

ARTÍCULO

Cómo somos, qué queremos y compartimos. Percepciones y creencias acerca de la cultura intercultural inclusiva que promueve la universidad

*How we are, what we want and share. Perceptions and beliefs
about the inclusive intercultural culture promoted by the university*

ALICIA BENET GIL, MARÍA ODET MOLINER GARCÍA
Y MARÍA AUXILIADORA SALES CIGES*

* Universitat Jaume I, España
Correo electrónico: abenetgil@gmail.com

Recibido el 10 de diciembre del 2018; aceptado el 05 de enero del 2020.

RESUMEN

El propósito de este artículo es analizar qué valores promueve la universidad en la construcción de un modelo basado en la educación intercultural inclusiva. La metodología utilizada es el estudio de caso y se han obtenido datos a través de entrevistas al equipo rectoral y los servicios, grupos focales a docentes y estudiantes y se ha realizado un análisis documental de los principales documentos de la institución. Los principales resultados obtenidos se dividen en 3 bloques: 1) los valores interculturales inclusivos que promueve la universidad, 2) las creencias de los participantes respecto a estos valores y 3) las propuestas de mejora. Como conclusión podemos destacar que, a día de hoy, la universidad aún se basa en un modelo más integrador que inclusivo.

PALABRAS CLAVE Enseñanza superior; Inclusión; Estudio de caso; Cultura

0185-2760/© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

ABSTRACT The purpose of this article is to analyse the university promoted values in a model based construction for an inclusive intercultural education. The methodology used is the case study, data have been obtained through interviews with the Rectories team and services, focus groups with teachers and students and an analysis of the institution official documents. The main results obtained are divided into 3 blocs: 1) The inclusive intercultural values promoted by the University, 2) participants beliefs of these values and 3) proposals for improvement.. As a conclusion, so far, we can emphasize that the university is still based on a more integrative model than an inclusive one.

KEYWORDS Higher education; Inclusion; Case study; Culture

INTRODUCCIÓN

En el estudio que presentamos indagamos sobre cómo la propia universidad contribuye a la garantía del ejercicio de la ciudadanía, la promoción de los derechos humanos, la interculturalidad y la inclusión. Se enmarca en una investigación más amplia que lleva por título “Universidad Intercultural Inclusiva” financiado por la oficina de Cooperación y Desarrollo.

¿Por qué intercultural inclusiva? ¿Cómo se ponen en relación estos conceptos? Tradicionalmente la Educación Intercultural y la Educación Inclusiva han sido estudiados 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 o diálogo. Y la educación inclusiva con igualdad, derecho a la educación, comunidad o participación. 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). Así pues, se parte del reconocimiento de los derechos, del ejercicio de la ciudadanía y de la justicia social (Schmelkes, 2013). En realidad, pretendemos ir más allá, adoptando un punto de vista más amplio y complejo, para de esta manera definir la educación Intercultural Inclusiva como aquella 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: 46). También en educación superior, consideramos la relación entre la interculturalidad y la inclusión como dos caras de la misma moneda.

En la construcción de una educación intercultural e inclusiva podemos hablar de tres dimensiones (Gairín, 1998; Aguado *et al.*, 2002; Booth, y Ainscow, 2000; Sales, Moliner y Traver, 2010): la cultural, la política y la práctica. Aunque son muchos los que apuestan

por este modelo y se están realizando esfuerzos para definir indicadores relacionados con la educación inclusiva (Göransson y Nilhom, 2014) aún queda mucho por hacer. Según diferentes autores (Ahmed, Sharma y Deppeler, 2014; Weiß, Kollmannsberger, Lerche, Oubaid y Kiel, 2014), la principal barrera para la construcción de instituciones más inclusivas se encuentra en las creencias, actitudes, ideas o normas que rigen en ésta. Por este motivo y por la necesidad de realizar más estudios en la educación superior, abordamos en este trabajo la dimensión cultural, aquella que define quiénes somos como institución, cuál es nuestra identidad, modelo educativo y valores compartidos. Cuando hablamos de cultura nos referimos a los valores, el ideario, el lenguaje, la participación y el clima. Según Pérez-Gómez (1993: 72) la cultura se concibe como:

El conjunto de representaciones y normas de comportamiento que contextualizan la rica, cambiante y creadora vida de los miembros de una comunidad y que se va ampliando, enriqueciendo y modificando como consecuencia precisamente del dinamismo y la innovación de aquellos que actúan bajo el paraguas de su influencia.

Partimos de la definición de cultura escolar entendida como el “conjunto de actitudes, valores y creencias compartidas y los modelos de relación y formas de asociación y organización de la escuela” (Ortiz y Lobato, 2003: 29). Para poder construir una educación más intercultural e inclusiva es necesario que este ideario sea compartido por toda la comunidad educativa a partir de un análisis reflexivo. Cambiar la cultura es esencial para poder transformar y mejorar la realidad educativa (Booth, y Ainscow, 2000). En palabras de Acevedo (2016:158):

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 [...].

Por tanto, la universidad debe definir a qué proyecto cultural quiere servir, para generar políticas y estrategias que orientarán las acciones educativas. A su vez, 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). Se exige un compromiso con valores que representan el deseo de superar la exclusión y promover la participación, entendiendo estos como guías fundamentales que promueven la acción; nos impulsan hacia adelante, y nos dan un sentido, una dirección (Booth, y Ainscow, 2000).

Por tanto, los valores inclusivos son los relacionados con la igualdad, los derechos, la participación, la sostenibilidad, el respeto a la diversidad y la valoración positiva. Cuando

explicitamos y desarrollamos un marco de valores establecemos cómo queremos vivir y relacionarnos, ahora y en el futuro. La inclusión es un proceso, por ello nos interesa indagar hasta qué punto los valores y creencias de las personas que forman la comunidad universitaria van en esta dirección.

OBJETIVOS, PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA

Este trabajo forma parte de un estudio más amplio que pretende conocer qué respuesta se da a la diversidad en una universidad española. En este trabajo abordaremos una de las dimensiones estudiadas, la cultural, para conocer qué valores, creencias y percepciones existen en la universidad que promueven un modelo intercultural inclusivo. 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?

Este estudio se enmarca dentro de la investigación cualitativa y la metodología empleada es el estudio de caso. Tal y como apunta Pérez Serrano (1994: 85), podríamos definirlo como “una descripción intensiva, holística, y un análisis de una entidad singular, un fenómeno o unidad social”. Así pues, se trata de un estudio de caso centrado en una universidad española, cuya finalidad es conocer su particularidad, su complejidad, su singularidad y su exclusividad en cuanto a la educación intercultural inclusiva (Stake, 1998; Simons, 2011).

Se trata de una universidad pública española, creada en el 1991 y que actualmente acoge alrededor de 15 000 estudiantes. La universidad dispone de 4 facultades (Ciencias Humanas y Sociales, 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. También integra una serie de servicios relacionados con la atención a la diversidad como son: la Unidad de Apoyo Educativo (USE), 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), 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).

Participantes

Tal y como argumenta Stake (1998) el estudio de casos no tiene por objeto la investigación de muestras ni la comprensión de otros casos, sino que su finalidad es comprender el caso seleccionado. Respecto a los criterios de selección de los participantes se ha contactado, en un primer momento, con los servicios de la universidad que atienden de algún modo u otro a la diversidad del alumnado. Posteriormente, estos servicios nos recomendaron un profesorado que estaba sensibilizado con el tema y que también fue el intermediario para contactar con el alumnado al que prestan servicio. En ambos colectivos (profesorado y alumnado) se procuró seleccionar aquellos que presentaban diversas casuísticas o miradas que aportaran una visión compleja de la atención a la diversidad. Respecto al equipo rectoral, se contó con la participación del rector y el 80% de los vicerrectores.

En total podemos hablar de 40 participantes. La tabla 1 recoge la información de forma resumida:

Tabla 1. Participantes en el estudio

PARTICIPANTES	
11 Técnicos/ directores académicos	Servicios: USE, ORI, OCDS, UI, OPGM, SLT, Salusex, CENT y SASC
8 Docentes	Departamentos: Ingeniería y Ciencias de los computadores, Estudios Ingleses, Derecho Público, Sociología, Ingeniería de Sistemas Industriales y Diseño, y Ciencias de la comunicación
13 Estudiantes	Diversas nacionalidades, de grado y máster, relación con los servicios, con y sin ayuda de becas.
7 Vicerrectores	Ordenación académica y profesorado; Internacionalización, Cooperación y multilingüismo; Planificación estratégica, calidad e igualdad; Investigación y Doctorado; Campus, Infraestructuras y Nuevas Tecnologías; Estudios y Estudiantes, Empleo e Innovación
Rector	

Técnicas e Instrumentos de recogida de información

Todos 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 revisados que han sido los siguientes: Guía INTER (Aguado *et al.*, 2002), The Index for Inclusion (Booth, y Ainscow, 2000) y Guía CEIN (Sales, Moliner y Traver, 2010). En este trabajo, seleccionamos los indicadores de la dimensión Cultura (cómo somos), estos son: los valores compartidos (visión y misión, proyecto educativo, ideario) y la valoración positiva de la diversidad. A partir de éstos diseñamos un protocolo para el análisis documental, los grupos focales y las entrevistas semiestructuradas con los que recoger la información cualitativa para este estudio.

La entrevista semiestructurada nos sirvió para descubrir las creencias, pensamientos y valores de las personas participantes. Se realizaron un total de 20 entrevistas: 11 a los servicios, 1 a un docente y 8 a los vicerrectores y al rector. El instrumento, dirigido a

los profesionales de los servicios de apoyo de las universidades, un docente y el equipo rectoral, ha sido un guión de entrevista semiestructurada que consta de tres apartados: a) datos contextuales; b) datos del informante; y c) preguntas agrupadas por indicadores de la dimensión Cultura.

Mediante el Grupo Focal se realizó una entrevista grupal. Según Cerón (2006: 279), esta técnica “es especialmente útil para el estudio de “racionalidades” o lógicas de acción en un colectivo determinado y respecto a un campo práctico determinado, porque permite la comprensión de la acción, al interpretarla desde la perspectiva del actor que la realiza. El instrumento, dirigido al profesorado y al alumnado, ha sido un protocolo que constaba de dos apartados; a) datos contextuales y de los informantes; y b) Tres preguntas generales que se corresponden con cada una de las dimensiones a explorar. En total se han realizado cinco grupos focales: tres a estudiantes y dos al profesorado. También se ha realizado un análisis documental de los principales documentos de la institución que permiten conocer su ideario, su organización y su funcionamiento.

Análisis de datos y codificación

Se ha procedido a realizar un análisis temático de los datos obtenidos. Se trata de un método que permite analizar en detalle y proporcionar patrones o temas a partir de una cuidadosa lectura de los datos recogidos para comprender e interpretar el fenómeno de estudio (Braun y Clarke, 2006). Las entrevistas, grupos focales y los documentos institucionales se codificaron y se categorizaron identificando partes de texto con un tema y relacionándolo con un código, que era una referencia abreviada de una idea temática (Gibbs, 2007).

El análisis de datos ha sido temático, mixto y deductivo a partir de tres temas centrales: valores compartidos, valoración positiva de la diversidad, y propuestas de mejora, que han orientado los protocolos de recogida de datos; e inductivo a partir de las nuevas categorías emergentes que dan cuenta de la configuración temática de los resultados. Los datos han sido analizados con el programario cualitativo Atlas. TI.

Cuestiones éticas y profesionales

Para realizar esta investigación se ha tenido en cuenta una serie de principios y de compromisos que se desprenden del Código de Buenas Prácticas de la Escuela de Doctorado de la Universitat Jaume I (UJI). Las cuestiones éticas y profesionales que han regido esta investigación han sido, por un lado, la elaboración de un consentimiento informado, siguiendo los criterios de la guía para la elaboración de cláusulas informativas para el tratamiento de datos personales en proyectos de investigación de la UJI. Por otro, una vez realizadas y transcritas las entrevistas y los grupos focales se procedió a devolver la información a los participantes para que pudieran realizar posibles modificaciones de interpretaciones erróneas.

RESULTADOS

Los resultados se exponen en el mapa de categorías de la Figura 1 donde se pueden observar el conjunto de categorías y subcategorías, así como las relaciones y nexos entre unas y otras.

Tabla 2. Codificación

PARTICIPANTES	
SERVICIOS	S1
ESTUDIANTES	E
DOCENTES	D
VICERECTORES	VR
RECTOR	R
INSTRUMENTOS	
ENTREVISTA	E
GRUPO FOCAL	GF
ANÁLISIS DOCUMENTAL	AD

En el mapa 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 de la universidad. A continuación abordaremos cada uno de ellos para su mejor comprensión.

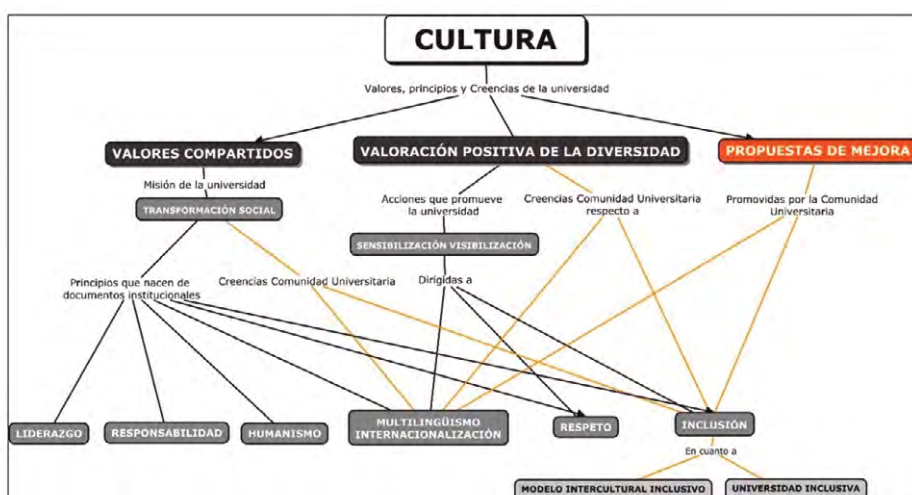


Figura 1. Mapa relacional de Categorías

¹ Cada servicio tiene una segunda codificación que son las siglas del servicio. Ejemplo: Unidad de Apoyo Educativo (USE, Unitat de Suport Educatiu en valenciano)

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.

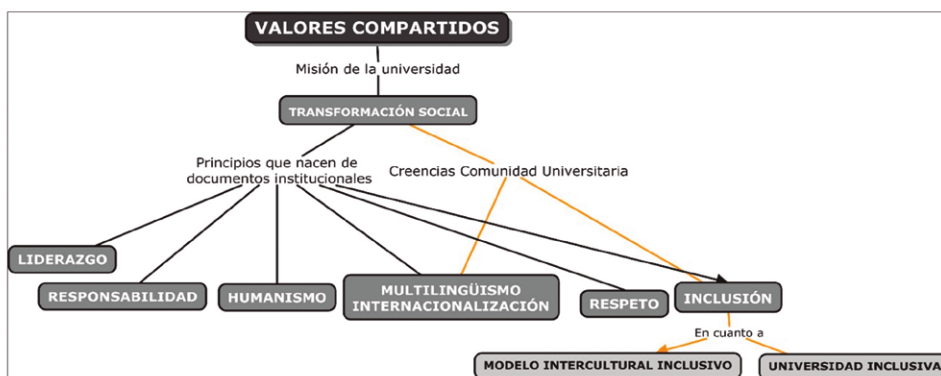


Figura 2. Valores Compartidos

Los valores que promueve la institución emanan de 4 documentos básicos que recogen 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. De ella nacen valores como el Liderazgo, la Responsabilidad, el Humanismo, el Multilingüismo y la Internacionalización, el Respeto y la Inclusión:

- Liderazgo. La universidad tiene especial interés es servir como referente y tiene como compromiso liderar los cambios sociales. No sólo 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 rectoral de este año, 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).

Sin embargo, podemos encontrar algunas referencias a la igualdad o a la integración de forma más generalizada en el artículo 3 de 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”. En la conceptualización del término, la participación aparece como un aspecto indispensable para la inclusión de todas las personas. Sin embargo, esta relación sólo 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:

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): 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:

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).

En cuanto a la Inclusión, los participantes abordan este valor 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 se entiende la inclusión relacionada, sobre todo, con la discapacidad y las 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 puedas tener para trabajar o estudiar por problemas físicos o psicológicos, que puedan sentirse lo más integradas posibles y con un trato igualitario (E_VR5).

Por otro lado, se define inclusión desde una perspectiva que entiende la diversidad como enriquecimiento, como 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:

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 tiene 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 no se habla de su situación personal, de sus percepciones o del puesto de trabajo que ocupe. Por lo que se refieren a colectivos específicos, 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:

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).

VALORACIÓN POSITIVA DE LA DIVERSIDAD

Otra de las categorías estudiadas ha sido si existe una valoración positiva de la diversidad. Del análisis se desprende por un lado, las acciones que promueve la universidad y, por otro, las creencias de los participantes acerca de la diversidad.

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:

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).

La política no es que vayan aflorando los diferentes colectivos, pero cuando lo hacen sí que intentamos ser sensibles a esas necesidades (E_VR3).

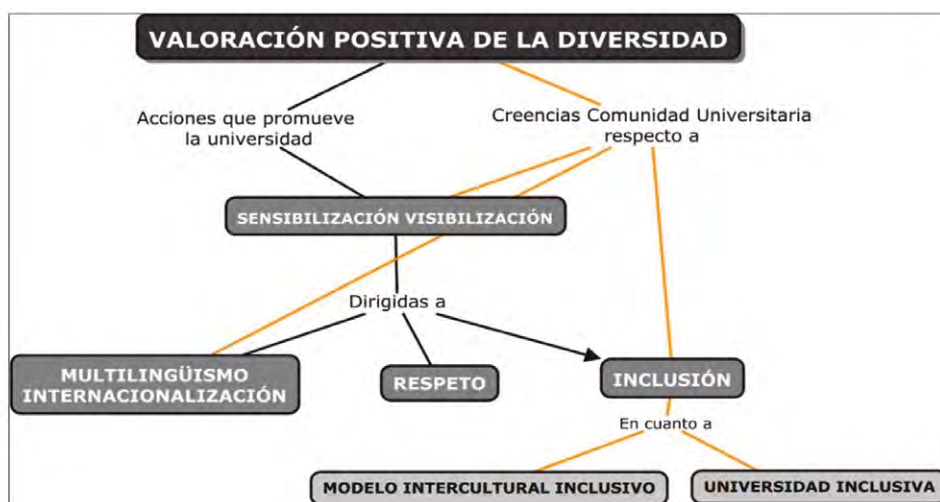


Figura 3. Valoración positiva de la diversidad

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 a 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).

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.

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:

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, la visibilización, la sensibilidad y la 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, implementar el diseño universal de aprendizaje o institucionalizar proyectos de aprendizaje servicio:

Para que la inclusión sea explícita debe aparecer en el modelo educativo, y ahora en este momento, no estoy seguro si aparece (E_VR1).

El tema de que los alumnos, dentro de su formación, se los 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 sólo queda reducida a las aulas, sino que debe impregnarse en todos los ámbitos de la universidad. Desde esta perspectiva se remarca la necesidad de abordar la inclusión en la investigación:

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 sólo estas 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, estas 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 el tema



Figura 4. Propuestas de mejora

de 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:

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).

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIÓN

Los resultados muestran cómo los valores que promueve la universidad (transformación social, liderazgo, multilingüismo, internacionalización, inclusión, respeto y humanismo) guardan estrecha relación con los valores inclusivos que promueven las guías de Inclusión (Aguado *et al.*, 2002; Booth, y Ainscow, 2000; Sales, Moliner y Traver, 2010). Del análisis se desprende una evolución de estos valores desde la creación de la universidad hasta la actualidad. Resulta interesante cómo el código ético (2017) se incorpora el concepto de inclusión por primera vez y que, hasta entonces, no se hace referencia alguna a éste, aunque sí se habla de integración, de respeto y de no discriminación en los Estatutos o el Modelo Educativo. Del análisis documental y las percepciones de los participantes se puede deducir que hay una creencia generalizada de que la universidad promueve un modelo intercultural inclusivo pero lo cierto es que la visión que se recoge es una visión parcelada y aún arraigada en un modelo más centrado en las discapacidades y los colectivos desfavorecidos. Esto concuerda con otros estudios sobre la educación superior donde suele relacionarse el término de inclusión con las dificultades de aprendizaje o la discapacidad (Dalmau *et al.*; 2015; Dalmau, Llinares y Sala, 2013; Guasch *et al.*, 2010).

La valoración positiva de la diversidad es clave desde este enfoque ya que asegurar una educación de calidad supone reconocer el valor intrínseco de la diversidad y el respeto de la dignidad humana (UNESCO, 2015). Como apuntan Villalobos y Zalakaín (2010), la inclusión debe reconocer y valorar la diversidad como una realidad. El modelo de gestión de la diversidad queda patente en cómo se gestiona su visibilización. Tal y como muestran los resultados existen opiniones contrapuestas: por un lado, se entiende que la visibilización puede ser negativa en cuanto remarca las diferencias y se pretende la normalización; por otro lado, encontramos la necesidad de visibilizar para concienciar. Estas dos miradas ponen de manifiesto la conceptualización de dos conceptos: igualdad y diversidad que, en función del enfoque ideológico y educativo desde el que se plantea, se pueden entender de un modo u otro (Sales, 2007). La igualdad puede enfocarse como homogeneización y derecho a la indiferencia que estaría más arraigada en una educación

compensatoria y asimilacionista. Por otro lado, encontramos la diversidad como derecho a la diferencia y como un valor enriquecedor, más cerca de una educación intercultural inclusiva. Desde el enfoque en el que trabajamos, partimos de esta idea de diversidad como positiva y enriquecedora, en un marco social y político de lucha por la justicia (Moriña y Perera, 2015). Así pues, “se trata de apoyar la visibilización y reconocimiento de estos colectivos que usualmente permanecen invisibilizados” (Gairín, 2014: 36). Tal y como afirma Fernández Batanero (2012), necesitamos que la universidad pase de la homogeneización a la de la diversidad; que la universidad de la segregación gire hacia una inclusiva.

Se puede apreciar un interés por la internacionalización en la apertura de la universidad a estudiantes internacionales, y una apuesta por el multilingüismo, sobre todo, en la visibilización y la promoción del valenciano. En los últimos años, la UJI ha aumentado su internacionalización y cada año acoge a más estudiantes internacionales. Como apunta Fernández-López y Ruzo (2004) el interés por la internacionalización de la educación es que esta tiene efectos económicos y financieros sobre estudiantes, profesorado, universidades, administraciones públicas, es decir, en la sociedad en general.

Relacionado con la internacionalización aparece el multilingüismo como un valor en alza. Como nos indica Alcón (2011), una universidad multilingüe es aquella que tiene por objeto formar a la comunidad universitaria para que se conviertan en ciudadanas y ciudadanos plurilingües. A pesar de que la institución se define como multilingüe esta conceptualización 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, por otro lado, se perciben 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. Al respecto, los docentes se quejan de la poca competencia lingüística de los estudiantes que choca directamente con el interés de la universidad por atraer a estudiantes sin necesidad de requisito lingüístico. Esto genera muchas tensiones en cuanto a comunicación, aprendizaje y la relación entre estudiantes y profesorado. Tal vez por ello, las creencias de los participantes acerca de los valores inclusivos que promueve la universidad, están más centradas en el Multilingüismo, la Internacionalización y la Inclusión, y no el abanico de valores que promueve la institución a nivel formal.

Respecto a las propuestas de mejora, los resultados apuntan a la revisión del concepto de inclusión y a la eliminación de tensiones con el multilingüismo y la internacionalización. Como ya hemos visto, todas estas mejoras tienen como nexo en común la concepción teórica de la diversidad desde el cual se sustenta la institución. Si concebimos la diversidad como un problema y solos generamos políticas para garantizar la igualdad, estamos reproduciendo un modelo enfocado en procesos limitativos. Además, proporcionar

espacios para hablar de inclusión con la comunidad universitaria ha permitido generar procesos de reflexión sobre el concepto, tal y como ha pasado en otros estudios recientes como el de Herrán, Paredes y Monsalve Treskow (2017).

Como conclusión, podemos decir que existe sensibilidad por la inclusión y se ponen en marcha acciones encaminadas a ello. No obstante, siguen siendo actuaciones muy fraccionadas basadas en un modelo integrador (Moliner y Moliner, 2010). Por ello, no se trata de dar respuestas parceladas y centradas en grupos desfavorecidos o estigmatizados, sino abogar por una educación para todos, considerando la diversidad en un marco social y político de lucha por la justicia (Lluch, 1995; López Melero, 1995; Tenti, 2008). Esto supone cambiar la cultura de la institución desde una construcción colectiva y compartida por toda la comunidad universitaria. Por último, es imprescindible incorporar este modelo intercultural inclusivo en el modelo educativo y los principios de la universidad. Por todo ello, la inclusión requiere compromiso con unos valores y principios, y además dar un paso más, lo que en ocasiones entraña sacrificios, cambios y transformaciones en las instituciones y las prácticas establecidas (Díaz-Gandasegui y Funes, 2016).

REFERENCIAS

- Acevedo, Sandra (2016). Reflexiones éticas sobre gestión de la diversidad en educación superior inclusiva. *Revista Praxis & Saber*, 7(15).
- Ahmed, Masud; Sharma, Umesh y Deppeler, Joanne (2014). Variables affecting teachers' intentions to include students with disabilities in regular primary schools in Bangladesh. *Disability & Society*, 29(2), 317-331.
- Aguado Odina, Teresa (coord.) (2006). *Guía INTER. Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Madrid: MEC-CIDE-CREADE. Colección Entre Manos nº 1.
- Alcón, Eva (2011). La universidad multilingüe. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 119-127.
- Booth, Tony y Ainscow, Mel (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: CSIE y consorcio Interuniversitario para la Educación Inclusiva.
- Braun, Virginia, y Clarke, Victoria (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Canales Cerón, Manuel (2006). *Metodologías de la investigación social*. Santiago de Chile: LOM ediciones.
- Dalmau Montalà, Mariona; Guasch Murillo, Daniel; Sala Bars, Ingrid; Llinares Fité, Montserrat; Dotras Ruscalleda, Pilar; Álvarez Suau, Maria Hortènsia y Giné Giné, Climent. (2015). *Diseño Universal para la Instrucción (DUI): Indicadores para su implementación en el ámbito universitario*. Barcelona: Universitat Ramon Llull y Universitat Politècnica de Catalunya.
- Dalmau, Mariona; Llinares, Montserrat y Sala, Ingrid. (2013). Formación universitaria e inserción laboral. Titulados españoles con discapacidad y competencias profesionalizadoras. *Revista Española de Discapacidad*, 1 (2), 95-118.
- Díaz-Gandasegui, V. y Funes Laponi, S. 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

- 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.
- Fernández López, Sara y Ruza Sanmartín, Emilio (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.
- Gairín, Joaquín (1998) Estrategias organizativas en la atención a la diversidad. *Educación*, 22-23, 239-267.
- Gairín, Joaquín (2014). *Colectivos vulnerables en la Universidad. Reflexiones y propuestas para la intervención*. Wolters Kluwe, Madrid.
- Gibbs, Graham (2007). *Analyzing qualitative data*. Thousand Oaks. CA: Sage Publications.
- Göransson, Kerstin y Nilholm, Claes (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.
- Guasch Murillo, Daniel; Dotras, Pilar; Llinares, Montserrat; Aguado Roca, Maite; Bestraten Castells, Sandra; Bordas Eddy, Marta; Casals Casanova, Miquel; Català Roig, Neus; Corbalán Fuertes, Montse; Esquerra Lluçà, Ignasi; Ferran Gozávez, Carles; Gangoellés Solanellas, Marta; Hormías Laperal, Emili; Jaén Fernández, Carlos; Lamich Arocas, Manel; Roca Ramon, Xavier; Román Jiménez, José Antonio; Ruiz Vela, Immaculada; Salán Ballesteros, Núria; Simó Mezquita, Ester y Usandizaga Calparsoro, Miguel. (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*. ISBN 978-84-7653-492-2.
- Herrán de la, Gascón, Agustín; Paredes Labra, Joaquín y Monsalve Treskow, Daniela Valeska (2017), Cuestionario para la evaluación de la educación inclusiva universitaria (CEEIU). *Revista Complutense de Educación*, 28, 913-928.
- López Melero, Miguel (1995) Diversidad y cultura: una escuela sin exclusiones. *Kikiriki*, 381, 26-38.
- Lluch Balaguer, Xavier (1995). Para buscar contenido a la educación intercultural. *Investigación en el aula*, 26, 69-81.
- Moliner Miravet, Lidón y Moliner García, Odet (2010) Percepciones del profesorado sobre la diversidad Estudio de un caso. *Revista de educación inclusiva*, 23-33.
- Moriña Díez, Anabel y Perera Rodríguez, Víctor Hugo. (2015). ¿Educación inclusiva en la enseñanza superior? El caso del alumnado con discapacidad. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 10, 5, 599-614
- Ortiz González, María del Carmen y Lobato Quesada, Xilda (2003) Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. *Bordón*, 1 (5), 27-39.
- Pérez Gómez, Ángel (1993) El aprendizaje escolar: de la didáctica operativa a la reconstrucción de la cultura en el aula. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 63.-77.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa I: Retos e interrogantes: métodos*. Madrid: La Muralla.
- 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 Ciges, Auxiliadora y García López, Rafaela (1997). *Programas de Educación Intercultural*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

- Sales Ciges, Auxiliadora; Moliner García, María Odet y Traver Martí, Joan Andrés (2010). La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción. Castelló: Servicio de Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Simons, Helen (2011). El estudio de caso: Teoría y práctica. Madrid: Morata.
- Schmelkes, Sylvia (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica*, vol 40, 1-12.
- Stake, Robert (1998). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.
- Tenti, Emilio (2008). Diversidad cultural, universalismo y ciudadanía. Consideraciones sociológicas. En Soriano Ayala, E. (coord.). *Educación para la ciudadanía intercultural y democrática* (pp 21-49). Madrid: La Muralla.
- UNESCO (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción*. París, UNESCO.
- Villalobos, Elvira y Zalakain, Joseba (2010) *Discapacidad, Inclusión y Tercer Sector*. Madrid: Cermi.
- Weiß, Sabine; Kollmannsberger, Markus; Lerche, Thomas; Oubaid, Viktor y Kiel, Ewald (2014). The pedagogic signature of special needs education. *European Journal of Special Needs Education*, 29 (2), 200-219.

