normas de convivencia y se explica la oferta de cursos de español y catalán.

En cuanto al Acceso, los entrevistados manifiestan que hay recursos como las becas o el apoyo de la UDD, de la ORI o de la coordinación del Máster que ayudan a la incorporación en la universidad. *“La ORI funciona muy bien en conjunto con la oficina del máster para todo el proceso previo de llegada”* (GF2_E8) *“En selectividad todos los años tenemos a una persona que se ha roto el brazo, o ha tenido un accidente, y la UDD pone a su servicio una persona que le ayude y esta persona va a un aula especial para poder hacer la selectividad”* (GF2_D6). También

se pone de manifiesto la importancia de las plazas para promover la incorporación de mujeres a grados masculinizados o plazas para personas con discapacidad. En la actualidad, hay un 5% de reserva para el estudiantado con discapacidad para los estudios de grado regulado por el BOE. Respecto a los estudios de máster y de grado, no está regulado por decreto, pero la UJI, por recomendación de la CRUE, reserva el mismo porcentaje de plazas que en el grado. Como nos indican desde el equipo rectoral: *“Los estudios de doctorado son los únicos que quedan a nivel estatal que no tienen tasa reservada de plaza para la discapacidad. Yo creo que es un aspecto que se corregirá en los próximos años”* (E_VR4).

Sin embargo, se hace referencia a una serie de barreras que pueden dificultar el acceso, entre las que encontramos: el acceso para mayores, la presentación de la documentación de estudiantes extranjeros o los requisitos lingüísticos. *“Probablemente en un par de años deberemos pedir el español porque hay algunos profesores que tienen Erasmus que se están quejando”* (E_VR3), *“Mi 7 en selectividad de hace 20 años no es el 7 de ahora, en ese momento esa nota me garantizaba entrar y ahora he entrado en psicología de casualidad”* (GF2_E7), *“El tema de los papeles para la gente que venimos de Latinoamérica es un infierno”* (GF2_E8).

Como propuesta de mejora se apunta a la necesidad de ampliar los colectivos a los que se hace difusión. *“La información sobre la universidad se hace en los centros de secundaria, se da alguna información en la ESO, pero, evidentemente, donde más se hace es en Bachillerato, y no todos llegan a Bachillerato”* (E_VR2). También mejorar la orientación vocacional para elegir carrera ya que muchos estudiantes tienen expectativas erróneas. *“Tenemos problemas en cómo arbitrar la orientación adecuada a los alumnos con ciertos hándicaps para que no solo entren a las carreras por su gusto o motivación sino porque... Abí sí que veo que algo habría que hacer, pero es un problema de difícil solución”* (E_S_USE2). Otra propuesta de mejora apunta a la necesidad de solicitar requisitos lingüísticos para estudiantes de otros países. En ese sentido, se propone un curso de inmersión para poder afianzar el castellano y acercarlos a la cultura valenciana. *“Yo creo que a los Erasmus deberían hacerles un examen y exigirles un mínimo, y si no llegan hacerles clases alternativas. Creo que hay que ponerles un poco las pilas. Es mejor perder un semestre para aprender castellano bien que no perder todo el año.”* (E_D8), *“Yo creo que habría estado bien que nos explicaran la cultura valenciana”* (GF2_E9).

La última pregunta de investigación pretende conocer las políticas que promueve la universidad para garantizar la **Permanencia** de los estudiantes, sea cual sea su situación, y qué opinión tiene la comunidad universitaria acerca de estas.

En los Estatutos de la universidad se reconoce la obligación de facilitar al estudiantado la continuación de sus estudios y para ello podemos encontrar diferentes mecanismos para asegurar la permanencia: la accesibilidad, las normativas, la orientación, la participación y los apoyos.

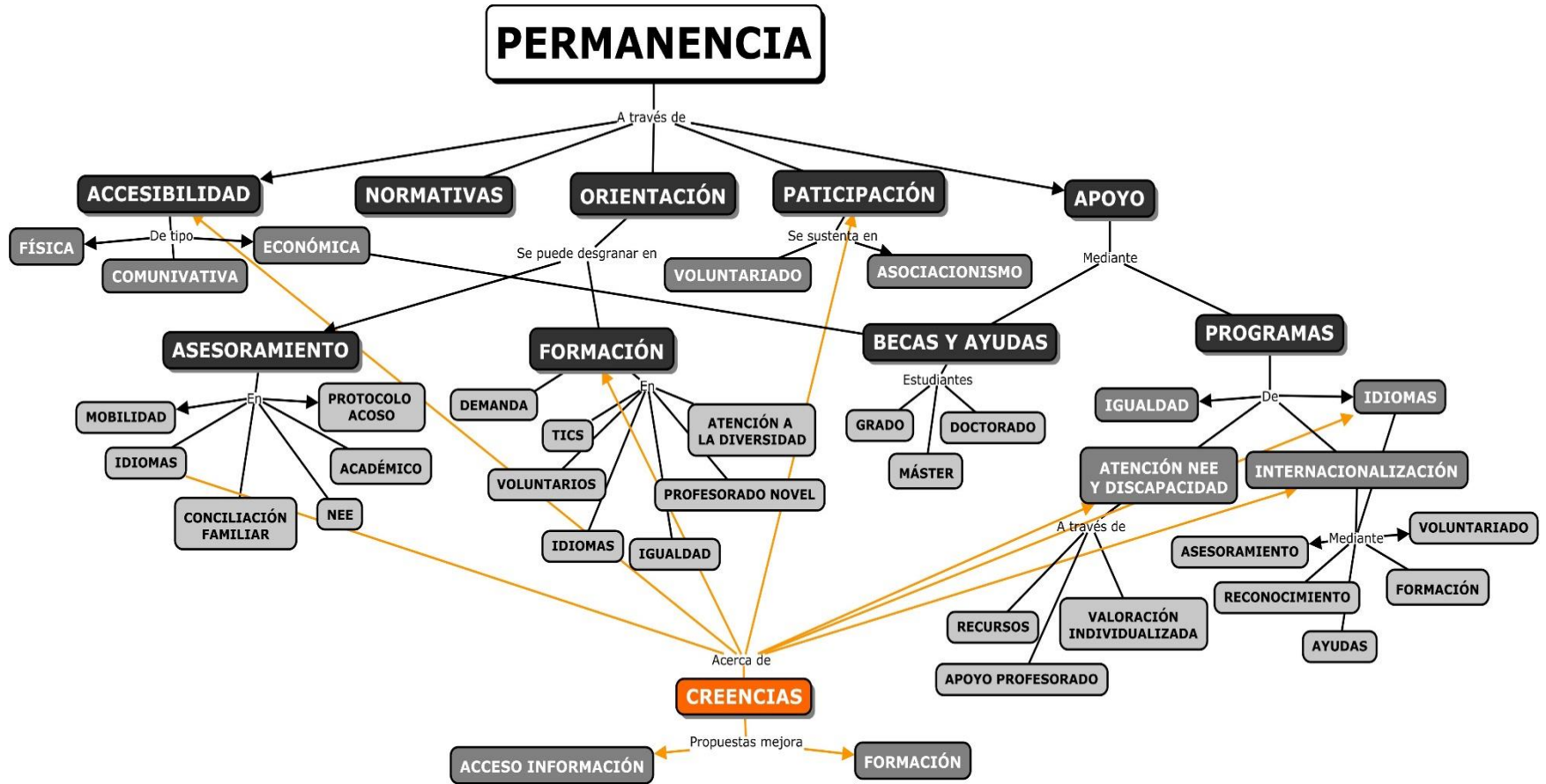


Figura 16. Políticas inclusivas. Mapa categoría: Permanencia. Fuente: Elaboración propia.

La accesibilidad es un factor que interfiere tanto en el acceso como en la permanencia de los estudiantes. La percepción del equipo rectoral es que la universidad es accesible y se realizan acciones encaminadas a ello. *“Yo creo que si hay algo de lo que nos enorgullecemos es de tener un campus con un grado de accesibilidad muy alto”* (E_R), *“Nuestra universidad, al construirse dentro de este siglo, los edificios y todo eso hace que sea mucho más accesible. Todo lo que marca la legalidad se sigue”* (E_VR5), *“Yo considero que es accesible, no solo desde el punto de vista físico, yo diría que puede considerarse una universidad inclusiva”* (E_VR7). Se hace referencia a tres tipos de accesibilidad: física, comunicativa y económica.

En lo que respecta a la accesibilidad física, la UJI es un campus único e integrado. Al ser una universidad de reciente creación, se construye ya bajo normativas de accesibilidad. Se trata de un aspecto que no solo viene desarrollándose en la práctica, sino que se recoge en los Estatutos, en el Modelo Educativo y en el Código Ético. Cabe destacar que la universidad tiene algunos premios de reconocimiento por su accesibilidad (Mención de Honor, 1995; Reconocimiento COCEMFE, 1996; Premio ACUDIMOS, 1997; Premio COCEMFE, 2012). El equipo de gobierno considera que se han hecho muchos esfuerzos y que la universidad se ha construido bajo este paradigma, aspecto bien valorado por la comunidad universitaria. *“La idea es que toda construcción que se haga esté preparada para que la gente que tenga problemas pueda acceder a la universidad”* (E_VR5), *“La primera vez que utilicé la tarjeta azul para aparcar en las zonas reservadas me entró mucho sentimiento. Pero bueno, a veces he aparcado al campo de fútbol y cuando llegaba a clase ya no tenía ganas de nada”* (GF2_E7). Otro aspecto considerado importante en este sentido es la señalización de la universidad y el vicerrectorado expone que se ha trabajado en esta parte, aunque hay aspectos a mejorar. *“En lo que sí que hemos trabajado explícitamente es en la señalización para la gente que entra a la universidad en un vehículo, porque normalmente la gente se perdía. Hay determinadas zonas que son complicadas. Abí lo que procuramos es, por un lado, que estén bien señalizadas y por otro, atender a todas las demandas para mejorar”* (E_VR5), *“Yo de aquí no se salir si no pregunto la mujer que limpia, me puedes tener aquí una hora dando vueltas”* (GF2_E7). También el Programa de Atención a la Diversidad (PAD) realiza muchas acciones para garantizar la accesibilidad de la comunidad universitaria. Esta unidad, junto con la OPGM, realiza acciones de accesibilidad a través de adaptaciones del lugar de estudio o del aula, adaptan el tipo de docencia y horarios, promueve espacios de descanso en las facultades, existe un Espacio de Estudio

Adaptado en la biblioteca que consta de ayudas técnicas, dan apoyo en el desplazamiento por el campus y hacen recomendaciones a la comunidad universitaria para garantizar la accesibilidad (Guía de Atención a la Diversidad) Además, existe un canal para que la comunidad universitaria manifieste posibles barreras para su estudio y supresión (Proyecto Piensa en los pies, no pongas barreras).

En cuanto al acceso a la información, es un aspecto imprescindible para el acceso y la permanencia en la universidad. El Real Decreto 1791/2010 del Estatuto del Estudiante universitario pone de manifiesto la necesidad de que los alumnos dispongan de la adecuada información oficial sobre el horizonte temporal en que se concreta la permanencia en sus estudios. Desde este punto de vista, el lenguaje es clave y la política lingüística juega un papel muy importante en el acceso a la información. La universidad incorpora en sus planes y normativas el concepto de seguridad lingüística para referirse a la transparencia informativa de los usos lingüísticos docentes, es decir, hacer pública la información sobre la lengua vehicular de la docencia en el Sistema de Información Académica. Esto supone el compromiso de respetar la lengua vehicular declarada como parte del contrato del estudiante con la universidad y que debe conocerse con antelación. Respecto a ello, la comunidad universitaria tiene opiniones contrapuestas. Mientras que el equipo rectoral y los servicios ponen en valor los diferentes canales de comunicación para hacer accesible la información, los estudiantes consideran que hay que mejorar este parte debido, fundamentalmente, a la política lingüística de la universidad: *“Recientemente hemos hecho una mejora sustancial de la web y se ha creado un apartado específico para estudiantes antes de llegar a la universidad, otra cuando ya están, y otra para estudiantes egresados. Creo que se han hecho esfuerzos para dar coherencia y unificar la información”* (E_VR6), *“Nosotros trabajamos mucho con el servicio de comunicaciones para que la web sea accesible”* (E_S_USE1), *“La priorización es la web internacional y las guías docentes. Hay cosas que no es necesario traducir.”* (E_SLT), *“Cuando son concursos, becas... todos, todos, son en valenciano y a veces ni siquiera en los dos idiomas.”* (GF2_E9). Por otro lado, los estudiantes se quejan de que la información no siempre está en los tres idiomas y cuando está no siempre es la misma, información que corrobora el SLT. *“A veces me encuentro que el contenido en valenciano, en castellano o inglés no coincide.”* (GF1_E2), *“Es muy importante saber que la web no es responsabilidad nuestra. Nosotros mismos encontramos traducciones en inglés o valenciano que... Cada servicio, unidad y*

departamento es responsable de su web. Muchos lo que hacen es utilizar el Google Traductor y... Nosotros estamos aquí para ayudar, pero la inmediatez de la web... Es un problema que está encima de la mesa y que de algún modo hay que abordar” (E_SLT). Como propuesta se apunta a la necesidad de mejorar en la información que se da en los tres idiomas para que los estudiantes de otros países puedan acceder a toda la información. *“Pasarlo al castellano o al inglés sería lo ideal”* (GF1_E2).

Respecto a la accesibilidad económica, los estudiantes cuentan con diferentes becas y ayudas para poder costear la matrícula, el alojamiento u otros gastos. Podemos encontrar 3 tipos de becas según quién las financia: el Ministerio de Educación, la Consellería o la propia universidad. Además, se cuenta con otro tipo de ayudas para el comedor, la asistencia a cursos, jornadas o congresos, etc. Dentro de estas merece la pena destacar las ayudas para situaciones sobrevenidas para estudiantes que se encuentren en circunstancias como la pérdida de empleo, la incapacidad o la muerte de algún miembro de la familia que conlleve la disminución de ingresos. Por otro lado, existen otro tipo de becas dirigidas a estudiantes que provienen de países empobrecidos.

El equipo rectoral considera que existen muchos mecanismos para que cualquier estudiante pueda realizar sus estudios sin que la economía sea un problema. *“Yo te diría que, si hoy en día combinamos las becas del Ministerio, Generalitat y las de la propia universidad, que no se queda ningún estudiante sin estudiar por una cuestión puramente económica.”* (E_VR6), *“La beca que yo estoy disfrutando está enfocada a gente de Asia y África, y Latinoamérica. O sea, se está buscando estudiantes de fuera de España y se está intentando ayudarlos económicamente”* (GF1_E3).

En relación a la permanencia encontramos una serie de **Normativas** que inciden directamente en los estudiantes: Normativa de Permanencia, de Compensación Curricular y de Evaluación. Cabe destacar que en ellas se tiene en especial consideración a los estudiantes con discapacidad o NEE. Un ejemplo de ello es que existe la obligación de realizar adaptaciones para alumnos con NEE ya sea a nivel curricular o de evaluación.

La **Participación** es otro de los valores que promueve la universidad y se sustenta en el voluntariado y el asociacionismo. La universidad tiene un programa propio de voluntariado y los servicios lo utilizan para poder

realizar acciones de sensibilización, acompañamiento y apoyo entre estudiantes. El asociacionismo es otro aspecto clave en la participación. La universidad tiene una normativa propia y actualmente figuran 29 entidades inscritas de diversas temáticas. Sin embargo, de estas 29 encontramos un porcentaje bajo que estén gestionadas solo por estudiantes. Las creencias de los entrevistados son dispares, mientras el equipo rectoral considera que se han hecho muchos avances en el tema y la universidad tiene muchas asociaciones comprometidas, los estudiantes consideran que falta más representación estudiantil y más visibilidad de algunos colectivos. *“Hemos transformado el asociacionismo. Ahora están mucho más comprometidos, hemos dado protagonismo a las asociaciones, hemos hecho un programa de ayudas”* (E_VR7), *“Yo es que veo que esta universidad adolece de falta de asociacionismo. ¿Dónde contactas con los estudiantes? hay mucho grupo de trabajo, muchos docentes y departamentos, pero, ¿de estudiantes? no veo yo”* (GF3_E13), *“Yo creo que falta algún tipo de asociación de LGTBI porque no la hay. Estaría bien que hubiera un departamento formado por estudiantes”* (GF3_E12). Respecto al voluntariado, los servicios valoran muy positivamente el compromiso de los estudiantes. *“Estamos súper contentos con la predisposición, abí no tenemos ningún problema, lo contrario. A veces necesitamos 3 personas y se presentan 20”* (E_S_USE3).

La **Orientación**, junto con el apoyo, son los pilares más fuertes dentro de la permanencia de los estudiantes, pues la universidad consta de dos servicios consolidados que trabajan desde los inicios en el asesoramiento a estudiantado y profesorado y en la formación de los docentes. Los servicios ofrecen asesoramiento en movilidad, idiomas, conciliación familiar, NEE, aspectos académicos y cómo afrontar una situación de acoso. Podemos encontrar cursos dirigidos a la adquisición de idiomas, de voluntariado, TICs, Igualdad y Atención a la Diversidad. La formación del profesorado corresponde a la UFIE, el SLT es el encargado de la formación en idiomas y la OCDS del voluntariado.

Respecto a la formación del profesorado podemos hablar de dos tipos de formación: el programa de profesorado novel y la formación permanente. El primero de ellos va dirigido al profesorado con menos de tres años de experiencia, y su objetivo es proporcionar los conocimientos psicopedagógicos básicos que faciliten su tarea docente. Los cursos básicos que se ofrecen se basan en la Planificación de la docencia universitaria,

Metodologías, Evaluación, Uso de las TIC, Docencia ética y responsable (perspectiva de género en la docencia, valores democráticos, etc.) y Docencia multilingüe. Del análisis de los contenidos ofertados en los cursos se desprende que no hay una referencia explícita a la inclusión, interculturalidad y atención a la diversidad en la universidad.

Por otro lado, la formación permanente, de carácter voluntario, se dirige a todo el PDI que quiera seguir formándose. Del análisis de la oferta formativa encontramos: Cursos de metodologías innovadoras (Dar clase con la boca cerrada, flipped classroom), sobre recursos (editar videos para la docencia), de evaluación, de capacitación para la docencia en la actitud y el espíritu emprendedor, seminarios dirigidos a las prácticas externas o la tutorización de trabajos de fin de grado y, por último, un curso sobre cómo incorporar contenidos transversales en la práctica docente. Esta última formación, de 8 horas, pretende trabajar contenidos y actitudes que faciliten la inclusión de contenidos transversales en la docencia y desarrollar estrategias pedagógicas para incluirlos en el currículum académico. Este curso, de reciente creación, es la referencia más cercana que encontramos a la formación en atención a la diversidad, de hecho, hasta la fecha, la formación era escasa y de poca incidencia. Si bien es cierto que existen cursos ofertados por la Unidad de Formación e Innovación Educativa, la política formativa de la universidad se dirige a los grupos de innovación educativa y a los intereses y necesidades que estos puedan demandar. Por otro lado, la Unidad de Diversidad y Discapacidad, realiza pequeñas acciones formativas que se traducen en reuniones de orientación y seguimiento, pero que no constituyen una formación reglada por la universidad. Respecto a la igualdad, la Unidad de Igualdad realiza un curso sobre docencia universitaria con perspectiva de género. Por último, el grupo Salusex promueve un curso sobre diversidad afectivo sexual.

Los técnicos comentan que el profesorado busca en los cursos la respuesta a sus necesidades y por eso, muchas veces, hay cursos que no tienen demanda. *“La mayoría de gente busca lo aplicado, recetas. Este tipo de cursos de atención a la diversidad es complicado que tengan éxito, hay que venderlo como muy muy práctico”* (E_S_USE2). La política de formación se dirige a los grupos de innovación y a los intereses de estos, por lo que no hay ninguna formación específica en Atención a la Diversidad que se dirija a todo el profesorado.

“Más que iniciativas de la propia universidad para el tema de la diversidad veo más factible que grupos de profesores se preocupen por mejorar directamente y que, según sus necesidades, salga la formación que les haría falta” (E_S_USE2). Al respecto, merece poner de manifiesto la opinión del rector *“Hay docentes que respecto a una situación en el aula no ha sabido reaccionar o se ha quejado de no tener la formación necesaria. Lo cual, no sé si es culpa de él que se ha preocupado poco por formarse o hace falta algo más activo des de la universidad para dar esa formación.” (E-R).* De estas creencias derivan las propuestas de mejora encaminadas a aumentar la formación, aunque los docentes no tienen del todo claro cómo enfocarla. *“No hay una formación de atención a la diversidad que debería ir de la mano de un curso de igualdad” (E_S_USE2), “La internacionalización es un tema que es necesario reforzar en la formación del profesorado” (E_VR2), “No sé, yo sería muy cauto en estas cosas, cómo se lo vendes a la gente para que vea una necesidad real. Sobre el papel te diría que sí, que merece la pena, pero en la práctica me he dado cuenta que de dónde sacamos el tiempo y a costa de qué” (GF2_D6).*

Por último, cobran gran relevancia los **Apoyos**, entre los que encontramos las Becas y los Programas Específicos. Aparte de las Becas para la matrícula o el alojamiento, la universidad tiene una bolsa pública que facilita la búsqueda de piso, dispone de una residencia universitaria dentro del campus y un Programa de Pisos Solidarios donde los estudiantes tiene gratuidad de alquiler a cambio de unas horas semanales de participación en actividades para la mejora de un barrio de la ciudad. Dentro de los Programas Específicos encontramos Estudia e Investiga o el de Excelencia Académica que ofrece formación adicional al estudiante con un expediente académico alto. Uno de los programas más fuertes y que más apoyo ofrece es el Programa de Atención a la Diversidad (PAD) dirigido a estudiantes y docentes con discapacidad o NEE y gestionado por la UDD. Se consideran NEE las relacionadas con la discapacidad sensorial, auditiva o visual, movilidad reducida o discapacidad motora, enfermedades crónicas, problemática psíquica/psicológica, situaciones personales difíciles, incapacidad temporal (fracturas, operaciones, rehabilitación...) que repercuten directamente en el estudio o trabajo académico. Este programa ofrece apoyo desde las pruebas de acceso a la universidad, a través de aulas de incidencia, hasta la finalización de sus estudios. Una vez el alumnado se matricula en la universidad, se trabaja con él a nivel individual y personalizado, con estudiantes y profesorado, que consiste en:

asesoramiento psicopedagógico (seguimiento académico y mediación con el profesorado, gestión de exámenes, apoyo prácticas...), adaptación del lugar de estudio /aula, información sobre becas y ayudas específicas, apoyo gestiones académicas, gestión espacios de descanso, apoyo en desplazamientos por el campus o gestión de voluntarios.

La UDD se posiciona como una de los principales apoyos en la universidad y todos los participantes del estudio hacen una valoración muy positiva del servicio y manifiestan que es un gran apoyo, no solo para estudiantes, sino también para los docentes. *“Mi relación con la universidad empieza con esta unidad y ellas me orientan en todo lo que haga falta”* (GF2_E7), *“Tenemos una persona, un servicio, no estamos perdidos. Si no tuviéramos eso dirías, ¿ahora qué hago? Porque siempre están ahí, al teléfono...”* (GF2_D7). Los participantes comentan el tipo de apoyo que reciben de la unidad poniendo énfasis en la información previa que se tiene del estudiante antes de empezar la docencia, la gestión de los espacios de descanso, el apoyo al PDI con discapacidad, el asesoramiento a los docentes cuando tienen un estudiante con necesidades o los apoyos. *“Una cosa que me fascina, y creo que es un rasgo que nos diferencia de otras universidades que nos han copiado y nos han copiado para bien, es el tema de la UDD. Cuando llega un estudiante de un instituto y han detectado una necesidad especial, tú tienes esa información previa”* (GF2_D6), *“Cuando estuve embarazada me dijeron que había una sala de descanso por si quería ir, incluso cuando tuviera al bebé por si quisiera darle de mamar”* (GF2_E8), *“Me dijeron si quería reducir las horas de clase y les dije que no, que prefería que me quitaran horas de investigación porque no puedo estar mucho tiempo delante del ordenador”* (E_D8), *“Hace un tiempo tuvimos un caso puntual de un estudiante y las responsables del servicio vinieron a decirnos a los profesores cuatro consejos sobre cómo utilizar el espacio y el tiempo con ese estudiante”* (GF2_D6). Los participantes valoran muy positivamente la unidad y consideran que necesita más personal para poder trabajar de forma adecuada. *“Que la UDD tuviera más personal, porque las pobres.... Debería de haber más personas, sería bueno para todos”* (GF1_D2). Desde la Unidad proponen una mayor coordinación con el vicedecanato. *“Lo ideal sería hacer reuniones de coordinación desde la titulación utilizando la figura del vicedecano y así serviría como referencia para el profesorado. Porque nosotros, por mucho que sepamos y estemos en contacto con los estudiantes, no dejamos de ser un personal de administración y servicios y, a veces, el profesorado no siempre te mira bien.”* (E_S_USE1).

La universidad invierte mucho en el aprendizaje de idiomas a través del voluntariado, de la formación, asesoramiento, de recursos o de incentivos y ayudas, ya sea para aprender idiomas o para fomentar la docencia en valenciano o inglés. Existen opiniones contrarias acerca de la oferta de cursos sobre español y valenciano: el SLT manifiesta el interés por difundir y promoverlos, sin embargo, los estudiantes y docentes o lo desconocen o manifiestan quejas sobre los horarios y el acceso. *“Los cursos de español tienen un precio estipulado y van dentro del convenio Erasmus y es casi obligatorio inscribirse. Los de valenciano son gratuitos para el nivel A2. Lo que hacemos es abrir las puertas de nuestra lengua a la gente que viene de fuera”* (E_S_SLT), *“Me he encontrado alumnos que han ido a matricularse y resulta que están llenos. Al final se han ido de aquí sin aprender valenciano ni mejorar el español porque han cogido todas las asignaturas en inglés”* (GF1_D1), *“Casi todos los cursos de valenciano son de pago, yo estoy en una situación desesperada por temas económicos”* (GF2_E9).

La internacionalización va de la mano de las políticas lingüísticas y el apoyo se realiza a través de la formación o del programa Mentor. *“Cuando viene un estudiante asiático lo llevamos de la mano. Tienen un curso intensivo especial de español, tutorías y un mentor que los acompaña”* (E_S_SLT). Los estudiantes valoran de forma positiva al servicio que se encarga de su acogida. *“Yo vine con una beca Santander. Mi país entra en crisis y no puedo usar ese financiamiento y entro en una crisis económica. La OCDS fue sumamente rápida y me ofrecieron en ese momento una solución. Fue difícil, pero yo sentí mucho apoyo de la ORI y de la gente del máster”* (GF2_E9). Sin embargo, los docentes demandan más apoyo, sobre todo con el tema lingüístico. *“No hay un apoyo en la institución. Falta esto, aquello, ¿qué hacemos? No nos hacen caso”* (GF1_D1).

3.3. CONSTRUYENDO UNA UNIVERSIDAD INCLUSIVA: ELEMENTOS CLAVE DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES.

Por último, expondremos los resultados de la dimensión de prácticas. Respecto a esta dimensión pretendíamos determinar las actividades y acciones que realizan los docentes en relación a la atención a la diversidad desde un marco inclusivo tomando como referencia el diseño universal de aprendizaje. Todo ello, con el objetivo de reconocer las estrategias didácticas que promueve el profesorado y que garantizan una educación participativa e inclusiva. De este último objetivo se derivan dos cuestiones:

- ¿Qué prácticas llevan a cabo los docentes en pro de la inclusión y en relación con el Diseño Universal de Aprendizaje?
- ¿Qué propuestas de mejora se proponen para realizar unas prácticas más inclusivas?

Para presentar los resultados haremos referencia a dos aspectos relacionados con las preguntas de investigación: por un lado, a cómo son las prácticas en el aula y, por otro, a las propuestas de mejora.

Para analizar las prácticas que llevan a cabo los docentes en pro de la inclusión y en relación con el DUA, desde la perspectiva de los informantes, hemos organizado los resultados en función de tres dimensiones: a) La planificación, b) El desarrollo y c) La evaluación. En la figura que se presenta se observan estas tres dimensiones y los elementos que emergen de ellas.



Figura 17. Prácticas inclusivas. Mapa Elementos clave de las prácticas docentes. Fuente: Elaboración propia.

3.3.1. Planificación de la docencia.

En referencia a la planificación se mencionan dos recursos fundamentales: la guía docente y la información que se tiene del grupo-aula antes del inicio de las clases. La guía docente se publica de forma abierta en el Sistema de Información Académica y el alumnado puede acceder a ella antes de realizar la matrícula. Según la normativa debe contener como mínimo: descripción y justificación de la asignatura, profesorado, horario, contenidos, conocimientos previos, competencias, resultados de aprendizaje, temario, metodología, evaluación e idioma de docencia. La lengua vehicular de la docencia en el aula debe ser pública y el estudiante debe conocerla con antelación para *“evitar o reducir al máximo situaciones de conflicto por motivos lingüísticos”* (AD_Guia_DocenciaMultilingüe). Al respecto, una estudiante comenta *“no todo el mundo lee la guía docente, ni tiene porqué. El aula debe ser un espacio para mezclar la guía docente y ver las necesidades de cada uno”* (GF1_E6). Además, los docentes destacan la importancia de tener información de los estudiantes antes del inicio de las clases para poder preparar de forma más adecuada la asignatura. En ese sentido, la Unidad de Diversidad y Discapacidad (UDD) notifica a los docentes si tienen algún alumno con necesidad y las pautas que debe realizar: *“Si nos llega una notificación de la UDD lo organizas, lo ubicas, sino... se me pierden”* (GF2_D7). Por último, el horario también aparece como un aspecto a tener en cuenta. En palabras de un docente *“creo que cuando se hacen los horarios no se está pensando en todos los alumnos, por lo menos, en los que tienen algún problema”* (GF1_D5).

Así pues, los resultados muestran algunos elementos que preocupan de la planificación, aunque no es el elemento que más prevalece a lo largo de las entrevistas y los grupos focales. Estos resultados evidencian cómo el profesorado no muestra demasiada preocupación por la planificación ni la programación de las asignaturas, un aspecto fundamental en la atención a la diversidad.

3.3.2. Desarrollo de la docencia.

Los aspectos que se resaltan de esta dimensión son: la comunicación, el clima de aula, la valoración positiva de la diversidad, la metodología, los recursos y las barreras.

La comunicación entre el docente y el alumnado se considera fundamental para garantizar la permanencia de estos, pues como dice un profesor *“yo detecté un TDAH en una presentación y le dije, ven y hablamos, y me estuvo contando un poco como estaba”* (GF1_D5). Los canales de comunicación que señalan los participantes son: el aula virtual, el correo, el teléfono y las tutorías. *“El aula virtual es una ventaja [...] si tengo algún problema puedo hacer un chat con el profesor”* (GF1_E4); *“yo todo por Skype, Hangout, despacho...”* (GF3_E13); *“He ido a la tutoría y, ¡me ha repetido la clase!”* (GF1_E4). Los datos muestran la relación entre las valoraciones de estudiantado y profesorado y el Diseño Universal de Aprendizaje, valorando positivamente disponer de diferentes opciones de comunicación entre el profesorado y el alumnado.

Respecto al clima del aula, se hace referencia a la aceptación, la comprensión y el apoyo como elementos principales. Los participantes muestran diferentes experiencias en las que hay comprensión, pero otras en las que los propios compañeros no toleran ciertos comportamientos: *“Yo sé que el chico con Asperger no hace todo lo que puede. A veces, su grupo me decía que era injusto, que él no hacía todo el trabajo y les perjudicaba la nota”* (E_D8); *“Lo único que yo vi es en cuanto a los compañeros, a la hora de hacer grupos de trabajo no querían coger a esa persona porque les perjudicaba la nota. Entonces, el profesor lo que hacía era hablar con el grupo para decir que él lo tendría en cuenta y así animar a la persona que se estaba sintiendo como se estaba sintiendo”* (GF2_E9), *“Apoyo total. No son mis compañeros, son mis amigos”* (GF3_E13). Respecto al apoyo de los compañeros encontramos diferentes experiencias: *“mis compañeros tienen la posibilidad de que si me ayudan les dan unos créditos a lo cual ellos no se sumaron y yo siempre recibí ayuda”* (GF3_E13), *“Yo tengo compañeros que... Yo no sé cuándo tengo que hacer qué, ni donde tengo que ir, para mí es traumático y no siempre me ayudan”* (GF2_E7). Algunos docentes opinan que este apoyo no debe basarse en el voluntarismo, sino que debe haber recursos específicos: *“Sé que se intentó que hubiera un voluntario o dos dentro del aula para que le ayudaran un poco y la respuesta fue 0, nadie quiso participar y ayudarle”* (GF1_D2).

La acogida de los estudiantes es imprescindible en la inclusión y se alude, sobre todo, a los estudiantes internacionales: *“La acogida a estudiantes extranjeros en el aula es algo que nos preocupa porque no hay formación o una política expresa. A veces lo que pasa es que estos estudiantes se quedan a un lado, como discriminados”* (E_VR2), *“Hay muchos estudiantes de Indonesia, de países con culturas*

muy distintas. Los principios suelen ser duros porque ellos siempre suelen estar juntos y les cuesta hacerse con el resto de la clase” (GF2_D6). Frente a esta situación, los docentes proponen el trabajo en grupo como recurso: “lo primero que hago es crear grupos heterogéneos y separarlos, distribuirlos en grupos con compañeros de aquí y decir al grupo: oye, este quiero que dé el mayor rendimiento, sacar provecho de él, permitirle que avance lo máximo posible porque tiene otra manera de trabajar” (GF2_D6).

Los resultados también muestran una valoración positiva de la diversidad y se percibe como un enriquecimiento para el grupo: *“Todos los profesores que he tenido siempre me han dicho que es un punto de vista que enriquece la clase, siempre” (GF1_E4); “En mi clase emergen aspectos de diversidad afectivo-sexual por la materia que imparto, y la gente se implica y se proyecta y, cuando se abren, eso enriquece muchísimo” (GF1_D1). Sin embargo, los docentes se muestran preocupados por incluir esa diversidad de miradas en el aula, pues consideran que sigue faltando incluir más opiniones y percepciones: “Yo tuve una alumna con parálisis cerebral que tenía problemas para hablar, participaba en clase, aunque le costaba mucho explicarse. Al principio tuve que intervenir un poco porque los compañeros hacían cara. Mi actitud fue de refuerzo total comentando que decía cosas muy interesantes. No lo hacía por ella, porque no lo necesitaba, sino por los compañeros, para darle valor” (GF1_D4); “Yo hasta el momento solamente en un trabajo de la universidad se me preguntó por mi nacionalidad, cómo me sentía como colombiano. Sentí que se estaba tomando en cuenta mi diversidad, para el resto, he sido uno más” (GF1_E6). Cabe resaltar que se hace especial alusión a que la inclusión de los estudiantes extranjeros sigue siendo un tema pendiente: “Venir de psicología desde Argentina está un poco estigmatizado. Hay mucho desconocimiento por ambas partes, tendemos a temer o a menospreciar lo desconocido” (GF3_E11).*

Otro elemento al que se refieren los participantes es a la metodología que emplea el docente, entre la que nombran: memorística, clases magistrales, casos prácticos, metodologías participativas, Aprendizaje basado en la investigación (ABI), presentaciones o el flipped classroom. El alumnado considera que las metodologías basadas en el trabajo en grupo o en la resolución de casos prácticos les resulta más motivadora que las clases más magistrales: *“Entre nosotros hay bastante descontento general porque muchos vienen a leer el power point. A mí lo que me motiva es cuando ves que lo que te está contando lo está viviendo y te ponen muchos casos prácticos” (GF3_E12). De nuevo encontramos sinergias con los principios del DUA, como indica una estudiante: “A mí me*

ha pasado que el profesor era muy cuadriculado y un día le dije que yo no me podía aprender una cosa que ni sé lo que es ni la he visto y que no la voy a ver nunca, si no me das un ejemplo yo no puedo saber lo que es. Entonces, a partir de entonces siempre utilizaba imágenes y lo comparaba. Y al final aprobaron casi todos” (GF1_E4).

En la metodología cobra especial relevancia la participación. Los docentes promueven la motivación de los estudiantes a través de propuestas metodológicas basadas en el debate, presentaciones orales o partiendo de sus intereses: *“en nuestra clase el profesor no explica y tenemos una presentación oral de unos 10 minutos de forma individual, en grupo o pareja” (GF1_E2).* Al respecto, el DUA plantea como una de las pautas del principio III, proporcionar diferentes opciones para que los estudiantes puedan implicarse. Un ejemplo lo encontramos en lo que nos comenta uno de los docentes: *“Como a ellos les gusta el cine, les hablo de valores y luego deben elegir una película que tiene que ver con esto y que hablen o que pregunten sobre los valores que hemos visto y hacemos un concurso” (E_D8).* Sin embargo, algunos estudiantes apuntan a la necesidad de respetar las diferentes formas de ser o de participar: *“Todos los profesores quieren que participe. Yo entiendo que es necesario, pero tienen que saber que no todas las personas van a participar todo el tiempo. Yo soy una de esas personas, soy más de escuchar, pensar, y cuando se trata de escritura me enrolló más. Entonces, a veces los profesores no tienen eso en cuenta y como que se le presta más atención al que más habla en clase” (GF1_E5); “En mi clase tenemos gente de muchos países y a veces me cuesta entenderlos por los diferentes acentos. Entonces, me cuesta más tiempo para decir, y cuando estoy apunto... ya estamos al final de la clase” (GF1_E2).*

En cuanto a los recursos que se emplean en las aulas, los informantes hacen referencia a las TICs, al espacio, a los materiales y a los recursos específicos. Este elemento se encuentra directamente relacionado con el DUA pues los participantes valoran positivamente la utilización de diferentes recursos en el aula. El aula virtual es un recurso que los estudiantes valoran de forma muy positiva, y no solo aparece como un canal de comunicación sino como un mecanismo para poder hacer un seguimiento de la asignatura: *“Para mí es muy útil, yo vengo de una universidad sin aula virtual y allí tardas como una semana en tener todos los textos” (GF1_E3).* También consideran la necesidad de una formación previa y, como aspecto negativo, la despersonalización de las clases que a veces puede provocar: *“A mí me costó porque vengo de una universidad en la que todo se hacía en papel y me costó acostumbrarme porque todo lo ponen por ahí.*

Todos los días tienes que entrar” (GF1_E5); *“Hay algo que puede llegar a ser dudoso y es que el profesor da por sentado que los estudiantes entran al aula virtual religiosamente una semana antes y vienen a clase con el texto leído [...] Digamos que tampoco el aula virtual es la solución a todo, a veces es importante conservar el contacto”* (GF1_E6). Respecto a los materiales los estudiantes confiesan que hay docentes que tienen resistencias a la innovación *“Yo me he encontrado que la gente utiliza mucho el formato papel y poco más”* (GF2_E8). Además, consideran importante el momento en el que pueden acceder a los mismos ya que muchos docentes tardan en hacer llegar el material: *“En general, los que son de España, te cuelgan toda la información antes, y si no tienen los textos te envían el programa para que sepas qué textos se van a leer”* (GF1_E3); *“Hay profesores que te ponen el tema cuando se ha terminado”* (GF1_E4). Otro recurso que destacan son las grabaciones. Algunos estudiantes comentan que son indispensables para poder seguir las clases pero que no todos los docentes están dispuestos a grabarse: *“A mí me graban las clases porque no puedo coger apuntes. Pero si el profesor te dice que no te las graba, no te las graba. Y ahí tenemos un problema porque no puedo coger apuntes y tengo que esperar a que mis compañeros me los puedan pasar”* (GF1_E4). Como nos comenta el director del Centro de Nuevas Tecnologías, la infraestructura está preparada, pero es probable que los docentes lo desconozcan. Por último, se alude a los recursos más técnicos como libros en Braille u otras tecnologías más específicas que se encarga de gestionar la UDD a través de un banco de recursos o de la colaboración con organizaciones y fundaciones.

En las entrevistas y grupos focales los participantes señalan una serie de barreras que impiden la permanencia y la participación de los estudiantes. Entre ellas encontramos: el número de alumnos por aula, la accesibilidad de los materiales y la cuestión idiomática. Los docentes se quejan del volumen de estudiantes en el aula, aspecto que condiciona la metodología, la comunicación y la participación: *“El problema es la ratio, dificulta, porque yo realmente no llego a todos, tengo demasiados en el aula”* (GF2_D7). Por otro lado, algunos estudiantes reflejan la inaccesibilidad de algunos materiales y las dificultades que esto les supone, además apuntan a que buscar materiales accesibles beneficia a todos: *“Para mí el papel es una barrera. Yo solo puedo leer en la Tablet y necesito que esté en formato pdf que se pueda leer [...] que la tablet te lea un texto que tú has escrito te da la oportunidad de ver como ha quedado ese texto. Es una ventaja para todos”* (GF2_E7). El idioma aparece como otra barrera, sobre todo con los estudiantes extranjeros ya que, según argumenta una estudiante

filipina, *“a veces me preguntan, pero yo estoy procesando los datos, entonces me cuesta más tiempo responder”*. En ese sentido, una de las mayores tensiones aparece en la utilización del valenciano en la docencia que no es compartida por todos: *“yo entiendo que la universidad tiene que fomentar el valenciano, pero en clase, si no se van a enterar, ¿por qué hay que hablar valenciano?”* (GF2_E8). Sin embargo, los docentes justifican su derecho a dar la docencia en esta lengua: *“Yo doy las clases en valenciano, pero doy todas las facilidades posibles. He tenido experiencias de Erasmus que se han desmatriculado por el tema de la lengua y a mí eso me hace daño porque creo que no es mi problema y que la universidad debe solucionarlo”* (GF1_D4). Se puede decir que los estudiantes perciben que hay mucha docencia en valenciano, no obstante, esto contrarresta con los últimos datos del Informe Multilingüismo (2017) que apunta a un aumento de docencia en castellano y en inglés en detrimento del valenciano.

3.3.3. Evaluación

De esta dimensión se han categorizado cuatro elementos que se consideran importantes: las adaptaciones, el feedback, las evaluaciones entre iguales y la autoevaluación. Al respecto, los estudiantes se quejan del poco feedback que les dan los docentes a lo largo de su aprendizaje o de los pocos parciales que realizan: *“No hay pretest o un posttest o algo que le permite a uno saber, yo a veces termino las clases y me pregunto qué aprendí, qué fue lo que me quedó o qué querían que aprendiera”* (GF1_E6). En el DUA, el feedback es muy importante pues permite a los estudiantes controlar su propio progreso y utilizar esa información para regular su esfuerzo y su práctica. Esto es un aspecto imprescindible pues, como relata una estudiante: *“hay trabajos gigantes que te ponen al final que podrían distribuirlos a lo largo del año para poder hacer un seguimiento, y no que te digan al final que está mal la primera parte”* (GF3_E11). Lo mismo ocurre con la autoevaluación, se generan pocos mecanismos de autorregulación: *“nosotros solo hemos tenido profesor que en cada examen nos decía que nos pusiéramos la nota que pensábamos que teníamos”* (GF3_E12); *“Yo también, pero al final, cuando ya acabas y presentas los trabajos haces una autoevaluación de nota y razonada”* (GF3_E13).

Merece la pena resaltar la experiencia de una estudiante respecto a la evaluación entre iguales: *“Los trabajos los subes y te asignan para que corrijas a compañeros de clase. Así veo mis fallos, pero también veo cómo lo podría haber hecho si lo*

hubiese planteado de otra forma. Y si no vas a clase, tienes que hacer un informe de autoevaluación, así ves cómo vas todas las semanas” (GF3_E10).

Por último, se hace referencia a las adaptaciones en los exámenes. La UDD se encarga de aconsejar a los docentes pues, según la nueva normativa de evaluación, estos tienen la obligación de realizar las adaptaciones que el estudiante necesite. Los participantes nos hablan de distintas experiencias donde los docentes siempre han estado dispuestos a flexibilizar el horario, cambiar las fechas o utilizar los recursos necesarios: *“Para los alumnos ciegos les paso antes el examen a la UDD para que lo traduzcan a braille y ellos, en el aula, lo meten en su soporte” (GF1_D2); “En los exámenes necesito más tiempo y ordenador y todo el profesorado lo respeta” (GF1_E4); “Los exámenes los hago de forma individual si son pocos, si son muchos, lo hago en una aula aparte. Si me da un ataque de ansiedad, los llamo y me cambian el día” (GF3_E10).*

3.3.4. Propuestas de mejora

Una vez abordadas las prácticas docentes en el aula pasamos a presentar los resultados sobre las propuestas de mejora que proponen los participantes. Estas se pueden estructurar en dos ámbitos muy claros: por un lado, relacionados con las políticas de la universidad y, por otro, aquello que tiene que ver con las prácticas y el desarrollo de la docencia.



Figura 18. Prácticas inclusivas. Propuestas de mejora. Fuente: Elaboración propia

Los docentes exigen un mayor reconocimiento de la profesión docente, así como un mayor compromiso y apoyos que garanticen la inclusión de los estudiantes: *“Si tengo que hacer material, una de dos, o me ponéis a*

alguien que me lo haga o bien lo dotáis con recursos. Lo que no puede esto es recaer en la buena voluntad del profesorado [...] Yo entiendo que eso no puede depender del buen hacer del alumno. Es una cosa de la universidad y se ha de gestionar de arriba abajo” (GF2_D7). Consideran que *“lamentablemente, no podemos compensar como se debería de compensar (económicamente, reducción de créditos...), pero cuanto menos que se valore el esfuerzo que se está haciendo para que esos alumnos puedan seguir el día a día en el aula”* (GF2_D6). Al respecto, desde la Unidad de Soporte Educativo se propone valorar más la docencia frente a la investigación: *“Siempre se habla de ranking de investigación, pero no de ranking docente. La gente dice que es más fácil escribir un artículo científico que prepararse una clase. Hay que cambiar eso”* (E_S_USE). Para ello se reclaman más recursos de apoyo: *“En ciertos casos deberíamos de tener más soporte dentro del aula”* (GF1_D1); *“Necesitamos apoyo de todo tipo: tecnológico, implementación de materiales, personas que los acompañen a las aulas, personas que te sustituyan en los exámenes si ya es el quinto y no puedes más...”* (GF1_D3).

Por otro lado, una propuesta recurrente por parte de los participantes es en referencia a la formación: *“El profesorado, antes de ser profesor universitario debería de tener antes una formación y, sobre todo, reconocer el que es ser docente”* (E_S_USE); *“Falta un poco de formación porque si yo tuviera que adaptar algo... Yo soy ingeniero químico, sé de ciencia de materiales y poco más”* (GF2_D7). También en relación a la atención a la diversidad: *“Desde el primer momento el profesorado ha de saber que son las necesidades educativas especiales y que es lo que puede encontrar. Todos los años debería de hacerse una introducción al mundo de la discapacidad, de accesibilidad...”* (E_S_UDD). Pero de nuevo, los docentes apelan al reconocimiento de la institución ya que se encuentran saturados de trabajo: *“Pongo un ejemplo que nos ha pasado y es el curso sobre riesgos laborales. Cuando lo recibimos fue: otra cosa que tenemos que hacer más, esto para qué. Luego te das cuenta que las cosas se hacen para bien, que merece la pena, pero, ¿qué quitamos a cambio?, ¿Cuándo lo hacemos?”* (GF2_D6). Al respecto mencionan que es necesario mejorar la coordinación docente y se propone para ello el intercambio de buenas prácticas: *“Una cosa que realmente no tenemos es el conocimiento de la experiencia de otros compañeros. Creo que es un esfuerzo que se puede hacer en los cursos de mejora de la docencia, todo esto nos puede venir muy bien”* (GF2_D6).

Como vemos, los resultados muestran ciertas prácticas docentes relacionadas con el diseño universal de aprendizaje en las que todo el estudiantado se benefició. Los participantes ponen de manifiesto las buenas

prácticas que facilitan el acceso y la permanencia de los estudiantes dentro del aula. Sin embargo, se visualizan algunas que se convierten en barreras para algunos estudiantes.

CAPÍTULO 4

FINALIZACIÓN DE LA OBRA:
DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y
CONCLUSIONES



En este último capítulo se presentan las discusiones de los resultados y las conclusiones de este trabajo de investigación. Para ello, desglosamos este apartado en tres subapartados que tratan de proporcionar algunos elementos importantes para la construcción de una universidad intercultural inclusiva y los retos a los que se enfrenta. Además, se abordarán las principales limitaciones del estudio y las propuestas de mejora que nos permiten avanzar hacia una educación universitaria inclusiva. Finalmente, nos planteamos qué repercusión tiene este trabajo y qué caminos aún quedan por recorrer.

Contenido Capítulo 4.

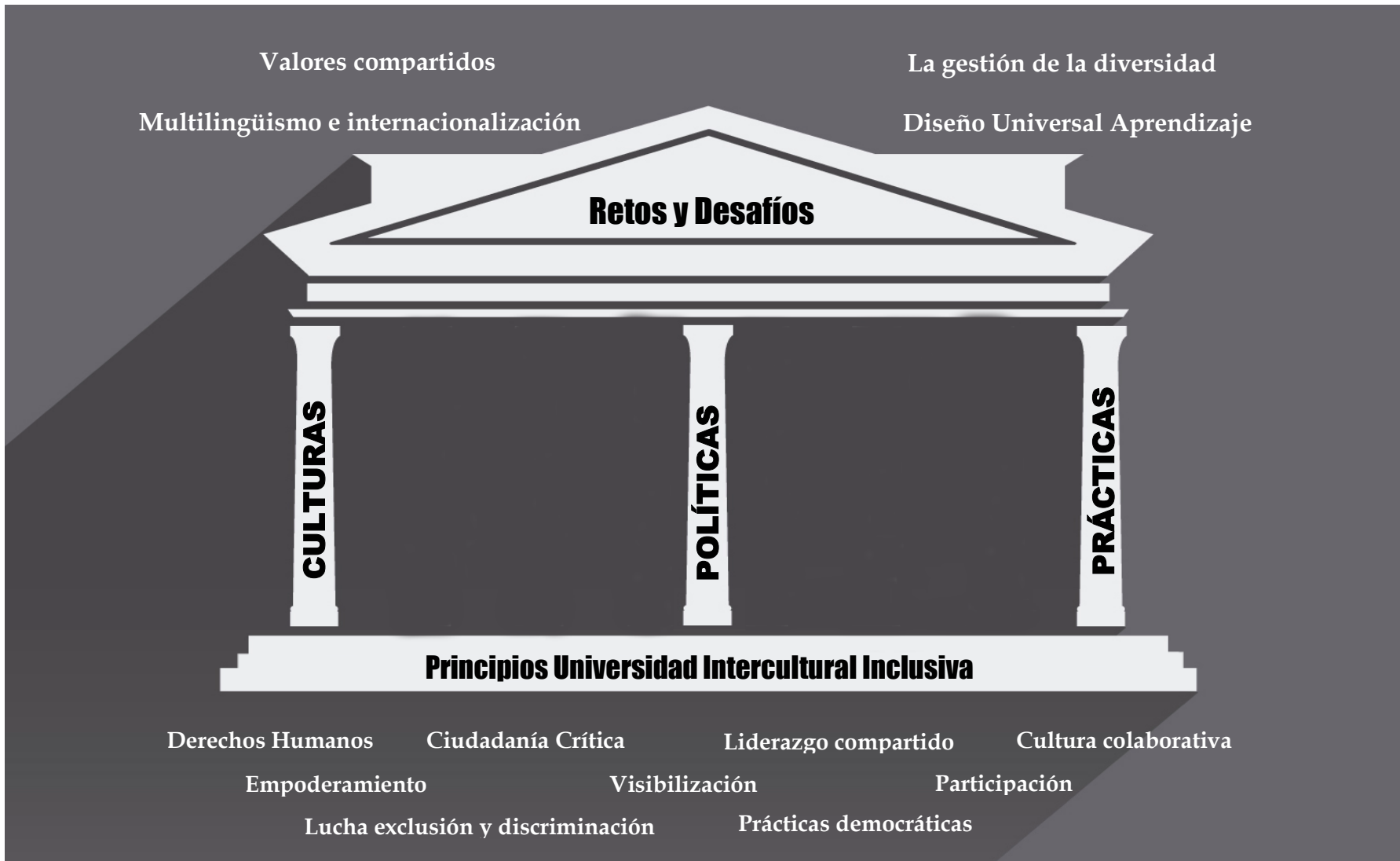
- 4.1. Discusión de los resultados y conclusiones.
 - 4.1.1. Valores y creencias de la comunidad universitaria como elemento clave en la construcción de una universidad intercultural inclusiva.
 - 4.1.2. La gestión de la diversidad a debate.
 - 4.1.3. Multilingüismo e Internacionalización, ¿debilidad o fortaleza?
 - 4.1.4. La formación del profesorado universitario: un reto pendiente.
 - 4.2. Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación.
 - 4.3. ¿Ahora qué? Difusión e impacto.
-

4.1. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Tal y como se especifica en el título de este capítulo, pasamos a la *finalización del trabajo*, en la que se presentan las discusiones de los resultados y las conclusiones finales. Este apartado pretende conectar las tres dimensiones abordadas haciendo una discusión conjunta con la teoría.

En el capítulo anterior se han presentado los resultados de las tres dimensiones abordadas (culturas, políticas y prácticas) de forma objetiva, resaltando las percepciones y creencias de los diferentes participantes de la investigación e intentado no recaer en interpretaciones y valoraciones de la investigadora. Por ello, en este capítulo pretendemos hacer una discusión conjunta de los resultados obtenidos con la fundamentación teórica.

Como se explicaba en el inicio de este trabajo, el objetivo principal de es identificar el estado actual de las culturas, políticas y prácticas de la Universitat Jaume I en la construcción de una universidad intercultural inclusiva. Partíamos de la premisa que las culturas que promueve una institución en torno a los valores, se traducen en una serie de políticas y, consecuentemente, en las prácticas en el aula. Como hemos visto a lo largo de este trabajo, esta premisa se ha cumplido y lo que acometemos en este apartado es presentar de forma global, cómo los valores que promueve la universidad inciden en las políticas y prácticas que se llevan a cabo. Para ello, nos apoyaremos en la siguiente ilustración donde se recogen los elementos necesarios en la construcción de una universidad intercultural inclusiva: por un lado, encontramos los fundamentos, es decir los valores y principios del modelo; los pilares que son las culturas, políticas y prácticas inmersas en la universidad con sus fortalezas y las debilidades; y, por último, los desafíos que debe afrontar:



4.1.1. Valores y creencias de la comunidad universitaria como elemento clave en la construcción de una universidad intercultural e inclusiva.

La cultura institucional universitaria, entendida como los valores, actitudes y creencias de la comunidad universitaria y las relaciones, formas de asociación y organización; ha sido un elemento nuclear en el desarrollo de este trabajo. Las culturas que conviven en una institución son cosmovisiones aprendidas, pero dinámicas y abiertas al cambio. La identidad cultural en la era postmoderna es múltiple, compleja y líquida, no se puede esencializar porque crea determinismo y etiquetas que sirven para clasificar y controlar a las personas y grupos. Sin embargo, es importante tener en cuenta la construcción de lo que somos y devenimos porque es un proceso en el que participa la educación y las instituciones educativas como la universidad. Todo ello nos remite a indagar sobre los valores que promueve la universidad y cómo los perciben la comunidad educativa, tomando en consideración algunas investigaciones (Ahmed, Sharma & Deppeler, 2014; Weiß, Kollmannsberger, Lerche, Oubaid & Kiel, 2014), que consideran que una de las mayores barreras a las que se enfrenta una institución que quiere mejorar o transformarse yace en las ideas, las normas, las creencias y actitudes de la comunidad educativa.

Los resultados muestran cómo los valores que promueve la universidad (Transformación Social, Liderazgo, Multilingüismo, Internacionalización, Inclusión, Respeto y Humanismo) guardan relación con los principios del modelo intercultural inclusivo (Derechos Humanos, Ciudadanía Crítica, Lucha contra la exclusión, la desigualdad y la discriminación, Cultura Colaborativa, Visibilización, Liderazgo Compartido, Empoderamiento, Participación y Prácticas Democráticas). Sin embargo, los valores que recogen los principales documentos son presentados de forma independiente y existen contradicciones entre algunos valores que promueven unos documentos y otros.

Así pues, el Código Ético, aprobado en 2017, incorpora la inclusión como valor por primera vez y, hasta entonces, no se hace referencia alguna a este; aunque sí se habla de integración, respeto a la diversidad y no discriminación en los Estatutos, revisados en 2015, o el Modelo Educativo, aprobado en 2016. Motivo de ello es la propia evolución de la universidad,

pues el Código Ético se ha elaborado recientemente. Esto nos remite a plantear una actualización del ideario de la universidad que se fundamente en unos valores que sean compartidos por toda la comunidad educativa. La universidad debe definir a qué proyecto cultural quiere servir, para generar políticas y estrategias que orienten las acciones educativas.

Se considera que la ciudadanía crítica es fundamental para la transformación social (principal misión de la universidad) y apela al compromiso, la participación, la implicación y la reflexión desde un liderazgo inclusivo (Sales, 2016). Sin embargo, los resultados muestran pocas evidencias de participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones y esta suele reducirse al asociacionismo. La adopción de un modelo intercultural inclusivo requiere buscar la participación de todos para generar modelos culturales, organizativos, curriculares y sociales en los que la diferencia se entienda dentro del marco del derecho a la igualdad y la libertad (Sales, 2000).

Es necesario asumir las características de los sujetos que integran una institución y brindar espacios para su participación, teniendo en cuenta todas las características posibles, relacionadas con etnias, identidad de género, idioma y lenguas, cultura, personalidad y creencias religiosas e ideológicas, pertenencia a diversas poblaciones, nacionalidad, afiliación política, hobbies y estructura familiar. (Acevedo, 2016, p. 158)

El modelo intercultural inclusivo exige un compromiso con valores que representan el deseo de superar la exclusión y visibilizar los colectivos más vulnerables, promover el empoderamiento y la participación de la comunidad educativa, y fomentar una ciudadanía crítica desde un liderazgo compartido y una cultura colaborativa. Estos valores son guías fundamentales que promueven la acción; nos impulsan hacia adelante, y dan un sentido, una dirección (Booth y Ainscow, 2000). Cuando explicitamos y desarrollamos un marco de valores establecemos cómo queremos vivir y relacionarnos, ahora y en el futuro. La interculturalidad y la inclusión requiere compromiso con unos valores y principios que deben traducirse en políticas públicas que los garanticen, lo que en ocasiones entraña sacrificios, cambios y transformaciones en las instituciones y las prácticas establecidas (Díaz-Gandasegui y Funes, 2016).

La inclusión, como proceso de mejora permanente, implica el análisis, la reflexión y la mejora de los valores, las políticas y las prácticas que se promueven. El debate y el diálogo sobre los valores que subyacen a las acciones que promueve la universidad o las que nos gustaría adoptar, desarrollan lo que Booth y Ainscow (2015) denominan alfabetización ética. Reforzar dicha alfabetización sobre los valores y lo que estos implican, requiere llevar a cabo juicios complejos que implican argumentos morales. La reflexión profunda sobre el significado de los valores es clave para cambiar y/o transformar las políticas y las prácticas.

Si la inclusión y la interculturalidad supone desafiar la forma en que la educación reproduce las desigualdades, debemos cuestionarnos qué valores adoptan las universidades, de manera implícita o explícita, en su práctica cotidiana (Dovigo, 2017). Si bien es cierto que la universidad ha ido evolucionando, transformándose e integrando políticas inclusivas; los documentos institucionales necesitan adaptarse a ese cambio y manifestar la inclusión y la interculturalidad como valores de la universidad. Según García-Cano et al. (2017) las instituciones universitarias comprometidas con la atención a la diversidad deben reflejarlo en la misión de la universidad; adoptar de forma completa el concepto de diversidad y comprometerse con un liderazgo inclusivo.

Así pues, uno de los desafíos a los que se enfrenta la universidad pasa por contextualizar qué entiende por inclusión e interculturalidad, que sirva de punto de partida para poner en marcha respuestas y políticas que puedan garantizar el acceso y la permanencia de todos los estudiantes. La falta de una definición común, repercute en las políticas y prácticas que se llevan a cabo en la institución. Muchas de las creencias de los participantes y de las acciones que promueve la universidad pasan por focalizar dichas acciones en colectivos minorizados. Además, una de las propuestas de mejora a las que apuntan tiene que ver con la necesidad de una definición mucho más plural y global. No es un resultado que se aleja de otras investigaciones realizadas en el ámbito universitario, donde el término inclusión se relaciona con la discapacidad o las dificultades de aprendizaje, obviándose otros tipos de diversidad como la de género, identidad sexual, social, económica o de otra tipología (Dalmau, Llinares y Sala, 2013; Dalmau et al., 2015; Guasch Corbalán, Dotras, Llinares y Usandizaga, 2010). La diversidad no puede

asumirse como deseable per se, ni tampoco podemos tomar por supuesto que todos la ven como una ventaja de la educación, a menos que se asuma y se comunique como un objetivo intencional.

Este consenso conceptual es fundamental para dotar de rigurosidad práctica y científica a este proceso, que se configura como un elemento imprescindible de justicia social y jurídica. De ahí la necesidad de incorporar de forma explícita el enfoque intercultural inclusivo en la planificación estratégica de la universidad, asegurando un proyecto que proporcione instrucciones claras sobre el proceso para ser implementado en todos los niveles institucionales y comunitarios (Dovigo, 2017). Tal proceso se vincula a todas las dimensiones: culturas, políticas y prácticas, y pasa por redefinir qué entendemos por interculturalidad e inclusión.

Así pues, consideramos que la inclusión es un proceso complejo que implica el cuestionamiento sobre modos de pensar y actuar, además de la incorporación de nuevos valores, que permitan ir señalando nuevos caminos para ir construyendo una sociedad más inclusiva (Parrilla, 2004).

4.1.2. La gestión de la diversidad a debate.

La respuesta educativa a la diversidad ha ido evolucionando en los últimos años: desde la exclusión, pasando por la aceptación, hasta considerar la diversidad como algo positivo y valioso. Sin embargo, el largo debate acerca de qué entendemos por inclusión, por interculturalidad o cómo valoramos la diversidad y la diferencia, nos posicionan en un modelo de gestión u otro.

Uno de los aspectos de especial interés en este trabajo reside en conocer cómo se organiza la universidad para dar respuesta a la diversidad. Como se ha explicado en el marco contextual, encontramos diferentes servicios que, de un modo u otro, atienden a la pluralidad de la comunidad universitaria en cuanto a aspectos de género, de igualdad, de becas y ayudas, servicios de atención al estudiantado extranjero o con discapacidad.

Sin embargo, ¿qué pasa cuando un estudiante entra en la universidad? Hemos visto que la institución dispone de un plan de acogida que se basa en una serie de jornadas y folletos informativos. Pero, ¿es suficiente?, ¿dónde acude un estudiante cuando tiene algún tipo de necesidad o consulta? Si bien

es cierto que la universidad dispone de una oficina de información donde el alumnado puede acudir, esta solo le derivaría al servicio o servicios correspondientes.

Por consiguiente, cabe cuestionarse si sería conveniente un servicio o unidad que atienda al estudiante de forma integral, que sea su referencia, su punto de partida. Como se ha venido defendiendo a lo largo de estas páginas, las personas somos complejas, plurales y diversas. Una persona no se identifica a un solo colectivo, es decir, una persona puede ser homosexual y a la vez madre, ser muy buena estudiante y necesitar recursos económicos para poder acabar su graduado. Entender que las diferentes unidades que componen la estructura de la universidad son departamentos estancos, supone no asumir un modelo intercultural inclusivo.

La educación superior inclusiva debe dejar de pensarse a partir de los sujetos socialmente excluidos. Perpetuar un diálogo entre educación superior y discapacidad, resta potencial a los discursos inclusivos y deja fuera múltiples colectivos que escasamente han sido visibilizados. El enfoque de universidad intercultural inclusiva, va más allá de la garantía de la respuesta a las personas con discapacidad que acceden a la universidad. Se trata de garantizar que cualquier estudiante, sea cual sea su procedencia, género, identidad o estatus, pueda tener una educación de calidad. Sin embargo, y a la vista de los resultados, este enfoque dista de ser asumido por las políticas universitarias que están más dirigidas a garantizar el acceso y permanencia de estudiantes con discapacidad y de captar estudiantes internacionales. Un aspecto llamativo es que la unidad que atiende al estudiantado con discapacidad y necesidades educativas especiales se denomina: Unidad de Discapacidad y Diversidad (UDD). Esto es una evidencia de discursos contradictorios entre los valores que promueve la universidad y cómo estos se traducen en políticas. Mientras los principales documentos hacen referencia a la igualdad de oportunidades, la no-discriminación y la accesibilidad universal de las personas, con independencia de las razones de sexo, raza, religión, discapacidad o cualquier otra condición o circunstancia personal o social (Estatutos UJI); la universidad crea un servicio que se denomina Unidad de Discapacidad y Diversidad (UDD), otro que atiende al alumnado extranjero (Oficina Relaciones Internacionales) u otro que se encarga de temas de igualdad de género (Unidad de Igualdad).

Al margen de estas contradicciones, la comunidad educativa de la Universitat Jaume I valora de forma muy positiva los diferentes servicios que la componen y, sobre todo, se hace especial reconocimiento al trabajo realizado por la UDD. Así pues, los servicios se constituyen como el principal apoyo para los estudiantes y el profesorado y como base fundamental para que las instituciones desarrollen una verdadera cultura inclusiva. Para ello, no basta con una definición clara acerca de la inclusión, la interculturalidad o la diversidad, sino que debe concretarse en los planes, programas y normativas. En este estudio, al igual que otros nacionales e internacionales (Hanafin et al., 2007; Moriña, 2015; Riddell et al., 2005), los estudiantes y los docentes reconocen a los servicios como un apoyo y una gran ayuda. No obstante, como manifiestan Susinos y Rojas (2004), los servicios de apoyo no deben dirigirse únicamente al alumnado con discapacidad, sino incorporar dentro de sus funciones la mediación, orientación y formación, para beneficiar a toda la comunidad universitaria. Tal y como indica la Fundación Universia (2016), en la actualidad, encontramos ya algunas universidades españolas que tienen servicios que atienden al estudiantado de forma integral.

No se pretende cuestionar el gran trabajo que realizan los servicios, sino visibilizarlo y enmarcarlo en un enfoque intercultural inclusivo. Se trata pues de concienciar que una universidad intercultural inclusiva no puede asentarse en acciones individualistas o servicios parcelados; sino que debe repensarse la estructura organizativa para dar respuestas integrales y fomentar relaciones entre las diferentes unidades basadas en la colaboración y la participación.

Los responsables y técnicos de los servicios aseguran que se coordinan en función de las necesidades, pero que no existe una política que coordine esa relación y los servicios se encuentran parcelados. Esto hace que se replantee la necesidad de una política más global que recoja ese enfoque intercultural inclusivo y abogue por acciones conjuntas que garanticen el acceso y la permanencia de los estudiantes, independientemente de sus características personales, sociales o culturales.

Por esta razón, consideramos la cultura colaborativa como elemento clave. Promover una cultura colaborativa supone que las instituciones inviten a participar de forma igualitaria (Undurraga, Astudillo y Miranda, 2011),

democrática y cooperativa (Guarro, 2005; Ortiz y Lobato, 2003; Traver et al., 2010). La participación hace que la colaboración sea posible y, al mismo tiempo, ésta da sentido a la participación (Armengol, 2002). Todo ello implica la necesidad de crear nuevas formas de relación entre los miembros de la comunidad y flexibilizar los espacios y las interacciones.

Otro elemento clave que planteamos respecto a las políticas y planes que garantizan el acceso y la permanencia del estudiantado es la accesibilidad. Se ha podido constatar que la preocupación de la universidad por esta es notoria, sobre todo en lo que respecta a la accesibilidad física. Sin embargo, las argumentaciones del equipo de gobierno siguen anclándose en la idea que la accesibilidad va dirigida al colectivo con discapacidad. Concepciones que pretendemos que vayan más allá adoptando un planteamiento basado en el Diseño Universal, es decir, en la construcción de entornos, productos o servicios que se puedan utilizar por cualquier persona (Cotán, 2015; Dell, Dell & Blackwell, 2015; Vander, 2015). Como muestran los resultados, las barreras que encuentran los participantes no son específicas sino genéricas y afectan a todo el alumnado.

De acuerdo con Díez et al. (2011), parece que algunas universidades han incorporado el concepto del diseño universal a sus políticas universitarias, sobre todo en lo que se refiere a la accesibilidad arquitectónica. Sin embargo, “en otras vertientes, como el diseño universal de la información y la comunicación o el diseño curricular bajo los principios del diseño universal, las dificultades todavía son notables” (Díez et al., 2011, p. 20). Los resultados de nuestro estudio coinciden con las conclusiones del trabajo de Cotán (2015) en el que se hace referencia a las barreras respecto al acceso a la información, sobre todo, en el momento en el que se accede a la universidad.

Un aspecto que nos parece relevante, es el interés de la universidad por iniciativas como el Proyecto de Formación Curricular en Diseño para Todas las Personas. Este se ha impulsado por la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) y la Fundación ONCE; en el que ha colaborado un equipo de la UJI. A través de este proyecto, se pretende incorporar en los planes de estudio de varias titulaciones los conceptos de Diseño para Todas las Personas y Accesibilidad Universal. La finalidad es formar profesionales que diseñen entornos por y para las personas, y

garantizar la igualdad de oportunidades desde las profesiones que desempeñen. Esta iniciativa es de gran interés para concienciar a la comunidad universitaria de la pluralidad de nuestra sociedad y así formar ciudadanos y ciudadanas críticas; pero debemos tener cuidado en no caer, de nuevo, en la focalización de colectivos concretos.

Desde el modelo intercultural inclusivo que venimos defendiendo, otro aspecto que emana de este trabajo es la visibilización de los colectivos minorizados. Para avanzar hacia una sociedad más justa y plural, las universidades deben asumir su responsabilidad por visibilizar, reconocer y hacer efectiva la igualdad entre las personas. Para ello, no solo es necesario desarrollar estrategias y acciones dirigidas a los colectivos vulnerables, sino también a toda la comunidad universitaria para que “seamos capaces de generar un marco de convivencia en el que, al fin, superemos las barreras que históricamente han distinguido entre lo *normal* y lo *anormal*” (García-Cano et al., 2018, p. 7).

La educación intercultural inclusiva debe superar la simple aceptación y comprometerse con la valoración de la persona. Así pues, la valoración positiva de la diversidad supone el reconocimiento de la heterogeneidad del grupo humano que constituye la comunidad educativa como algo natural y ordinario, y reconocer aquellos factores de la diversidad que enriquecen la cohesión social. Esta cohesión se deriva de acciones comunes inclusivas basadas en la equidad social y educativa (Booth y Ainscow, 2000; Gimeno-Sacristán, 2002; López-Melero; 2004, Muntaner, 2010).

En palabras de Moliner, Moliner y Sales (2010) “la valoración de todas las personas que forman la comunidad educativa influye en su reconocimiento y contribuyen a la configuración de un imaginario positivo y compartido sobre la institución” (p. 286). Para lograrlo, es imprescindible fomentar la participación a través de acciones donde se visibilicen cada una de las voces que constituyen la universidad.

Al respecto, se cuestiona cómo se visibiliza la diversidad en la UJI. Como muestran los resultados, los participantes tienen opiniones contrarias sobre la gestión de la diversidad en cuanto a la visibilización: por un lado, existe la percepción que visibilizar implica remarcar diferencias y que es necesario dirigirse a la normalización y, por otro, se reivindica la necesidad de visibilizar para sensibilizar y concienciar. Pero, ¿qué significa

normalización? El concepto en sí es controvertido y requiere darle contenido y sentido. Así pues, la “normalización” puede tener una carga positiva y negativa. Positiva en cuanto a que supone el reconocimiento y la visibilización de la pluralidad de la sociedad. Negativa si consideramos que existe una “normalidad” universal y que ciertos colectivos se encuentran alejados de ella.

Estas dos miradas ponen de manifiesto qué se entiende por igualdad y diversidad. En anteriores capítulos, ya se ha abordado este planteamiento, sin embargo, se incide en la necesidad de conceptualizarlos para poder construir discursos coherentes con la inclusión; ya que, como apunta Sales (2006), en función del enfoque ideológico y educativo desde el que se plantea, se pueden entender de un modo u otro. Como se ha ido insistiendo, el enfoque desde el que se plantea este trabajo trata de “ampliar los límites de la normalidad hasta afirmar que lo normal es lo diverso y lo diverso es positivo y enriquecedor, cuidando las condiciones de justicia social para que no se conviertan las diferencias en desigualdades” (Sales, 2016, p. 15). La diversidad es una característica de cada ser vivo, somos las personas las que creamos la diferencia mediante la valoración positiva o negativa de la diversidad. Así pues, se considera que la diversidad, en cualquiera de sus manifestaciones, es positiva y enriquece, dentro de un marco social y político de lucha por la justicia (Sales, Traver y García, 2011). “Obviar la diversidad sería tanto como soslayar la singularidad humana y despreciar su riqueza” (Bausela, 2002, p. 1).

Como comentábamos anteriormente, este trabajo se sustenta en concebir la diversidad como un aspecto valioso. Una cultura intercultural inclusiva se basa en el valor de la diversidad, en el empoderamiento, la participación, la democracia y la lucha contra la exclusión, discriminación y desigualdad. Una universidad intercultural inclusiva debe ser un lugar donde todos son aceptados y apoyados, y donde las diferencias enriquecen las relaciones y los aprendizajes (Moliner et al., 2010). No obstante, los resultados muestran contradicciones en el discurso y la praxis. Por un lado, los datos ponen de manifiesto la reivindicación de los derechos del colectivo con discapacidad y del enriquecimiento de estos dentro del aula. Sin embargo, este mismo discurso no aparece en lo que se refiere a la diversidad lingüística o cultural. Por otro lado, la universidad, a través de un grupo de

investigación, promueve actividades de compromiso y sensibilización que pretenden visibilizar la diversidad afectivo-sexual. Sin embargo, es inevitable plantearnos si sería necesario abordar esta perspectiva de manera más institucional. Cabe destacar que los participantes del estudio no ponen en duda el trabajo realizado por el grupo Salusex, así como reconocen las numerosas reivindicaciones que hace la universidad sobre los derechos de este colectivo. Pero en este trabajo pretendemos ir más allá, y nos planteamos la necesidad de incorporar otras miradas en la estructura de la universidad y en la atención a los estudiantes.

Los resultados apuntan a que la universidad reconoce la diversidad como un valor que enriquece. Pero, ¿hasta qué punto es verdad y no un discurso aprendido por la propia institución y la comunidad? Encontramos pocas evidencias que se refieran a la diversidad como un valor. Además, se evidencian el uso de ciertos términos que siguen generando etiquetas.

Una valoración positiva debe basarse en la variedad de idiomas, la no categorización del alumnado que genera etiquetas y estereotipos, la diversidad como un reto para la mejora, el respeto a todas las personas independientemente de su procedencia, género, estatus social o edad (Sales et al., 2010). En este estudio observamos cómo confluyen todos estos elementos en la construcción de una universidad intercultural inclusiva, corroborando la necesidad de afianzar una valoración positiva de la diversidad para garantizar la plena inclusión de todos los estudiantes.

No solo hablamos a nivel institucional, sino también de la valoración de la diversidad desde una mirada más micro, la del aula. La valoración positiva de la diversidad supone el respeto y la aceptación de las diferencias, todos estos valores fortalecen las relaciones que se establecen en el aula y ofrecen más oportunidades de aprendizaje (Moliner et al., 2010). Los resultados apenas muestran evidencias de la utilización de la diversidad como recurso, como aprendizaje.

Todo ello nos lleva a considerar que la respuesta de la universidad sobre la diversidad sigue anclándose en un modelo integracionista y no intercultural inclusivo. El reto que se plantea para cambiar de paradigma pasa por promover una política macro basada en el modelo intercultural inclusivo que valore la diversidad como un enriquecimiento, fomente la visibilidad de la diversidad en todas sus dimensiones socioculturales y organice los

diferentes servicios para poder dar una respuesta integral a la diversidad del estudiantado. Esto nos es algo que se aleja de la realidad pues, como nos indica la Fundación Universia (2016), cada vez son más las universidades que optan por tener un servicio que abarca la diversidad de manera global.

4.1.3. Multilingüismo e Internacionalización, ¿debilidad o fortaleza?

A lo largo del trabajo hemos encontrado dos posiciones dispares respecto al multilingüismo y a la internacionalización: como valor o como barrera.

La internacionalización en las universidades es una consecuencia directa de la globalización que se ha traducido en una serie de políticas para impulsar su perfil internacional (Lasagabaster, 2012).

El análisis documental nos lleva a constatar el interés de la universidad por la internacionalización, interés que comparten otras universidades españolas. En los últimos años, la UJI ha aumentado su internacionalización y cada año acoge a más estudiantes internacionales. Como apunta Fernández-López y Ruza (2004) el interés por la internacionalización de la educación reside en los efectos económicos y financieros sobre estudiantes, profesorado, universidades, administraciones públicas, es decir, en la sociedad en general. Por tanto, podemos decir que la internacionalización es una cuestión política, económica, social y cultural, y, por ende, académica (De Wit, 2002).

¿A qué se debe este interés por la internacionalización? La Declaración de Bolonia (1999) y la Agenda de Lisboa (2001) pusieron de manifiesto la necesidad de aunar fuerzas entre los gobiernos, el sector privado y la educación superior, para reformar la educación superior en Europa con el fin de ser más competitivos en el mundo (Adams & De Wit, 2011). En las últimas dos décadas, la competitividad en la educación superior se ha convertido en una preocupación central. La economía del conocimiento global no solo ha obligado a la educación superior a responder a este desarrollo, sino que también ha estimulado a las instituciones a ser importantes actores y competidores (Adams & De Wit, 2011). Esto ha generado la preocupación por los cada vez más populares e influyentes rankings de universidades (Lasagabaster, 2012).

En la Universitat Jaume I se apuesta por un discurso buenista de la internacionalización considerando la relación directa de esta con la mejora de la calidad de la Universidad, sin cuestionarse los entresijos que esta conlleva. Al respecto, tanto el profesorado como el estudiantado no lo tienen tan claro y cuestionan los procesos de internacionalización que se están llevando a cabo y cómo estos se traducen en el día a día en la universidad. Preocupa, sobre todo, cómo incorporar al estudiante internacional a las aulas para garantizar su participación plena en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otro aspecto que se desprende de los resultados es la necesidad de considerar la multiculturalidad que conlleva la internacionalización con mayor apertura y aprovechar la presencia de estudiantes internacionales. Como hemos visto en los resultados, existen muchas acciones encaminadas a captar y acoger a estos estudiantes, pero cuando estos entran en el aula, se diluye el interés por la internacionalización y su inclusión. A la luz de estas ideas, la universidad debe reflexionar sobre las posibilidades de la internacionalización, pero también los riesgos que esta conlleva rozando la fina línea hacia la mercantilización de la universidad.

Como indica Lasagabaster (2012) el proceso de internacionalización está ineludiblemente unido a la necesidad de fomentar el multilingüismo, sobre todo en aumentar la competencia lingüística en inglés de la comunidad universitaria. De hecho, recientemente la CRUE ha lanzado un documento marco donde se recogen las actuaciones, en cuanto a la política lingüística, para la internacionalización del Sistema Universitario Español (Bazo y González, 2017). Sin embargo, la creciente presencia del inglés plantea una serie de cuestiones en universidades bilingües como la Universitat Jaume I.

Ello nos lleva a hablar de multilingüismo en la educación superior como fenómeno social pues, en la actualidad, las lenguas han pasado a desempeñar un papel importante para toda la comunidad universitaria y no sólo para los filólogos (Pérez-Vidal 2012).

Los resultados muestran como el multilingüismo aparece como valor en innumerables documentos y es objeto de planes estratégicos, políticas y normativas. La UJI ve en el multilingüismo una apuesta para favorecer la movilidad y la empleabilidad de la comunidad universitaria, así como promover su internacionalización. Además, la universidad manifiesta ser una

universidad multilingüe al considerar como lenguas prioritarias el valenciano, el castellano y el inglés.

Sin embargo, la convivencia de dos lenguas dominantes como son el castellano y el inglés, con una lengua más minoritaria, como es el valenciano, es una de las preocupaciones de la universidad. De acuerdo con Alcón (2011), el multilingüismo requiere que la comunidad universitaria reflexione y encuentre el equilibrio entre: el uso de las lenguas para la comunicación (el inglés) y la identificación (en nuestro caso, el valenciano y el castellano). En Europa, encontramos mucha diversidad lingüística por lo que no existe un modelo único de política lingüística, sino que cada universidad, según sus particularidades, tradiciones y características sociolingüísticas determinan el modelo (Cenoz, 2009). Esto es sumamente importante ya que la UJI, por su tradición y cultura, se encuentra muy ligada a la promoción del valenciano. Nuestro contexto no es un hecho aislado, pues en España, el 42% de la población reside en zonas con dos lenguas cooficiales (Comajoan, 2010). Por tanto, una universidad que apueste por el multilingüismo debe partir de su entorno y contar con la participación y aceptación de toda la comunidad universitaria. En palabras de la actual rectora de la universidad: “se debe ver la necesidad y viabilidad de potenciar el multilingüismo” (Alcón, 2011, p.124). Esta autora, nos indica que una universidad multilingüe es aquella que tiene por objeto formar a la comunidad universitaria para que se conviertan en ciudadanas y ciudadanos plurilingües. Pero el multilingüismo plantea muchos cuestionamientos sobre las relaciones de poder entre las lenguas mayoritarias y las minorizadas. De modo que, a pesar de que la institución se define como multilingüe esta conceptualización no es compartida por toda la comunidad y genera muchas tensiones entre los participantes. Por un lado, encontramos la apuesta por el valenciano como un rasgo identitario y cultural apoyado por el equipo rectoral, los servicios y algunos docentes y estudiantes. Y, por otro lado, se percibe como una imposición y esto desemboca en una valoración negativa de la lengua. Por tanto, podemos decir que, aunque se intenta promover el valenciano como identidad cultural de la propia universidad y como enriquecimiento (Estatutos UJI, 2015), se están generando actitudes contrarias.

Por otro lado, encontramos barreras respecto al multilingüismo en lo que concierne a la accesibilidad comunicativa y al acceso a la información.

La información en las tres lenguas de la universidad (valenciano, castellano e inglés) es un tema pendiente. Mucha información de la que aparece en la web ya está en las tres lenguas; sin embargo, siguen faltando algunas traducciones al inglés y algunos documentos normativos específicos solo se encuentran en valenciano. La universidad es consciente de ello, pero el crecimiento exponencial de la información disponible, así como la necesidad de analizarla continuamente para verificar su validez, hace una tarea difícil la gestión y la accesibilidad de la información.

En el aula, la falta de competencia lingüística de algunos estudiantes supone un problema, no solo para los internacionales que no tienen dominio de la lengua, sino también para el profesorado. Actualmente, en respuesta al interés por la internacionalización de la universidad, no existe requisito lingüístico por lo que nos podemos encontrar con estudiantes que no dominan el castellano. A ello sumamos que los estudiantes pueden encontrarse docencia también en valenciano. Esto, lejos de verse como un enriquecimiento, aparece como una de las mayores barreras. Por un lado, los estudiantes dicen sentirse impotentes cuando se matriculan en una asignatura que se imparte en valenciano y el docente no quiere cambiar de idioma. Por otro lado, los docentes, que tienen el derecho a dar la docencia en esta lengua, se sienten menospreciados, e incluso a veces violentados, por no querer cambiar de idioma puesto que esta información es pública y visible en las guías docentes. Como apuntan los participantes, estas tensiones pueden desembocar en enfrentamientos, no asistencia a las clases o, incluso, abandono de la asignatura. A nivel normativo, existe la guía docente donde se establece la información básica de las asignaturas y la lengua con las que se impartirá. Esta información está accesible en la web previa a la matrícula, pero muchos estudiantes lo desconocen y se matriculan por conveniencia de horarios.

Al respecto, un estudio realizado en 2011 sobre los usos lingüísticos en las universidades públicas de la comunidad valenciana, muestra con contundencia que: ni el estudiantado valencianohablante tiene garantizado su derecho a recibir una docencia universitaria en valenciano, ni el profesorado dispuesto a impartirla disfruta de las condiciones necesarias para hacerlo con normalidad y con un nivel de esfuerzo equivalente al de aquellos que la

imparten en castellano (Aparici, A.; Castelló, R.; Xambó, R.; Querol, V.; García, E. y Segura, M.; 2011).

Así, los resultados muestran que, pese a que el multilingüismo y la internacionalización son valores importantes en una universidad plural y diversa, pues enriquecen las relaciones y la construcción de conocimientos; las tensiones que estos generan provocan actitudes contrarias llegando a considerarlos como un problema. Esto se debe al conflicto de intereses, cuestiones políticas, relaciones de poder y choque cultural.

Desde el modelo intercultural inclusivo nos interesa analizar estos mecanismos que generan desigualdades y discriminación, ya que según las condiciones en las que se dé el multilingüismo y la internacionalización pueden ser muy elitistas y discriminatorias. Como nos indican algunos autores (Fabricius & Preisler, 2015; Mortensen, 2014; Mortensen & Fabricius, 2014), ninguna institución de educación superior puede obviar estas presiones o tratarlas superficialmente, sin una comprensión más profunda de lo que ellas contribuyen.

La internacionalización puede ser positiva en cuanto que genere cooperación entre países, posibilite el intercambio cultural y enriquezca las relaciones sociales, personales y laborales. Sin embargo, no podemos camuflar la cara oculta de esta, pues la internacionalización implica también competitividad que puede traducirse en actitudes de lucha por estar en las primeras posiciones de los rankings internacionales.

Del mismo modo, el multilingüismo puede abordarse de diferentes maneras. De acuerdo con Edwards y López-Santiago (2008) la diversidad y riqueza lingüística no debe suponer una barrera, sino todo lo contrario, debe permitirnos comprender otras culturas y comunicarnos en otras lenguas. Sin embargo, debemos plantear las relaciones de poder existentes y los intereses a los que responde el multilingüismo.

Este trabajo no pretende sumergirse en discursos lingüistas ni internacionalistas, ni estigmatizar ni juzgar los beneficios que ambos producen a la comunidad universitaria; lo que se pretende es visibilizar cómo ciertos discursos pueden generar desigualdades y discriminación. Un ejemplo de ello lo podemos observar en la memoria del plan plurianual de multilingüismo. Los resultados del informe muestran que la docencia en

castellano es mayoritaria (casi tres cuartas partes), la docencia en inglés ha aumentado en los últimos años (superando el objetivo marcado por el plan) y la docencia en valenciano ha disminuido respecto a otros cursos.

El desafío que debe plantearse la universidad respecto al multilingüismo y a la internacionalización implica realizar una reflexión profunda de lo que implican ambos fenómenos y no solo valorar los beneficios que aportan sino analizar los posibles mecanismos que generan exclusión y discriminación.

Los participantes mostraban interés porque la universidad ofertara más cursos gratuitos y accesibles en valenciano, no solo para acreditarse, sino para acercarlos a la cultura de la comunidad y a la lengua. De ese modo, se generarían actitudes más positivas.

Por otro lado, el profesorado insiste en la necesidad de exigir unas competencias lingüísticas mínimas a los estudiantes internacionales, una demanda coincidente con otros estudios similares (Comes, Gil, Pastor y Timofeeva, 2014).

Respecto a la internacionalización, la propuesta de mejora pasa, necesariamente, por formar a la comunidad universitaria en cómo aprovechar la internacionalización, no solo en las aulas, sino en toda la universidad. Un estudio realizado por Barrajón et al. (2015) insiste en reconocer a los estudiantes internacionales como elemento positivo y estimulante, por la posibilidad que brinda de conocer diferentes perspectivas, lenguas y culturas. Según Ramírez-Íñiguez (2011) la internacionalización se puede entender “como la capacidad para desenvolverse en un mundo social, económica y tecnológicamente interconectado que requiere de ciertas condiciones para contribuir al logro de los propósitos de las universidades y a su desarrollo” (p. 158). Desde el enfoque que pretendemos defender, esto pasa por valorar la riqueza que aporta el estudiante internacional a la universidad. No vale con adaptarse e integrarse al sistema universitario español, sino compartir otras tradiciones y prácticas educativas que enriquezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje de todos los alumnos.

Con todo ello, otro reto se basa en cómo incorporar la internacionalización en la formación del profesorado universitario, para que sean capaces de aprovechar la diversidad lingüística y cultural del aula. Parece

que una posible respuesta sea promover la “internacionalización en casa”, es decir, proponer actividades para que los estudiantes desarrollen una conciencia internacional y competencias interculturales (Wit, 2011).

En otro orden de ideas, Altbach (2006) y Teichler (2004) consideran que la internacionalización suele darse entre instituciones y países con sistemas económicos, políticos y culturales semejantes. Por ello, a nivel institucional, resulta interesante promover una perspectiva inclusiva de la internacionalización (Ramírez-Íñiguez, 2011); es decir, posibilitar una movilización, no solo con nuestros semejantes, sino generar sinergias con otros que planteen otras miradas. El interés por la internacionalización, exige necesariamente políticas más inclusivas que garanticen “una mayor democratización en el acceso a los diferentes formatos de la oferta formativa” (Rodríguez-Espinar, 2018, p.24).

4.1.4. Una mirada a las prácticas docentes desde el Diseño Universal de Aprendizaje.

Si queremos transformar nuestra sociedad debemos hacer un análisis crítico del papel del currículo en la educación superior para que genere escenarios y prácticas que favorezcan la interculturalidad, reconozca la diversidad y genere nuevos relatos personales y colectivos de crecimiento y mejora. Este, como proyecto cultural, está influenciado por discursos políticos, económicos, ideológicos, valores, costumbres y prácticas educativas (Grundy, 1998). No sólo se trata de cómo enseñamos (metodología, didáctica) sino también para qué (finalidad) y qué (contenidos). Cómo relata el currículum el mundo, quiénes somos, qué hacemos con él, es un relato cultural que hay que poner en cuestión.

Hoy en día, la adopción de concepciones abiertas e inclusivas, respecto al modo de diseñar dispositivos y servicios, es uno de los aspectos claves en la participación de las personas en la universidad (Sánchez-Fuentes, Díez, Verdugo, Iglesias y Calvo, 2011). Además, gran parte de las dificultades que encontramos en las universidades hacen referencia al diseño del currículum y la rigidez con la que se implementa (Borland & James, 1999). Como nos recuerdan McGuire, Scott y Shaw (2006), “el diseño universal aplicado a la educación puede ser un nuevo paradigma que permita hacer efectiva la implementación de la inclusión y proporcionar acceso a la educación general

del currículo” (p.167). Desde el marco teórico desde el que se aborda este trabajo, se ha considerado desde el primer momento al Diseño Universal de Aprendizaje como una respuesta de atención a la diversidad (Watchorn, Larkin, Ang & Hitch, 2013).

Como nos indica Hopkins (2011) los planes de estudio deberían diseñarse de un modo flexible. En esta investigación, encontramos muchas sinergias en las prácticas que realizan los docentes y algunas de las pautas que propone el enfoque. Sin embargo, debemos destacar que el DUA no es abordado de forma explícita, sino que en las argumentaciones y explicaciones que realizan tanto docentes como estudiantes, existen evidencias de cómo la utilización de múltiples formas de implicación, de representación y de acción, y expresión, son celebradas por todos los estudiantes.

Desde este enfoque, la planificación y el diseño es fundamental para crear currículos para todos los estudiantes, sin necesidad de realizar adaptaciones (Liasidou, 2014). En este estudio se apunta a dos aspectos importantes relacionados con la planificación: la guía docente y la información previa que se tiene del alumnado. La guía aparece como un contrato que recoge las condiciones y características de las asignaturas y dista mucho de lo que se espera de una planificación inclusiva pues, como apunta Zabalza (2003), los docentes universitarios solemos planificar realizando un listado de los temas y/o de las prácticas a realizar, y dando algunas pistas sobre la evaluación. Desde el DUA se propone planificar desde el principio de forma flexible y accesible ofreciendo múltiples opciones de representación, expresión e implicación que garanticen el aprendizaje de todos los estudiantes. Sin embargo, los resultados no muestran excesiva preocupación por la planificación ni por las programaciones de las asignaturas. Desde el enfoque que defendemos es importante asumir desde el inicio de la planificación principios como la flexibilidad, la accesibilidad o el diseño para todos, pues resulta una opción más coherente con los principios de inclusión educativa que la de pensar en «la mayoría» a posteriori y realizar adaptaciones, a menudo costosas e innecesarias.

De los resultados emanan una serie de elementos que se pueden relacionar con los principios del DUA. Entre estos podemos resaltar: generar un buen clima de aula, utilizar metodologías participativas que impliquen al

alumnado, presentar el material de la asignatura en diferentes formatos y con antelación o la utilización de diferentes canales de comunicación.

En primer lugar, se observa cómo la comunicación entre el profesorado y el alumnado presenta elementos comunes con uno de los principios del DUA: proporcionar múltiples formas de expresión. Este elemento se valora de forma muy positiva por parte de los participantes pues consideran que poder utilizar diferentes canales de comunicación se sienten más implicados y valorados.

Al respecto, el clima del aula es otro aspecto esencial para que los estudiantes se sientan parte del grupo clase. Estudios relacionados con la inclusión de estudiantes con discapacidad muestran la necesidad de crear un entorno favorable entre los compañeros (Ajuwon, Lechtenberger, Griffin-Shirley, Sokolosky, Zhou & Mullins, 2012; Novo-Corti, 2010) y las relaciones interpersonales entre el grupo clase (Alonso-Olea, Navarro y Vicente, 2008; Muñoz-Cantero, Novo-Corti y Espiñeira, 2013) como un condicionante de la inclusión. Por tanto, el apoyo de los compañeros se identifica como otra gran ayuda. Aunque algún estudiante manifiesta alguna experiencia negativa; la mayoría de ellos consideran que la ayuda y el respeto que muestran hacia ellos es fundamental en su día a día, aspecto que coincide con otros estudios realizados en universidades españolas (Gómez-Nocetti e Infante, 2004; Moreno, Rodríguez, Saldaña y Aguilera, 2006; Moriña, 2015; Polo y López-Justicia, 2006).

También observamos que la valoración positiva de la diversidad refuerza el clima de aula ya que supone un enriquecimiento, pero falta seguir avanzando para visibilizar otras miradas y posicionamientos. Además, según numerosos estudios (Avramidis & Kalyra, 2007; Chiner, 2011; López y Hinojosa, 2012; Torres y Fernández, 2015) uno de los factores más influyentes de la inclusión de los estudiantes es la actitud positiva de los docentes frente a la diversidad.

La metodología que emplean los docentes juega un papel fundamental ya que incide en la motivación y en la participación de los estudiantes. Es decir, el empleo de metodologías más innovadoras centradas en el alumno y no en los contenidos, favorece el aprendizaje de los estudiantes, aspecto que coincide con otras investigaciones (Cortés-Vega y Moriña, 2014; Sandoval, Simón, y Márquez, 2019). Los resultados muestran que opciones como la

resolución de casos, el trabajo en equipo o los debates, se valoran de forma positiva por parte del alumnado y coinciden con la propuesta de autores como Moriña, Cortés y Molina (2015) como alternativa a las metodologías tradicionales. En este sentido, encontramos sinergias con el DUA puesto que, como comentan algunos de los estudiantes, hay recursos de los cuales se beneficia todo el grupo clase.

También se valora la participación como pilar fundamental ya que, como apuntan Booth y Ainscow (2000), las personas participan realmente cuando se sienten implicadas y aceptadas. En la misma línea, las nuevas tecnologías ofrecen más posibilidades de aprendizaje a los estudiantes (Marqués, 2001). Los participantes valoran los entornos virtuales como un recurso que les permite trabajar dentro y fuera del aula (Benito y Cruz, 2005), aspecto que también se ha valorado en otros estudios (Moriña y Perera, 2015).

Además, en relación a las barreras que obstaculizan una mejor atención a la diversidad, se refieren al número de estudiantes en el aula, a la accesibilidad de los materiales y a los idiomas. El acceso al material con anterioridad o poder modificar el material en función de sus necesidades, es un aspecto muy valorado por los estudiantes y que coincide con estudios como el de Bonguey (2012). Por otro lado, un estudio de Moriña y Perera (2015) apunta en el mismo sentido refiriéndose a la masificación en las aulas, aspecto que impide la implantación de metodologías más participativas o que fomentan el trabajo en equipo.

Por último, los recursos es otro caballo de batalla que aparece como apoyo y como barrera. Por un lado, las nuevas tecnologías es un medio que favorece el acceso a los contenidos. Sin embargo, los profesores no siempre utilizan los recursos de forma adecuada lo que acaba convirtiéndose en una barrera (Fuller et al., 2004; Holloway, 2001). No obstante, se deben mantener aquellas prácticas que son muy valoradas por los estudiantes y que se refieren a la accesibilidad de los contenidos y los materiales.

En otro orden de ideas, existen pocos resultados respecto a la evaluación, aspecto interesante que nos conduce a reflexionar sobre la necesidad de abordar este tema con mayor profundidad. Sin embargo, el estudiantado propone incidir más en las retroalimentaciones por parte del profesorado, ya que estas les ayudan a detectar los conocimientos que han

ido adquiriendo. Este aspecto está directamente relacionado con otro de los principios del DUA, poniendo énfasis en buscar múltiples formas de implicación en las que el feedback y la autorregulación son esenciales.

Así pues, las universidades tienen el deber de constituir y garantizar entornos de formación accesibles para todos los estudiantes (Rodríguez-Martín, 2011). Numerosos estudios (Alba, Zubillaga y Sánchez, 2015; Bonguey, 2012; Burgstahler, 2015; Cheng, 2013; Díez y Sánchez-Fuentes, 2015; Yang, Tzuo & Komara, 2011) consideran el DUA como una herramienta que permite una mejor atención a la diversidad y la reducción de adaptaciones innecesarias. Como nos indica Alba (2016) garantizar el acceso al currículum supone un desafío académico y social. Por un lado, garantizar la participación de todos los estudiantes; por otro, conseguir el desarrollo integral (Katz, 2013). Por ello, es necesario formar al profesorado universitario en diseñar un currículum flexible que permita el acceso y aprendizaje de todos los estudiantes. Este, como veremos a continuación, es uno de los mayores desafíos a los que se enfrenta la universidad.

4.1.5. La formación del profesorado universitario: un reto pendiente.

En el contexto universitario, la formación del profesorado no se encuentra regulada y los docentes no requieren de una formación específica para iniciar su carrera profesional universitaria (Amador et al., 2012; Chamorro, Arriaga, Icarán, Peleteiro y Rosado, 2008; Mas, 2011). Además, según Zabalza, Cid y Trillo (2014), la formación, tanto por su carácter voluntario como por el mal planteamiento de su diseño, se acaba concretando en acciones o cursos concretos y esporádicos que pretenden cubrir las necesidades del profesorado.

Tanto en el ámbito nacional (Aranda et al, 2014; Escandell, et al., 2008) como en el internacional (Debrand & Salzberg, 2005; Doughty & Allan, 2008; Healey, Bradley, Fuller & Hall, 2006) ya encontramos planes de formación en atención a la diversidad para el profesorado universitario. Sin embargo, son formaciones centradas en la discapacidad que necesitan abordarse de manera más global, desde la atención a la diversidad de toda el aula.

Los participantes insisten en que una de las mejoras de la universidad pasa por la formación del profesorado y no es una cuestión que se aleja de otros estudios recientes (Collins, Azmat & Rentschler, 2018; Gelbar, Madaus, Lombardi, Faggella-Luby & Dukes, 2015; Milic & Dowling, 2015; Rodríguez-Martín et al., 2014; Phillips, Terras, Swinney & Schneeweisility, 2012; Sandoval et al., 2019). Sin embargo, los docentes consideran que en la actualidad tienen mucha carga de trabajo en docencia, investigación y gestiones y que la formación es necesaria, pero es un añadido más a la lista de tareas que deben realizar. En palabras de un docente: *formación, sí, ¿a cambio de qué?*

Lo cierto es que uno de los primeros puntos que se debe abordar en la formación es cómo esta se gestiona por la universidad y qué reconocimiento tiene. A día de hoy, la formación tiene un carácter voluntario, según los intereses del docente y sin continuidad. Por este motivo, la universidad debe concretar una política de formación del profesorado donde se reconozca de forma explícita la labor docente (Cruz-Tomé, 2003; Pinya, 2008; Salzberg, Peterson, Debrand, Blair, Carsey & Johnson, 2002) y no sea “una carga más” dentro de su profesión. Rodríguez-Espinar (2003) destaca que hasta que a la docencia no se la valore como la investigación, no produciremos ni cambios ni mejoras en la formación. Ciertamente, las universidades han mostrado un mayor interés por la profesión docente y su formación en los últimos años (Imbernón y Guerrero, 2018). La propia universidad realiza acciones muy interesantes como el programa de formación de noveles, que ofrece herramientas y mecanismos para hacer una docencia de calidad, así como un buen recurso para mejorar las actitudes del profesorado hacia la inclusión (Molina-Roldán y Holland, 2010). Sería conveniente incorporar un curso específico donde se aborde la atención a la diversidad.

Para ello, es indispensable que la universidad revise el reconocimiento de la formación pedagógica y ofrezca más apoyos, recursos e incentivos para promover una formación inicial y permanente de todo el profesorado (Delgado-Benito, 2014).

Otra cuestión es la relativa a los contenidos que deberían abordarse en un curso sobre inclusión y atención a la diversidad. El primer punto para abordar la formación pasa, necesariamente, por definir qué se entiende por diversidad y qué implica la inclusión. Slee (2001) propone partir de las

propias nociones y concepciones, y considerar las aportaciones de distintas disciplinas. La falta de conocimiento acerca de la inclusión puede repercutir en generar discursos muy acotados y referidos a la educación especial; por lo que debe ser un tema inicial en la formación de los profesores universitarios.

Por otro lado, es necesario que los docentes conozcan la estructura organizativa de la universidad y cómo esta puede dar respuesta a la diversidad. Cook, Rumrill y Tankersley (2009) y Gelbar et al. (2015) coinciden con esta idea, aunque sus estudios se centren más en la atención al alumnado con discapacidad.

La principal causa por la que un estudiante no puede acceder al aprendizaje se encuentra en el diseño curricular (Sánchez-Serrano, 2016). Como indica Casanova (2011, p.21): “Un currículum rígido condena a la exclusión a una población muy numerosa”. El DUA se plantea como una respuesta a esa rigidez del currículum y a la atención a la diversidad. Aunque en el ámbito universitario es un enfoque emergente, ya existen numerosos estudios tanto a nivel internacional (Griful-Freixenet, Struyven, Verstichele, & Andries, 2017; Higbee, 2003; Higbee & Goff, 2008; Schelly, Davies & Spooner, 2011) como a nivel nacional (Dalmau et al., 2013; Dalmau et. al., 2015; Llinares, Dotras y Guasch, 2010) que apuntan a que proporcionar múltiples formas de expresión, implicación y representación; beneficia a todos los estudiantes. Estas investigaciones reafirman la idoneidad de formar al profesorado universitario en planificar y diseñar currículums más flexibles, abiertos y accesibles (Sandoval et al., 2019). Al respecto, encontramos numerosas experiencias sobre formación en DUA en la educación superior (Alba, 2012; Davies, Schelly & Spooner, 2013; Díez y Sánchez-Fuentes, 2015; Schelly et al., 2011). Como recurso para la implementación del DUA encontramos el desarrollo de diferentes guías que invitan a la reflexión y que proponen pautas para poder abordarlo, no solo desde la formación presencial (Bryson, 2003; CAST, 2008; Fox & Johnson, 2000; Palmer, 2003; Palmer & Caputo, 2002), sino también en el diseño de cursos online (Dell et al., 2015; Tobin, 2014).

La metodología forma parte del reto de la formación de los docentes. Estudios españoles como el de Castellana y Sala (2006) y Moraña et al. (2015) concluyen que las metodologías que emplea el profesorado universitario no garantizan la plena participación y el éxito de todos los estudiantes. La

metodología influye directamente en la calidad del aprendizaje (Bain, 2004), por tanto, promover innovaciones o cambios metodológicos repercute positivamente en todo el alumnado (Powney, 2002; Shaw, 2009; Warren, 2002).

Trabajos como el de González-Gil, Martín, Flores y Jenaro (2014) analiza las necesidades formativas de los docentes, y los resultados muestran la falta de formación en recursos y estrategias didácticas inclusivas. El interesante trabajo de Salzberg et al. (2002) indaga en las percepciones de los docentes sobre cómo abordar la formación, estos concluyen que debe ser obligatoria; activa, participativa, significativa y real; e incorporar las experiencias de otros docentes con experiencia y estudiantes. Existen pocos trabajos que se centren en el diseño, desarrollo y evaluación de programas de formación en educación inclusiva para profesorado universitario. Una referencia reciente la encontramos en la tesis de Carballo (2018). Del trabajo podemos destacar los beneficios que aporta la formación en cuanto a la sensibilidad y compromiso de los docentes en relación a la enseñanza de los estudiantes.

Otra cuestión a remarcar es la importancia de las actitudes de los docentes para crear lazos de confianza y afecto hacia las necesidades de los estudiantes (Cotán, 2015). La literatura científica apunta a que las actitudes, la conceptualización de la diversidad y cómo se actúa ante ella, influyen en la atención a la diversidad. Si nos centramos en la figura del profesorado, observamos cómo su actitud positiva o negativa frente a la diversidad del aula, repercute directamente en la inclusión de todos los estudiantes. Algunos estudios en los que se da voz al alumnado manifiestan la necesidad de una actitud más abierta y positiva (Moriña et al., 2015), en contra de actitudes negativas y de rechazo por parte de algunos docentes (Järkestig-Berggren, Rowan, Bergbäck, & Blomberg, 2016; Mullins & Preyde, 2013; Strnadová, Hájková, & Kvētoňová, 2015). En los resultados de esta investigación, se pone de manifiesto cómo los participantes valoran positivamente que los docentes muestren una actitud abierta y comprometida con los estudiantes que necesitan alguna ayuda o apoyo en el aula. Por ello, es imprescindible fomentar un compromiso y actitud positiva hacia la diversidad (Fernández-Batanero, 2012) y que los docentes la consideren como fuente de aprendizaje (Allan, 2011). De acuerdo con Urbina (2013, p. 330), “avanzar hacia prácticas

más inclusivas implica también un cambio personal, un cambio en las formas de pensar y sentir del profesorado, basado en un cambio en los valores y principios que guían la práctica”.

Autores como Sola (1997) estiman que existen algunos factores que propician actitudes negativas del profesorado ante la diversidad, entre ellos se destaca la falta de formación. Por otro lado, Carballo (2018), a través de una propuesta de formación en educación inclusiva del profesorado de la Universidad de Sevilla, evidencia cómo la sensibilidad de los participantes hacia situaciones de desigualdad, suponen una motivación y compromiso para mejorar su formación. Otro aspecto de esta tesis que también aparece en otros estudios (Carballo, 2018; Grace & Gravestock, 2009; Kendall, 2018; Shaw, 2009) es que los docentes consideran que cuando se forman en atención a la diversidad, no solo benefician a un grupo de estudiantes, sino a todo el grupo-aula.

Cada profesor debe mantener una actitud positiva ante la diversidad de su aula y comprometerse a buscar alternativas y soluciones a los estudiantes que lo requieren. Este reto supone un trabajo participativo, cooperativo, activo e innovador; tarea compleja si consideramos la rigidez de la de educación superior. Asimismo, implica planificar y diseñar de forma flexible y abierta, para anticiparse y adaptar las propuestas didácticas a la realidad de nuestra aula. Y, finalmente, evaluar no solo el producto final, sino también el proceso de aprendizaje.

En este trabajo no se pretendía diseñar una propuesta formativa, pues no era objeto de estudio. Sin embargo, a la vista de los resultados obtenidos, nos vemos en la necesidad de plantear una serie de líneas a tener en cuenta. Teniendo en cuenta el contexto en el que nos encontramos y las percepciones de los participantes planteamos las siguientes consideraciones para abordar la formación en atención a la diversidad en la UJI.

[Propuestas generales para el diseño de la formación en atención a la diversidad del profesorado universitario.](#)

Se considera que esta formación debe entenderse como un primer paso, un acercamiento al modelo intercultural inclusivo y al diseño universal de aprendizaje. Por ello, la finalidad de esta formación podría centrarse en sensibilizar al profesorado en la atención a la diversidad dotando de

herramientas y recursos para garantizar el acceso y la participación del estudiantado desde el Diseño Universal de Aprendizaje. Se trataría de un curso de corta duración que introdujera pinceladas sobre la importancia de la atención a la diversidad en las aulas universitarias.

Por otro lado, nos parece interesante abordar esta formación, en primera instancia, desde el programa de profesorado novel. El motivo se debe a que se trata de una formación muy estructurada, de gran relevancia e impacto en la universidad que puede servir como punto de partida para generar una cultura docente más sensibilizada con la inclusión del estudiantado universitarios.

Actualmente, el programa tiene una duración de dos años y propone una formación básica compuesta por 6 cursos:

Planificación de la docencia universitaria: programación de asignaturas, elementos curriculares...

Metodología educativa: métodos de aprendizaje activo y participativo en el aula.

Evaluación: (evaluación continua del aprendizaje, evaluación formativa, etc.).

Uso de las TIC en docencia: aula virtual de la UJI, Google docs., etc.

Docencia ética y responsable: perspectiva de género en la docencia, valores democráticos, etc.

Docencia multilingüe (docencia en valenciano, docencia en inglés, etc.).

Así pues, se podría incorporar esta formación entre el curso de planificación y el de metodología, coordinándonos con el profesorado que lo imparte para que los contenidos que abordemos complementen los que se exponen en estos cursos. Del mismo modo, sería interesante coordinarnos con el profesorado que imparte el Uso de las TIC y el de Evaluación, para incorporar la mirada del DUA y que complemente las explicaciones.

Tras la revisión de otros cursos que se realizan en otras universidades, consideramos que la formación podría desarrollar los siguientes contenidos:

Estructura organizativa de la universidad: en la que participaran los diferentes servicios universidad para explicar sus funciones y cómo atienden al estudiantado

Modelo intercultural inclusivo: delimitar qué es la diversidad, diferencia y desigualdad. Los principios y las implicaciones de una atención a la diversidad desde este enfoque.

Fundamentos y principios del DUA. Presentar los tres principios exponiendo ejemplos reales derivados de la investigación.

Aplicación de los principios del DUA a la práctica docente. Realizar prácticas en la que el profesorado reflexionara sobre su propia programación y realizara propuestas de mejora.

También se debería considerar el tipo de metodología que se emplearía en la formación. Así pues, nos parece interesante combinar sesiones presenciales con otras de trabajo autónomo para no generar demasiadas sesiones teóricas y que el profesorado pudiera reflexionar fuera del aula de las implicaciones de la formación. Por otro lado, las sesiones presenciales deberían de ser activas y participativas, realizando actividades tanto de forma individual como grupal. Además, tal y como proponen algunos docentes entrevistados, se podría utilizar alguna sesión para poder compartir experiencias.

Como conclusión, nos gustaría recordar que no pretendíamos programar un curso de formación para el profesorado sino poner de manifiesto las diferentes propuestas que han ido sugiriendo los participantes, así como los elementos que consideramos indispensables para poder hacer frente a una formación del profesorado coherente con el contexto en el que se enmarca.

4.2. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y FUTURAS LINEAS DE INVESTIGACIÓN

Toda investigación presenta sus limitaciones y una muestra de rigurosidad es hacer referencia a ellas. “La identificación de las limitaciones nos permite hacer una lectura prudente de los resultados y las propuestas de mejora, pero también plantear nuevos caminos sobre los que dirigir futuros estudios” (Sánchez-Tarazaga, 2017, p. 394). En nuestro estudio, las principales limitaciones provienen del objeto de investigación, del diseño metodológico, la muestra y los instrumentos para la recogida de datos.

El multilingüismo y la internacionalización han sido una de las categorías que han emergido a través del análisis de los datos, por lo que los resultados nos invitan a indagar con mayor profundidad en este ámbito. Como futuras líneas de investigación nos parece interesante abordar el fenómeno del multilingüismo en la universidad y qué papel juega en la internacionalización de la misma. Sobre todo, nos parece interesante incidir en el posicionamiento de lenguas minoritarias como el valenciano en el desarrollo de universidades multilingües e internacionales. Sabemos que algunos países, como el modelo finlandés, ya presentan modelos que apuestan por el multilingüismo, en el que el aprendizaje de lenguas minoritarias es sinónimo de calidad.

Somos conscientes que la metodología empleada, el estudio de caso, puede ser objeto de críticas en cuanto a la imposibilidad de generalizar los resultados. No obstante, el objetivo de este trabajo no pretendía sistematizar los resultados, sino profundizar en un tema de investigación para poder comprenderlo y buscar posibles mejoras. Puede que este sea un objetivo ambicioso y que, a corto plazo, no se evidencien esas transformaciones, pero nos ha permitido la transferencia "hacia la teoría" (Yacuzzi, 2005) y ha posibilitado el desarrollo y crecimiento (Martínez-Carazo, 2006) del enfoque intercultural inclusivo en la universidad.

Los instrumentos de recogida de información no solo nos han permitido recoger datos, sino reflexionar sobre el tema de estudio. Los grupos focales han servido como discusión colectiva. Durante el desarrollo de los mismos se intercambiaron miradas, percepciones y creencias que enriquecieron el proceso. Sin embargo, consideramos que habría sido interesante triangular la información recogida por los estudiantes y docentes a través de una observación en el aula. Por tanto, como otra futura línea de investigación, se sugiere indagar con mayor profundidad sobre las prácticas de aula.

Por último, respecto a la muestra, si bien se ha intentado representar a todos los colectivos de la universidad, sería interesante contar con más participación de estudiantes y docentes para poder profundizar en necesidades concretas en el aula. En este sentido, una posible futura línea de investigación podría basarse en la formación del profesorado. Hemos visto a lo largo de esta tesis referencias a otros trabajos como el de Carballo (2018)

que se centra en desarrollar un programa de formación para docentes universitarios y evaluar su aplicación. Pensamos que esta línea de investigación emergente puede ser un buen punto de partida para seguir indagando en la mejora de las prácticas inclusivas en la educación superior.

Finalmente, sería interesante la aplicación del estudio en otros contextos para conocer las fortalezas y debilidades de otras universidades y compartir propuestas para seguir avanzando hacia universidades más interculturales e inclusivas.

4.3. ¿AHORA QUÉ? DIFUSIÓN E IMPACTO

Llegados a este punto, se podría decir que esta es la parte final del trabajo. Sin embargo, más bien, es el inicio. Ahora queda el proceso de difusión; un nuevo camino que recorrer para explorar nuevas reflexiones que permitan avanzar hacia una universidad intercultural inclusiva.

Esta tesis, pretendía ser una excusa que nos permitiera dialogar y debatir sobre un tema que nos preocupaba: ¿cómo se da respuesta a la diversidad en la universidad? Siempre hemos pensado que la universidad realiza acciones muy positivas a favor de la inclusión. Llevamos tiempo trabajando con algunos servicios, con algunos docentes y estudiantes y sabíamos que nuestra universidad es ejemplo para otras universidades. No obstante, en una sociedad tan híbrida, tan cambiante y compleja; requiere cuestionarse constantemente *qué hacemos, dónde queremos ir*. Puede parecer que cuando hablamos de inclusión nos referimos a una utopía, pero nosotras preferimos decir que la inclusión es nuestro fin, nuestra meta. Por eso, este modesto trabajo, pretendía contribuir al alcance de esa meta, a dar un pequeño paso más para poder hablar con rotundidad de universidad intercultural inclusiva. Como bien indican Simón y Echeita (2013, p. 20) “para emprender procesos de mejora debemos partir de evidencias que fundamenten las reflexiones y decisiones que se adopten. Recoger estas voces permite obtener valiosas evidencias sobre las barreras existentes.”

Esta investigación nos ha permitido conocer cómo se organiza la universidad, sus valores, sus políticas, los planes y programas, así como las prácticas docentes en relación a la inclusión. Todo ello, a través de la voz de

estudiantes, servicios, profesorado y el equipo rectoral. Este intercambio de percepciones ha generado una serie de reflexiones que es necesario compartir.

La cuestión ética y profesional ha sido una premisa en el trabajo. Como se explica en el capítulo de metodología, todas las transcripciones de entrevistas y grupos focales fueron devueltas a los participantes para que pudieran hacer cambios o matizaciones. También se asumió, en ese momento, el compromiso de compartir las principales conclusiones de la investigación. Estas se están preparando en un formato breve para ser enviadas por correo e invitar a los participantes a que realicen cualquier valoración acerca de ellas.

Por otra parte, este trabajo nos ha permitido visibilizar las fortalezas que tiene la institución, pero también las debilidades que debe afrontar para poder construir una universidad más intercultural e inclusiva. Al respecto, el pasado septiembre se realizó una reunión con la nueva rectora para presentarle el estudio y los resultados obtenidos. Esta devolución supone un nuevo proceso de construcción, una nueva espiral de mejora de la institución. La rectora mostró mucho interés en el enfoque del trabajo pues le permitió tener una visión global de cómo se da respuesta a la diversidad en la universidad. El encuentro coincidió con la firma de un convenio de colaboración con la Generalitat Valenciana para “impulsar actividades relacionadas con el fomento de los valores de la diversidad como herramienta de cohesión y enriquecimiento social en el ámbito universitario” ([Noticias UJI, 06/09/18](#)). Esta coincidencia supuso un argumento más en la necesidad de avanzar hacia una universidad más inclusiva y el compromiso de la rectora en poner en marcha acciones que lo posibilitem. La reunión culminó en la propuesta de futuras reuniones con los vicerrectorados implicados para poder devolverles la información y proponer las medidas necesarias. Al respecto, se han generado nuevas reuniones con las vicerrectoras de Promoción Lingüística e Igualdad, y Estudiantes y Compromiso Social; no solo se ha compartido los principales resultados de la investigación, sino que también se han intercambiado percepciones e intereses.

Este trabajo también nos ha permitido compartir cómo se estructura nuestra universidad respecto a la atención a la diversidad con otras universidades. Así pues, la investigadora realizó una estancia en la

Universidad Los Libertadores (Bogotá, Colombia) el pasado mes de marzo de 2018, para comunicar los elementos que iban emergiendo de la tesis, así como impartir un curso sobre Diseño Universal de Aprendizaje que ha servido como arranque y planteamiento de futuras formaciones. La experiencia fue muy enriquecedora ya que nos ha permitido intercambiar miradas y contextos con representantes del Ministerio de Educación, con profesorado y representantes políticos de la universidad. Entre todos los aprendizajes, se puede destacar, cómo el contexto colombiano ha avanzado mucho en la creación de políticas y normativas donde se pone de manifiesto qué políticas institucionales de la educación superior deben favorecer el acceso, permanencia y graduación de todos sus estudiantes. Para ello, el Ministerio de Educación colombiano puso en marcha unos lineamientos donde reflejaban las estrategias y acciones de educación inclusiva en la educación superior colombiana (MEN, 2013). Sin embargo, a pesar de que el marco legislativo y normativo esta patente, las acciones no han llegado del todo a la educación superior de Colombia.

En contraposición, la educación superior española, no tiene una política establecida que enmarque qué mecanismos se deben poner en marcha en la universidad para garantizar la inclusión de todos sus estudiantes. No obstante, se realizan muchas acciones que favorecen el acceso y la permanencia de estos. Tanto el proyecto como la estancia en Colombia, nos ha permitido debatir y consensuar aspectos relacionados con las concepciones teóricas sobre la educación intercultural inclusiva, así como de las políticas que delimitan las condiciones estructurales de las universidades y, por ende, las prácticas docentes del profesorado de ambos contextos.

Este intercambio de percepciones nos ha afianzado en una idea básica: es necesario promover una cultura intercultural inclusiva basada en unos valores fuertes de respeto, justicia e igualdad; un marco político que recoja estos valores e impulse planes y programas que garanticen el acceso y la permanencia de todos los estudiantes; y unas prácticas que atiendan y valoren a todos los estudiantes para lograr que la universidad sea intercultural inclusiva.

Creemos que hemos generado nuevos planteamientos, pues las propias entrevistas y grupos focales, han permitido que los participantes y la

investigadora se cuestionen sus propias convicciones y percepciones. Todos estos intercambios han generado conocimiento, el conocimiento sobre cómo queremos que sea nuestra universidad. Por ello, creemos que este trabajo ha tenido sentido, porque nos va a permitir seguir avanzando hacia una universidad más intercultural e inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



A

- Abad, M., Álvarez-Pérez, P. R., y Castro, J. F. (2008). Apoyo a la integración de estudiantes con discapacidad en la enseñanza universitaria: algunas medidas y propuestas de actuación orientadora. *Educación y diversidad. Revista interuniversitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, (2), 129-150. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2547369>
- Abdallah-Preteille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- Acces for All (2017). Herramienta de autoevaluación para las instituciones de educación superior. Recuperado de: <https://access4allproject.eu/institutions>
- Acevedo, S. (2016). Reflexiones éticas sobre gestión de la diversidad en educación superior inclusiva. *Revista Praxis & Saber*, 7(15), 147-164. DOI: <https://doi.org/10.19053/22160159.v7.n15.2016.5727>
- Adams, M., & Holland, S. (2006). Improving access to higher education for disabled people. In M. Adams & S. Brown (eds), *Towards inclusive learning in higher education* (pp 10-22). London: Routledge.
- Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa (2018). *Pruebas de la relación entre la educación inclusiva y la inclusión social: Informe resumen final*. (S. Symeonidou, ed.). Odense: Dinamarca.
- Aguado, T., Gil, J.A., Jiménez, R. A. y Sacristán, A. (1998). *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Serie Investigación. Madrid: CIDE/MEC, nº 141.
- Aguado, T. (2004). Investigación en educación intercultural. *Educatio siglo XXI*, 22, 39-57. Recuperado de: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/98>
- Agut, N. (2010). La evaluación en un modelo de escuela inclusiva. *Aula de Innovación Educativa*, 191, 42-44. Recuperado de http://www.fapac.cat/sites/all/files/aula_2.pdf
- Ahmed, M., Sharma, U. & Deppeler, J. (2014). Variable affecting teachers' intentions to include students with disabilities in regular primary

- schools in Bangladesh. *Disability & Society*, 29(2), 317-331. DOI: <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.796878>
- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio? *Journal of educational change*, 5(4), 1-20. Recuperado de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_articulos/inv_estigador/articles-94457_recurso_1.pdf
- Ainscow, M.; Booth, T.; Dyson, A. & others (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Nueva York: Routledge
- Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231.
- Ainscow, M., y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38(1), 17-44.
- Ainscow, M. y West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas: Liderazgo y colaboración* (Vol. 112). Narcea Ediciones.
- Ajuwon, P. M., Lechtenberger, D., Griffin-Shirley, N., Sokolosky, S., Zhou, L. & Mullins, F. E. (2012). General education pre-service teacher's perceptions of including students with disabilities in their classrooms. *International Journal of Special Education*, 27(3), 100-107.
- Alba, C (2005). El profesorado y las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Educación*, 337, 13-36.
- Alba, C. (2012). *Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible*. Recuperado de <https://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/calba.pdf>
- Alba, C. (2016). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Alba, C., Sánchez, J. M., y Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje. Pautas para su introducción en el currículo*. Recuperado de http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Alba, C., Zubillaga, A., y Sánchez, J. M. (2015). Tecnologías y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): experiencias en el contexto

- universitario e implicaciones en la formación del profesorado. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14 (1), 89-100.
- Alcaín, E. y Medina-García, M. (2017). Hacia una educación universitaria inclusiva: realidad y retos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 4-19. DOI: <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.530>
- Alcantud, F., Ávila, V., y Asensi, M. (2000). *La integración de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores*. Valencia: Universitat de València. Recuperado de http://oficinasuport.uib.cat/digitalAssets/108/108610_A4B3DF5Cd01.pdf
- Alcón, E. (2011). La universidad multilingüe. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 119-127. DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6152>
- Alegre, O. M. (2010). *Capacidades docentes para atender la diversidad. Una propuesta vinculada a las competencias básicas*. Alcalá, España: Eduforma.
- Alemaní, I. y Villuendas, M. D. (2004). Las Actitudes del Profesorado hacia el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 11(34), 183-215.
- Allan, J. (2011). Responsibility competent: Teaching, ethics and diversity. *Policy futures in Education*, 9(1), 152-159. DOI: <https://doi.org/10.2304/%2Fpfie.2011.9.1.130>
- Alonso-Caamaño, A., y Díez, E. (2008). Universidad y discapacidad: indicadores de buenas prácticas y estándares de actuación para programas y servicios. Recuperado de http://sid.usal.es/idocs/F8/ART10763/universidad_discapacidad.pdf
- Alonso-López, F. (2002). *Libro verde de la accesibilidad en España: diagnóstico de situación y bases para elaborar un plan integral de supresión de barreras*. Editorial Imsero. Recuperado de <http://www.castillalamancha.es/sites/default/files/documentos/20120511/libroverdeaccesibilidadespanna.pdf>
- Alonso-López, F. (2003). Plan de accesibilidad “ACCEPLAN” 2003-2010. Libro blanco. Por un nuevo paradigma. El diseño para todos, hacia la plena igualdad de oportunidades. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/estudis/2007/hdl_2072_4720/LIBRO_BLANCO_ACCESIBILIDAD_2003.pdf

- Alonso-Olea, M. J., Navarro, R. y Vicente, L. (noviembre de 2008). Actitudes hacia la diversidad en estudiantes universitarios. Comunicación presentada en las *XIII Jornadas de Fomento de la Investigación*. Universitat Jaume I, Castellón.
- Álvarez-Álvarez, C., y San Fabián, J. L. (2012). La elección de estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28 (1), art. 14. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/20644>.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Paidós.
- Álvarez-Pérez, P. R. (coord.) (2012). *Tutoría universitaria inclusiva*. Madrid: Narcea.
- Álvarez-Pérez, P. R., Alegre-de-la-Rosa, Olga-María y López-Aguilar, David (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), art. 3. DOI: <https://doi.org/10.7203/relieve.18.2.1986>
- Álvarez-Rojo, V. B., García-Jiménez, E., Gil-Flores, J. y Romero-Rodríguez, S. (2000). La orientación en la universidad en el contexto de una docencia de calidad. Comunicación presentada en *I Jornadas Andaluzas de Orientación y Psicopedagogía: Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Jaén: Universidad de Jaén, Departamento de Pedagogía.
- Altbach, P. (2006). Globalization and the University: Realities in an Unequal World. En P. Altbach & J. Forrest (Eds.). *International Handbook of Higher Education*. (121-139). Dordrecht: Springer.
- Amador, J. A., Carrasco, S., Díaz, A., González, E., Gracenea, M., Marzo, L., ... y Sayós, R. (2012). *La formación del profesorado novel en la Universidad de Barcelona*. Barcelona: Octaedro.
- Anderson, A. H., Carter, M., & Stephenson, J. (2018). Perspectives of university students with Autism Spectrum Disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 48(3), 651-665. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3257-3>
- Aparici, A.; Castelló, R.; Xambó, R.; Querol, V.; García, E. y Segura, M. (2011). Usos lingüísticos en les universitats públiques valencianes. Valencia: Acadèmia Valenciana de la llengua. Recuperado de: https://www.avl.gva.es/documents/31987/99521/Recerca_13.pdf/833f02b4-8adf-4242-890d-60d57fbbafb3

- Apple, M. W., y Beane, J. A. (1999). *Escuelas democráticas*. Madrid: Editorial Morata.
- Aranda, R.; Rodríguez-Quesada, A.; Andrés, C.; Acedo, E.; Arias, S.; Mendoza, F. y Aguilera, J.L. (2014). La formación del profesorado universitario: mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado con discapacidad. *Tendencias Pedagógicas*, 23, 271-300. Recuperado de http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2014_23_01.pdf
- Archer, L. (2007). Diversity, equality and higher education: a critical reflection on the ab/uses of equity discourse within widening participation. *Teaching in higher Education*, 12(5-6), 635-653. DOI: <https://doi.org/10.1080/13562510701595325>
- Archer, L., Hutchings, M. & Ross, A. (2005). *Higher education and social class: Issues of exclusion and inclusion*. London: Routledge.
- Armengol, C. (Coord.) (2002). *El trabajo en equipo en los centros educativos*. Barcelona: Praxis
- Arnáiz, P. (noviembre 1997). Integración segregación, inclusión. 10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro. En actas de la XXII Reunión científica anual de la Asociación Española para la Educación Especial (AEDES) (313-354). Murcia: Servicio de Publicaciones.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos* (No. 376). Málaga: Aljibe.
- Arnáiz, P., De Haro, R., y Guirao, J. M. (2015). La evaluación en educación primaria como punto de partida para el desarrollo de planes de mejora inclusivos en la Región de Murcia. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(1), 103-122. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214351>
- Arnáiz, P., Escarbajal, A. y Caballero, C. M. (2017). El Impacto del Contexto Escolar en la Inclusion Educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 195-2010. Recuperado de <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/334>
- Arnáiz, P. e Illán, N. (1996). Procesos de enseñanza-aprendizaje ante las necesidades educativas especiales. En N. Illán (coord.), *Didáctica y organización en la Educación Especial*. Málaga: Aljibe.

Arreaza, F. (2009). Inclusión y competencias básicas. En *Actas I Congreso Nacional de buenas prácticas de educación, diversidad y empleo*. Murcia.

Avramidis, E. y Kalyra, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (4), 367-389. DOI: <https://doi.org/10.1080/08856250701649989>

Asamblea General de la ONU (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Paris. Recuperado de <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>

B

Bain, K. (2004). *What the best college teacher do*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Baker, K.Q., Borland, K., Nowik, C.M. & 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. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1002143.pdf>

Ball, S. J. (2016). Education, justice and democracy: The struggle over ignorance and opportunity. In A. Montgomery & I. Kehoe (eds) *Reimagining the Purpose of Schools and Educational Organisations* (pp. 189-205). New York: Springer International Publishing.

Barrajón, E., Botella, P., Cabanes, S., Comes-Peña, C., Contreras-Llave, N., Galindo-Merino, M., ... & Timofeeva Timofeev, L. (2015). Investigación en docencia por contenidos (español como segunda lengua) en el proceso de internacionalización de la UA. En J. D. Álvarez-Teruel, M. T. Tortosa y N. Pellín (eds) *Investigación y Propuestas Innovadoras de Redes UA para la Mejora Docente* (pp. 1376-1400). Universidad de Alicante.

Barth, R. S. (2004). Culture in question. In Jossey-Bass (Ed.), *The Jossey-Bass Reader on educational leadership* (pp. 159-168). San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

Barton, L. (1997). Inclusive education: romantic, subversive or realistic? *International journal of inclusive education*, 1(3), 231-242. DOI: <https://doi.org/10.1080/1360311970010301>

Barton, L. (1998). Developing an emancipatory research agenda: Possibilities

- and dilemmas. In P. Cloud & L. Barton (eds), *Articulating with difficulty: Research voices in inclusive education* (pp. 29-39). London: Paul Chapman Publishing.
- Barton, L. (2000). Sociedad y multiculturalismo. *Educación, desarrollo y diversidad*, 2, 37-56.
- Barton, L. (2005). Emancipatory research and disabled people: Some observations and questions. *Educational review*, 57(3), 317-327. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131910500149325>
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación*, 349, 137-152.
- Bass, B.M. (1998). *Transformational leadership*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bausela, E. (2002). Atención a la diversidad en educación superior. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (12), 1-11. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56751267011>
- Bayot, A., Rincón, B. y Hernández, F. (2002). Orientación y atención a la diversidad: descripción de programas y acciones en algunos grupos emergentes. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8 (1), 70-92. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/916/91680103.pdf>
- Bazo, P. y González, D. (coords.) (2017). Política Lingüística para la Internacionalización del Sistema Universitario Español. CRUE. Recuperado de https://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Sectoriales/Internacionalizaci%C3%B3n%20y%20Cooperaci%C3%B3n/Marco_Final_Documento%20de%20Política%20Lingüística%20reducido.pdf
- Benito, Á. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior* (Vol. 10). Narcea Ediciones.
- Bennett, N.; Wise, C.; Woods, P. & Harvey, J. A. (2003). *Distributed Leadership: A Review of Literature*. National College for School Leadership.
- Bernete, F. (2013). Análisis de contenido. En A. L. Marín y A. Nobao (Coords.), *Conocer lo social: estrategias y técnicas de construcción y análisis de datos* (pp. 193-225). Madrid.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

- Blanco, R. (2006a). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Reice: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (3), 1-15. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>
- Blanco, R. (2006b). La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad. *Revista electrónica Sinéctica*, (29), 19-27. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815739003.pdf>
- Blanco, R. (2010). El derecho de todos a una educación de calidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 25-153.
- Bolívar, A. (2000). El liderazgo compartido según Peter Senge. *Liderazgo y organizaciones que aprenden*, 459-471.
- Bonguey, S.B. (2012). Evaluating Learning Management System (LMS) facilitated Delivery of Universal Design for Learning (UDI). (Tesis doctoral). University of Minnesota. Recuperado de https://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/126009/BryansBonguey_umn_0130E_12657.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Booth, T. (1995). Mapping inclusion and exclusion: concepts for all? In C. Catherine, A. Dyson and A. Millward. *Towards inclusive schools?* (pp. 96-126). London: David Fulton Publishers.
- 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 Urries (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.
- Booth, T. & Ainscow, M. (1998). *From them to us*. Londres, Routledge.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva (1ª edición)*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares (2ª edición)*. FUHEM, OEI.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares (3ª edición)*. FUHEM, OEI.
- Booth, T., Ainscow, M. & Dyson, A. (1998). Understanding inclusion in a competitive system. In T. Booth and M. Ainscow (Eds.) *From them to us: An International Study of Inclusion in Education*. London: Routledge.

- Booth, T., Ainscow, M. y Kingston, D. (2007). *Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Bristol: CSIE.
- Borland, J. & James, S. (1999). The learning experience of students with disabilities in higher education. A case study of a UK university. *Disability & Society*, 14, 85-101. DOI: 10.1080/09687599926398
- Boronat, J. (2000). Programa de Asesoramiento Vocacional del Universitario desde la disciplina de Orientación profesional. En *Actas del III Congreso Internacional de Psicología y Educación*. Santiago de Compostela.
- Bowl, M., & Bathmaker, A. M. (2016). 'Non-traditional' students and diversity in higher education. In J. E. Cote & A. Furlong, *Routledge Handbook of the Sociology of Higher Education* (pp. 142-152). New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Bowman, N. A. (2011). Promoting participation in a diverse democracy: A meta-analysis of college diversity experiences and civic engagement. *Review of Educational Research*, 81, 29-68. DOI: <https://doi.org/10.3102%2F0034654310383047>
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. California, Sage.
- Bozu, Z., e Imbernón, F. (2016). El presente y el futuro de la formación permanente docente del profesorado universitario. *Educación y ciencia*, 5(45), 94-105. Recuperado de <https://studylib.es/doc/7469712/el-presente-y-el-futuro-de-la-formaci%C3%B3n-docente-permanent>
- Brah, A. (2004). Diferencia, diversidad y diferenciación. En VVAA, *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras* (pp 107-136). Madrid: Traficantes de sueños. Recuperado de: <http://sociologiacultura.pbworks.com/f/Brah.pdf>
- Brandenburg, U. & De Wit, H. (2011, November 15). Has international education lost its way? *The Chronicle of Higher Education*. Recuperado de: <http://chronicle.com/blogs/worldwise/has-international-education-lost-its-way/28891>
- Bryson, J. (2003). *Universal Instructional Design in Postsecondary Settings. An implementation guide*. Learning Opportunities Task Force. Richmond Hill. Recuperado de <http://www.ontla.on.ca/library/repository/mon/8000/243213.pdf>
- Burgstahler, S. E. (2015). *Universal design in higher education: From principles to practice*. Harvard Education Press. ISBN-13: 978-1-61250-818-4.

C

- Caneiro, P., García-Pérez, M.; López-Veiga, J.; Pérez-Hermida, C.; Sánchez-González, J. y Spósito, J. (2017). *Cuestiones jurídico administrativas en torno a la inclusión del alumnado universitario con discapacidad y necesidades educativas especiales*. A Coruña: Universidad de a Coruña. Recuperado de <https://www.comillas.edu/images/servicios/Unidad de Trabajo Social/INFORME Proyecto CE10.pdf>
- Carballo, R. (2018). *Una escalera hacia la inclusión educativa en la universidad: desarrollo y evaluación de un programa de formación para el profesorado* (Tesis Doctoral). Universidad de Sevilla.
- Carbonell, F. (1996). *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Cardona, M. y Chiner, E. (2006). Uso y efectividad de las adaptaciones instructivas en aulas inclusivas: un estudio de las percepciones y necesidades formativas del profesorado. *Bordón*, 58(3), 5-24.
- Carrington, S. (1999). Inclusion needs a different school culture. *International journal of inclusive education*, 3(3), 257-268. DOI: 10.1080/136031199285039
- Casanova, M. A. (2011). *Educación inclusiva: Un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer
- CAST (Center for Applied Special Technology) (2011). *Universal Design for Learning Guidelines. Version 2.0*. Wakefield, MA.
- Castellana, M., y Sala, I. (2006). *Estudiantes con discapacidad en la universidad*. Barcelona: Edición producida y coordinada por la Fundació Blanquerna Assistencial i de Serveis. Recuperado de https://www.prevenio.cat/download.php?file=discapacitats_universitat_es.pdf
- Cenoz, J. (2009). *Towards multilingual education: Basque educational research from an international perspective* (Vol. 72). Bristol: Multilingual Matters.
- Chamorro, M. C., Arriaga, J., Icarán, E., Peleteiro, A., y Rosado, M. J. (2008). *Formación del profesorado docente investigador en las universidades de la comunidad de Madrid*. Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de las Universidades de Madrid. BOCM. ISBN, 978-84. Recuperado

de

https://www.madrimasd.org/empleo/documentos/doc/Formacion_profesorado_docente_investigador_Universidades_CM.pdf

- Cheng, L. (2013). *A Resource Manual for Community College Faculty to Support Students with Learning Disabilities* (Tesis doctoral) Alliant. International University.
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. (Tesis doctoral). Universidad de Alicante.
- Clouder, L., Adefila, A., Jackson, C., Opie, J., & Odedra, S. (2016). The discourse of disability in higher education: insights from a health and social care perspective. *International Journal of Educational Research*, 79, 10-20. DOI: 10.1016/j.ijer.2016.05.015
- Cobeñas, P. (2014). *Buenas prácticas inclusivas en la educación de personas con discapacidad en la provincia de Buenos Aires y desafíos pendientes*. Buenos Aires: Asociación por los Derechos Civiles.
- Coll, C. (1994). El tractament de la diversitat a la LOGSE. *Espais Didactics*, 7, 14-22.
- Collins, A., Azmat, F., & Rentschler, R. (2018). Bringing everyone on the same journey: revisiting inclusion in higher education. *Studies in Higher Education*, 1-13. DOI: 10.1080/03075079.2018.1450852
- Comajoan, L. (2010). La enseñanza de lenguas en España y el reto del multilingüismo europeo. *Hispania*, 93(1), 123-129.
- Comes, C.; Gil, A. M^a; Pastor, S. y Timofeeva, L. (2014). Integración académica del alumnado universitario internacional de la UA: la perspectiva del profesorado. En M.T. Tortosa (coords.), *XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad* (pp. 2510-2527). Universidad de Alicante: ICE.
- Comisión Europea (2010). *Estrategia Europea 2020*. Recuperado de: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:ES:PDF>
- Comisión Europea, EACEA y Eurydice (2014). *Modernización de la Educación Superior en Europa: acceso, permanencia y empleabilidad 2014*. Informe Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión

Europea.

- Consejo de Europa (1950). *Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales*, hecho en Roma el 4 de noviembre de 1950. Entrada en vigor: 3 de septiembre de 1953.
- Consejo de Europa (revisada en 1996). Carta Social Europea. Estrasburgo. Recuperada de: <https://rm.coe.int/168047e013>
- Constitución Española (1978). *Boletín Oficial del Estado*, 29 de diciembre de 1978, núm. 311, pp. 29313-29424. Recuperada de: <https://www.boe.es/boe/dias/1978/12/29/pdfs/A29313-29424.pdf>
- Cook, L., Rumrill, P. D., & Tankersley, M. (2009). Priorities and understanding of faculty members regarding college students with disabilities. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(1), 84-96. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ896246>
- Cortés-Vargas, D. (2011). Aportes para el estudio de la identidad institucional universitaria: El caso de la UNAM. *Perfiles educativos*, 33(SPE), 78-90.
- Cortés-Vega, M. y Moriña, 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), 164-175. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4888830.pdf>
- Cotán Fernández, A. (2015). *Enseñanza Superior y educación inclusiva: múltiples miradas desde las historias de vida de estudiantes con discapacidad* (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla.
- Cunningham, S. (2013). Teaching a diverse student body - a proposed tool for lecturers to self-evaluate their approach to inclusive teaching. Practice and Evidence of the Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education, 8(1), 3-27. Recuperado de: <http://eprints.mdx.ac.uk/11029/>
- Cruz-Tomé, M. Á. (2003). Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario. *Revista de Educación*, 331, 35-66. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=670567>
- Cruz-Vadillo, R., y Casillas, M. Á. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de la*

educación superior, 46(181), 37-53. DOI:
<http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2016.11.002>

D

- Dalmau, M., Guasch, D., Sala, I., Llinares, M., Dotras, P., Álvarez, M. H. y Giné, C. (2015). *Diseño Universal para la Instrucción (DUI). Indicadores para su implementación en el ámbito universitario*. Barcelona: Universitat Ramon Llull y Universitat Politècnica de Catalunya. Recuperado de http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO26916/disenio_universal_universidad.pdf
- Dalmau, M., Llinares, M. y Sala, I. (2013). Formación universitaria e inserción laboral. Titulados españoles con discapacidad y competencias profesionalizadoras. *Revista Española de Discapacidad*, 1 (2), 95-118. DOI: <http://dx.doi.org/10.5569/2340-5104.01.02.06>
- Davies, P. L., Schelly, C. L., & Spooner, C. L. (2013). Measuring the effectiveness of Universal Design for Learning intervention in postsecondary education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(3), 195-220. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1026883.pdf>
- Davis, L. (2013). *The End of normal: Identity in a biocultural era*. Michigan: The University of Michigan Press.
- De Wit, H. (2002). *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: A Historical, Comparative and Conceptual Analysis*. Westport, CT: Greenwood Press.
- De Wit, H. (2011). Globalización e internacionalización de la educación superior. RUSC. *Universities and Knowledge Society Journal*, 8(2), 77-84. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/780/78018793007.pdf>
- Debrand, C. C., & Salzberg, C. L. (2005). A Validated Curriculum to Provide Training to Faculty regarding Students with Disabilities in Higher Education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 18(1), 49-61.
- Decreto 144/2015, de 18 de septiembre, del Consell, que modifica el Decreto 116/2010, de 27 de agosto, del Consell, por el que se aprobaron los Estatutos de la Universitat Jaume I de Castellón. *Boletín*

- Oficial del Estado*, núm. 254, de 23 de octubre de 2015, pp 99238-99239. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2015/10/23/pdfs/BOE-A-2015-11401.pdf>
- Delgado-Benito, V. (2014). Formación inicial y permanente de los docentes universitarios. La experiencia de la Universidad de Burgos. *Historia y Comunicación Social*, 19, 653-666. DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.44992
- Delgado-Montoya, W. (2007). Inclusión: Principio de calidad educativa desde la perspectiva del desarrollo humano. *Revista Educación*, 31 (2), 45-58.
- Delgado-Ruiz, M. (1998). *Diversitat i integració*. Barcelona: Empúries.
- Dell, C. A., Dell, T. F., & Blackwell, T. L. (2015). Applying universal design for learning in online courses: Pedagogical and practical considerations. *Journal of Educators Online*, 12(2), 166-192. Recuperado de <https://www.learntechlib.org/p/161396/>
- Delors, J. (1994). *Libro Blanco sobre competitividad, crecimiento y empleo*. Comisión CE.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
- Díaz-Gandasegui, V. y Funes, S. (2016). Universidad inclusiva: reflexiones a partir de la experiencia de estudiantes con discapacidad de una universidad pública madrileña. *Revista de Investigación Social*, 16, 450-494. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3537/353747312012.pdf>
- Díaz-Sánchez, F.A. (2000). Importancia de la orientación educativa en la atención a la diversidad de alumnos/as con necesidades educativas especiales. Narración de experiencias. En V. Salmeron y V.L. López (coord.). *Orientación Educativa en las Universidades*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Díez, E.; Alonso-Caamaño, A.; Verdugo, M. Á.; Campo, M.; Sancho, I.; Sánchez, S.; Calvo, I. y Moral, E. (2011). *Espacio Europeo de Educación Superior: estándares e indicadores de buenas prácticas para la atención a estudiantes universitarios con discapacidad*. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (Salamanca, España).
- Díez, E. y Sánchez-Fuentes, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje

- como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula abierta*, 43(2), 87-93.
- Díez, E. y Verdugo, M.A. (1997). La teleformación como alternativa a la formación presencial para personas con discapacidad. En M. A. Verdugo, C. Caballo, F. B. Jordán, M. Crespo, C. Jenaro, M. I. Tena, F. Sáinz, y E. Díez (compiladores). *Actas de las II Jornadas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 311-318). Salamanca: Gráficas Varona.
- Díez, E., Verdugo, M. A., Campo, M., Sancho, I., Alonso-Caamaño, A., Moral, E., & Calvo, I. (2008). *Protocolo de actuación para favorecer la equiparación de oportunidades de los estudiantes con discapacidad en la universidad*. Edita instituto universitario de integración en la comunidad, INICO. Recuperado de https://sapdu.unizar.es/sites/default/files/Protocolo_actuacio%C3%81n_1.08.pdf
- Doménech Vidal, A. (2017). *Sorteando barreras hacia la inclusión. Una historia de vida* (Tesis Doctoral). Universitat Jaume I, Castellón.
- Domingo Fabbri, J. (2000). Cultura institucional: una perspectiva para comprender qué sucede dentro de la organización y con su gente. *Revista Ciencia y Cultura*, (8), 101-106.
- Doughty, H., & 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. DOI: 10.1080/03098770802220454
- Dovigo, F. (2017). Fostering good practices for vulnerable students in higher education: suggestions from Italy. In F. Dovigo y L. Casanova (eds.). *Good practices for equity and inclusion in Higher Education* (pp. 12-20) Bergamo: Collana Educazione Inclusiva. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2017/171121/A4A_BergConf_a2_017.pdf
- Doyle, C. y Robson, K. (2002). *Accessible Curricula: Good Practice For All*. Wales: UWIC Press.
- Durán, D., y Giné, C. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 153-170. Recuperado de http://repositoriodcpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1913/Art_DuranGisbertD_Formaciondelprofesorado.pdf?sequence=1

E

- EADSNE-European Agency for Development in Special Needs Education (2011). *Mapping the Implementation of Policy for Inclusive Education: An exploration of challenges and opportunities for developing indicators*. Odense (Denmark): European Agency for Development in Special Needs Education.
- Echeíta, 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), 30-42. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55120204.pdf>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa: Voz y quebranto. *REICE -Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 9-18. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55160202.pdf>
- 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*, 12, 26-46. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita_TEJUELO_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Echeita, G y otros (2004). Escuelas inclusivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 49-80.
- Echeita, G. y Navarro, D. (2014). Educación inclusiva y desarrollo sostenible: una llamada urgente a pensarlas juntas. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (46), 141-162. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/ECHEITA%20Y%20NAVARRO.%202014.%20EDUCACION%20INCUSIVA%20Y%20SOSTENIBILIDAD.pdf
- Echeverría, A. B. (1997). Los servicios universitarios de orientación. En P. Apocada y C. Lobato (Ed.), *Calidad en la universidad: orientación y evaluación* (pp. 112-136). Barcelona: Editorial Laertes.

- Ederer, P.; Schuller, Ph. & Willms, S. (2008). *University Systems Ranking: Citizens and Society in the Age of the Knowledge*. The Lisbon Council Policy Brief. Recuperado de https://www.lisboncouncil.net//index.php?option=com_download&id=76
- Edwards, M y López-Santiago, M. (2008). Competencias comunicativas e interculturales y reforma curricular en el marco de la convergencia europea. *Revista Complutense de Educación*, 19 (2), 369-383. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/36022683.pdf>
- Edyburn, D. L. (2010). Would you recognize universal design for learning if you saw it? Ten propositions for new directions for the second decade of UDL. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 33-41.
- Engberg, M. E., & Hurtado, S. (2011). Developing pluralistic skills and dispositions in college: Examining racial/ethnic group differences. *The Journal of Higher Education*, 82(4), 416-443.
- Escandell, M. O., Dolcet, A. M., Alonso-Sánchez, J., Cabello, M. D., Cabrera, M. D., Díaz-Jiménez, G., y Díaz-Naval, A. (2017). *Cooperación institucional para la integración: actividades de sensibilización social sobre discapacidad visual en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*. Las Palmas de Gran Canaria.
- Escarbajal, A., Arnáiz, P, y Giménez, A. (2017). Evaluación de las fortalezas y debilidades del proceso educativo en centros de infantil, primaria y secundaria desde una perspectiva inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 427-443. DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49423
- Escobar, J. y Bonilla-Jiménez, F. I., (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9 (1), 51-67. Recuperado de <https://palenque-de-egoya.webnode.es/files/200000286-47b1249946/Grupo%20focal.pdf>
- Escobedo, P. (2016). *Educar para ser. Una mirada personal de la escuela intercultural inclusiva* (Tesis Doctotal). Universitat Jaume I, Castellón.
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9 (1), 11-43.
- Escudero, J. M. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, 339, 19-42. Recuperado de

http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_03.pdf

- Escudero, J. M. (2011). Dilemas éticos de la profesión docente. *Participación educativa*, (16), 93-102. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publivena/descarga.action?f_codigo_agc=14280_19
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie55a03.pdf>
- Escudero, J. M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 109-128.
- Espenshade, T. J., & Radford, A. W. (2009). *No longer separate, not yet equal: Race and class in elite college admission and campus life*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Espiñeira, E. M., Muñoz, J. M. y Zeimer, M. F. (2012). La autoevaluación y el diseño de planes de mejora en centros educativos como proceso de investigación e innovación en Educación Infantil y Primaria. *REIFOP*, 15(1), 145-155. Recuperado de https://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1335399747.pdf
- Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración* (Vol. 222). Barcelona: Graó.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2015). *Guidelines for Accessible Information. ICT for Information Accessibility in Learning*. Odense.
- European Commission (2017). *Erasmus+ Programme Guide*. Brussels: European Commission.
- Eurydice (2011). *La modernización de la educación superior en Europa*. Bruselas: EACEA.
- Eurydice (2012). *The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency
- Everett, S., & Oswald, G. (2018). Engaging and training students in the development of inclusive learning materials for their peers. *Teaching in Higher Education*, 23 (7), 802-817. DOI: <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1421631>

F

- Fabricius, A., & Preisler, B. (Eds.). (2015). *Transcultural interaction and linguistic diversity in higher education: The student experience*. New York: Springer.
- Feixas, M., Fernández, A., Lagos, P., Quesada, C., y Sabaté, S. (2013). Factores condicionantes de la transferencia de la formación docente en la universidad: un estudio sobre la transferencia de las competencias docentes. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 401-416. DOI: <https://doi.org/10.1174/021037013807533034>
- Fernández-Batanero, J. M. (2011). Competencias docentes para la inclusión del alumnado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación Inclusiva*, 4(2), 135-146. Recuperado de <https://goo.gl/OBxggT>
- Fernández-Batanero, J. M. (2012). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. *Revista de la educación superior*, 41(162), 9-24. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista162_S1A1ES.pdf
- Fernández-García, A.M. (Coord.) (2013). *Políticas de género y conciliación Buenas prácticas de las universidades*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo / CRUI. Recuperado de <http://www.alfacid.fondazionecruai.it/documentos/Documents/Po1%C3%ADticas%20de%20g%C3%A9nero%20y%20conciliaci%C3%B3n%20-%20Seminario%20Univ%20Oviedo.pdf>
- Fernández-López, S. y Ruza, E. (2004). Los procesos de internacionalización y globalización en la educación superior: un análisis de los países de la OCDE. *Revista de educación*, 335, 385-413. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re335/re335_25.pdf
- Ferni, T., & Henning, M. (2006). From a disabling world to a new vision. In M. Adams & S. Brown (Eds), *Towards inclusive learning in higher education: Developing curricula for disabled* (23-31). New York: Routledge.
- Ferullo, A. (2006): *El triángulo de las tres «p»*. *Psicología, participación y poder*. Buenos Aires, Paidós.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European*

- Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286-294. DOI: <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
- Fox, J. A. & Johnson, D. (Eds.) (2000). *Curriculum Transformation and Disability Workshop Facilitators Guide*. University of Minnesota. Recuperado de <http://www.gen.unm.edu/research/ctad>
- Fraiz, J. A.; Alén, M. 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 E. J. de Castro y F. J. Díaz, *Universidad, Sociedad y Mercados globales* (pp. 409-420). Asociación Española de Dirección y Economía de la Empresa (AEDEM).
- Freire, S., & César, M. (2003). Inclusive ideals/inclusive practices: how far is a dream from reality? Five comparative case studies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(3), 341-354. DOI: <https://doi.org/10.1080/0885625032000120224>
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. Cassell: Routledge.
- Fuller, M., Bradley, A. & Healey, M. (2004). Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment. *Disability & Society*, 19 (5), 455 - 468. DOI: <https://doi.org/10.1080/0968759042000235307>
- Fuller, M., Healey, M., Bradley, A., & Hall, T. (2004). Barriers to learning: a systematic study of the experience of disabled students in one university. *Studies in higher education*, 29(3), 303-318. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075070410001682592>
- Fundación Universia (2014). *II Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad*. Madrid.
- Fundación Universia (2016). *Universidad y discapacidad. III Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad*. Madrid. Recuperado de <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/5199>
- Fundación Universia (2017). *Guía de atención a la discapacidad en la Universidad*. Fundación Universia. Recuperado de http://www.fundacionuniversia.net/wp-content/uploads/2017/05/Guia_Atencion_Discapacidad_2017_A_CCESIBLE.pdf

G

- Gale, T. y Densmore, K. (2007). *La implicación del profesorado. Una agenda de democracia radical para la escuela*. Barcelona: Graó.
- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Galino, M. Á., y González, A. E. (1990). *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del curriculum*. Madrid: Narcea.
- Gallego, C. (2002). El apoyo entre profesores como actividad educativa inclusiva. *Revista de educación*, 327, 83-105. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos327/re3270610520.pdf?documentId=0901e72b812598ad>
- Gairín, J., (2014). *Colectivos vulnerables en la Universidad. Reflexiones y propuestas para la intervención*. Madrid: Wolters Kluwe.
- Gairín, J., Feixas, M.; Guillamón, C. y Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 61-77. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27418105.pdf>
- Gairín, J. e Inés, C. (2017). Towards inclusion and equity: some reflections on the European Higher Education system. In F. Dovigo y L. Casanova (ed.). *Good practices for equity and inclusion in Higher Education*. (pp. 82-86). Bergamo: Collana Educazione Inclusiva. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2017/171121/A4A_BergConf_a2017.pdf
- García-Cano, M.; Torrico, M.; Buenestado, P.; Gutiérrez, M. y López-González, A. (2017). *Apuntes para la inclusión en la comunidad universitaria ¿Qué es una Universidad Inclusiva?* Córdoba: Servicio de Atención a la Diversidad. Recuperado de <https://www.uco.es/servicios/sad/docs/ApuntesInclusion2017.pdf>
- García-Cano, M., Buenestado, M., Gutiérrez, P., Hinojosa, E. F. y Naranjo, A. (2018). *Apuntes para la inclusión en la comunidad universitaria. LGTBI+: diversidad afectivo sexual e identidades de género*. Córdoba: Servicio de Atención a la Diversidad. Recuperado de

<http://www.uco.es/servicios/sad/docs/Apuntes-LGTBI.pdf>

- García García, M. y López Azuaga, R. (2012). Explorando, desde una perspectiva inclusiva, el uso de las tic para atender a la diversidad. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16 (1), 277-293. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724377016>
- García-Llamas, J.L. (2008). Aulas inclusivas. *Bordón*, 60 (4), 89-105. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28871/15392>
- García-Martínez, A. (2009). *El diálogo intercultural*. Murcia: Editium.
- Gardiner, V. & Anwar, N. (2001). *Issues in providing learning support for students with mobility impairments undertaking fieldwork and related activities*. Gloucestershire, UK: Geography Discipline Network (GDN).
- Garzón, P., Calvo, M. I. y Orgaz, M. B. (2016). Inclusión educativa. *Inclusión Educativa. Actitudes y estrategias del profesorado*, 4(2), 25-45. Recuperado de <https://www.cedd.net/redis/index.php/redis/article/view/198/0>
- Gelbar, N. W., Madaus, J. W., Lombardi, A., Faggella-Luby, M., & Dukes, L. (2015). College students with physical disabilities: common on campus, uncommon in the literature. *Physical Disabilities: Education and Related Services*, 34(2), 14-31. DOI: 10.14434/pders.v34i2.19224
- Gibbs, A. (1997). Focus group. *Social Research Update*, 5 (2). Recuperado de <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU19.html>
- Gibbs, G. (2007). *Analyzing qualitative data*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Gibson, S. (2012). Narrative Accounts of University Education: Socio-cultural Perspectives of Students with Disabilities. *Disability and Society*, 27 (3), 353–369.
- Gil-Jaurena, I. (2012). Observación de procesos didácticos y organizativos de aula en Educación Primaria desde un enfoque intercultural. *Revista de Educación*, 358, 85-110. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2012-358-184
- Gimeno-Sacristán, J. (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. En R. Alcudia, Atención a la diversidad. Barcelona: Graó. (Colección Claves para la innovación educativa)

- Gimeno-Sacristán, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social* (Vol. 1). Ediciones Morata.
- Gimeno-Sacristán, J. (2002). Hacerse cargo de la heterogeneidad. *Cuadernos de Pedagogía*, (311), 52-55. Recuperado de <http://educar.unileon.es/Antigua/Didactic/Temas/CdP31102.pdf>
- Giné, C. (2009). Aportaciones al concepto de inclusión: la posición de los organismos internacionales. En C. Giné, D. Duran, J. Font y E. Miquel (coords.) *La educación inclusiva: De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 13-24). Barcelona: Horsori Editorial.
- Giné, N., y Piqué, B. (2007). *Evaluación para la inclusión: siete propuestas en forma de tesis*. Aula de Innovación Educativa, 163-164, 7-11.
- Gitlow, L. (2001). Occupational therapy faculty attitudes toward the inclusión of students with disabilities in their educational programs. *The Occupational Therapy Journal of Research*, 21, 115- 131. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F153944920102100206>
- Gómez-Hurtado, I. (2013). Dirección y gestión de la diversidad en la escuela: hacia un liderazgo inclusivo. *Revista Fuentes*, 14, pp. 61-84. Recuperado de <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2353/2172>
- Gómez-Nocetti, V., e Infante, M. (2004). Actitudes de los estudiantes de educación hacia la integración de personas con discapacidad y hacia la educación multicultural. *Cultura y educación*, 16(4), 371-383.
- González-Alfonso, M. C., Guzmán Rosquete, R., Sánchez Rodríguez, J. & González-García, D. (2006). Estudiantes discapacitados en la Universidad: Percepciones sobre las respuestas a sus necesidades educativas. *Revista Currículum*, 19, 173-188. Recuperado de <https://goo.gl/pdHfeT>
- González-Cortés, E., y Roses, S. (2016). ¿Barreras invisibles? Actitudes de los estudiantes universitarios ante sus compañeros con discapacidad. *Revista Complutense de Educación*, 27, 219-235.
- González-Ferreras, J., & Wagenaar, R. (Eds.). (2003). *Tuning educational structures in Europe. Final report. Phase one*. Bilbao: University of Deusto.
- González-Gil, F., Martín, E., Flores, N., y Jenaro, C. (2014). Evaluación de la formación para la inclusión en el profesorado de España, Costa Rica y República Dominicana. *REICE. Revista Electrónica*

- Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(3), 27-39.
Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/551/55131318002/>
- González-González, M. T. (2003). El liderazgo en tiempos de cambio y reformas. *Organización y Gestión Educativa*, (6), 4-8.
- González-González, M. T. (2008). Diversidad e Inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE*, 6(2), 82-99.
- González-Licini, F. (1992). *Educación en valores y diseño curricular*. Madrid: Alhambra Logman.
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical short comings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 23 (3), 265-280. DOI: <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Grace, S., & Gravestock, P. (2009). *Inclusion and diversity: Meeting the needs of all students*. New York, NY: Routledge.
- Granada, M., Pomés, M. P., y Sanhuesa, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (25), 51-59. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/paptra/n25/n25a03.pdf>
- Griffiths, S. (2010). *Teaching for inclusion in higher Education: A guide to practice*. Higher Education Academy, United Kingdom and All Ireland Society for Higher Education.
- Griful-Freixenet, J., Struyven, K., Verstichele, M., & Andries, C. (2017). Higher education students with disabilities speaking out: perceived barriers and opportunities of the Universal Design for Learning framework. *Disability & Society*, 32(10), 1627-1649. DOI: 10.1080/09687599.2017.1365695
- Guarro, A. (2005). *La estrategia del proceso de asesoramiento desde la colaboración: una (re) visión desde la práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Guasch, D., Corbalán, M.; Dotras, P., Llinares, M., y Usandizaga, M. (2010). *Guía de actividades docentes para la formación en integración e igualdad de oportunidades por razón de discapacidad en las enseñanzas técnicas: accesibilidad universal y diseño para todos*. Barcelona: Cátedra de Accesibilidad de la UPC. ISBN 978-84-7653-492-2.
- Guasch, D. y Hernández, J. (2010). *La accesibilidad del entorno universitario y su percepción por parte de los estudiantes con discapacidad*. Fundación ONCE y Universidad Politécnica de Cataluña.

- Guerrero, C. (2012). Hacia la construcción de procesos y prácticas “exclusivas”: Metodologías para la intervención. *Quaderns animacio*, 16, 1-12. Recuperado de: http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/diciseis/arti2_practicas%20exclusivas.pdf.
- Gutiérrez-Ortega, M. (2011). *Evaluación de la inclusión en servicios para personas con discapacidad* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca: Salamanca

H

- Hadjikakou, K., & Hartas, D. (2008). Higher education provision for students with disabilities in Cyprus. *Higher Education*, 55, 103-119. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-007-9070-8>
- Hadjikakou, K., Polycarpou, V., & 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. DOI: <https://doi.org/10.1080/10364912X.2010.524445>
- Hanafin, J., Shevlin, M., Kenny, M., & Mcneela, E. (2007). Including young people with disabilities: Assessment challenges in higher education. *Higher Education*, 54, 435–448. DOI: 10.1007/s10734-006-9005-9.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Harry, B. (2005). Equity, excellence and diversity in a rural secondary school in Spain: ‘Integration is very nice, but...’ *European Journal of Special Needs Education*, 20(1), 89-106. DOI: <https://doi.org/10.1080/0885625042000319106>
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Haug, G. (2016). La internacionalización de la educación superior: más allá de la movilidad europea. *La cuestión universitaria*, (6), 20-29. Recuperado de <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/download/3392/3463>

- Healey, M., Bradley, A., Fuller, M., & Hall, T. (2006). Listening to students: The experiences of disabled students of learning at university. In M. Adams & S. Brown, *Towards inclusive learning in higher education* (pp. 1-12) London: Routledge.
- Hernández-Sampieri, R., y Fernández-Collado, C. (1998). *Metodología de la investigación* (Vol 2). México: McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (Vol. 3). México: McGraw-Hill.
- Herrán, A., Paredes, J., y Treskow, D.V. (2017). Cuestionario para la evaluación de la educación inclusiva universitaria (CEEIU). *Revista Complutense de Educación*, 28, 913-928. DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n3.50947
- Herriegel, D., y Slocum, J. (2009). *Comportamiento Organizacional*. (10 ed.). México: Editorial Thompson.
- Higbee, J. L. (2003). *Curriculum transformation and disability: Implementing Universal Design in higher education*. Minnesota: Center for Research on Developmental Education and Urban Literacy, University of Minnesota.
- Higbee, J. L., & Goff, E. (2008). *Pedagogy and Student Services for Institutional Transformation: Implementing Universal Design in Higher Education*. Minnesota: Center for Research on Developmental Education and Urban Literacy, University of Minnesota.
- Holloway, S. (2001). The experience of higher education from the perspective of disabled students. *Disability & Society*, 16(4), 597-615. DOI: 10.1080/09687590120059568
- 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. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603110903317684>
- Huber, L. (2015). *Manual thinking: la herramienta para gestionar el trabajo creativo en equipo*. Barcelona: Urano.
- Hurtado, S., & Deangelo, L. (2012). Linking diversity and civic-minded practices with student outcomes. *Liberal Education*, 98(2), 14-23.

I

Imbernón, F., y Guerrero, C. (2018). ¿Existe en la universidad una profesionalización docente? *Revista de Educación a Distancia*, 56, 1-12. DOI: 10.6018/red/56/11

J

Jacklin, A., Robinson, C., O'Meara, L., & Harris, A. (2007). Improving the experiences of disabled students in higher education. *Higher Education*, 1. Recuperado de: <http://cascadoer2.pbworks.com/w/file/attach/33757279/jacklin.pdf>

Janesick, V. (1998). *“Stretching” exercises for qualitative researchers*. Thousand Oaks: Sage.

Jansen, D., Petry, K., Ceulemans, E., Noens, I., & Baeyens, D. (2017). Functioning and participation problems of students with ASD in higher education: which reasonable accommodations are effective? *European Journal of Special Needs Education*, 32 (1), 71-88. DOI: 10.1080/08856257.2016.1254962.

Järkestig-Berggren, U., Rowan, D., Bergbäck, E., & Blomberg, B. (2016). Disabled students' experiences of higher education in Sweden, the Czech Republic, and the United States—a comparative institutional analysis. *Disability & Society*, 31(3), 339-356. DOI: <https://doi.org/10.1080/09687599.2016.1174103>

Jiménez, J. R., & Pozuelos, F. J. (2001). Una escuela pública abierta a la comunidad. *Revista Investigación en la Escuela*, (44), 5-17.

Jiménez, P. y Vilà M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Jones, A. (2004) Involving children and young people as researchers. In S. Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellet & C. Ronbinson, *Doing Research with Children and Young People* (pp. 113-130). Sage in association with The Open University, ISBN 9780761943808

K

- Katz, J. (2013). The Three Block Model of Universal Design for Learning (UDL): Engaging students in inclusive education. *Canadian Journal of Education*, 36(1), 153-194.
- Kendall, L. (2018). Supporting students with disabilities within a UK university: Lecturer perspectives. *Innovations in Education and Teaching International*, 1-10. DOI: 10.1080/14703297.2017.1299630
- Kincheloe, J. L., & Steinberg, S. R. (1997). *Changing Multiculturalism*. Buckingham: Open University Press.
- Kitzinger, J. (1995). Education and debate Qualitative Research: Introducing focus groups. *Sociology of Health*, 311, 299-302.
- Knight, J. (2011). Cinco Mitos sobre la Internacionalización. *Educación Superior Internacional*, (62), 14-15.
- Konur, O. (2006). Teaching disabled students in higher education. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 351-363. DOI: 10.1080/13562510600680871
- Krueger, R. (2006). Analyzing focus group interviews. *Spotlight on Research*, 33 (5), 478-481.

L

- Lagarde, M. (1999). Género e identidad: hacia un nuevo paradigma. Abriendo espacios. En M. C. Campeiro (coord.), *Un proyecto universitario desde la perspectiva de género* (pp 61-74). México: UPN. Recuperado de: <http://campus.ajusco.upn.mx:8080/upn/bitstream/handle/11195/346/Mar%C3%ADa%20del%20Carmen%20Campero%20Cuenca.pdf?sequence=1>
- Lasagabaster, D. (2012). El papel del inglés en el fomento del multilingüismo en la universidad. *ELIA. Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 12, 13-

44. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/51385825.pdf>
- Latas, C., y del Barco, B. (2004). El aprendizaje cooperativo como propuesta de innovación en la enseñanza universitaria. *Campo abierto: Revista de educación*, (25), 13-22.
- Lázaro, A. (1997). La acción tutorial de la función docente universitaria. En P. Apocada y C. Lobato (Ed.), *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación* (pp. 112-136). Barcelona: Laertes.
- Leithwood, A. (1994). Liderazgo para la reestructuración de las escuelas. *Revista de Educación*, 304, 31-60.
- Leiva, J. J. (2010). La educación intercultural entre el deseo y la realidad: reflexiones para la construcción de una cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Revista Docencia e Investigación*, 20, 149-182. ISSN: 1133-9926
- Leiva, J. J., Alaminos, M. P., y del Pino, E. (2017). Actitudes hacia la transexualidad en la universidad. Un estudio con estudiantes del Grado de Pedagogía. En A. R. Fernández y R. Ravina (coord.), *Sexualidades diversas. Interferencias entre el arte, la educación y la sociedad* (pp. 225-274). Caracas: Universidad Metropolitana de Caracas/Universidad de Granada.
- Leiva, J. J., y Jiménez, A. S. (2012). La Educación Inclusiva en la Universidad del siglo XXI. Un proceso permanente de cambio. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 8, 41-62. Recuperado de <http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n8/REID8art3.pdf>
- Ley Orgánica 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 103, de 30 de abril de 1982, pp 11106-11112. Recuperada de: <https://www.boe.es/boe/dias/1982/04/30/pdfs/A11106-11112.pdf>
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 159, de 4 de julio de 1985, pp 21015-21022. Recuperada de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/1985/BOE-A-1985-12978-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 307, de 24 de diciembre de 2001, pp 49400-49425. Recuperada de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf>

- Ley 11/2003, de 10 de abril, de la Generalitat, sobre el Estatuto de las Personas con Discapacidad. *Diario Oficial de la Generalitat Valenciana*, núm. 4479, de 11 de abril de 2003, pp 10681- 10705. Recuperada de: http://www.dogv.gva.es/datos/2003/04/11/pdf/2003_4345.pdf
- Ley Orgánica 51/2003, de 3 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 289, de 3 de diciembre de 2003, pp 43187-43195. Recuperada de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2003/BOE-A-2003-22066-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, pp 17158-17207. Recuperada de: <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOMLOU). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 89, de 13 de abril de 2007, pp 16241-16260. Recuperada de: <https://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 10 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp 97858-97921. Recuperada de: <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Liasidou, A. (2014). Critical disability studies and socially just change in higher education. *British journal of special education*, 41(2), 120-135. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12063>
- Liscano, D. C., y Jurado, P. (2016). Representaciones Sociales sobre las personas LGBTI en la universidad: perspectivas del profesorado y alumnado. *Revista nacional e internacional de Educación Inclusiva*, 9(3), 231-249.
- Lledó, A., Perandones, T. M., y Sánchez, F. J. (2011). Prácticas inclusivas en las metodologías del profesorado universitario. *Revista de Psicología*, 1 (3), 489-498.
- Llinares, M., Dotras, P., y Guasch, D. (2010). Cómo implementar el diseño para todos del aprendizaje y los principios de accesibilidad universal

- en los estudios politécnicos superiores. In *7mo Congreso Internacional de Educación Superior: la universidad por un mundo mejor* (pp. 2834-2843).
- Lluch, X. (1995) Para buscar contenido a la educación intercultural, *Investigación en el aula*, 26, 69-81.
- Lobato, X. (2001). *Importancia de la cultura escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas: Profundización teórica y evidencias empíricas*. (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Lobato, X., y Ortiz, M. D. C. (2001). La importancia de la cultura escolar para la escuela inclusiva. En J. J. Bueno, T. Nuñez y A. Iglesias (Eds.), *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio*. A Coruña: Servicio de publicaciones Universidade da Coruña.
- Lombardi, A. R., & Murray, C. (2011). Measuring university faculty attitudes toward disability: Willingness to accommodate and adopt Universal Design principles. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 34(1), 43-56.
- López-López, M. C., y Hinojosa, E. F. (2012). El estudio de las creencias sobre la diversidad cultural como referente para la mejora de la formación docente. *Educación XXI*, 15 (1), 195-218. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/706/70621158010.pdf>
- López-Melero (1995) Diversidad y cultura: una escuela sin exclusiones, *Kikiriki*, 381, 26-38.
- López-Melero, M. (1997). La educación intercultural: el valor de la diferencia. In *La innovación de la educación especial: actas de las XIV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial* (pp. 173-200). Universidad de Jaén.
- López-Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Málaga: Aljibe.
- López-Melero, M. (2006). Cultura de la diversidad, cultura de la inclusión: educar para construir una escuela sin exclusiones. *Actas de las XVI Jornadas Municipales de Psicopedagogía "L' escola que inclou"*. Ajuntament de Torrent, Col·lecció Hort de Trenor, 18, 11-52.
- López-Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54.
- Lorenzo, M., Argos González, J., Hernández García, J., y Vera Vila, J. (2014). El acceso y la entrada del estudiante a la universidad: Situación y propuestas de mejora facilitadoras del tránsito. *Educación XXI*, 17 (1), 15-38. DOI: 10.5944/educxx1.17.1.9951.

- Lourens, H., & Swartz, L. (2016). Experiences of visually impaired students in higher education: bodily perspectives on inclusive education. *Disability & society*, 31(2), 240-251. DOI: 10.1080/09687599.2016.1158092
- Lumby, J., & M. Coleman (2007), *Leadership and Diversity. Challenging theory and practice in education*. London: Sage publications.
- Luque, D., y Rodríguez- Infante, G. (2005). Accesibilidad y adaptaciones curriculares al alumnado con discapacidad en la Universidad. Una reflexión docente. En *I Congreso Nacional de Universidad y Discapacidad*, Salamanca.
- Luque, D. J., Rodríguez-Infante, G., y Luque-Rojas, M. J. (2014). Adecuación del currículum al alumnado universitario con discapacidad: un estudio de caso. *Revista iberoamericana de educación superior*, 5(13), 101-116. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v5n13/v5n13a7.pdf>
- Luque, D. J., y Romero- Infante, J. F. (2002). *Trastornos del desarrollo y adaptación curricular*. Málaga: Aljibe.

M

- Macías, E.; Rodríguez-Sánchez, M. y Aguilera, J.L (2017). Proceso de validación de un cuestionario para identificar buenas prácticas docentes en la inclusión del alumnado universitario. En A. Rodríguez-Martín (comp.). *Prácticas innovadoras inclusivas. Retos y oportunidades* (pp 2099-2108). Oviedo: Servicio de publicaciones Universidad de Oviedo.
- MacKinnon, J. D. & Brown, M. (1994). Inclusion in secondary schools: an analysis of school structure based on teachers' images of change. *Educational Administration Quarterly*, 30 (2), 126-152.
- Madaus, J. W., Scott, S., & McGuire, J. (2003). *Barriers and bridges to learning as perceived by postsecondary students with learning disabilities*. Center on Postsecondary Education and Disability, University of Connecticut.
- Mamlin, N. (1999). Despite best intentions: when inclusion fails. *Journal of Special Education*, 33 (1), 36-49.

- Marchesi, A. (2001). La práctica de las escuelas inclusivas. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A., y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Marqués, P. (2001). Algunas notas sobre el impacto de las TIC en la Universidad. *Educación*, 28, 83-98.
- Martín, E. (2009). Profesorado competente para formar alumnado competente: el reto del cambio docente. En J.I. Pozo y M. P. Pérez (Coords.) *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata, 199-215. Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_73/nr_783/a_10680/10680.pdf
- Martínez-Bonafé, J. (1990). El estudio de casos en la investigación cualitativa, en J. B. Martínez Rodríguez, *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (pp 57-68). Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Martínez-Carazo, P. C. (2006) El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, 20, 165-193. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa>
- Martínez Clares, P., Pérez Cusó, J., y Martínez Juárez, M. (2016). Las TICs y el entorno virtual para la tutoría universitaria. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*, 19(1), 287-310.
- Martínez-Martín, M. (2006) Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 85-102. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie42a05.pdf>
- Martínez-Miguélez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.
- Mas, Ó. (2009). *El perfil competencial del profesorado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior* (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Mas, Ó. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(3), 195-211. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/567/56722230013.pdf>
- Mas, Ó., y Olmos, P. (2012). La atención a la diversidad en la educación superior: una perspectiva desde las competencias docentes. *Revista de*

- Educación Inclusiva*, 5(1), 159-174. Recuperado de <http://www.ujae.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/15-12.pdf>
- Masip, M., y Rigol, A. (2000). El aula, escenario de la diversidad. En M. M. Aldamiz-Echevarria (comp.) *Cómo hacerlo: Propuestas para educar en la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Mather, G., & Muchatuta, M. (2011). *How to teach with inclusive practice. Learning through diversity*. Sidney: Macquarie University.
- Matthews, N. (2009). Teaching the 'invisible' disabled students in the classroom: disclosure, inclusion and the social model of disability. *Teaching in higher education*, 14(3), 229-239.
- McCarthy, C. (1994). *Racismo y curriculum*. Ediciones Morata.
- McMillan, J.H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Educación.
- Mcguire, J. M., Scott, S. S., & Shaw, S. F. (2006). Universal design and its applications in educational environments. *Remedial and special education*, 27(3), 166-175. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F07419325060270030501>
- Medina, M. (2017). *La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad. Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas*. (Tesis doctoral). Universidad de Jaén, Jaén.
- Melero, N., y Perera, V. H. (2012). Promover la igualdad de género en la educación superior: bases para un desarrollo humano en equidad. En *La construcción del conocimiento educativo para un futuro humano, III Congreso Nacional y VIII Nacional de Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente*. Bogotá, 22, 23 y 24 de Agosto de 2012.
- Mérida, R. (2007). Hacia la convergencia europea: los proyectos de trabajo en la docencia universitaria. *Education & Psychology*, 13, 825-852. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121946016.pdf>
- Meyer, A., Rose, D.H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and Practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- Michavila, F., y Esteve, F. (2011). La llegada a la universidad: ¿oportunidad o amenaza? *Estudios e investigaciones*, 17, 69-85. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Francesc_Esteve/publication/221680102_La_llegada_a_la_universidad_oportunidad_o_amena

za/links/0fcfd50b342a775b11000000/La-llegada-a-la-universidad-oportunidad-o-amenaza.pdf

- Michavila, F., García, J., Martínez, J., Merhi, R., Esteve, F., & Martínez, A. I. (2012). *Análisis de las políticas y estrategias de acogida e integración de los estudiantes de nuevo ingreso en las universidades españolas*. Programa de Estudios y Análisis del Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Michavila, F. y Parejo, J.L. (2008). Políticas de participación estudiantil en el Proceso de Bolonia. *Revista de Educación*, número extraordinario, 85-118. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2008/re2008_05.pdf
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Milic, M., & Dowling, M. (2015). Social support, the presence of barriers and ideas for the future from students with disabilities in the higher education system in Croatia. *Disability & Society*, 30(4), 614-629. DOI: <https://doi.org/10.1080/09687599.2015.1037949>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2013). Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso.pdf
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Propuestas para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) a través de la renovación de las metodologías educativas*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2010). *Estrategia Universidad 2015. El camino para la modernización de la Universidad*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Miñambres, A., y Jové, G. (Eds.). (2000). *La atención a las necesidades educativas especiales: de la Educación Infantil a la Universidad*. Universitat de Lleida.
- Molina-Fernández, C., y González-Badía, J. (2006). *Universidad y discapacidad. Guía de Recursos*. Madrid: Cinca. Recuperado de http://sapdu.unizar.es/sites/default/files/GRecursos2_Molina_Glez_Badia.pdf
- Molina-Roldán, S. y Holland, C. (2010). Educación especial e inclusión: aportaciones desde la investigación. *Revista Educación y Pedagogía*, 22 (56), 31-43.
- Molina, F. (2011). La compleja interacción entre investigación y docencia en el contradictorio marco universitario europeo. El caso de la Sociología de la Educación Intercultural. En S. Isus (coord.), *La*

construcció europea. Societat, cultura, dret i educació (pp 87-104). Lleida: Edicions i Publicacions UDL.

Moliner, O., y Benet, A. (2017). La inclusión del alumnado con discapacidad en la universidad: retos percibidos desde la mirada del personal de los servicios de apoyo. En *4to Coloquio Internacional sobre Inclusión Educativa*. Buenos Aires, Argentina.

Moliner, O., Sales, A., y Traver, J. (2011). Trazando procesos de cambio desde un modelo educativo intercultural inclusivo. En O. Moliner (ed.) *Prácticas inclusivas: experiencias, proyectos y redes* (pp 29-40). Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I.

Moliner, O., Sanahuja, A., y Benet, A. (2017). *Prácticas inclusivas en el aula desde la investigación-acción*. Castellón: Servei de publicacions de la Universitat Jaume I. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/168902/s127.pdf?sequence=1>

Moliner, L., y Moliner, M. O. (2010). Percepciones del profesorado sobre la diversidad. Estudio de un caso. *Revista de educación inclusiva*, 3(3), 23-34. Recuperado de <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/11-2.pdf>

Moliner, L., Moliner, O., y Sales, A. (2010). Conocer la cultura de un centro y las miradas del profesorado sobre la diversidad sociocultural y personal de la comunidad como punto de arranque para la transformación educativa. *Cultura y Educación*, 22 (3), 283-296. DOI: <http://dx.doi.org/10.1174/113564010804932193>

Monereo, C. (2009). La educación inclusiva: una vía humanista de atención a la diversidad. En *Humanismo para el siglo XXI: Propuestas para el Congreso Internacional "Humanismo para el siglo XXI"* (Vol. 31, p. 343). Universidad de Deusto.

Monereo, C., y Pozo, J. I. (2003). La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos. *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*, 15-30.

Morell, T. (2007a). What enhances EFL students' participation in lecture discourse? Student, lecturer and discourse perspectives. *Journal of English for Academic Purposes*, 6, 222-237.

Moreno, M. (2005) Informe 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: IESALC/UNESCO.

- Moreno, 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, 1-12, ISSN: 1022-6508
- Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Aljibe.
- Moriña, A. (2015). ¿Contextos universitarios inclusivos? Un análisis desde la voz del alumnado con discapacidad. *Cultura y Educación*, 27(3), 669-694.
- Moriña, A. (2017). We aren't Heroes, we're Survivors: Higher Education as an Opportunity for Students with Disabilities to Reinvent an Identity. *Journal of Further and Higher Education*, 41 (2), 215-226. DOI: 10.1080/0309877X.2015.1070402
- Moriña, A., Cortés, M. D., & Melero, N. (2014). Inclusive curricula in Spanish higher education? Students with disabilities speak out. *Disability & Society*. 29, 1, 44-57. DOI: <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.769862>
- Moriña, A., Cortés, M. D., y Molina-Romo, V. (2015a). Educación inclusiva en la enseñanza superior: soñando al profesorado ideal. *Revista Latinoamericana*, 9 (2), 161-175. ISSN 0718-5480
- Moriña, A., Cortés, M. D., y Molina-Romo, V. (2015b) Faculty training: an unavoidable requirement for approaching more inclusive university classrooms. *Teaching in Higher Education*, 20 (8), 795-806.
- Moriña, A., Cortés, M. D., y Molina-Romo, V. (2017). Educación inclusiva en la enseñanza superior: soñando al profesorado ideal. *Revista latinoamericana*, 9 (2), 161-175. Recuperado de: http://www.repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1696/Art_MorinaDiezA_Educacioninclusiva_2015.pdf?sequence=1
- Moriña, A., López-Gavira, R., Melero, N., Cortés, M. D., y Molina V. (2013) El profesorado en la universidad ante el alumnado con discapacidad: ¿tendiendo puentes o levantando muros? *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (3), 423-442. ISSN: 1887-4592.
- Moriña, A., López-Gavira, R., & Molina, V. M. (2015). Students with disabilities in higher education: a biographical-narrative approach to the role of lecturers. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 147-159. DOI: 10.1080/07294360.2014.934329.

- Moriña, A., & Morgado, B. (2018). University surroundings and infrastructures that are accessible and inclusive for all: listening to students with disabilities. *Journal of Further and Higher Education*, 42(1), 13-23.
- Moriña, A., y Perera, V. H. (2015). ¿Educación inclusiva en la enseñanza superior? El caso del alumnado con discapacidad. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 10, 5, 599-614. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6202789.pdf>
- Moriña, A., Perera, V. H., & Melero, N. (2019). Difficulties and reasonable adjustments carried out by Spanish faculty members to include students with disabilities. *British Journal of Special Education*. doi: 10.1111/1467-8578.12261
- Morra, T., & Reynolds, J. (2010). Universal design for learning: Application for technology-enhanced learning. *Inquiry: The Journal of the Virginia Community Colleges*, 15(1), 5. Recuperado de <https://commons.vccs.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.es/&httpsredir=1&article=1030&context=inquiry>
- Morris, J. (1991). *Pride against prejudice: A personal politics of disability*. Womens Pr Ltd.
- Mortensen, J. (2014). Language policy from below: Language choice in student project groups in a multilingual university setting. *Journal of multilingual and multicultural development*, 35(4), 425-442.
- Mortensen, J., & Fabricius, A. (2014). Language ideologies in Danish higher education. In A. K. Hultgren, F. Gregersen & J. Thogersen (eds) *English in Nordic universities: Ideologies and practices* (193-224). Amsterdam: Jhon Benjamin publishings company.
- Moswela, E. & Mukhopadhyay, S. (2011) Asking for too much? The voices of students with disabilities in Botswana. *Disability & Society*, 26(3), 307-319. DOI: <https://doi.org/10.1080/09687599.2011.560414>
- Muijs, D., & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and teacher education*, 22(8), 961-972.
- Mullins, L., & Preyde, M. (2013). The lived experience of students with an invisible disability at a Canadian university. *Disability & Society*, 28(2), 147-160. DOI: <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.752127>
- Muntaner, J. J. (2010). De la integración a la Inclusión. Un nuevo modelo educativo. En *Actas del Congreso Tecnoneet: 25 años de Integración en España* (pp. 1-25).

- Muntaner, J. J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(1), 63-79. Recuperado de <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/163>
- Muñoz, J. M., Ríos, P., y Espiñeira, E. M. (2002). Calidad de educación en la atención a la diversidad. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8(6), 291-320.
- Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 4, 11-24.
- Murillo, F. J., e Hidalgo, N. (2016). Hacia un proceso de evaluación docente justo y socialmente justo. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 9(2), 5-8. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5825907.pdf>
- Murillo, J., y Krichesky, G. (2012). El proceso de cambio escolar: Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26-43. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55123361003.pdf>
- Murillo, F. J., Krichesky, G., Castro, A., y Hernández-Castilla, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 4(1), 169-186. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art8.pdf>
- Mutanga, O. (2018). Inclusion of Students with Disabilities in South African Higher Education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(2), 229-242. DOI: <https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1368460>

N

- Naciones Unidas (1965). Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial. Recuperado de: <https://www.humanium.org/es/wp-content/uploads/2013/10/Convenci%C3%B3n->

[Discriminaci%C3%B3n-Racial.pdf](#)

- Naciones Unidas (1979). Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. Recuperado de: <http://www.inmujer.gob.es/elInstituto/normativa/normativa/docs/convencion.pdf>
- Naciones Unidas (1993). Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Recuperado de: <http://www.un.org/spanish/disabilities/standardrules.pdf>
- Naciones Unidas (2006). Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado de: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Naciones Unidas (2007). Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. Recuperado de: <http://www.acnur.org/5b6c56074.pdf>
- Naciones Unidas (2011). Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas donde se reconoce los derechos de las personas LGBT. Recuperado de: https://www.ohchr.org/Documents/Publications/BornFreeAndEqualLowRes_sp.pdf
- Naik, N. (2017). Dual PowerPoint presentation approach for students with special educational needs and note-takers. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 146-152. DOI: <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254970>
- Naranjo, B. A. (2017). Elementos básicos para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad. *Boletín Redipe*, 6(9), 132-141.
- Nava-Caballero, E.M (2012). El acceso y la integración de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de León. *Revista Complutense de Educación*, 23, 293-316.
- Nieto, S. (1992). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. New York: Longman.
- Nilholm, C., & Göransson, K., (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*, 1-15, DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2017.1295638>.
- Noaks, L. & Wincup, E. (2004). *Criminological research*. New Delhi: London
- Norwich, B. (2008). What future for special schools and inclusion?

Conceptual and professional perspectives. *British Journal of Special Education*, 35(3), 136-143.

Novo-Corti, I. (2010). Attitudes toward disability and social inclusion: An exploratory analysis. *European Research Studies Journal*, 13(3), 83-107.

Novo-Corti, I., Muñoz-Cantero, J. M., y Calvo-Porrall, C. (2011). Análisis de las actitudes de los jóvenes universitarios hacia la discapacidad: un enfoque desde la teoría de la acción razonada. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 17(2) 1-26.

O

Olivencia, J. J. L., Alaminos, M. P., y del Pino González, E. (2017). Actitudes hacia la transexualidad en la Universidad. Un estudio con estudiantes del Grado de Pedagogía. En Antonio R. Fernández Paradas y R. Raviña (coord.), *Sexualidades diversas interferencias entre el arte, la educación y la sociedad* (pp. 111-130). Universidad Metropolitana (UNIMET).

Olmos, P., Rodríguez-Gómez, D., y Gairín, J. (2017). Universitat Autònoma de Barcelona: good practices for equity and inclusion in Higher Education. In F. Dovigo y L. Casanova (ed.). *Good practices for equity and inclusion in Higher Education* (21-26). Bergamo: Collana Educazione Inclusiva. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2017/171121/A4A_BergConf_a2017.pdf

Onofre, C. M. (2006). A Educação Inclusiva: buscando caminhos entre limites e possibilidades na Universidade. *Revista Humanidades*, 21(1), 11-15.

ONU (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*.

Oraísón, M., y Pérez, A. M. (2006). Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de ciudadanía. *Revista Iberoamericana de educación*, 42(15-29).

O'Reilly, C. A., Chatman, J., & Caldwell, D. F. (1991). People and organizational culture: A profile comparison approach to assessing person-organization fit. *Academy of Management Journal*, 34(3), 487-516.

Ortiz, C., y Lobato, X. (2003). Escuela Inclusiva y cultura escolar: algunas

evidencias empíricas. Más allá de la Educación Especial. *Revista de Pedagogía*, 55(1), 9-26.

P

- Palmer, J. (2003). *Universal Instructional Design Implementation Guide. Teaching Support Services*. Lotf: Government of Ontario.
- Palmer, J., & Caputo, A. (2002). *The Universal Instructional Design Implementation Guide. Teaching Support Services*. Lotf, Government of Ontario
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 327, 11-29.
- Parrilla, A. (2004). Prólogo. En Moriña, A. *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Aljibe.
- Parrilla, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), pp. 165-174.
- Pasmore, W. (1988). *Designing effective organizations: The socio-technical systems perspective*. New York: Wiley.
- Pastor, M. I., Pontón, P., y Serret, N. (2014) Políticas de igualdad en la universidad: una reflexión sobre los planes de igualdad en América Latina y España. En Aportaciones a la investigación sobre mujeres y género, *V Congreso Universitario Internacional" Investigación y Género*, Sevilla, 3 y 4 de julio de 2014 (pp. 639-658).
- Pegalajar, M. C., y Colmenero, M. J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *REDIE, Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97.
- Penalva, J. (2007). Análisis crítico de los aspectos teóricos del currículum flexible y abierto. Consecuencias educativas. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 11 (3), 43-57.
- Penna, M. (2015). Homofobia en las aulas universitarias. Un metaanálisis. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 181-202. Recuperado de: <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/721/public/721-3928-1-PB.pdf>
- Peñalva, A., y Soriano, E. (2011). La resolución de conflictos en contextos

- multiculturales a través de la mediación. En J. J. Leiva y R. Borrero (Eds.) *Interculturalidad y Escuela* (pp. 97-122). Barcelona: Octaedro.
- Peralta, A. (2007). *Libro blanco sobre universidad y discapacidad*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Pérez Carbonell, A., Ramos, G., & López, E. (2009). Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de Educación Primaria y Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 221-252.
- Pérez Vidal, C. (2012) Language for the 'language specialists' or 'languages for all' in higher education?. Conferencia impartida en *II International Round Table on CLIL programmes*. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, 10 de mayo de 2012.
- Phillips, A., Terras, K., Swinney, L., & Schneeweis, C. (2012). Online disability accommodations: Faculty experiences at one public university. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 25(4), 331-344. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1002144>.
- Pinya, C. (2008). La formación permanente del profesorado universitario: estado de la cuestión. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa Socioeducativa*, 1 (0), 3-24. Recuperado de <http://bit.ly/A3LFKC>
- Polo, M. T., y López-Justicia, M. D. (2006). Actitudes hacia las personas con discapacidad de estudiantes de la Universidad de Granada. *REOP, Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17(2), 195-211.
- Powell, R., y Single, H. (1996). Focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*, 8(5), 499-509.
- Powney, J. (2002). *Successful Student Diversity: Case Studies of Practice in Learning and Teaching and Widening Participation*. Higher Education Funding Council for England.
- Pozo, I. (2013). Problemas y retos de la formación del profesorado en España: hacia Nuevos modelos de desarrollo docente en Educación Superior. En *Jornadas Red-u repensar la formación del profesorado hoy*. Valencia, 27 y 28 de noviembre de 2013 Universitat Politècnica de València.
- Prieto, L., Valderrama, C., y Allain-Muñoz, S. (2014). Internacionalización en casa. En J. Salmi (ed). *Reflexiones para la Política de Internacionalización de la Educación Superior en Colombia* (pp 159-192). Bogotá: Editor C. Nupia.

Prowse, S. (2009). Institutional construction of disabled students. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 31 (1), 89-96.

Puigdellívol, I. (1998). *La Educación Especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.

R

Ramírez-Iñiguez, A. A. R. (2011). Condiciones para la internacionalización de la educación superior: entre la inclusión y la exclusión en un mundo globalizado. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 8(2), 152-164.

Ramos, J. A. (2012). Cuando se habla de diversidad ¿de qué se habla? Una respuesta desde el sistema educativo. *Revista Interamericana de educación de adultos*, 34(1), 76-96.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 260, de 30 de octubre de 2007, pp 44037-44048. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>

Real Decreto 1721/2007, de 21 diciembre, establece el sistema de becas y ayudas al estudio personalizadas, que se verá modificado por el Real Decreto 1000/2012. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 15, de 17 de enero de 2008, pp 3496-3507. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2008/01/17/pdfs/A03496-03507.pdf>

Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 283, de 24 de noviembre de 2008, pp 46932-46946. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2008/11/24/pdfs/A46932-46946.pdf>

Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del estudiante Universitario, que tiene por objeto el desarrollo de los derechos y deberes de los estudiantes universitarios. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 318, de 31 de diciembre de 2010, pp

- 109353-109380. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2010/12/31/pdfs/BOE-A-2010-20147.pdf>
- Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 138, de 7 de junio de 2014, pp 43307-43323. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2014/06/07/pdfs/BOE-A-2014-6008.pdf>
- Redruello, R. A., Quesada, A. R., Aguilera, J. L., y de Andrés, C. (2014). La formación del profesorado universitario: mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado con discapacidad. *Tendencias Pedagógicas*, 23, 271-300. Recuperado <https://goo.gl/3boVxK>.
- Reichert, S. (2010). *Institutional diversity in European higher education*. Brussels.
- Reyes, M. M. R. (2010). La formación del profesorado. Motor de cambio en la escuela del siglo XXI. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(3), 89-102.
- Riddell, S., Tinklin, T., & Wilson, A. (2005). *Disabled students in Higher Education*. London: Routledge.
- Riddell, S., & Weedon, E. (2014). Disabled students in higher education: Discourses of disability and the negotiation of identity. *International Journal of Educational Research*, 63, 38-46. DOI: 10.1016/j.ijer.2013.02.008.
- Rivas, J. I. (2004). Política educativa y prácticas pedagógicas. *Revista de reflexión socioeducativa* (4), 36-43.
- Rodríguez-Espinar, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de educación*, 331, 67-99. Recuperado de <https://goo.gl/ZVJzmZ>
- Rodríguez-Espinar, S. R. (2018). La Universidad: una visión desde “fuera” orientada al futuro. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 15-38.
- Rodríguez-Gómez, G.; Gil-Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, Aljibe.
- Rodríguez-Infante, G., Borrell, R., Asensi, C., y Jaén, E. (2017). *Guía de adaptaciones en la universidad*. Madrid: Red SAPDU con la colaboración de la Fundación ONCE y la CRUE.
- Rodríguez-Martín, A. (2011). La dimensión social del proceso de Bolonia y el reto de las adaptaciones curriculares. En J.J. Maquilón; A.B. Mirete:

- A. Escarbajal y A.M. Giménez (Coords.) *Cambios educativos y formativos para el desarrollo humano y sostenible* (pp 195-213). Murcia: Editum.
- Rodríguez-Martín, A., Álvarez-Arregui, E. y García-Ruiz, R. (2014). La atención a la diversidad en la universidad: El valor de las actitudes. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(1), 44-61.
- Rodríguez-Martín, A., y Álvarez-Arregui, E. (2015). Universidad y discapacidad Actitudes del profesorado y de estudiantes. *Perfiles educativos*, 37(147), 86-102.
- Rodríguez-Piña, A. (2007). Propuesta de modelos culturales orientados a la gerencia del cambio. *Acimed*, 15(4). Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/aci/v15n4/aci05407.pdf>
- Rogero, J. (2000) Trabajar con la diversidad para romper las desigualdades. Recuperado de <https://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/rogero.htm>
- Rose, D., Harbour, W., Johnston, C., Daley, S., & Abarbanell, L. (2006). Universal design for learning in postsecondary education: Reflections on principles and their application. *Journal of postsecondary education and disability*, 19(2), 135-151.
- Rose, D. & Meyer. A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Rosell, M. C., y Bars, I. S. (2005). La universidad ante la diversidad en el aula. *Aula abierta*, 85, 57-84.
- Rouse, M., & Florian, L. (1996). Effective inclusive schools: a study in two countries. *Journal of Education*, 26 (1), 71-85.
- Rouse, M., & Florian, L. (1997). Inclusive education in the market-place. *International Journal of Inclusive Education*, 1 (4), 323-336.
- Rué, J. (2004). Conceptualizar el aprendizaje y la docencia en la Universidad mediante los ETCS. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(3). 179-195
- Ruiz, C., Mas, Ó., Tejada, J., y Navío, A. (2008). Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario: Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. *Revista de la educación superior*, 37(146), 115-132.

S

- Salazar, O. (2012). El reconocimiento jurídicoconstitucional de la diversidad afectiva y sexual. *Revista de Estudios Políticos*, 157, 45-81. Recuperado de:
<http://www.cepc.gob.es/publicaciones/revistas/revistaselectronicas?IDR=3&IDN=1288&IDA=36366>
- Salazar, O. (2015). La identidad de género como derecho emergente. *Revista de Estudios Políticos*, 169, 75-107. Recuperado de:
<https://recyt.fecyt.es/index.php/RevEsPol/article/view/39047>
- Sales, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 201-217. ISSN 0213-8464
- Sales, A. (2007). Diversidad en el ámbito escolar: por una educación intercultural. En *Congreso Orientación Educativa y Profesional*. España: Universitat Jaume I de Castelló.
- Sales, A. (2010). La formación intercultural inclusiva del profesorado: hacia la transformación social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4 (1), 65-82.
- Sales, A. (2012). La formación intercultural del profesorado: estrategias para un proceso de investigación-acción. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 113-132.
- Sales, A. (2016). *Gestió de la diversitat cultural en contextos socioeducatius*. Col·lecció Sapientia, Universitat Jaume I. ISBN: 978-84-16356-96-6. Recuperado de
http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/164381/s1_21.pdf?sequence=1
- Sales, A., Ferrández Berrueco, M. R., y Moliner, O. (2012). Escuela intercultural inclusiva: estudio de caso sobre procesos de autoevaluación. *Revista de educación*, 4 (1), 65-82. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2012-358-187
- Sales, A., y García, R. (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao, Desclée de Brower.
- Sales, A., Moliner, L., & Francisco, A. (2016) Collaborative professional

- development for distributed teacher leadership towards school change. *School Leadership and Management*, 37 (3), 254-266. <http://dx.doi.org/10.1080/13632434.2016.1209176>
- Sales, A., Moliner, O., Traver, J., García, R., Moliner, L., Oliver, R., ... & Gámez, M. J. (2010). *La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción*. Castellón: Servicio de Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Sales, A., Traver, J. A., & García, R. (2011). Action research as a school-based strategy in intercultural professional development for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 911-919.
- Sallán, J. G., Moreno, J. L. M., CONDOM, M. F., & Ramos, C. G. (2009). La transición Secundaria-Universidad y la incorporación a la Universidad. La acogida de los estudiantes de primer curso. *Revista española de pedagogía*, 27-44.
- Salzberg, C. L., Peterson, L., Debrand, C. C., Blair, R. J., Carsey, A. C., & Johnson, A. S. (2002). Opinions of disability service directors on faculty training: The need, content, issues, formats, media, and activities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 15(2), 101-114. Revisado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ653970>
- San Román, T. (1996). *Los muros de la separación: Ensayo sobre alterofobia y filantropía*. Madrid: Tecnos.
- Sanahuja, A. (2017). *Diferenciación pedagógica y participación democrática en el aula inclusiva: estudio de casos múltiples* (Tesis Doctoral). Universitat Jaume I, Castellón.
- Sánchez-Fuentes, S., Díez, E., Verdugo, M. A., Iglesias, A., y Calvo, I. (2011). Adaptación de una herramienta Web de autoevaluación curricular basada en los principios del diseño universal para el aprendizaje. En *Jornadas de Innovación Docente en la Universidad de Salamanca*.
- 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-Serrano, J. M. (2016). Diseño del currículum desde el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje. En Alba, C. (ed) *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Ediciones Morata, Madrid.
- Sánchez-Tarazaga, L. (2017). *Las competencias docentes del profesorado de Educación*

- Secundaria. Importancia percibida e implicaciones en la formación inicial* (Tesis Doctoral). Universitat Jaume I, Castellón.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana.
- Sandoval, M., Simón, C., y Echeita, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de Educación*, número extraordinario, 117-137. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-209.
- Sandoval, M., Simón, C., y Márquez, C. (2019). ¿Aulas inclusivas o excluyentes?: barreras para el aprendizaje y la participación en contextos universitarios. *Revista complutense de educación*, 30(1) 261-276.
- Santiuste, V. y Arranz, M. ^a L. (2009) Nuevas perspectivas en el concepto de evaluación. *Revista de Educación*, 350, 463-476.
- Sarason, S. B. (1974). *The psychological sense of community: prospects for a community psychology*. San Francisco: Jossey Bass.
- Schein, E. (1988). *La cultura empresarial y el liderazgo. Una visión dinámica*. Barcelona: Plaza & Janes Editores.
- Schein, E. (2004). *Organizational culture and leadership* (3 edition). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schelly, C. L., Davies, P. L., & Spooner, C. L. (2011). Student perceptions of faculty implementation of Universal Design for Learning. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24(1), 17-30. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ941729>.
- Seale, J., Geogerson, J., Mamas, C., & Swain, J. (2015). Not the Right Kind of 'Digital Capital'? An Examination of the Complex Relationship between Disabled Students, Their Technologies and Higher Education Institutions. *Computers & Education*, 82, 118–128.
- Shaw, J. (2009). The diversity paradox: does student diversity enhance or challenge excellence? *Journal of Further and Higher Education*, 33 (4), 321-331.
- Shevlin, M., Kenny, M., & Mcneela, E. (2004). Participation in higher education for students with disabilities: an Irish perspective', *Disability & Society*, 19:1, 15-30.
- Shields, C.M. (2004) Dialogic Leadership for Social Justice: Overcoming Pathologies of Silence. *Educational Administration Quarterly*, 40 (1), 11-134.

- Silva, C., y Martínez, M. L. (2004). Empoderamiento: proceso, nivel y contexto. *Psykebe*, 13(2), 29-39.
- Simón, C., y Echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En H. Rodríguez y L. Torrego (Coords), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela* (pp.33-65). Madrid: Wolters Kluwer España
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Ediciones Morata.
- Skrtic, T. (1991). The special education paradox: Equity as the way to excellence. *Harvard educational review*, 61(2), 148-207.
- Slee, R. (2000). Talking back to power: the politics of educational exclusion In *International Special Education Congress 2000: Including the Excluded*. Manchester: ISEC.
- Slee, R. (2001). Inclusion in Practice: does practice make perfect? *Educational review*, 53(2), 113-123.
- Sola, T. (1997). La formación inicial y su incidencia en la educación especial. En A. Sánchez Palomino y J. A. Torres González, *Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide
- Solesvik, M. Z., Westhead, P., Kolvereid, L., y Matlay, H. (2012). Student intentions to become self-employed: The Ukrainian context. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 19(3), 441-460.
- Spooner, F., Baker, J. N., Harris, A. A., Ahlgrim-Dezell, L., & Browder, D. M. (2007). Effects of training in universal design for learning on lesson plan development. *Remedial and special education*, 28(2), 108-116.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (Vol. 79). Narcea Ediciones.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.
- Steinfeld, E. (2003) La experiencia reciente en los Estado Unidos. Hacia una sociedad para todos. *Encuentro Internacional sobre Eliminación de Barreras Arquitectónicas*. Pamplona, 17-18 Enero 2003.
- Stoll, L. y Fink D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Ed. Octaedro.
- Stone, J. (1997). *Thematic text analysis-New agendas for analyzing text content. Test analysis for the social sciences-Methods for drawing statistical inferences from texts and transcripts*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Strnadová, I., Hájková, V., & Květoňová, 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*, 19(10), 1080-1095.
- Suriá, R. (2011). Análisis comparativo sobre las actitudes de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(1), 197-216.
- Suriá, R.; Bueno, A., y Rosser, A. M. (2016). Prejuicios entre los estudiantes hacia las personas con discapacidad: reflexiones a partir del caso de la Universidad de Alicante. *Alternativas*, 18, 75-90. ISSN 1133-0473.
- Susinos, T. (2002). Un recorrido por la inclusión educativa española: investigaciones y experiencias más recientes. *Revista de educación*, 327, 49-68.
- Susinos, T. y Rojas, S. (2003). Los Servicios de apoyo universitarios y la orientación para el acceso a la Universidad. *Revista de Educación Especial*, 33, 27-38.
- Susinos, T., y Rojas, S. (2004). Notas para un debate sobre los servicios de apoyo en la universidad española. *Revista de Educación*, 334, 119-130.

T

- Teichler, U. (2004). The changing debate on internationalization of higher education. *Higher Education*, 48, 5-26.
- Teichler, U. (2008). Diversification? Trends and explanations of the shape and size of higher education. *Higher Education*, 56 (3), 349-379.
- Tenti, E. (2008). Diversidad cultural, universalismo y ciudadanía. Consideraciones sociológicas. En E. Soriano (coord.). *Educación para la ciudadanía intercultural y democrática* (pp 21-49). Madrid: La Muralla.
- Thomas, S. L. (2000). Ties that bind: A social network approach to understanding student integration and persistence. *The journal of higher education*, 71(5), 591-615.
- Thomas, G. (2013). A review of thinking and research about inclusive education policy, with suggestions for a new kind of inclusive thinking. *British Educational Research Journal*, 39(3), 473-490.

- Thomas, G., & Loxley, A. (2001). *Deconstructing special education and constructing inclusion (inclusive education)*. Buckingham: Open University Press.
- Thousand, J.S. & Villa, R.A. (1991) Accommodating for greater student variance. En M. Ainscow (ed.) *Effective Schools for All*. Londres: Fulton
- Tinklin, T., Riddell, S., & 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.
- Tinto, V., & Pusser, B. (2006). Moving from theory to action: Building a model of institutional action for student success. *National Postsecondary Education Cooperative*, p. 1-51.
- Tjernberg, C., & Mattson, E. (2014). Inclusion in practice: a matter of school culture. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 247-256.
- Tobin, T. J. (2014). Increase online student retention with Universal Design for Learning. *Quarterly Review of Distance Education*, 15(3), 13-24.
- Torres, J. A. y Fernández, J.M. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 177-200.
- Tortosa, M. T., & Álvarez, T. (2009). *Investigaciones colaborativas en el ámbito universitario: propuestas para el cambio*. Alicante: Universidad de Alicante, Vicerrectorado de Planificación Estratégica y Calidad-ICE.
- Traver, J. A., Sales Ciges, A., y Moliner, O. (2010). Ampliando el territorio: algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (3), 96-119. ISSN: 1696-4713.
- Turner-Cmuchal, M. (2017). Foreword. In Dovigo, F. y Casanova, L. (ed.). *Good practices for equity and inclusion in Higher Education* (pp. 6-11). Bergamo: Collana Educazione Inclusiva. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/l1ibres/2017/171121/A4A_BergConf_a2_017.pdf
- Turney, L., & Pocknee, C. (2005). Virtual Focus Groups: New Frontiers. *International Journal of Qualitative Methods*, 4 (2), 1-10

U

- Undurraga, G., Astudillo, E., & Miranda, C. (2011). Desde la cultura individualista hacia la cultura colaborativa del centro educativo: una mirada desde la formación docente y la gestión. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 31(2), 94-117.
- Unesco (1990). *Conferencia Mundial de Educación para Todos*. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: Una visión para el decenio de 1990. Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo, 1990.
- Unesco (2000). *Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Foro Mundial sobre la Educación Dakar.
- Unesco (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. France: Unesco.
- Unesco (2015). *Declaración de Incheon, Educación 2030. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. París: Unesco.
- Unesco (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>
- Urbina, C. (2013). *La compleja relación entre las concepciones sobre los procesos de inclusión y la práctica docente* (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

V

- Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & Health Sciences*, (15), 398–405. doi:10.1111/nhs.12048
- Valenciano, G. (2009). Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida. En Sarto, M.P. y Venegas, M. E., *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*. Salamanca: Publicaciones del INICO. Colección Investigación.

- Valle, J.M. (2008). Hacia el pasaporte europeo universitario: armonización de los sistemas de acceso a la Universidad. En J.L. García Garrido, (ed.) *Formar ciudadanos europeos* (pp 99-156). Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes
- Van Vught, F. (ed.) (2009). *Mapping the Higher Education Landscape. Towards a European Classification of Higher Education*. Springer: Higher Education Dynamics Series.
- Vander, M. (2015). Accessibility in Teaching Assistant Training: A Critical Review of Programming from Ontario's Teaching and Learning Centres. *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(2), 9.
- Verdugo, M. A., y Campo, M. (2005). *Análisis de servicios y programas universitarios de apoyo a estudiantes con discapacidad en las universidades españolas*. Recuperado de http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO17238/analisis_servicios.pdf
- Vlachou, A. D. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.
- Vlachou, A., & Papananou, I. (2018) Experiences and Perspectives of Greek Higher Education Students with Disabilities. *Educational Research*, 60 (2), 206-221, DOI: 10.1080/00131881.2018.1453752
- Vogel, S. A., & Adelman, P. B. (2000). Adults with Learning Disabilities 8-15 Years after College. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 10(3), 165-82.

W

- Warren, D. (2002). Curriculum design in a context of widening participation in higher education. *Arts and Humanities in Higher Education*, 1 (1), 85–99.
- Watchorn, V.; Larkin, H.; Ang S. & Hitch, D. (2013). Strategies and Effectiveness of Teaching Universal Design in a Cross faculty Setting. *Teaching in Higher Education*, 18(5), 477-490.
- Weiß, S., Kollmannsberger, M., Lerche, T., Oubaid, V. & Kiel, E. (2014). The pedagogic signature of special needs education. *European Journal of Special Needs Education*, 29 (2), 200-219.
- Werner, S., & Grayzman, A. (2011). Factors influencing the intention of

students to work with individuals with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32(6), 2502-2510.

Wessler, M. (2004). *La confianza importa: Como la cultura institucional puede favorecer la gestión de la calidad y el cambio de la educación superior*. Panamá: Unicambio.

Woods, P., Bennett, N., Harvey, J.A., & Wise, C. (2004). Variabilities and dualities in distributed leadership. *Educational Management Administration and Leadership*, 32, 439-457.

Y

Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación. *Inomics*, 1, 296-306.

Yang, C. H., Tzuo, P. W., & Komara, C. (2011). Using WebQuest as a Universal Design for Learning tool to enhance teaching and learning in teacher preparation programs. *Journal of College Teaching & Learning*, 8(3), 21-29. Recuperado de www.learntechlib.org/p/53963/

Yssel, N., Pak, N., & Beilke, J. (2016). A door must be opened: Perceptions of students with disabilities in higher education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(3), 384-394.

Z

Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (2010). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones.

Zabalza, M. A. (2013) La formación del profesorado universitario. Better teachers means better universities. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (3), 11-14.

Zabalza, M.A., Cid, A., y Trillo, F. (2014). Formación docente del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques

institucionales. *Revista española de pedagogía*, 72 (257), 39-54.
Recuperado de
http://www.jstor.org/stable/23766812?seq=1#page_scan_tab_contents

Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de pedagogía*, 220(44-49).

Zollers, N. J., Ramanathan. A. K., & Yu, M. (1999). The relationship between school culture and inclusion: how an inclusive culture supports inclusive education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 12 (2), 157-174.

ANEXOS



ANEXO 1. DIMENSIONES A EXPLORAR

Instrumentos revisados:

-Booth, T. y Ainscow, M. (2000). The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. London: CSIE.

-Sales et al. (2010) Guía para la construcción de la escuela intercultural inclusiva. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I. I.S.B.N. 978-84-8021-738-5

DIMENSIONES A EXPLORAR:

Cómo somos, cómo nos vemos, qué queremos y compartimos.

CULTURAS INCLUSIVAS

Cómo nos organizamos.

POLÍTICAS INCLUSIVAS

Cómo enseñamos y aprendemos.

PRÁCTICAS INCLUSIVAS

A. Cómo somos (cómo nos vemos, qué queremos y compartimos) CULTURAS

CULTURAS inclusivas: valores inclusivos compartidos Los principios que se derivan de esta cultura universitaria son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas.

A.1. Valores compartidos: visión y misión, proyecto educativo, ideario

A.2. Valoración positiva de la diversidad: sensibilización

B. Cómo nos organizamos (organización institucional) POLÍTICAS ORGANIZATIVAS

POLÍTICAS inclusivas. Organización institucional: normativas, servicios y recursos disponibles en la institución que garantizan el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. El apoyo se concibe en sentido amplio y enmarca todas las acciones que aumentan la capacidad del centro para atender a la diversidad del alumnado.

B.1. Normativas, planes, políticas de organización institucional

B.2. Acceso: porcentaje de alumnos vulnerables, matrícula (desagregados por niveles: grado, postgrado, doctorado, por facultades...) Plazas reservadas, ayudas, discriminación positiva

B.3. Acogida

B.4. Cultura colaborativa: coordinación de recursos, colaboración docente, colaboración con entidades (investigación. y asociaciones)

B.5. Orientación: académica, profesional, personal, movilidad, empleo...

B.6. Apoyo: servicios de apoyo, bases de datos, proceso de comunicación-coordinación con el profesorado, provisión de recursos materiales/institucionales específicos, provisión de recursos personales (voluntariado, asistentes personales...)

B.7. Comunicación y mediación intercultural: mediación, intérpretes, diversidad lingüística, interpretación de patrones comunicativos...

C. Cómo enseñamos y aprendemos. PRÁCTICAS INCLUSIVAS

PRÁCTICAS inclusivas. Asegurar que las actividades en el aula, la acción docente motiva la participación y el aprendizaje de todo el alumnado. Planteamiento transversal de los principios de DUA (Diseño Universal del Aprendizaje): diferentes posibilidades de representación, de expresión y de participación

C.1. Planificación de la docencia: Información previa sobre el alumnado matriculado, (contactos, notificaciones y procedimientos), actualización tecnológica, provisión de recursos específicos, accesibilidad espacios/aula, guías docentes o programaciones, modificaciones o adaptaciones curriculares

C.2. Desarrollo de la docencia: recursos, organización espacio físico, agrupamientos del estudiantado, valoración de la diversidad, clima de aula, metodología inclusiva...

C.3. Evaluación: inicial, continua, diversificada (instrumentos, tipos, momentos...), modificaciones y adaptaciones

C.4. Desarrollo profesional/formación docente: necesidades formativas, tipos, seminarios, cursos, grupos de trabajo, comisiones, momentos...

ANEXO 2. PROTOCOLO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.

INDICADORES	ÍTEMS, INSTRUMENTO E INFORMANTE (E=entrevista, FG=focus group, AD=Análisis documental) (T= Técnico/a, P= Profesor/a, A= Alumnado, ER= Equipo rectoral)
A. Cómo somos (cómo nos vemos, qué queremos y compartimos) CULTURA	
<i>CULTURAS inclusivas: Los principios que se derivan de esta cultura universitaria son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas.</i>	
<p>A.1. Valores compartidos: visión y misión, proyecto educativo, ideario</p> <p>A.2. Valoración positiva de la diversidad: sensibilización</p>	<p>¿La educación inclusiva aparece como una finalidad explícita de esta universidad? ¿Dónde está reflejado? ¿cómo se difunde? (E_T) (E_ER) (FG_P) (FG_A)</p> <p>¿Se favorece la expresión de la diversidad en esta universidad? ¿Cómo? (E_T) (E_ER) (FG_P) (FG_A)</p> <p>¿Se utilizan los canales de comunicación de la universidad (revista, radio, blog ...) para sensibilizar sobre la diversidad? (E_T) (E_ER)</p> <p>¿Observa una valoración positiva de la diversidad en esta universidad? (E_T) (E_ER) (FG_P) (FG_A)</p> <p><i>En el caso de que la persona informante esté muy centrada en diversidad funcional se le pregunta sobre: ¿La variedad de idiomas y procedencia de los estudiantes se percibe como una contribución positiva a la universidad y a la sociedad? ¿Se reconoce la multiculturalidad de los estudiantes?</i></p>
B. Cómo nos organizamos (organización institucional) POLÍTICA ORGANIZATIVA	

<i>POLÍTICAS inclusivas. Organización institucional: normativas, servicios y recursos disponibles en la institución que garantizan el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. El apoyo se concibe en sentido amplio y enmarca todas las acciones que aumentan la capacidad del centro para atender a la diversidad del alumnado.</i>	
B.1. Normativas, planes, políticas de organización institucional	<p>¿Hay una normativa/plan de inclusión general en esta universidad? ¿Dónde se hace explícita? ¿cómo se difunde? (E_ER) (E_T)</p> <p>¿Qué normativas/planes existen para garantizar la inclusión de todas las personas? ¿qué normativas permiten hacer frente a situaciones de discriminación, racismo, xenofobia, acoso, bulling...? (E_ER) (E_T)</p>
B.2. Acceso: porcentaje de alumnos vulnerables, matrícula (desagregados por niveles: grado, postgrado, doctorado, por facultades...) Plazas reservadas, ayudas, discriminación positiva	<p>¿En este servicio, qué porcentaje de matriculados ...? (Datos desagregados por niveles: grado, postgrado, doctorado, por facultades...) (E_T)</p> <p>¿Hay plazas reservadas para determinados estudiantes? ¿qué porcentaje? (E_ER) (E_T)</p> <p>¿Qué ayudas se ofrecen o medidas de discriminación positiva se aplican? (E_ER) (E_T)</p>
B3. Acogida	<p>¿Hay un plan de acogida? ¿En qué consiste? ¿a quién va dirigido? ¿Dónde se publicita o cómo se informa a las personas? (E_T) (E_ER) (FG_P) (FG_A)</p> <p>¿Existe un protocolo desde orientación inicial? ¿En qué consiste? ¿quién y cuándo se realiza? (E_T) (E_ER) (FG_P) (FG_A)</p>
B.4. Cultura colaborativa: coordinación de recursos, colaboración docente,	<p>¿Hay coordinación entre los servicios que tienen que ver con la inclusión? (E_T) (E_ER) (FG_P) (FG_A)</p> <p>¿Se potencian las redes de apoyo (colegas /servicios) (de la Universidad y de otras universidades) (E_T)</p> <p>¿Se facilitan los apoyos sociocomunitarios (voluntarios, familias, asociaciones...)? (E_T)</p>

<p>colaboración con entidades (investigación. y asociaciones)</p>	<p>¿El profesorado se coordina y trabaja conjuntamente? ¿Cómo se coordina el profesorado? ¿Estructuras, sobre qué temas/ contenidos, como, quien convoca? ¿Qué promueve la colaboración entre el profesorado? ¿Qué la dificulta? (E_T) (FG_P)</p> <p>¿Los estudiantes se ayudan unos a otros? ¿Cómo? (E_T) (FG_P) (FG_A)</p>
<p>B.5. Orientación: académica, profesional, personal, movilidad, empleo...</p>	<p>¿Se dispone de apoyos, asesoramiento y formación sobre inclusión? ¿Quién la imparte y la promueve? ¿a quién va dirigida? (E_T) (E_ER) (FG_P)</p> <p>¿Hay un protocolo de acompañamiento al estudiantado? ¿A quién va dirigido? ¿Y al profesorado? ¿en qué consiste? (E_T) (FG_P)</p>
<p>B.6. Apoyo: servicios de apoyo, bases de datos, proceso de comunicación-coordinación con el profesorado, provisión de recursos materiales/institucionales específicos, provisión de recursos personales (voluntariado, asistentes personales...)</p>	<p>¿Con qué servicios de apoyo cuenta esta universidad en relación a la educación inclusiva? (E_T) (E_ER) (FG_P) (FG_A)</p> <p>¿En esta universidad quien da y recibe apoyo? (E_T) (E_ER) (FG_P) (FG_A)</p> <p>¿Existe una base de datos o de registro del estudiantado con diversidad funcional/extranjero/...? ¿Cómo funciona y para qué? (E_T)</p> <p>¿Cómo es el proceso de comunicación-coordinación entre el servicio y el profesorado? ¿Qué opina sobre su funcionamiento? ¿Ventajas, dificultades? (E_T) (FG_P)</p> <p>¿Cómo y por quién se realiza la provisión de recursos materiales/institucionales específicos? ¿Y la provisión de recursos personales (voluntariado, asistentes personales...)? ¿En qué consiste? funciona? (E_T) (FG_P) (FG_A)</p>
<p>B.7. Accesibilidad (a)Comunicación y mediación intercultural: mediación,</p>	<p>¿La información es accesible para todos, independientemente de su idioma o discapacidad (hay disponibles traductores, Braille, información impresa en letras grandes para personas con dificultades visuales, cintas de audio, etc. por si fuera necesario)? (E_T) (E_ER) (FG_P) (FG_A)</p>

<p>intérpretes, diversidad lingüística, interpretación de patrones comunicativos... y b) accesibilidad física)</p>	<p>¿Los órganos de comunicación de la universidad (boletín, revista, web...) recogen los intereses de los diferentes estamentos de la comunidad educativa? (E_T) (E_ER) (FG_P) (FG_A)</p> <p>¿Se hace consciente al alumnado del carácter sexista y etnocéntrico del lenguaje? (E_T) (E_ER) (FG_P) (FG_A)</p> <p>¿Se tiene conciencia de que no todas las personas usan los mismos patrones comunicativos, se conocen los aspectos que dificultan la comunicación y se sabe cómo mejorarla? (E_T) (E_ER) (FG_P) (FG_A)</p> <p>¿Se recurre a mediadores interculturales y/o voluntarios para intervenir en alguna situación en la que se han producido malentendidos o conflictos comunicativos o culturales? (E_T)</p> <p>¿Es importante la formación en comunicación intercultural? ¿Se realiza? (E_T) (E_ER) (FG_P) (FG_A)</p> <p>¿Existe un proyecto para aumentar la accesibilidad física de la universidad? (E_T) (E_ER)</p>
<p>C. Cómo enseñamos y aprendemos. PRÁCTICAS INCLUSIVAS</p> <p><i>PRÁCTICAS inclusivas. Asegurar que las actividades en el aula, la acción docente motiva la participación y el aprendizaje de todo el alumnado. Planteamiento transversal de los principios de DUA (Diseño Universal del Aprendizaje): diferentes posibilidades de representación, de expresión y de participación.</i></p>	
<p>Identidad profesional</p> <p>Conocimiento de la inclusión</p> <p>C.1. Planificación de la docencia: Información previa sobre el alumnado matriculado, actualización tecnológica, provisión de</p>	<p>¿Qué piensa sobre tus funciones docentes respecto a la inclusión del alumnado? (FG_P) (FG_A)</p> <p>¿Qué es la educación inclusiva y qué implica? (FG_P) (FG_A)</p> <p>¿Cómo observa que el profesorado concibe la diversidad el alumnado? ¿Y tú? (E_T) (FG_P) (FG_A)</p> <p>¿Sabe qué es el Diseño Universal de Aprendizaje? ¿Cómo lo aplica a sus clases? (FG_P)</p> <p>¿Utiliza la Información previa sobre el alumnado matriculado en su asignatura para ajustar la programación? (FG_P)</p> <p>¿Cómo se le notifica que tiene alumnado con diversidad funcional/lingüística/procedencia? ¿Es efectivo? ¿que necesitaría mejorar? (E_T) (FG_P)</p> <p>¿Cómo se gestiona la provisión de recursos específicos, accesibilidad espacios/aula? (FG_P) (FG_A)</p>

<p>recursos específicos, programaciones, adaptaciones</p>	<p>¿Se contempla en la guía docente diversas posibilidades para situaciones especiales? ¿Cuales? (FG_P) (FG_A)</p>
<p>C.2. Desarrollo de la docencia: recursos, organización espacio físico, agrupamientos del estudiantado, valoración de la diversidad, clima de aula, metodología inclusiva...</p>	<p>¿Se llevan a cabo actividades para conocer mejor a los estudiantes? ¿cuáles? (FG_P) (FG_A)</p> <p>¿Preocupan las expectativas del alumnado? ¿Se generan altas expectativas para aprender, relacionarse y participar? ¿cómo? (FG_P) (FG_A)</p> <p>¿Las actividades permiten que los estudiantes manifiesten diferentes estilos de aprendizaje? (FG_P) (FG_A)</p> <p>¿Cómo se organizan los agrupamientos del alumnado? ¿Por qué? (FG_P) (FG_A)</p> <p>¿Se facilita la elección de actividades o todos hacen las mismas? ¿cómo? (FG_P) (FG_A)</p> <p>¿Cómo se aprovecha el intercambio de conocimientos entre los estudiantes? (FG_P) (FG_A)</p> <p>¿Qué estrategias didácticas se utilizan para la gestión de la diversidad (aprendizaje cooperativo, trabajo individual, proyectos, presentaciones) ...? (FG_P) (FG_A)</p>
<p>C.3. Evaluación: inicial, continua, diversificada, adaptaciones</p>	<p>¿Se utilizan diversas estrategias de evaluación? ¿Cuáles? ¿Qué se evalúa? (¿Además de los conceptos se evalúan procedimientos y actitudes?) (FG_P) (FG_A)</p> <p>¿Se potencia la auto-evaluación, la co-evaluación y otras observaciones del propio aprendizaje? (FG_P) (FG_A)</p> <p>¿Se desarrollan procesos de metaevaluación, es decir, se reflexiona sobre la propia evaluación realizada? (FG_P) (FG_A)</p>
<p>C.4. Formación docente: necesidades formativas, tipos, seminarios, cursos, grupos de trabajo...</p>	<p>¿Los profesionales reciben formación para diseñar y dirigir actividades para responder a la diversidad el alumnado? ¿En qué consiste la formación? ¿Quién la ofrece? (E_T) (FG_P)</p> <p>¿Se comparten experiencias de enseñanza y evaluación para apoyar a la diversidad? (E_T) (FG_P)</p> <p>¿Qué formación necesita para que sus clases sean inclusivas? (E_T) (FG_P)</p>

ANEXO 3. CONSENTIMIENTO INFORMADO INICIAL

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Alicia Benet Gil, de la Universitat Jaume I de Castellón. La meta de este estudio es conocer cómo se da respuesta a la diversidad en la universidad.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista (o completar una encuesta, o lo que fuera según el caso). Esto tomará aproximadamente 60 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado. Una vez realizada la transcripción se le proporcionará al participante la misma para que pueda hacer las rectificaciones o aportaciones que considere oportunas primando la transparencia del proceso.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Para finalizar, se agradece su colaboración en este proyecto, no solo por la gran importancia de su testimonio sino también por la confianza que

nos ha depositado. A través de este documento, la persona colaboradora se compromete a participar activa y voluntariamente en esta investigación.

Yo,

_____,
como colaborador, declaro estar informado y autorizo a los miembros del equipo de investigación del proyecto a la recopilación, custodia y tratamiento de los datos necesarios para el desarrollo de este estudio, así como en las actividades de difusión de los resultados en contextos formativos y de investigación.

En _____, a _____ de _____ de 20__

Firma y nombre Participante

Firma y nombre investigadora

ANEXO 4. CONSENTIMIENTO INFORMADO MODIFICADO

Identidad: Grupo de investigación “Millora Educativa i Ciutadania Crítica” de la Universitat Jaume I CIF Q-6250003-H

Dir. Postal: Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Avgda de Vicent Sos Baynat, s/n - 12071 – Castellón

Teléfono: 964 72 97 14

Correo electrónico: abenet@uji.es

Delegado de Protección de Datos: protecciondatos@uji.es

El grupo de investigación MEICRI tratará los datos que nos proporcione con la finalidad de llevar a cabo una investigación científica en el ámbito de la educación con el fin de analizar la percepción de los diferentes estamentos de la universidad en materia de atención a la diversidad.

Los datos personales proporcionados se conservarán, mientras no se solicite su supresión por el interesado, de forma indefinida.

La base legal para el tratamiento de los datos personales está fundamentada en el interés público y regulada en la Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. La recogida de los mismos y su tratamiento posterior se llevan a cabo con el consentimiento del interesado.

No están previstas las comunicaciones de datos personales a terceros. Cualquier persona tiene derecho a obtener confirmación sobre si un grupo de investigación está tratando datos personales que le conciernan, o una respuesta negativa en caso contrario. Las personas interesadas tienen derecho a acceder a sus datos personales, así como a solicitar la rectificación de los datos inexactos o, en su caso, solicitar su supresión cuando, entre otros motivos, los datos ya no sean necesarios para los fines que fueron recogidos. En determinadas circunstancias, los interesados podrán solicitar la limitación del tratamiento de sus datos, en cuyo caso únicamente los conservaremos para el ejercicio o la defensa de reclamaciones.

En determinadas circunstancias y por motivos relacionados con su situación particular, los interesados podrán oponerse al tratamiento de sus datos. El grupo de investigación dejará de tratar los datos, salvo por

motivos legítimos, imperiosos, o para el ejercicio o la defensa de posibles reclamaciones.

Las categorías de datos que se tratan son:

- Datos de identificación
- Datos Académicos y/o profesionales
- No se tratan datos especialmente protegidos

Para finalizar, el equipo de investigación agradece su colaboración en este proyecto, no solo por la gran importancia de su testimonio sino también por la confianza que nos ha depositado. A través de este documento, la persona colaboradora se compromete a participar activa y voluntariamente en esta investigación.

De esta forma se procede a la firma de este consentimiento informado:

Yo, _____,
como colaborador, declaro estar informado y autorizo a los miembros del equipo de investigación del proyecto a la recopilación, custodia y tratamiento de los datos necesarios para el desarrollo de este estudio, así como en las actividades de difusión de los resultados en contextos formativos y de investigación

En _____, a _____ de _____ de 20__

Fdo. Colaborador en la investigación

Fdo. Investigador principal

ANEXO 5. EJEMPLO CORREO PARTICIPACIÓN SERVICIOS

Hola _____,

Des del grup de recerca MEICRI estem desenvolupant una investigació que porta per títol "Universidad intercultural inclusiva: una mirada desde las prácticas del profesorado de la Universitat Jaume I i de la Fundación Universitaria Los Libertadores de Colombia" coordinat per la professora Odet Moliner del Departament d'Educació. Aquest projecte està subvencionat per la OCDS, Observatori Permanent de la Immigració (OPI-UJI, CONVOCATÒRIA 2015-2016).

L'objectiu de l'estudi és analitzar com respon el professorat universitari a la diversitat de l'alumnat i contribuir a la millora de les pràctiques docents com a factor clau per a avançar en els processos formatius interculturals i inclusius en el marc de l'educació superior. Per a delimitar les variables contextuals i polítiques és necessari conèixer el marc de treball dels serveis implicats en l'atenció a la diversitat, per això necessitem completar la informació sobre els serveis per part dels responsables acadèmics i tècnics implicats.

Volíem saber si es possible que et férem una entrevista (no molt llarga) com a directora de _____.

En principi pensàvem fer-la un d'aquestos dies: Dilluns 27, dimecres, 29 o dijous 30 ¿Et vindria bé?

Si no, quina seria la teua disponibilitat?

Una abraçada

ANEXO 6. EJEMPLO CORREO PARTICIPACIÓN DOCENTES

Benvolgut _____,

En estos momentos i amb el grup de recerca MEICRI estem coordinant una investigació que porta per títol "*Universidad intercultural inclusiva. Una mirada desde las prácticas del profesorado de la Universitat Jaume I i de la Fundación Universitaria Los Libertadores de Colombia*".

Aquest projecte està subvencionat per la OCDS, Observatori Permanent de la Immigració (OPI-UJI, CONVOCATÒRIA 2015-2016). L'objectiu de l'estudi és analitzar com respon el professorat universitari a la diversitat de l'alumnat i contribuir a la millora de les pràctiques docents com a factor clau per avançar en els processos formatius interculturals i inclosius en el marc de l'educació superior.

En una primera fase hem entrevistat els tècnics o responsable acadèmics del serveis relacionats amb l'atenció a la diversitat, igualtat, cooperació internacional i formació docent. Des de la _____, _____ ens han recomanat que contactem amb tu.

_____, m'agradaria que col·laborares en esta recerca com a docent i participares en un grup focal amb altres companys. Aquest grup focal es centra en les pràctiques pedagògiques dels docents pel que fa a la permanència dels estudiant i te una durada prevista d'una hora i mitja.

Per això voldria consultar-te la teva disponibilitat per al dilluns 26 i dimecres 28 de setembre. T'adjunte un doodle per a que el pugues omplir si tens disponibilitat per a eixos dies:

<http://doodle.com/poll/dmbnr62dsrtm8eg9>

Moltes gràcies per la teva atenció, si tens qualsevol dubte em pots telefonar al _____

Una abraçada

ANEXO 7. EJEMPLO CORREO PARTICIPACIÓN ALUMNADO

Hola (Nombre)

Mi nombre es Alicia Benet Gil. Soy estudiante de doctorado en educación y estoy realizando una tesis que pretende conocer la percepción que tienen los estudiantes de la Universitat Jaume I sobre cómo se da respuesta a la diversidad. Por eso me pongo en contacto contigo, por si te gustaría participar en un grupo de discusión junto a otros alumnos donde debatamos sobre este aspecto.

Si necesitas más información o tienes interés en participar puedes responder a este correo o llamar a 964.72.97.14.

Estaría muy agradecida si quisieras compartir conmigo tu visión.

Muchas gracias por tu tiempo, recibe un cordial saludo.

ANEXO 8. EJEMPLO CORREO PARTICIPACIÓN EQUIPO RECTORAL

Excel·lentíssim Senyor Rector de la Universitat Jaume

El meu nom és Alicia Benet Gil, doctoranda del programa d'educació de la Universitat Jaume I. Les directores de la tesi són Odet Moliner García i Auxilidora Sales Ciges del departament d'educació.

La investigació que estic portant a terme té com a focus la nostra universitat i la finalitat es conèixer com es dona resposta a la diversitat. Per això, m'he entrevistat amb els serveis, el professorat i l'alumnat.

El motiu d'aquest correu és demanar-li una breu entrevista. L'objectiu de la mateixa és conèixer la seua percepció sobre com es treballa la inclusió en la universitat. Considere que ens de gran rellevància conèixer la seua opinió al respecte.

La inclusió és un tema d'actualitat en la nostra societat però la etapa universitària està molt poc estudiada. Pensem que a la UJI es porten a terme moltes accions envers a aquest tema i tenim molt a dir.

Les meues dades de contacte són: abenet@uji.es o en el telèfon 669716290.

Quede a l'espera de la seua resposta. Reba una cordial salutació.

ANEXO 9. GUION ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA SERVICIOS

Protocolo de entrevista:

- Asisten dos personas del equipo de investigación, una coordina y la otra toma notas y está pendiente de la grabación.
- Tras los saludos previos se le explica el objetivo de la investigación.
- Se solicita la firma del consentimiento informado y permiso de grabación.
- Se inicia la grabación, la persona que anota rellena los datos contextuales y los personales del infórmate.

Datos contextuales:

Día: _____ Hora: _____ Lugar: _____

Asistentes: _____

Servicio: _____

Vicerrectorado del que depende: _____

Datos del/de la Informante:

Nombre _____ Sexo _____ Edad _____

Posición/Puesto _____ Años en el servicio _____

Breve descripción del servicio:

Preguntas:

¿Qué es la educación inclusiva y qué implica?

¿La educación inclusiva aparece como una finalidad explícita de esta universidad?, ¿Dónde? ¿Hay una normativa, un plan de inclusión? ¿Qué normativas permiten hacer frente a situaciones de discriminación, racismo, xenofobia, acoso, bullying...? ¿Cómo se difunden?

¿Hay un plan de acogida? ¿En qué consiste? ¿A quién va dirigido? ¿Dónde se publicita o cómo se informa a las personas?

¿Hay un protocolo de acompañamiento al estudiantado? ¿A quién va dirigido? ¿Y al profesorado? ¿En qué consiste?

¿Se favorece la expresión de la diversidad en esta universidad? ¿Cómo?

Para sensibilizar sobre la diversidad ¿qué canales de comunicación se utilizan (revista, radio, blog...)?

¿En este servicio, qué porcentaje de matriculados hay de personas con diversidad funcional, de otros países...? (Datos desagregados por niveles: grado, postgrado, doctorado, por facultades....)

¿Hay plazas reservadas para determinados estudiantes? ¿Qué porcentaje?

¿Qué ayudas se ofrecen o medidas de discriminación positiva se aplican?

¿Con qué servicios de apoyo cuenta esta universidad en relación a la educación inclusiva? ¿Hay buena coordinación entre estos servicios?

¿Se potencian las redes de apoyo (de la Universidad y de otras universidades)?

y ¿Se facilitan los apoyos sociocomunitarios (voluntarios, asociaciones...)?

¿La información es accesible para todos, independientemente del idioma o diversidad funcional? (*Ej.: ¿Hay disponibles traductores, Braille, información impresa en letras grandes para personas con dificultades visuales, audios, intérpretes de lengua de signos, etc. por si fuera necesario*)?

¿Los órganos de comunicación de la universidad (boletín, revista, web...) recogen los intereses de los diferentes estamentos de la comunidad educativa? ¿Cómo?

¿Se hace consciente al alumnado y al profesorado del carácter sexista y etnocéntrico del lenguaje? ¿Cómo?

¿Se tiene conciencia de que no todas las personas usan los mismos patrones comunicativos, se conocen los aspectos que dificultan la comunicación y se sabe cómo mejorarla?

¿Se recurre a mediadores interculturales y/o voluntarios para intervenir en alguna situación en la que se han producido malentendidos o conflictos comunicativos o culturales?

¿Se realiza formación en comunicación intercultural? ¿Cómo? ¿Es importante?

¿Existe un proyecto para aumentar la accesibilidad física de la universidad?

¿Se proporciona al profesorado asesoramiento y formación sobre inclusión al profesorado? ¿Quién la imparte y en qué consiste?

¿Cómo es el proceso de comunicación-coordinación entre el servicio y el profesorado? ¿Qué opina sobre su funcionamiento? ¿Ventajas, dificultades?

¿Cómo y por quién se realiza la provisión de recursos materiales/institucionales específicos? ¿Y la provisión de recursos personales (voluntariado, asistentes personales...)? ¿En qué consiste? ¿Cómo funciona?

¿El profesorado se coordina y trabaja conjuntamente? ¿Cómo? ¿Qué promueve la colaboración entre el profesorado? ¿Qué la dificulta?

¿Se comparten experiencias de enseñanza y evaluación para apoyar a la diversidad?

¿Qué formación es necesaria para que las clases en esta universidad sean inclusivas?

¿Algún dilema/tema importante que hay que abordar en esta universidad respecto de la universidad inclusiva?

Propuesta de dos profesores/as que puedan participar en el GFI: _____

Se agradece la participación y se solicitan los datos (email) para devolver la transcripción de la entrevista y los resultados de la investigación.

ANEXO 10. GUION ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA EQUIPO RECTORAL

Protocolo de entrevista:

- Asiste la investigadora principal.
- Tras los saludos previos se le explica el objetivo de la investigación.
- Se solicita la firma del consentimiento informado y permiso de grabación.
- Se inicia la grabación, la persona que anota rellena los datos contextuales y los personales del infórmate.
- Observación: incidir en alguna cuestión dependiendo de los ámbitos del vicerrectorado.

Datos contextuales:

Día: _____ Hora: _____ Lugar: _____

Datos del/de la Informante:

Nombre _____ Sexo _____ Edad _____

Posición/Puesto _____ Años en el servicio _____

Breve descripción del vicerrectorado (tareas, funciones, ámbitos):

Preguntas:

Desde su perspectiva, ¿Qué es la educación inclusiva y qué implica?

¿La educación inclusiva aparece como una finalidad explícita de esta universidad?, ¿Dónde?

¿Se favorece la expresión de la diversidad en esta universidad? ¿Cómo?

¿Cree que esta universidad es accesible a todos los estudiantes?

¿Se proporciona al profesorado asesoramiento y formación sobre inclusión al profesorado? ¿Existen redes de apoyo entre profesorado en referencia a la atención a la diversidad? Ejemplos

¿Algún dilema/tema importante que hay que abordar en esta universidad respecto de la universidad inclusiva?

Se agradece la participación y se solicitan los datos (email) para devolver la transcripción de la entrevista y los resultados de la investigación.

ANEXO 11. GUION ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DOCENTE.

Protocolo de entrevista:

- Asiste la investigadora principal.
- Tras los saludos previos se le explica el objetivo de la investigación.
- Se solicita la firma del consentimiento informado y permiso de grabación.
- Se inicia la grabación, la persona que anota rellena los datos contextuales y los personales del infórmate.

Datos contextuales:

Día: _____ Hora: _____ Lugar: _____

Datos del/de la Informante:

Nombre _____ Sexo _____ Edad _____
Ámbito/Departamento _____ Años docencia _____

Preguntas:

PRIMERA PREGUNTA (Concepciones situadas/interés)

¿Ha tenido la experiencia de la inclusión con sus estudiantes? ¿En qué ha consistido? ¿Cuál es el beneficio para usted?

¿Cuál es para usted el interés por desarrollar una práctica de inclusión en la Universidad y la sociedad?

SEGUNDA PREGUNTA (práctica docente)

Y desde esa experiencia, ¿usted enseña de manera diferente o la misma a los estudiantes incluidos? ¿Cómo es su práctica docente para hacer efectiva la inclusión de todos los estudiantes?

TERCERA PREGUNTA (políticas/apoyos/formación)

¿Qué piensan de la política de la inclusión de su universidad, sus resultados, sus problemas y límites?

ANEXO 12. GUION GRUPO FOCAL DOCENTES

Protocolo:

Asisten dos personas del grupo de investigación, una coordina y la otra toma notas y está pendiente de la grabación.

El grupo focal es de una hora, es importante distribuir el tiempo en las tres preguntas.

- Tras los saludos previos se le explica el objetivo de la investigación.
- Se solicita la firma del consentimiento informado y permiso de grabación
- Se inicia la grabación, la persona que anota rellena los datos contextuales y los personales de los informantes.

Datos contextuales:

Día: _____ Hora: _____ Lugar: _____

Asistentes:

Datos de los Informantes:

D1:Nombre _____ Sexo _____ Edad _____

Ámbito/Departamento: _____ Años docencia _____

D2:Nombre _____ Sexo _____ Edad _____

Ámbito/Departamento: _____ Años docencia _____

D3:Nombre _____ Sexo _____ Edad _____

Ámbito/Departamento: _____ Años docencia _____

D4:Nombre _____ Sexo _____ Edad _____

Ámbito/Departamento: _____ Años docencia _____

D5:Nombre _____ Sexo _____ Edad _____

Ámbito/Departamento: _____ Años docencia _____

D6:Nombre_____Sexo_____Edad_____

Ámbito/Departamento:_____Años docencia_____

D7:Nombre_____Sexo_____Edad_____

Ámbito/Departamento:_____Años docencia_____

Preguntas:

PRIMERA PREGUNTA (Concepciones situadas/interés)

¿Ha tenido la experiencia de la inclusión con sus estudiantes? ¿En qué ha consistido? ¿Cuál es el beneficio para usted?

¿Cuál es para usted el interés por desarrollar una práctica de inclusión en la Universidad y la sociedad?

SEGUNDA PREGUNTA (práctica docente)

Y desde esa experiencia, ¿usted enseña de manera diferente o la misma a los estudiantes incluidos?. ¿Cómo es su práctica docente para hacer efectiva la inclusión de todos los estudiantes?

TERCERA PREGUNTA (políticas/apoyos/formación)

¿Qué piensan de la política de la inclusión de su universidad, sus resultados, sus problemas y límites?

ANEXO 13. GUION GRUPO FOCAL ESTUDIANTES

Protocolo:

Asiste la investigadora principal. El grupo focal es de una hora, es importante distribuir el tiempo en las tres preguntas.

- Tras los saludos previos se le explica el objetivo de la investigación.
- Se solicita la firma del consentimiento informado y permiso de grabación
- Se inicia la grabación, la persona que anota rellena los datos contextuales y los personales de los informantes.

Datos contextuales:

Día: _____ Hora: _____ Lugar: _____

Asistentes:

Datos de los Informantes:

E1:Nombre _____ Sexo _____ Edad _____

Grado: _____

Servicio con el que tiene contacto: _____

E2:Nombre _____ Sexo _____ Edad _____

Grado: _____

Servicio con el que tiene contacto: _____

E3:Nombre _____ Sexo _____ Edad _____

Grado: _____

Servicio con el que tiene contacto: _____

E4:Nombre _____ Sexo _____ Edad _____

Grado: _____

Servicio con el que tiene contacto: _____

E5:Nombre _____ Sexo _____ Edad _____

Grado: _____

Servicio con el que tiene contacto: _____

E6:Nombre _____ Sexo _____ Edad _____

Grado: _____

Servicio con el que tiene contacto: _____

Preguntas:

PRIMERA PREGUNTA (concepciones situadas/interés)

¿Qué entendéis por diversidad? ¿y por inclusión? ¿Os interesa el tema?
¿Cómo os afecta en vuestra vida? ¿Cómo ha sido vuestro acceso a la universidad?

SEGUNDA PREGUNTA (políticas)

¿Qué respuestas da la universidad a las situaciones personales del alumnado (en cuanto a programas, apoyos, a nivel institucional)?

TERCERA PREGUNTA (prácticas/apoyos/formación)

Desde vuestra experiencia, ¿pensáis se tiene en cuenta la diversidad del alumnado? ¿Creéis que se hace efectiva la inclusión de todos los estudiantes?
¿Cómo?

CUARTA PREGUNTA (DUA)

1. ¿Cómo se presenta la información en clase (soportes que se utilizan, lenguaje del profesor...)? (Principio I: proporcionar múltiples medios de representación (el qué del aprendizaje))

Indicadores:

- Respecto a la información:

- ¿Cómo se presentan los materiales? En papel: están en reprografía, los fotocopia el docente... Online: están en Word y se pueden modificar, PowerPoint, pdf. ¿Podéis personalizarlos? ¿disponéis de ellos con antelación?
 - ¿Se utilizan todos los lenguajes en el aula? Verbal, no verbal, escrito... ¿Es accesible el lenguaje que se utiliza para todos?
 - ¿Los materiales están en diferentes idiomas?
 - Respecto a la comprensión:
 - ¿Se utilizan ilustraciones o videos para la comprensión de los conceptos?
 - ¿Se resaltan las ideas clave de los temas para su mejor comprensión?
 - ¿La información se da de forma progresiva?
 - ¿Os proporcionan apoyos que os ayudan a conectar la información o a asimilarla mejor?
2. ¿Cómo os podéis expresar en clase (formas en las que presentáis un trabajo, realización de las tareas, tiempo disponible...)? (Principio II: proporcionar múltiples formas de acción y expresión (el cómo del aprendizaje))

Indicadores:

- Respecto a la interacción física
 - ¿Se os ofrecen alternativas respecto a los métodos para responder o navegar?
 - Respecto a la expresión y comunicación:
 - ¿Se utilizan diversos medios de comunicación con el profesorado: texto, voz, ilustraciones? ¿Y a través de medios sociales: foros de discusión, ¿correo, chats, Skype...?
 - Respecto a las expectativas.
 - ¿Se deja claro los objetivos y las metas que se pretende de cada asignatura?
 - ¿Os hacen preguntas para guiar el autocontrol y la reflexión? ¿Os dan herramientas para autoevaluaros?
3. ¿Cómo se os facilita la implicación total o parcial en las tareas (¿formas en las que el docente capta vuestro interés, feedback de las tareas...?)

Indicadores:

- Respecto al interés:

- ¿Cómo el docente capta vuestro interés? ¿Participáis en el aula? ¿Cómo?
- Respecto al apoyo:
 - ¿Existe un clima de apoyo y aceptación en el aula?
 - ¿Trabajáis en grupo? Si es así, ¿están los roles y responsabilidades claros? ¿Qué tipo de interacción tenéis con vuestros compañeros?
- Respecto a la autorregulación:
 - ¿Se os ofrecen mecanismos para que conozcáis vuestras metas personales?
 - ¿Se os ayuda a controlar la frustración?

PREGUNTA FINAL:

¿Crees que la universidad es inclusiva? ¿Qué aspectos faltan por mejorar?

Construyendo una universidad intercultural inclusiva
Alicia Benet Gil