



Facultat de Psicologia, Ciències
de l'Educació i de l'Esport Blanquerna

Universitat Ramon Llull

TESI DOCTORAL

*Universitat i inclusió: contribució a l'establiment
d'indicadors de canvi.*

Autor: Pilar Dotras i Ruscaleda

Director: Dr. Climent Giné i Giné
Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i l'Esport. Blanquerna.
Universitat Ramon Llull

Director: Dr. Daniel Guasch i Murillo
Universitat Politècnica de Catalunya

2015

Aquesta recerca ha estat possible gràcies al suport de la Facultat de Psicologia,
Ciències de l'Educació i de l'Esport. Blanquerna. Universitat Ramon Llull.

Crec fermament en la capacitat de construir entre tots un millor futur, basant-nos en la igualtat d'oportunitats i la qualitat que garanteix una educació de màxims per a tots, que s'arrela profundament al talent, la diversitat i la passió pel coneixement de tots i cadascun dels membres de la nostra societat, petits i grans, de caràcter intergeneracional.

Dr. Jordi Riera i Romani

AGRAÏMENTS

Certament, com he pogut llegir a moltes tesis doctorals que m'han precedit, aquest apartat és l'únic que permet al doctorand expressar-se no seguint l'estricta guió i estructura fixada en aquest document. Sobretot, perquè permet reflectir la vessant que acompanya també al procés de recerca: les emocions, els sentiments, la generació tant en termes de satisfacció traduïda en sentiment de felicitat, com de percepció d'esforç, d'esgotament, de desorientació, de dificultat de construcció individual, que mai produeix indiferència ni neutralitat i que sempre va acompanyada d'algun tipus de manifestació verbal i no verbal que expressen les emocions.

I parteixo d'aquesta introducció perquè en el moment que faig una aturada en el procés en el que estic immersa i evoco tot el camí recorregut - camí en sentit figurat i real -, justament la paraula que m'aflora, amb compulsió a la ment, és la d'AGRAÏMENT.

De ben segur que el tema de recerca, i el procés seguit en concret, m'ha donat pel que fa a la temàtica, nou coneixement en el sentit estricte però, alhora, l'oportunitat i el privilegi de poder compartir, interaccionar, escoltar l'opinió, construir coneixement amb tots els equips amb qui he pogut compartir un temps. M'ha aportat un alt enriquiment per l'aprenentatge realitzat, que com expressava a l'acabar cadascuna de les sessions grupals "segur que no seré capaç de plasmar, de transmetre en aquest document tot el que s'ha transferit", però el què jo he après de l'aportació per part de tots els col·legues, fruit de la interacció, del compartir, de la generositat, de l'honestedat, de la sinceritat, per l'impacte en termes d'emocions i de mobilitat de pensament, és la vessant que no es preveu als inicis de la recerca i que ara valoro com la més satisfactòria. Gràcies a tothom!

Ha estat un llarg trajecte, tant en termes de temps com de desplaçaments, que, a més, ha estat part de la meua vida els últims cinc anys -tot i que ja als anys 90 vaig iniciar aquest camí- i que m'ha acompanyat a voltes en termes d'acció, unes vegades més que altres, però el què no he deixat mai, és de pensar-hi.

I així, recordant les meves primeres emocions -d'això ja fa força temps-, d'il·lusió, d'empenta, de tremp, de ganes, vull agrair al Dr. Marian Baqués i al Dr. Jordi Riera, el seu acompanyament i direcció en les primeres fases d'aquest doctorat, junt amb el Dr. Daniel Guasch, que amb el seu suport m'han fet confiar que seria possible arribar a aquest final i, posteriorment, vull donar les gràcies de forma explícita al Dr. Climent Giné per haver acceptat aquesta continuïtat, havent-me donat l'última força i estímul per a la tasca començada. A tots, el meu agraïment pel seu mestratge i guiatge ja que ells han estat els artífexs d'aquesta arribada a bon port.

A la Fundació Blanquerna, a l'equip directiu i coordinadors de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna, que han donat suport en la realització d'aquesta tesi.

A tots els membres de les comunitats universitàries, tant d'universitats espanyoles, catalanes com canadenques, especialment als equips d'experts de la universitat de Guelph, Ontàrio (Canadà), que han participat en aquesta recerca. Sense tots ells, sense la seva generositat i temps, no hagués estat possible respondre als objectius plantejats.

A tots els col·legues i experts que han col·laborat, assessorat i aportat opinió sobre el contingut, fent que la tesi adquireixi el rigor obligat.

A tots els professors, professores i companys de trajecte alhora, que sempre hi han estat amb un gest, un mot, un oferiment, una escolta, sobretot en els moments més difícils.

Als amics i amigues, que al llarg de totes les absències, segueixen aquí, enviant força i esperant el final.

Un últim agraïment, i record alhora, al pare i a la Sílvia, i malauradament a algunes persones més, que trobo a faltar en molts moments, però m'han acompanyat des d'una altra vessant i el seu llegat també és palès en aquesta tesi.

I el més estimat per mi, a tots els de casa, a la mare, germà, família i en Josep, en Josep, la Meritxell i en Jaume, el que tinc més preuat en aquesta vida, són els que m'han donat tota la força i estímul per seguir avançant. Sense ells no seria a aquest final.

A tots vosaltres, el meu profund i sentit agraïment.

ÍNDEX

1. INTRODUCCIÓ	1
2. FONAMENTACIÓ TEÒRICA	8
2.1. CAPÍTOL I: L'EDUCACIÓ INCLUSIVA	9
2.1.1. Delimitació conceptual de l'educació inclusiva	9
2.1.1.1. Diferents dimensions de l'educació inclusiva:	12
A. Educació inclusiva des de la perspectiva dels valors	12
B. Educació inclusiva com a educació de qualitat per a Tothom	12
C. Educació inclusiva com a participació	13
D. Educació inclusiva com a garantia social	14
E. Educació inclusiva com a respecte a les diferències i atenció a la diversitat ..	15
F. Educació inclusiva com a procés continu de canvi	16
2.1.2. De la integració a la inclusió educativa	16
A. De la resposta a les NEE a l'atenció a la diversitat	18
B. De la singularització de les persones amb NEE al reconeixement de la riqueza de la pluralitat	19
C. De la igualtat a l'equitat	19
D. De l'adaptació de l'estudiant a l'adaptació del context	19
E. De l'enfocament psicomèdic al model biopsicosocial	20
2.1.3. Propostes pel desenvolupament de l'educació inclusiva en els centres Educatius.....	21
2.1.3.1. L'índex per a la inclusió	21
2.1.3.2. Estructura de l'Índex per a la inclusió	22
2.1.3.3. Com s'utilitza l'índex per a la inclusió	25
2.1.3.4. La versió espanyola de l'índex per a la inclusió	27
2.1.3.5. La versió catalana de l'índex per a la inclusió.....	27
2.1.3.6. Altres propostes	28
2.1.4. Les bases de l'educació inclusiva contextualitzades en el marc dels Estudis Superiors. De l'Escola Inclusiva a la Universitat Inclusiva.....	29
2.1.4.1. Fonaments de la universitat inclusiva:	30
A. La missió de la universitat	30
B. La no discriminació als estudis superiors: bases per a la inclusió social	32
C. Concepció de la diversitat	33
D. La participació de la comunitat universitària	33
E. Canvis en els processos d'ensenyament i aprenentatge	34
2.1.4.2. Accions orientades al desenvolupament de la universitat inclusiva	34
A. Transformació de la cultura, les polítiques i pràctiques de les universitats	35
B. Pla d'estudis universitari: atenent a la diversitat a través de la incorporació dels principis d'Igualtat d'Oportunitats i Accessibilitat Universal.....	35

C. Estil de lideratge institucional	36
D. Rol i tasques dels docents universitaris.....	36
E. Metodologies inclusives d'ensenyament i aprenentatge a la universitat.....	37
F. Recursos i sistemes de suport per a la comunitat universitària	38
2.2 CAPÍTOL II: UNIVERSITAT INCLUSIVA.....	40
2.2.1. Legislació i documents de referència que donen cobertura Legal a l'educació inclusiva.....	40
2.2.1.1. Legislació i documents de referència d'educació inclusiva d'àmbit internacional.	41
2.2.1.2. Legislació i documents de referència d'àmbit estatal i autonòmic:	47
A. Generals.....	47
B. Específiques:	55
B.1. Les universitats espanyoles i catalanes cap a la inclusió	55
B.2. Legislació universitària per a col·lectius específics.....	55
2.2.1.3. Síntesi.	66
2.2.2. Estat actual de les publicacions en l'àmbit de la inclusió a la Universitat. ..	68
2.2.2.1. El grau d'inclusió de l'alumnat universitari amb discapacitat.	69
2.2.2.2. Els principis d'Igualtat d'Oportunitats i Accessibilitat Universal.	75
2.2.2.3. L'aula inclusiva universitària.	85
2.2.2.4. Els Programes i Serveis d'Atenció a l'alumnat universitari amb discapacitat. 95	
2.3. CAPÍTOL III: UNIVERSITATS CATALANES. ANÀLISI DE LA SITUACIÓ ACTUAL.....	105
2.3.1. Anàlisi del marc referencial actual sobre inclusió educativa a les Universitats Catalanes	107
2.3.2. Síntesi d'estatuts, plans, programes i serveis de les Universitats Catalanes.....	110
2.3.2.1. Universitat de Barcelona	110
2.3.2.2. Universitat Autònoma de Barcelona	112
2.3.2.3. Universitat Politècnica de Catalunya	114
2.3.2.4. Universitat Pompeu Fabra	116
2.3.2.5. Universitat de Lleida	117
2.3.2.6. Universitat de Girona.....	118
2.3.2.7. Universitat Rovira i Virgili	120
2.3.2.8. Universitat Ramon Llull	122
2.3.2.9. Universitat Oberta de Catalunya	123
2.3.2.10. Universitat de Vic.....	125
2.3.2.11. Universitat Internacional de Catalunya	126
2.3.2.12. Universitat Abat Oliba CEU.....	128

2.4. CAPÍTOL IV: LA INCLUSIÓ A LES UNIVERSITATS D'ONTÀRIO, (CANADÀ)	130
2.4.1. Dades sociodemogràfiques: Ontàrio i Catalunya	130
2.4.2. Breu descripció del context universitari d'Ontàrio, Canadà	131
2.4.3. La Igualtat d'oportunitat: context legislatiu a Ontàrio	131
2.4.4. University of Guelph: Descripció general.....	133
2.4.4.1. Model de gestió de la igualtat d'oportunitats a la University of Guelph	134
2.4.4.2. Polítiques, plans i comissions de la Universitat de Guelph	135
A. Drets Humans a la Universitat de Guelph	135
B. Grup Consultiu de Drets Humans (Human Rights Advisory Group)	136
C. Comitè Directiu de l'AODA (AODA <i>Steering Committee</i>)	137
D. Comitè Campus Accessible (<i>The Campus Accessibility Committee</i>).....	137
E. Pla d'accessibilitat	138
2.4.5. Serveis generals per a la comunitat universitària de la UofG	138
2.4.5.1. Oficina de Diversitat i Drets Humans (<i>Diversity and Human Rights Office</i>) .	138
2.4.5.2. Centre d'Aprenentatge Obert i Suport Educatiu (<i>Center of Open Learning And Educational Support</i>)	141
2.4.5.3. Salut Ocupacional i Benestar (<i>Occupational Health and Wellness</i>)	142
2.4.5.4. Serveis de Salut per als Estudiants (<i>Student Health Services</i>)	143
2.4.6. Serveis especialitzats per a col·lectius amb necessitats específiques	143
2.4.6.1. Centre per a Estudiants amb Discapacitat (Center for Students with disabilities)	143
2.4.6.2. Centre Examinador (Exam Center).....	145
2.4.6.3. Serveis d'Accessibilitat Bibliotecària (Library Accessibility Services)	146
3. OBJECTIUS	148
4. MÈTODE	151
4.1. DISSENY	152
4.2. PROCEDIMENT GENERAL	156
A. Primera fase	157
B. Segona fase	160
4.3. PRIMERA FASE	162
4.3.1. ETAPA 1.....	163
4.3.2. ETAPA 2.....	167
4.3.2.1. Recollida de dades	169
4.3.2.2. Codificació: assignació de categories a les unitats de sentit.....	169
4.3.2.3. Elaboració i establiment del document de referència	170
4.3.2.4. Agrupació de les categories en eixos específics	171
4.3.2.5. Judici d'experts	171
4.3.2.6. Traducció transcultural	172
4.3.2.7. Resultat final.....	173

4.3.3. ETAPA 3 .	183
4.3.3.1. Fase 1. Elaboració del qüestionari.	184
4.3.3.2. Fase 2. Traducció transcultural del qüestionari.	185
4.3.3.3. Fase 3. Prova pilot.	186
4.4. SEGONA FASE	188
4.4.1. PARTICIPANTS	189
4.4.1.1. Anàlisi específic per subgrups.	196
4.4.2. INSTRUMENTS.	200
A. Qüestionari	200
B. Grup focal	201
4.4.2.1. Disseny i delimitació del grup focal	202
4.4.2.2. Realització del grup focal	205
4.4.2.3. Finalitzada la realització del grup focal	206
4.4.3. RESULTATS	207
4.4.3.1. Anàlisi resultats quantitius	208
A. Resultats estadístics descriptius.	209
A.1. Resultats estadístics descriptius de la valoració de les categories proposades, de tota la comunitat universitària catalana i canadenca	209
A.2. Resultats estadístics descriptius de la valoració del grau d'implementació de les categories proposades	227
B. Resultats proves estadístiques no paramètriques <i>Kruskal-Wallis</i> i <i>U Mann Whitney</i>	235
B.1. Resultats de la comparació de l'opinió del grau de determinació de les categories respecte la inclusió universitària, entre els quatre rols de la comunitat universitària catalana	237
B.2. Resultats de la comparació de l'opinió del grau de determinació de les categories respecte la inclusió universitària, entre els quatre rols de la comunitat universitària canadenca	241
B.3. Resultats de la comparació de l'opinió del grau d'implementació de les categories, entre els quatre rols de la comunitat universitària catalana	245
B.4. Resultats de la comparació de l'opinió del grau d'implementació de les categories, entre els quatre rols de la comunitat universitària canadenca.	249
C. Comparació entre les persones del mateix rol i procedència universitària catalana o canadenca	251
4.4.3.2. Anàlisi resultats qualitius	258
A. Anàlisi en funció del rol desenvolupat a la comunitat universitària de l'objectiu específic 2	259

A.1. Alumnat.....	259
A.2. Docents.....	260
A.3. Personal amb responsabilitat de gestió.....	262
A.4. Personal d'administració i serveis.....	264
A.5. Comparació general entre els diferents rols.....	266
A.6. Comparació entre grups.....	270
B. Anàlisi en funció del rol desenvolupat a la comunitat universitària de l'objectiu específic 3.....	283
B.1. Alumnat.....	283
B.2. Docents.....	284
B.3. Personal d'administració i serveis.....	286
B.4. Personal amb responsabilitat de gestió.....	287
C. Comparació entre els quatre rols.....	289
D. Reflexions sobre la realitat actual a les universitats participants.....	291
4.4.3.3. Anàlisi resultats triangulació.....	292
4.4.4. DISCUSSIÓ.....	325
4.4.4.1. Discussió dels resultats quantitius.....	326
4.4.4.2. Discussió dels resultats qualitius.....	342
4.4.4.3. Discussió dels resultats de la triangulació.....	354
5. CONSIDERACIONS ÈTIQUES.....	362
6. CONCLUSIONS GENERALS.....	366
7. LIMITACIONS I PROSPECTIVA.....	372
8. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES.....	376
8.1. Referències legislatives.....	390
9. ANNEXOS.....	395

ÍNDEX DE TAULES

Taula 1. Síntesi de les principals diferències entre el paradigma integrador i l'inclusiu	21
Taula 2. Descripció de les dimensions de l'Índex, adaptat de Duran, Font, Giné i Miquel (2006)	23
Taula 3. Seccions de les dimensions de l'Índex, adaptat de Duran, Font, Giné i Miquel(2006)	24
Taula 4. Dimensions, seccions i indicadors. Traducció a l'espanyol: Booth i Ainscow,2002 (Extret de Giné, Duran, Font i Miquel, 2010, p. 128-129)	25
Taula 5. Fonaments de la Universitat Inclusiva	35
Taula 6. Principis i característiques a contemplar en el procés de canvi orientat a desenvolupar universitats inclusives	39
Taula 7. Resultats estadístics descriptius de la mostra participant	189
Taula 8. Perfil de les persones participants	190
Taula 9. Participació en grup focal	190
Taula 10. Comparació rol i participació al grup focal	190
Taula 11. Anys d'experiència en inclusió universitària	191
Taula 12. Estudiant: anys d'experiència en inclusió universitària	192
Taula 13. PAS: Anys d'experiència en inclusió universitària	192
Taula 14. Docent: Anys d'experiència en inclusió universitària	192
Taula 15. Responsabilitat de gestió: anys d'experiència en inclusió universitària	193
Taula 16. Distribució per Sexe	193
Taula 17. Universitats participants	194
Taula 18. Procedència de les universitats	194
Taula 19. Certificat de Discapacitat	195
Taula 20. Tipus de discapacitat	195
Taula 21. branca docent	198
Taula 22. Anys matriculat a la universitat	198
Taula 23. branca de coneixement	199
Taula 24. Resultats estadístics descriptius de la valoració de les categories de les comunitats universitàries catalanes i canadenques	209
Taula 25. Freqüències categoria: actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la Diversitat	213
Taula 26. Freqüències categoria: Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat	213
Taula 27. Freqüències categoria: Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica	213
Taula 28. Comparació entre els quatre rols de la comunitat universitària catalana del grau de determinació de les categories	236
Taula 29. Comparació entre els quatre rols de la comunitat universitària canadenca, del grau de determinació de les categories	240
Taula 30. Comparació entre els quatre rols de la comunitat universitària catalana, de la valoració del grau d'implementació de les categories	244

Taula 31. Comparació entre els quatre rols de la comunitat universitària canadenca, de la valoració del grau d'implementació de les categories.....	248
Taula 32. Comparació entre mateix rol i procedència, del grau de determinació de les categories.....	251
Taula 33. Comparació entre mateix rol i procedència, de la valoració del grau d'implementació de les categories.....	255
Taula 34. Resum de la valoració de les categories del grup alumnat	260
Taula 35. Resum de la valoració de les categories del grup docents.....	262
Taula 36. Resum de la valoració de les categories del grup responsabilitat de gestió.....	264
Taula 37. Resum de la valoració de les categories del grup personal d'administració i serveis (PAS).....	266
Taula 38. Resum comparació entre rols	266
Taula 39. Llegendataula comparativa entre rols	267
Taula 40. Resum comparació entre rols.	271
Taula 41. Llegendataula comparativa entre rols.	272
Taula 42. Resum comparació entre rols	272
Taula 43. Llegendataula comparació entre rols	273
Taula 44. Resum comparació entre el col·lectiu de l'alumnat i personal amb responsabilitat de gestió	274
Taula 45. Llegendataula comparació entre rols.....	274
Taula 46. Resum comparació entre els col·lectius personal d'administració i serveis i amb responsabilitat de gestió	276
Taula 47. Llegendataula comparació entre rols.....	276
Taula 48. Resum comparació entre els col·lectius personal d'administració i serveis i docents.....	278
Taula 49. Llegendataula comparació entre rols.....	278
Taula 50. Resum comparació entre docents i persones amb responsabilitat de gestió	280
Taula 51. Llegendataula comparació entre docents i RG	280
Taula 52. Resum de la valoració per part de l' alumnat del grau d'implementació.....	284
Taula 53. Resum de la valoració dels docents respecte el grau d'implementació.....	286
Taula 54. Resum de la valoració del PAS del grau d'implementació	287
Taula 55. Resum de la valoració de les persones amb responsabilitat de gestió del grau d'implementació	288
Taula 56. Resum del grau d'implementació de les categories segons la valoració de la comunitat universitària participant als grups focals	290
Taula 57. Categories prioritàries per les comunitats universitàries estudiades (universitats catalanes i canadenques) agrupades pels tres àmbits i per ordre de prioritització	294
Taula 58. Resum comparació entre comunitat universitària catalana i canadenca resultats qualitatiu i quantitatiu.....	317

Taula 59. Llegenda taula comparació entre rols	317
Taula 60. Resum comparació entre comunitat universitària catalana i canadenca resultats qualitatis i quantitatis.....	324

INDEX DE FIGURES

Figura 1. Procediment general	155
Figura 2. Freqüència d'edat de la mostra participant	155
Figura 3: Anys d'exercici professional en el lloc de treball.....	197

1. Introducció.

En un context on els humans es presenten com a diversos -no tan en el sentit físic, que també-, sinó, sobretot, pel que fa a cada subjecte com a entitat conscient i que es desenvolupa en un doble context, social i psicobiològic, és on des de que tinc ús de raó que m'ha interessat treballar amb persones. Des del respecte cap a l'alteritat, la sensibilitat cap al dolor humà, l'atenció cap a l'altre i la inquietud per posar-me al lloc de l'altre, és com se m'ha generat una vocació professional que m'ha portat a desenvolupar unes ocupacions vinculades a l'atenció directa vers les persones. De manera més clara, he volgut passar a l'acció davant les situacions de les persones que viuen en la diferència, entesa aquesta a nivell personal o social. Molt sovint, des del Servei d'Orientació Personal (en endavant SOP) de Blanquerna, Universitat Ramon Llull, o des de les recerques en les que he col·laborat amb la Càtedra d'Accessibilitat de la Universitat Politècnica de Catalunya (en endavant UPC), he pogut conèixer realitats diverses. En sentits ben diferents, és un privilegi poder col·laborar amb grups de persones que treballen en la millora d'oportunitats vers la igualtat i la inclusió, trencant barreres, tant físiques com de sensibilitat personal.

La dedicació a les persones, des de la seva infantesa i fins a la maduresa, ha anat modelant la meua trajectòria professional i personal. Primerament en les escoles de primària i secundària, més tard a la universitat, on des de la tutoria, coordinació d'estudis i la dedicació al SOP, he pogut treballar amb persones que presentaven situacions personals que reflectien l'espectre de la diversitat humana. En aquest procés he anat madurant propostes de reflexió, debats i intercanvi d'idees, coneixements d'accions, amb la finalitat de millorar les condicions de les persones per tal que totes tinguin les mateixes oportunitats, sense cap distinció. Ha estat en aquest trajecte en el que la paraula inclusió, per mi, ha adquirit una gran importància.

La constatació que aquest és un camí encara obert i on hi queda molt per realitzar, ha estat la motivació que m'ha empès a una recerca més intensa i professional, cap a la possibilitat de conèixer mecanismes específics -que avui per avui no estan explicitats-, per poder garantir que tots els alumnes, independentment

de la seva realitat personal i del context -universitat-, puguin cursar els estudis que desitgin amb èxit i alhora, contemplar també que tots els membres de la comunitat universitària puguin desenvolupar-se a nivell professional en aquest context en termes d'equitat.

A nivell social i polític, trobem moltes declaracions i publicacions d'organismes, institucions, associacions que demanen i proposen aspectes, alguns concrets i d'altres més transversals, vinculats a la Igualtat d'Oportunitats i Accessibilitat Universal (en endavant IOAU) a les universitats espanyoles. Entre elles, una de les més significatives, per la procedència de la mateixa, és la proposta que la *Red Universitaria de Asuntos Estudiantiles* (en endavant RUNAE), que en sessió plenària de 27 de novembre de 2008, eleva a la Conferència de Rectors de les Universitats Espanyoles, una sèrie de propostes a sol·licitar al Ministeri de Ciència i Innovació, respecte la regulació de l'atenció als estudiants amb necessitats específiques derivades de la discapacitat, que al nostre entendre ultrapassen amb escreix el marc legislatiu vigent en aquell moment.

Tenint en compte aquesta perspectiva, cal tenir present, que el sistema universitari espanyol es troba actualment en un moment de consolidació del procés de convergència de l'Espai Europeu d'Educació Superior (en endavant EEES), en el qual s'han posat a prova els mecanismes de definició i redacció dels plans d'estudi per part de les universitats i també els processos d'avaluació per part de l'Agència Nacional d'Avaluació de la Qualitat i Acreditació (en endavant ANECA) i en un termini relativament curt, tots els plans d'estudi de totes les universitats espanyoles, tornaran a ser verificats per ANECA i els organismes competents de les comunitats autònomes, si s'escau, i aquests, hauran d'haver incorporat tots els elements obligats en la legislació publicada en els últims anys i en concret, pel què fa a igualtat d'oportunitats, accessibilitat universal i disseny per a tothom.

Per tant, ens trobem en un moment especialment sensible a introduir canvis estructurals en l'àmbit de l'educació superior, on les persones esdevenen -i esdevindran-, agents actius en relació als seus propis processos d'aprenentatge i on aquestes, professorat i personal d'administració i serveis, així com els mateixos estudiants, hauran de prendre decisions que aniran més enllà del propi procés, flexibilitzant les estructures de tota índole per facilitar que l'ensenyament universitari sigui inclusiu, fet que es sustentará en la tasca específica dels professors,

qui seran els que hauran de liderar el canvi en les metodologies, els continguts, l'entorn immediat d'aprenentatge i en la interacció social dels seus alumnes. És més, tota sensibilització envers la igualtat d'oportunitats i accessibilitat universal, haurà de tenir un fort component socioeducatiu (Civís, Riera, Fontanet i Ojando, 2009), en el que caldrà entendre que l'educació superior haurà d'estar estretament vinculada al context socioeconòmic del qual en forma part. I tota persona que actuï en aquest sentit, esdevindrà agent socioeducatiu amb la vista posada en la plena integració de les persones en el marc social, independentment de la seva realitat o singularitats.

Així, en el marc legislatiu, es posa de manifest que en l'última dècada, els estudis superiors han presentat grans canvis i concrecions. La Llei Orgànica d'Universitats 6/2001, de 21 de desembre, (en endavant LOU) és la que inicia de manera significativa aquest procés. Aquesta, emplaça a les universitats a garantir la igualtat d'oportunitats i accessibilitat universal dels estudiants i altres membres de la comunitat educativa universitària. Sis anys més tard, es modifica la LOU per la Llei Orgànica 4/2007, de 12 d'abril, (en endavant LOMLOU), canviant tres articles i tres disposicions addicionals específicament referits a la inclusió de les persones amb discapacitat a la universitat. Posteriorment, es publica el RD 1393/2007, de 29 d'octubre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments universitaris oficials, on, en el pròleg, s'estableix la necessitat de garantir l'accessibilitat universal i el disseny per a tothom, com a rerefons de l'ordenació dels ensenyaments universitaris.

Darrerament, el RD 861/2010, de 2 de juliol, que modifica el RD 1393/2007 explicita en l'annex I, dins els apartats de la Memòria per a la sol·licitud de verificació dels títols oficials, la demanda d'haver de concretar com es donarà resposta a la IOAU (Igualtat d'Oportunitats i Accessibilitat Universal). Per últim, el RD 1791/2010, del 30 de desembre, on s'aprova l'Estatut de l'Estudiant Universitari, en el qual es reflecteixen els drets i deures dels estudiants, es contempla clarament a l'alumnat amb discapacitat. En opinió del Comitè Espanyol de Representants dels Minusvàlids (en endavant CERMI) l'estatut inclou "*adequadament els drets a la inclusió educativa, a l'accessibilitat universal i a rebre suports necessaris de l'alumnat amb discapacitat, per la qual cosa es tracta d'una norma que incorpora la perspectiva de no discriminació per raó de discapacitat*" (Servicio de Información de Discapacidad, 2010). I en aquest context, es fa extensiu a tota la diversitat de persones que forma la comunitat universitària.

Per tal d'impulsar aquests canvis l'any 2008 es crea l'Observatori Universitat i Discapacitat (en endavant OUD) amb la finalitat de disposar d'una eina d'investigació d'anàlisi contínua d'aspectes relacionats, principalment amb la discapacitat, l'accessibilitat universal, el disseny per tothom i l'educació inclusiva de les universitats espanyoles. La seva creació va sorgir de la iniciativa conjunta de la Fundació ONCE per a la cooperació i integració social de les persones amb discapacitat i la Càtedra d'Accessibilitat de la UPC, i rep suport a través del cofinançament del Programa Operatiu de Lluita contra la Discriminació i del Fons Social Europeu. Cadascuna d'aquestes organitzacions aporta el seu coneixement i la seva experiència provada en els seus respectius àmbits d'actuació, però com a fet més distintiu, és que per primera vegada, s'incorpora el moviment associatiu de les persones amb discapacitat al món universitari.

La recerca que ara presentem, té el seu origen en els treballs duts a terme en el marc d'aquest observatori en els que he tingut la oportunitat de participar com a investigadora. El primer estudi, el vàrem elaborar el 2008, amb el títol "*La accesibilidad del entorno universitario y su percepción por parte de los estudiantes con discapacidad*", (Guasch, Álvarez, et al., 2010). I el segon, també al 2010, titulat, "*Estudio sectorial por comunidades autónomas de la accesibilidad del entorno universitario y su percepción*" (Guasch, Bestraten, Hormias, 2010). A més a més, amb la Càtedra d'Accessibilitat de la UPC seguint amb aquest objecte d'estudi, hem participat en una recerca vinculada a metodologia i contingut curricular sobre accessibilitat, que en base als resultats es va redactar la "*Guía de actividades docentes para la formación e integración e igualdad de oportunidades por razón de discapacidad en las enseñanzas técnicas*" (Guasch, Corbalán, et al., 2010), entre d'altres. Alhora, l'oportunitat d'analitzar la realitat universitària de la província d'Ontàrio, Canadà, com a resultat de l'experiència viscuda a la universitat de Guelph l'any 2011, va generar un coneixement d'un model d'intervenció en el marc de la igualtat d'oportunitats i l'accessibilitat universal per a tota la comunitat universitària. Aquest fet va comportar que es decidís dissenyar la present recerca analitzant i comparant la realitat dels contextos educatius universitaris de Catalunya i la província d'Ontàrio. Posteriorment es van realitzar dues estades de tres mesos (cursos 2012 i 2013) i dues més d'un mes cadascuna (2014 i 2015) en aquella àrea geogràfica. Cada un d'aquests períodes de treball, partien d'uns objectius i interessos acadèmic i professionals que van permetre realitzar una anàlisi més profunda d'aquest model fruit d'un un marc legislatiu explícit.

Així doncs, ens preguntem per l'abast de l'aplicació de la legislació vigent dels principis IOAU a la universitat, com aquests principis estan actualment concretats en les accions dels diferents àmbits universitaris i alhora, conèixer com estan implementats i contextualitzats tots els indicadors que comporten aquests principis; d'aquesta manera tindrem una aproximació a la realitat actual a les universitats catalanes respecte a la inclusió als estudis superiors i comparant-la amb la situació respecte dels mateixos paràmetres d'algunes universitats de la província d'Ontàrio, Canadà. Per centrar-nos com a objectiu general, en conèixer quins són els indicadors que defineixen i que ha de contemplar una universitat per poder considerar-la inclusiva, preguntant-nos quins són els paràmetres prioritaris (considerats fonamentals) que permetin garantir la igualtat d'oportunitats i l'accessibilitat universal en les universitats catalanes, donant resposta a l'obligat compliment legislatiu.

El model que es presenta, amb les actuals normatives i directrius de diferents nivells i organitzacions, indica que cal passar dels funcionaments centrats en el docent a estar centrats en l'alumnat. Aquest canvi de paradigma, suposa un objectiu fonamental present en tota la legislació que s'ha elaborat en els darrers anys. I també suposa un repte important, en el marc de les organitzacions universitàries, pel que suposa de modificació de les prioritats dels subjectes que intervenen en els processos d'aprenentatge. Aquest procés, a més, comporta un canvi de valors i *“exigeix un canvi en l'actitud del mestre (.). Aquest canvi sols pot fer-se de de la convicció de la necessitat i de la modificació d'antigues idees i valors per assolir un compromís amb un model educatiu que es fonamenta en l'acceptació real de tot l'alumnat i amb un valor inclusiu”* (Muntaner, 2013, p.3). I tot i que té la seva expressió més alta en els estudis superior, ha d'iniciar-se des de l'escola més elemental, generant un continu categòric que té com a context, tot el sistema educatiu d'un país.

L'Estratègia Universitat 2015 (en endavant EU2015), posa a l'estudiantat en el centre de les polítiques universitàries. Aquest fet suposa, entre d'altres propostes, entrar en un nou concepte en la relació dels estudiants amb el seu propi procés d'aprenentatge. El professorat canvia el seu rol i passa a ser un instrument fonamental en l'assoliment dels objectius dels estudiants, sobretot amb la implicació professional d'aquests. Aquest procés implica, sobretot, incorporar noves

metodologies de treball, coneixements i competències per garantir la seva adaptabilitat a l'estudiantat, així com l'adaptació a les noves exigències d'aprenentatges de la societat actual.

Aquesta mateixa EU2015, subratlla la necessitat de crear o generar nous entorns inclusius, sostenibles i saludables que desenvolupin una major interacció entre els subjectes i l'entorn social, amb la intenció de superar els obstacles que es presenten a l'hora d'accedir als estudis superiors, fet que provoca, almenys fins fa pocs anys, l'exclusió d'aquestes persones en relació als estudis universitaris. La EU2015 representa el full de ruta que ha de servir de guia a la universitat per a posicionar-se en el mapa global del coneixement en els propers anys. Entre diversos objectius, hi ha el paper d'esdevenir un entorn amb major dimensió social i dirigir el coneixement i el valor afegit que genera a favor del progrés, el benestar de les persones -de totes les persones-, i de la competitivitat.

Altrament, aplicar els principis, directrius i lleis que afavoreixen la inclusió educativa, permetrà intensificar la universitat com un agent actiu en favor de la cohesió social, la cultura i els valors, alhora que també esdevé un motor que afavoreix el desenvolupament econòmic i tecnològic. Aquest factor rep el nom de Responsabilitat Social Universitària.

Aquest nou marc d'actuació, farà incrementar de manera substancial el compromís de la universitat amb la societat i amb el seu temps, així com generarà un fort compromís amb les generacions futures.

La finalitat darrerera d'establir els indicadors que defineixin la universitat inclusiva és oferir les màximes facilitats per tal que tots els alumnes, sense cap mena de discriminació, obtinguin l'èxit en el seu procés formatiu, però també que com a persones vinculades a un entorn social, del que en són part essencial, amb la seva singularitat, esdevinguin ciutadans totalment integrats, en tots els sentits i oportunitats.

Finalment, aquesta tesi s'adreça a promoure canvis en el pensament a totes les persones de l'àmbit universitari, amb la finalitat de ser una eina útil per assolir que aquesta institució sigui més inclusiva, on les persones siguin el veritable objectiu de la seva raó de ser i on cada subjecte, independentment de la seva realitat psicobiològica i cultural, es pugui desenvolupar com a ésser humà, amb tota la complexitat que aquest fet comporta, però alhora, amb tota la riquesa que ens ofereix el sentit més elevat de ser persones, ser únics.

1. FONAMENTACIÓ TEÒRICA

CAPÍTOL I: L'EDUCACIÓ INCLUSIVA

CAPÍTOL II: UNIVERSITAT INCLUSIVA

CAPÍTOL III: UNIVERSITATS CATALANES: ANÀLISI DE LA SITUACIÓ ACTUAL

CAPÍTOL IV: LA INCLUSIÓ A LES UNIVERSITATS D'ONTÀRIO, (CANADÀ)

2. FONAMENTACIÓ TEÒRICA.

2.1. CAPÍTOL I: L'EDUCACIÓ INCLUSIVA

En el present capítol, s'inclou una aproximació terminològica sobre l'**Educació Inclusiva** amb l'objectiu de fonamentar els principis que caracteritzen aquest paradigma educatiu, atenent a l'objectiu final d'aquesta recerca que no és cap altre que adaptar-ho i extrapolar-ho als estudis superiors.

El marc d'aquesta definició es trobarà centrada en les etapes educatives prèvies a l'educació superior, atès que la documentació revisada sobre el marc educatiu es centra en aquestes. Tot i això, s'ha considerat rellevant incloure-la, a fi de poder, posteriorment, elaborar una proposta sobre quins són els criteris que haurien de caracteritzar una **Universitat Inclusiva**, partint dels fonaments de la **Inclusió Escolar**.

També s'ha incorporat un apartat de reflexió sobre el concepte d'integració educativa, donat que malgrat que alguns estudis recents, com més endavant es podrà observar, vinculats a la universitat, fan referència a l'educació inclusiva, si s'analitzen detingudament, es pot observar que encara resten lluny del marc d'inclusió amb que volem centrar-nos en la present investigació, i esdevenen propostes més properes a un model educatiu integrador que a un model inclusiu.

2.1.1. Delimitació conceptual de l' educació inclusiva.

El concepte d'educació inclusiva presenta múltiples dimensions. Tal i com refereix Moriña (2004), ens trobem davant d'un concepte, el significat del qual pot variar molt d'un context educatiu a un altre; és més, fins i tot es poden observar diferències entre professionals de diversos àmbits respecte a com s'entén l'educació des d'aquesta perspectiva.

Per aquest motiu es considera rellevant introduir una breu descripció sobre què s'entén per Educació Inclusiva, partint d'alguns autors referents en aquest àmbit així com de la documentació administrativa aprovada, a fi de poder abordar en profunditat, les diferents vessants que ens aproximem a una comprensió holística i complexa del fenomen de la inclusió educativa.

L'educació inclusiva, parteix de l'argument segons el qual l'educació és un **dret humà bàsic** i, per tant, les polítiques i pràctiques educatives l'han de complir amb l'objectiu d'assolir que tots els infants puguin accedir a una **educació de qualitat** a

través de contextos d'aprenentatge desenvolupats des del marc del **currículum comú** (Echeita, 2006; Moriña, 2004; UNESCO, 2003). Aquest és un dret que tenen tots els infants **independentment de les seves característiques** (gènere, procedència, ètnia, cultura, nivell socioeconòmic, capacitat, dificultats d'aprenentatge o altres) atès que la inclusió educativa es fonamenta sobre la base del **respecte a la diversitat humana** (Arnaiz, 2003; Echeita, 2006; Moriña, 2004; UNESCO, 2003). Per tant, aquesta perspectiva inclusiva sobre l'educació, suposa una reestructuració del sistema educatiu on es **valorin les diferències com a font d'enriquiment**, es contempli la **diversitat com a recurs formatiu valuós** (Echeita, 2006; Moriña, 2004), es **potenciïn les qualitats** i s'ofereixi **suport a les necessitats de cada un i de tots** els estudiants (Arnaiz, 2003), i es vetlli per la **plena participació** dels alumnes en les cultures, currículums i comunitats dels centres educatius (Ainscow, 2004).

Tanmateix, és important afegir que l'assoliment d'una perspectiva educativa inclusiva suposa un **procés continu de canvi, que mai es dóna per finalitzat**, dirigit a la millora de l'ensenyament i de la qualitat educativa (Ainscow, 2004; Echeita, 2013; Echeita i Cuevas a Martin i Mauri 2011; Giné, 2009, 2010 a Giné, Duran, Font i Miquel, 2010).

Si bé és cert, tal i com refereixen Ainscow (2004), Giné (a Giné et al., 2010), i Moriña (2004) que actualment segueix vigent la tendència a vincular la inclusió educativa amb la **discapacitat i les Necessitats Educatives Especials** (en endavant NEE), atès que aquests han estat grups sovint exclosos de les oportunitats educatives (UNESCO, 2003), així com a conseqüència de les polítiques d'integració dutes a terme als anys vuitanta i noranta, l'educació inclusiva **va molt més enllà**, incloent com ja s'ha comentat anteriorment, a totes les persones independentment de quines siguin les seves característiques i condicions personals. Conseqüentment, l'educació inclusiva vetllarà per **suprimir qualsevol barrera** que obstaculitzi **l'aprenentatge i la participació** de tot l'alumnat (Ainscow, 2004; Echeita, 2006; Giné a Giné et al., 2010) així com l'eliminació de qualsevol forma **d'exclusió educativa i social** (Arnaiz, 2003; Echeita, 2006; Giné a Giné et al., 2010; Moriña, 2004).

En síntesi, "l'educació inclusiva és aquella que ofereix a tots els infants i joves altes expectatives d'èxit educatiu, independentment de les seves característiques, necessitats o discapacitats, i l'oportunitat de créixer conjuntament compartint experiències i situacions d'aprenentatge" (Departament d'Ensenyament, 2014, p. 211). Cal posar l'èmfasi en el concepte de "altes expectatives d'èxit educatiu", per entendre que la finalitat principal, és que qualsevol persona ha de poder assolir-les,

siguin aquestes en l'àmbit que siguin, però també, i no amb menor importància, en l'educació i la formació a tots els nivells. Aquest fet implica que l'educació inclusiva ha d'oferir els mecanismes oportuns o adients que incideixin o permetin garantir-les. D'acord amb aquest argument, l'objectiu de la inclusió segons les orientacions de la UNESCO (2008), és poder donar respostes apropiades a l'ampli espectre de necessitats d'aprenentatge tant en entorns formals com no formals de l'educació, transformant els entorns d'aprenentatge, per tal de respondre adequadament la diversitat i fer d'aquesta una oportunitat per a enriquir-les. En aquest sentit, Echeita et al. (2009, p.159) en indiquen que “és un procés que ha de dirigir-se a la reestructuració de les cultures, polítiques i les pràctiques escolars existents, de manera que responguin amb més equitat a la diversitat de l'alumnat”.

Tanmateix, també es pot definir com l'educació que “té com a propòsit oferir una atenció educativa que afavoreixi el màxim desenvolupament possible de tot l'alumnat i la cohesió de tots els membres de la comunitat” (Ministerio de Educación, Cultura i Deporte [MECD], 2015), concepció que abunda en la tesi anterior i que, en qualsevol cas, especifica que ha de permetre i fomentar aquesta interrelació comunitària.

Arribats a aquest punt, i prenent com a referències conceptuals i teòriques les propostes, definicions i reflexions presentades en les línies que precedeixen, es pot proposar una concepció d'educació inclusiva com un procés que a partir dels Drets Humans, sobretot des del màxim respecte a la diversitat, és un plantejament per a la comunitat, i amb l'objectiu genèric d'assolir una educació de qualitat. Per tant, la idea de la “diferència” és presa com una font d'enriquiment, sigui aquesta quina sigui en relació a les característiques de cada persona i es proposa, en l'àmbit educatiu, potenciar les qualitats de cada subjecte i oferir suport a les necessitats que aquest presenti. Vist des d'aquesta perspectiva, l'educació inclusiva ha de fomentar la participació de totes les persones en les cultures acadèmiques, en el currículum i en el marc de la comunitat educativa dels centres. A més, s'ha d'entendre la inclusió com un procés de canvi continuat, que no s'atura i que mai es dona per finalitzat. És un procés dinàmic, transversal, cohesionador, formador, capacitador i de caràcter socialitzador. Tanmateix, l'educació inclusiva busca suprimir qualsevol barrera que posi obstacles a l'aprenentatge i a la participació de tothom en el marc i entorns educatius, així com també socials. La inclusió suposa generar altes expectatives d'èxit educatiu en els diferents supòsits, tant de la formació reglada com no reglada i, evidentment, en l'àmbit de l'educació superior com a màxim exponent de la formació integral de les persones. Per això mateix, la inclusió va més enllà de la integració -que

va suposar un pas previ-, i té objectius més amplis, generals i globals. Per acabar, la inclusió ha de generar respostes àmplies a un conjunt de circumstàncies personals de cada subjecte que viu i conviu en el sí d'una comunitat, entesa aquesta com a educativa, però també socialitzadora.

2.1.1.1. Diferents dimensions de l'educació inclusiva.

Aprofundint en el concepte de l'educació inclusiva, s'exposen les diferents perspectives que permeten aproximar-se amb major complexitat i alhora especificitat, a aquest fenomen. Aquestes, fan referència a la delimitació de la mateixa des de la perspectiva dels valors, com a educació de qualitat per a tothom, des de la participació, com a garantia social, des del respecte a la diversitat humana, i finalment, com a procés continu de canvi.

A. Educació inclusiva des de la perspectiva dels valors.

L'educació inclusiva, tal i com refereixen diversos autors com Echeita (2006), Booth (2006 citat a Giné et al., 2010) i Arnaiz (2003) entre d'altres, és una qüestió principalment de valors; seguint a Echeita (2006, p. 95) “una opció sobre l'educació que volem [...] i el tipus de societat en la que ens agradaria viure”, així com una qüestió de drets humans al defensar la no segregació de cap individu com a conseqüència de les seves pròpies característiques (Arnaiz, 2003).

L'enfocament inclusiu implica el respecte a les diferències i la capacitat de fer d'aquestes, oportunitats per a l'aprenentatge. Des d'aquesta perspectiva, segons Echeita (2006), l'ideal dels centres educatius inclusius és que esdevenen espais on tots els membres de la comunitat educativa s'hi senten acollits i valorats, on ningú es troba en situació de desavantatge per les seves característiques singulars i on tothom té l'oportunitat d'aprendre el màxim possible.

B. Educació inclusiva com a educació de qualitat per a Tothom.

El moviment d'Educació per a Tothom parteix d'una sèrie d'iniciatives a nivell internacional promogudes i coordinades per la UNESCO, com per exemple, la Conferència Mundial sobre Educació per a Tothom celebrada als anys noranta a Jomtien, Tailàndia, així com la reunió del Fòrum Mundial d'Educació celebrada una dècada més tard a Dakar (Giné a Giné et al., 2010; Puigdemívol, 2009; UNESCO, 2003).

Aquestes propostes van tenir com a objectiu principal fomentar el dret de tots els nens, joves i adults a l'educació, "donant cabuda a tot l'alumnat amb independència de les seves característiques o condicions personals de gènere, ètnia, religió o capacitat" (Giné a Giné et al., 2010, p. 18), destacant els "continus obstacles a l'educació que experimentaven (i al nostre entendre segueixen experimentant) els grups més desfavorits" (UNESCO, 2003, p. 3).

Pel que fa a la concepció de l'educació inclusiva com a educació de qualitat per a tots, es destaca que el desenvolupament de sistemes educatius inclusius permet oferir una educació bàsica de qualitat (Casanova, 2011; Echeita, 2006) així com l'accés de tots els estudiants a qualsevol forma d'escolaritat (Dyson, 2001 citat a Echeita, 2006), satisfent les necessitats de tots els alumnes i incrementant les oportunitats de participació i èxit de tots ells independentment de les seves característiques personals, psicològiques i/o socials (Arnaiz, 2003; Giné a Giné et al., 2010).

C. Educació inclusiva com a participació.

Segons Booth i Ainscow (1998, p. 2 citat a Echeita, 2006) s'entén la inclusió com "el procés d'augment de la participació de tot l'alumnat" en els processos d'ensenyament - aprenentatge. Des d'aquesta perspectiva, es conceptualitza la participació com a procés que implica aprendre al costat dels altres i col·laborar-hi a través d'experiències d'aprenentatge compartit (Duran, Font, Giné i Miquel, 2006).

El principal interès des d'aquesta perspectiva és la participació de tots els alumnes en els processos educatius (Arnaiz, 2003), adoptant un paper actiu per part de tot l'alumnat en el propi aprenentatge (Duran et al., 2006). És important tenir en compte, seguint a Ainscow (1999 citat a Moriña, 2004), que no es tracta només d'incloure a les aules a aquells alumnes més vulnerables o subjectes a pressions excloents, sinó que aquests alumnes han d'aprendre-hi el màxim possible.

Segons Echeita (2006), vetllar per una major inclusió educativa requereix una reestructuració profunda dels centres educatius que inclogui canvis en la cultura, política i pràctiques educatives; implicant consegüentment la detecció, eliminació o minimització de les barreres per a l'aprenentatge i la participació, esdevenint una alternativa al concepte de Necessitats Educatives Especials (Booth i Ainscow, 2000), atès que aquest adjudica una etiqueta diagnòstica als alumnes, generant que en determinades ocasions no s'atenguin aquelles dificultats que presenten altres alumnes no considerats de NEE i, no tenint en compte les dificultats que provenen d'altres

fonts com les relacions socials, cultures, metodologies d'ensenyament i aprenentatge, organització i política escolar (Duran et al., 2006).

De les barreres a l'aprenentatge i la participació segons Echeita (2006) i Giné (2009) es destaquen tres grans àmbits:

- L'àmbit de les pràctiques docents, no disposant de polítiques d'acollida als nous membres de l'equip docent, no coordinar-se a l'hora de treballar, no mantenir unes relacions adequades que permetin un bon clima entre els professionals així com una manca d'incentius.
- L'àmbit de la cultura del centre educatiu, implicant que no es percebi com a comunitat segura, acollidora, col·laboradora i estimuladora on tots els seus membres es sentin valorats.
- L'àmbit dels processos d'ensenyament i aprenentatge, quan preval un clima competitiu i individual, entre d'altres obstaculitzant l'aprenentatge i la participació de determinats alumnes.

En síntesi, des del paradigma inclusiu serà important un cop identificades i analitzades les diferents tipologies de barreres, treballar per a la seva eliminació o minimització a fi de fomentar l'aprenentatge i la plena participació de tot l'alumnat.

D. Educació inclusiva com a garantia social.

Segons Mayor Zaragoza (1999 citat a Echeita, 2006), l'exclusió i la discriminació amb pretextos ètnics, culturals o ideològics, i per capacitat, d'acord amb Echeita (2006), són fenòmens presents encara a la nostra època. Per anar eliminant l'exclusió i la discriminació cal replantejar els sistemes educatius vetllant per la inclusió i la valoració de la diversitat (Arnaiz, 2003; Echeita, 2006). Els centres educatius han d'esdevenir comunitats on a més de promoure l'aprenentatge de tots els alumnes, s'hi desenvolupin els processos que ajudin a evitar i eliminar les barreres que condueixen a l'exclusió educativa i social (Moriña 2004); i és que cal tenir en compte, tal i com refereix Echeita (2006) així com Arnaiz (2003), que fomentant sistemes educatius des de la inclusió, desenvoluparem un mitjà privilegiat per assolir la inclusió social generant conseqüentment societats més respectuoses amb la diversitat, tolerants, pacífiques, pròsperes i per tant, més democràtiques.

Segons Casanova (2011, p. 25), "si persones diferents han de viure juntes en una societat diversa, la millor opció educativa és que aquestes persones diferents, s'eduquin juntes". Aquesta serà la manera, tal i com refereix l'autora, de que els

alumnes es coneguin i respectin, i que valorin les seves diferències tractant-se amb igualtat i disposant tots ells d'igual oportunitats pel propi desenvolupament dins d'un mateix tipus de centres i d'un model educatiu compartit.

E. Educació inclusiva com a respecte a les diferències i atenció a la diversitat.

Segons Echeita (2006), un dels objectius bàsics que persegueix l'educació inclusiva és el respecte a la diversitat, atès que la inclusió assumeix que “viure i aprendre junts és la millor manera de beneficiar a qualsevol persona” (Ainscow, 1999 citat a Moriña, 2004, p. 15). Les diferències s'haurien d'entendre com a “condició general, com a quelcom comú a tots els éssers humans, com a construcció social, com a valor positiu en la societat i com a element enriquidor pels grups humans” (Burbules, 1997 citat a Moriña, 2004, p. 17). Però, en comptes d'entendre les diferències des d'aquesta concepció, sovint s'ha tendit tal i com refereix Thomas i Loxely (2001 citat a Moriña, 2004), a utilitzar-se aquestes com a forma de segregació.

L'educació inclusiva, segons ja s'ha citat, pretén donar cabuda a tots els alumnes, independentment del gènere, capacitat, ètnia o qualsevol altra característica. Des d'aquesta perspectiva, es neguen les etiquetes diagnòstiques, i fins i tot, l'actual concepte de NEE, és vist des d'aquesta orientació com una nova forma de categorització; rebutjant molts dels professionals defensors d'aquest model educatiu, com ara Booth i Ainscow (2000), l'ús d'aquest terme i substituint-lo pel de “barreres a l'aprenentatge i a la participació” comentat anteriorment; atès que la categorització parteix del model mèdic en el que el problema o les dificultats educatives s'expliquen fonamentalment en termes dels seus possibles dèficits (Giné a Giné et al., 2010). Aquesta visió de les necessitats educatives segueix en l'actualitat dominant a nivell internacional (Mittler, 2000 citat a Giné, 2010, p. 15) esdevenint segons en un obstacle pel desenvolupament de praxis inclusives atès que desplaça el focus d'atenció, no centrant-se en la millora de l'entorn d'ensenyament - aprenentatge (Giné, 2010).

L'ús del terme “barreres a l'aprenentatge i a la participació”, en contrapartida, adopta un model d'explicació de les dificultats d'aprenentatge i la discapacitat social, considerant que aquestes no són només fruit de les problemàtiques personals de l'individu sinó que es generen en la interacció amb l'entorn, és a dir, “entre actituds, accions, cultures, polítiques i pràctiques institucionals discriminatòries, i condicions personals dels alumnes” (Onrubia a Giné, et al., 2010, p. 53). Des d'aquesta concepció sociocultural, es planteja que allò que un alumne pot

aprendre dependrà de les seves característiques personals, de les ajudes que rebi per aprendre-ho així com de les característiques del context; subratllant el caràcter interactiu, contextual, social i cultural del desenvolupament. Serà d'importància cabdal des de la perspectiva de l'educació inclusiva, entendre la diversitat com a "font d'enriquiment i d'estímul per a la innovació", atès que es podran crear contextos educatius en que s'utilitzi la diversitat com a "recurs formatiu valuós" (Cole, 1998; López Melero, 2001; 2003, citats a Echeita, 2006, p. 123).

F. Educació inclusiva com a procés continu de canvi.

Segons Ainscow (2004, p. 294), no existeix un únic patró o model fix pel desenvolupament de l'educació inclusiva, sinó que és un procés continu de millora de les capacitats dels centres educatius de respondre a la diversitat, el qual depèn "d'un desenvolupament pedagògic i d'organització", que situï el fenomen de la inclusió en el nucli de les millores. En aquest sentit, no es concep el canvi com una actuació puntual i estàtica en el temps, sinó com una seqüència d'accions des de diferents àmbits, que implica un procés transformador, dinàmic i en contínua revisió.

2.1.2. De la integració a la inclusió educativa.

Tot i que el plantejament de la inclusió sorgeixi posteriorment a la integració, en l'actualitat és encara possible, així com d'entre d'altres, Moriña (2004) ho refereix, identificar ambdues perspectives en el marc educatiu. S'està d'acord amb aquesta darrera afirmació i s'afegiria, respecte a la Universitat, que actualment en els estudis superiors, tot i referir-se a la inclusió educativa, encara s'estan duent a terme, com posteriorment s'abordarà, determinades pràctiques educatives que farien referència a la integració dels alumnes amb necessitats específiques a les Universitats, però no a la plena inclusió de la totalitat de l'alumnat, tal i com delimiten Guasch, Guasch, Àlvarez i Dotras (2012, p. 169) "la universitat integradora és aquella concebuda, dissenyada i planificada per a persones sense discapacitat alguna que realitzen mesures específiques per corregir les desigualtats produïdes per aquest model. Aquí es troba la diferència entre crear una Universitat integradora o inclusiva".

Sintetitzant, aquesta respondria a un model que estaria atenent al col·lectiu d'alumnat que no presenta cap necessitat específica i la universitat inclusiva oferiria un context que permetés una interacció que possibilités desenvolupar les

competències tant transversals com específiques definides en el marc de la titulació universitària.

Diversos autors com Corbett (1999a citat a Arnaiz, 2003) i Muntaner (a Arnaiz, Hurtado i Soto, 2010) consideren que les pràctiques integradores han fomentat l'exclusió i segregació atès que refereixen per una banda que és l'alumne qui s'ha d'integrar i per tant, la responsabilitat s'estableix sobre el que és diferent (Corbett, 1999a citat a Arnaiz, 2003), i per altra banda, atès que "sota l'objectiu de donar resposta a la diversitat s'han promogut programes específics o especials que han generat com a resultat grups diferenciats amb un gran component segregador" (Govern Basc, 2009, p. 5 citat a Muntaner a Arnaiz, Hurtado i Soto, 2010).

D'altres limitacions que presentaria el model es vincularien a l'ús dels criteris categorials, és a dir, de la tendència dels professionals d'utilitzar les classificacions diagnòstiques internacionals que categoritzen els trastorns en salut mental per tal de determinar el tipus de resposta educativa que precisaran (Echeita, 2006), la crítica es focalitzaria en que l'actuació es centraria en el diagnòstic i -l'etiquetatge dels alumnes- així com en el fet de que aquests ens poden dur tal i com refereix Muntaner (2010, p. 6 a Arnaiz, Hurtado i Soto) "a la discriminació i categorització innecessària de l'alumnat", tenint com a punt de referència les conseqüències negatives que pot generar el fet que s'atribueixi als estudiants una determinada etiqueta.

Alguns d'aquests efectes negatius del procés d'etiquetatge serien per exemple que condicionen les expectatives dels docents de manera negativa, limitant, simplificant o reduint progressivament com a conseqüència, les intervencions educatives dirigides a aquest alumnat. D'altra banda, també generarà fàcilment que el professorat dirigeixi l'atenció cap a les mancances de l'alumne destacant-ne només un dels seus trets (determinada dificultat o discapacitat) sense valorar les seves capacitats i característiques personals; pot dur al professorat a considerar que aquells alumnes qui han estat categoritzats amb NEE són responsabilitat d'un especialista i per últim, i segurament un dels efectes negatius més important seria que la utilització d'etiquetes genera la tendència a desfocalitzar l'atenció de molts altres factors que poden estar influïnt tant en l'explicació d'aquelles dificultats com en la seva superació (Booth i Ainscow, 2000; Echeita, 2006).

Tanmateix, l'ús dels criteris categorials genera en els centres "la necessitat d'identificar els alumnes integrats" (Faro-Vilageliu, 2000 citat a Giné, 2001, p. 3); qüestionant-se des dels plantejaments inclusius, "la manera en que els alumnes han

estat considerats com a especials sota el prisma de la integració” (Arnaiz, 2003, p. 155).

Una darrera limitació sovint qüestionada del model integrador es vincula al tipus d’ajudes que s’ofereixen a “l’alumne d’integració”. La crítica, recau en el fet de que es tendeix a oferir el suport de manera individualitzada i focalitzada en l’alumne amb dificultats, que massa sovint aquests suports s’ofereixen fora de l’aula ordinària i finalment que aquests són força limitats atès que s’ha d’atendre a tots els alumnes que presenten algun tipus de dificultat (Faro - Vilageliu, 2000 citat a Giné, 2001).

Inspirat en els plantejaments comparatius entre la Integració i la Inclusió educativa abordats per Moriña (2004), a continuació es descriuen les principals diferències, destacades per diversos autors (Ainscow, 2004, 1998; Arnaiz, 2003; Booth i Ainscow, 2001 citat a Echeita, 2006; Casanova, 2011; Clark, Dyson, Millward i Skidmore, 1997 citats a Moriña, 2004; Echeita, 2006; Farrel i Tweddle citat a Arnaiz, 2003; FEAPS, 2009; Moriña, 2004; Sapon - Shevin, 1998 citat a Moriña, 2004; Stainback, Stainback i Jackson, 1999 citat a Arnaiz 2003) entre ambdues perspectives.

A. De la resposta a les Necessitats Educatives Especials a l’atenció a la Diversitat.

Mentre que la perspectiva de la integració s’ha focalitzat en donar resposta als alumnes amb Necessitats Educatives Especials, sempre i quan aquestes poguessin ser ateses des de l’escola ordinària (Arnaiz, 2003), la inclusió centra la seva atenció en tot l’alumnat (Ainscow, 1995 citat a Arnaiz, 2003; Arnaiz, 2003); “tots els alumnes són membres de dret de l’aula regular” independentment de les seves característiques individuals (Arnaiz, 2003, p. 155).

Atendre a tot l’alumnat, siguin quines siguin les seves característiques personals, implica el respecte a les diferències, i per tant, donar resposta a la diversitat. Segons Duran et al. (2006), la inclusió comença a partir del reconeixement d’aquestes diferències fent-ne d’elles oportunitats a partir de les quals construir el progressiu avenç de la inclusió en l’ensenyament i l’aprenentatge.

Tanmateix, Ainscow (2004) considera que la integració faria referència a un procés d’assimilació en el que es dona suport a l’alumnat perquè aquest pugui assolir el programa vigent a l’escola, mentre que la inclusió faria referència a un procés de transformació global de les escoles a fi de donar resposta a la diversitat del seu alumnat; i afegeix juntament amb Booth (Booth i Ainscow, 2000), la inadequació de l’ús del concepte NEE des dels plantejaments inclusius atès que l’enfocament amb el

que aquest s'associa comporta una sèrie de limitacions per resoldre les dificultats educatives, generant expectatives més baixes per part dels docents i orientant les seves pràctiques cap a les dificultats; amb la possibilitat de generar consegüentment, barreres pel desenvolupament de les pràctiques inclusives.

B. De la singularització de les persones amb NEE al reconeixement de la riquesa de la pluralitat.

Mentre que des de la perspectiva de la integració es defensa el dret a la normalització de les persones amb discapacitat (Moriña, 2004) així com de qualsevol alumne amb NEE; la inclusió vetlla pel respecte dels Drets Humans, per la possibilitat de tots els infants, joves i adults d'accedir a un ensenyament de qualitat.

C. De la Igualtat a l'Equitat.

Mentre que des del model integrador, es defensa el tracte igualitari, des de la inclusió educativa es vetlla per a l'equitat, entenent-la com un equilibri entre la igualtat social en funció de les característiques individuals, garantint que l'alumnat rebí el suport que necessita per desenvolupar al màxim el seu potencial (Moriña, 2004).

D. De l'adaptació de l'estudiant a l'adaptació del context.

Entenent segons Castro (2012, p. 44), “ una concepció de Centre que respon de manera diferencial i eficaç a les diferents necessitats dels alumnes” independentment de les característiques personals. És des d'aquest plantejament quan l'atenció passa a centrar-se en la interacció entre la idiosincràsia de la persona i de l'entorn, focalitzant-se l'atenció en la institució, modificant tots aquells elements, com per exemple, canviant metodologies d'ensenyament - aprenentatge, aspectes d'accessibilitat física, tecnològica, de comunicació, entre d'altres, que permetin donar una resposta adequada al conjunt de l'alumnat. Tanmateix, l'adaptació del context implicarà “identificar les barreres que dificulten l'aprenentatge, la socialització i la participació de l'alumnat i cercar-les, eliminar-les o minimitzar-les” (Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, 2014, p. 211).

E. De l'enfocament psicomèdic al model biopsicosocial.

El model psicomèdic es caracteritza, segons Echeita (2006), pel diagnòstic mèdic així com psicològic i psicomètric, centrant-se en les diferències físiques i cognitives, amb un tipus d'intervencions focalitzades a revertir els dèficits de la persona, considerant-se que les dificultats de l'alumnat són intrínseques, no valorant-se la interacció amb l'entorn, basant-se en una atenció educativa especialitzada i individualitzada centrada en el diagnòstic (el focus d'atenció recau en l'alumne), i en l'ús de recursos especialitzats per donar resposta a les necessitats d'aquests alumnat.

D'altra banda, el model biopsicosocial, proposat pel Dr. George Libman Engel, a partir de 1977, és un model holístic -o model de salut integral-, utilitzat en medicina de família. És un model general que comporta que els factors biològics, psicològics i factors socials, juguen un paper important en el funcionament de les persones. Així doncs, implica l'existència de determinants que influeixen en la salut i en el desenvolupament humà, inclosos els factors socials, en forma de xarxa, interconnectats els uns amb els altres. Aquest enfocament, implica una actuació més oberta i general, en el sentit de prestar atenció a factors diversos que, en conjunt, no suposen que les possibles dificultats de la persona, es trobin només o exclusivament, en ella. És una interrelació entre factors interns i externs, els que configuren la presència d'una dificultat en els subjectes. La intervenció, tindrà en compte aquests factors diversos i caldrà una actuació global per a la reversió de la diferència cap a una situació d'igualtat en relació a altres individus (OMS, 2011).

Per sintetitzar, es mostra a continuació, a la Taula 1., la comparativa entre ambdós models educatius:

Taula 1. Síntesi de les principals diferències entre el paradigma integrador i l'inclusiu extrapolables a l'educació superior.

INTEGRACIÓ EDUCATIVA	INCLUSIÓ EDUCATIVA
Resposta a les NEE	Atenció a la Diversitat
Normalització	Reconeixement dels Drets Humans
Igualtat	Equitat
Permanència a l'escola ordinària	Participació plena a l'escola ordinària
Diferenciació curricular	Currículum comú
Adaptació de l'alumne	Adaptació de l'escola

No es vol finalitzar aquest apartat sense abans destacar, tal i com apunta Casanova (2011), que el model d'integració, el qual va resultar vàlid a l'hora d'incorporar els alumnes amb NEE a l'escola ordinària, ha estat la base per configurar anys més tard el model educatiu inclusiu. Aquest és un aspecte de gran rellevància que volíem destacar atès que, sense aquest punt d'inflexió a partir dels anys 80 que va suposar per al sistema educatiu espanyol el paradigma de la integració educativa, segurament no haguéssim pogut avançar cap a pràctiques educatives cada cop més inclusives i potser ara no ens plantejaríem en el present estudi, com poder avançar cap a la inclusió educativa en els estudis superiors.

2.1.3. Propostes pel desenvolupament de l'educació inclusiva en els centres educatius.

En aquest apartat, es presenten uns recursos que permeten als centres d'etapes educatives obligatòries, avançar cap a la inclusió escolar. El que es mostra permet als centres dur a terme una autoavaluació sobre la situació actual respecte als àmbits que afavoreixen la inclusió educativa i, alhora, fomentar, dissenyar, modificar i implementar les accions que incideixen en la millora cap a la igualtat d'oportunitats.

2.1.3.1. L'Índex per a la inclusió.

L'Índex per a la inclusió és una eina, un manual d'avaluació pels centres escolars, que es va elaborar, tal i com refereix Ainscow (2004), basant-se en un marc teòric fonamentat a partir de dues fonts de coneixement. Per una banda, la primera font fa referència a les investigacions sobre els processos que faciliten la participació d'aquells alumnes que anteriorment havien estat exclosos (Ainscow, 1995a, 1996; Booth i Ainscow, 1998; Wang i Reynolds, 1996; citats a Ainscow, 2004, p. 205); i d'altra banda, la segona font de coneixement, parteix de la base de les investigacions relatives a processos eficaços de millora dels centres escolars (p. ex., Elmore, Peterson i McCarthy, 1996; Hopkins i cols., 1994; Louis i Miles, 1990; MacBeith, Boyd, Rand i Bell, 1996; citats a Ainscow, 2004, p. 205).

Partint d'aquesta fonamentació teòrica, l'Índex per a la inclusió esdevé un manual d'avaluació per a les escoles amb una doble funció; per una banda, una de les seves funcions és el seu ús com a eina que serveix per ajudar a les escoles a valorar "quina és la seva situació pel que fa a la inclusió i l'exclusió" (Ainscow, 2004, p. 205); consisteix en revisar, a partir del seu ús, en quin grau els projectes educatius, les polítiques generals i les pràctiques de l'aula d'una escola disposen d'una orientació

inclusiva alhora que s'analitza on s'ubiquen les barreres que estan obstaculitzant o limitant la participació i l'aprenentatge (Echeita, 2006).

D'altra banda, un cop analitzada la situació de l'escola, l'Índex es pot utilitzar com a guia, com a full de ruta per iniciar i/o mantenir un procés de millora continu que permeti l'eliminació o, si més no, la minimització d'aquells obstacles detectats.

Tanmateix, l'Índex aporta un conjunt de materials per donar suport als centres educatius en el procés d'avenç cap a la inclusió, oferint activitats i preguntes que susciten la reflexió, a fi d'ajudar als membres de la comunitat educativa a construir noves propostes educatives que responguin a la superació de les dificultats detectades i que el propi centre hagi considerat prioritàries (Echeita, 2006), atès que segons refereix Ainscow (2004, p. 201), l'Índex “parteix de la base de la bona pràctica que es dugui a terme en una escola, per tal d'estimular noves formes que facilitin l'aprenentatge de tot l'alumnat, recolzant els esforços de l'escola per ampliar la seva capacitat de respondre a la diversitat”.

2.1.3.2. Estructura de l'Índex per a la inclusió.

L'Índex per a la Inclusió s'organitza a partir de tres grans eixos vertebradors, les dimensions, a partir de les quals s'exploren el grau d'inclusió i exclusió d'una escola. Aquestes tres dimensions per a la millora escolar, estan interconnectades i fan referència a la creació de cultures, a l'elaboració de polítiques i al desenvolupament de pràctiques educatives inclusives (Duran et al., 2006).

A continuació, es pot observar a la següent taula, la descripció de cada una d'aquestes tres dimensions de l'Índex.

Taula 2. Descripció de les dimensions de l'Índex, adaptat de Duran, Font, Giné i Miquel (2006).

DIMENSIÓ	DESCRIPCIÓ
Crear CULTURES inclusives.	<p>Dimensió que fa referència a com crear comunitats escolars segures, acollidores, col·laboradores i estimulants; on tothom s'hi senti valorat i on es vetlli per aconseguir l'èxit educatiu de tots els alumnes que en formen part.</p> <p>A fi de crear cultures inclusives s'hauran de fomentar valors tanmateix inclusius, els quals siguin compartits per al conjunt de la comunitat educativa (professorat, alumnat, membres del consell escolar i les famílies).</p> <p>Els principis que es deriven d'aquesta dimensió seran els que orientin les decisions sobre les polítiques i les pràctiques inclusives a fi de donar suport a l'aprenentatge de tot l'alumnat mitjançant processos continus de</p>

	desenvolupament escolar.
Elaborar POLÍTIQUES inclusives.	<p>Dimensió que fa referència a l'establiment de mesures que permetin assegurar que la inclusió és l'eix central que guia el funcionament i el procés de canvi i/o innovació del centre educatiu.</p> <p>S'haurà de vetllar perquè les polítiques fomentin la participació de tot l'alumnat, minimitzant els processos d'exclusió i contemplant l'ús dels suports necessaris per assolir-ho (s'entén per suport, tota activitat que augmenti la capacitat d'una escola per atendre la diversitat).</p>
Desenvolupar PRÀCTIQUES inclusives.	<p>Dimensió que fa referència a l'ús de pràctiques educatives que <i>plasm</i>in les cultures i polítiques inclusives de l'escola.</p> <p>Les pràctiques inclusives per tant, hauran de vetllar per l'atenció adequada a la diversitat així com per l'augment de la participació de tot l'alumnat, fomentant un paper actiu dels alumnes en el seu propi procés d'aprenentatge partint dels seus coneixements previs i de les seves experiències.</p> <p>A fi de desenvolupar pràctiques inclusives, el professorat haurà d'identificar i mobilitzar tots els recursos disponibles (recursos materials i recursos de la comunitat educativa) que permetin l'aprenentatge i l'augment de la participació de tots els alumnes.</p>

Cada una d'aquestes tres dimensions està configurada a través de dues seccions, que es mostren en la següent taula:

Taula 3. Seccions de les dimensions de l'Índex, adaptat de Duran, Font, Giné i Miquel (2006).

DIMENSIONS DE L'ÍNDEX PER A LA INCLUSIÓ			
	CULTURES Inclusives	POLÍTIQUES Inclusives	PRÀCTIQUES Inclusives
SECCIONS DE CADA DIMENSIÓ	1. Construir comunitat	1. Desenvolupar una escola per a tots	1. Orquestrar el procés d'aprenentatge
	2. Establir valors inclusius	2. Organitzar l'atenció a la diversitat	2. Mobilitzar recursos

Les dues seccions de cada dimensió es focalitzen en un conjunt d'activitats amb les que els centres s'han de comprometre com a via de millora de l'aprenentatge i la participació de tot l'alumnat. Altrament, cada secció inclou un recull d'indicadors (entre cinc i onze) els quals s'utilitzen amb l'objectiu d'establir les prioritats de millora (Echeita, 2006).

A fi de clarificar el significat dels indicadors, aquests inclouen un seguit de preguntes a partir de les quals es convida a la reflexió sobre l'estat actual de l'escola,

proporcionant alhora idees noves per a la millora del centre i sent útils tanmateix per avaluar-ne els progressos (Duran et al., 2006).

En aquest sentit es mostra a continuació al següent quadre que defineix les dimensions, seccions i indicadors:

Taula 4. Dimensions, seccions i indicadors. Traducció a l'espanyol: Booth i Ainscow, 2002 (Extret de Giné, Duran, Font i Miquel, 2010, p. 128-129).

<p>A. Crear CULTURES inclusives</p> <p>A.1. Construir comunitat:</p> <p>A.1.1. Tothom mereix sentir-se acollit.</p> <p>A.1.2. Els estudiants s'ajuden els uns als altres.</p> <p>A.1.3. Els professors col·laboren entre sí.</p> <p>A.1.4. El professorat i l'alumnat es tracten amb respecte.</p> <p>A.1.5. Existeix col·laboració entre el professorat i les famílies.</p> <p>A.1.6. El professorat i els membres del consell escolar treballen bé junts.</p> <p>A.1.7. Totes les institucions de la comunitat estan involucrades en el centre.</p> <p>A.2. Establir valors inclusius:</p> <p>A.2.1. Es tenen altes expectatives sobre tot l'alumnat.</p> <p>A.2.2. El professorat, els membres del consell escolar, l'alumnat i les famílies comparteixen una filosofia d'inclusió.</p> <p>A.2.3. El professorat pensa que tot l'alumnat és igual d'important.</p> <p>A.2.4. El professorat i l'alumnat són tractats com persones i com posseïdors d'un rol.</p> <p>A.2.5. El professorat intenta eliminar totes les barreres a l'aprenentatge i la participació al centre.</p> <p>A.2.6. El centre s'esforça en disminuir les pràctiques discriminatòries.</p> <p>B. Elaborar POLÍTIQUES inclusives</p> <p>B.1. Desenvolupar una escola per a tots:</p> <p>B.1.1. Els nomenaments i les promocions dels docents són justes.</p> <p>B.1.2. S'ajuda a tot nou membre del professorat a adaptar-se al centre.</p> <p>B.1.3. El centre intenta admetre a tot l'alumnat de la seva localitat.</p> <p>B.1.4. El centre fa que les seves instal·lacions siguin físicament accessibles per tothom.</p> <p>B.1.5. Quan l'alumne accedeix al centre per primera vegada se l'ajuda a adaptar-s'hi.</p> <p>B.1.6. El centre organitza grups d'aprenentatge perquè tot l'alumnat se senti valorat.</p> <p>B.2. Organitzar l'atenció a la diversitat:</p> <p>B.2.1. Es coordinen totes les formes de suport.</p> <p>B.2.2. Les activitats de formació ajuden al professorat a atendre a la diversitat de l'alumnat.</p> <p>B.2.3. Les polítiques de necessitats educatives especials són polítiques d'inclusió.</p> <p>B.2.4. Les pràctiques d'avaluació i el suport psicopedagògic s'utilitzen per reduir les barreres a l'aprenentatge i a la participació de tot l'alumnat.</p> <p>B.2.5. El suport que s'ofereix als alumnes als quals la seva primera llengua no és el castellà es coordina amb el suport pedagògic.</p> <p>B.2.6. El suport psicològic i emocional guarda relació amb el desenvolupament del currículum i el suport pedagògic.</p>
--

- B.2.7. S'han reduït les pràctiques de l'expulsió per indisciplinaria.
- B.2.8. S'han reduït les barreres a l'assistència.
- B.2.9. S'ha reduït la intimidació.
- C. Desenvolupar PRÀCTIQUES inclusives**
- C.1. Orquestrar el procés d'aprenentatge:**
- C.1.1. Les classes responen a la diversitat de l'alumnat.
- C.1.2. Les classes es fan accessibles a tot l'alumnat.
- C.1.3. Les classes promouen la comprensió de les diferències.
- C.1.4. S'implica activament a l'alumnat en el seu propi aprenentatge.
- C.1.5. L'alumnat aprèn de manera col·laborativa.
- C.1.6. L'avaluació motiva els èxits de tot l'alumnat.
- C.1.7. La disciplina de la classe es basa en el respecte mutu.
- C.1.8. El professorat planifica, revisa i ensenya en col·laboració.
- C.1.9. El professorat es preocupa de facilitar l'aprenentatge i la participació de tot l'alumnat.
- C.1.10. El professorat de suport es preocupa per facilitar l'aprenentatge i la participació de tot l'alumnat.
- C.1.11. Els deures per cada contribueixen a l'aprenentatge de tots.
- C.1.12. Tot l'alumnat participa en activitats complementaries i extraescolars.
- C.2. Mobilitzar recursos:**
- C.2.1. Els recursos del centre es distribueixen de manera justa per recolzar la diversitat.
- C.2.2. Es coneixen i s'aprofiten els recursos de la comunitat.
- C.2.3. L'experiència del professorat s'aprofita plenament.
- C.2.4. La diversitat entre l'alumnat s'utilitza com a recurs per l'ensenyament i l'aprenentatge.
- C.2.5. El professorat genera recursos per recolzar l'aprenentatge i la participació.

2.1.3.3. Com s'utilitza l'Índex per a la inclusió.

Un dels usos més valuosos de l'Índex per a la inclusió està vinculat a l'establiment de cicles de millora dels centres educatius (Echeita, 2006). La utilització d'un d'aquests cicles de millora a través de l'Índex requereix el desenvolupament de sis fases a fi de revisar i desenvolupar polítiques i pràctiques inclusives que permetin l'aprenentatge i l'augment de la participació de tot l'alumnat (Ainscow, 2004). Tanmateix, implica una autorevisió col·laborativa detallada que parteixi de l'experiència de totes les parts implicades a l'escola (Duran et al., 2006).

Seguint a Ainscow (2004), a continuació descriurem de manera sintetitzada aquestes fases:

- **Primera fase, Negociació:** Inicialment consisteix en informar a tots els membres de la comunitat educativa sobre què és l'Índex per a la Inclusió, com s'utilitza, i els principis en els que es basa; amb els quals tots aquells qui

s'involucrin en el procés hauran de comprometre's-hi. Aquesta fase finalitzarà quan tots els membres de la comunitat escolar implicats arribin a un acord sobre si continuar endavant amb el projecte. Aquesta esdevé una fase de gran importància de cara a la implementació satisfactòria del pla de millora del centre.

- **Segona fase, Coordinació:** En aquesta segona fase s'ha de constituir un grup coordinador format per representats de tot el col·lectiu de la comunitat escolar (docents, alumnes, pares, equip directiu), el qual tindrà per funció dissenyar, dirigir i avaluar l'ús de l'Índex així com estimular contínuament la participació de tots els agents involucrats. Ainscow (2004) destaca la recomanació d'incloure al grup coordinador, la figura d'un facilitador extern que actuï com "amic crític"; a aquesta figura li correspondran les funcions d'assistència a les reunions de planificació, de suport i ajuda en les tasques de recollida de dades, i principalment adoptar un pensament crític per observar obstacles i possibilitats d'innovació a l'escola que l'equip coordinador intern no hagi valorat o considerat.
- **Tercera fase, Auditoria inicial:** En aquesta fase, s'han de recollir dades sobre les dimensions i els indicadors de l'Índex utilitzant en la mesura del possible mètodes participatius d'investigació, per tal de valorar en quin punt s'ubica el centre escolar i a partir d'aquesta informació, prendre les decisions respecte quines mesures cal desenvolupar per millorar.
- **Quarta fase, Millora:** Un cop detectades les àrees que requereixen atenció a l'etapa anterior, el grup coordinador haurà de decidir quines d'aquestes àrees prioritzar, planificant el pla de millora que es durà a terme en el centre.
- **Quinta fase, Segona Auditoria:** Després d'un període de temps prèviament acordat, es durà a terme una segona auditoria amb l'objectiu d'avaluar el progrés. De nou, es recullen proves de les dimensions i indicadors que permetin fer comprovacions, utilitzant les mateixes escales de valoració que en la Tercera fase.
- **Sexta fase, Plans de futur:** El cicle es finalitza valorant si és necessari emprendre en el futur noves accions de millora, iniciant d'aquesta manera un nou cicle mitjançant l'ús de l'Índex.

Tot aquest procés d'utilització d'un cicle de l'Índex per a la inclusió, requerirà de manera general, a fi de que s'integrin les millores al funcionament del centre educatiu, d'un període de dos anys aproximadament.

Per últim, és important destacar la flexibilitat que permet l'Índex en el seu ús. Tal i com refereixen Duran et al. (2006, p. 4) “no hi ha una manera correcta d'utilitzar-lo”. Aquestes fases que s'acaben d'exposar esdevenen una possible forma d'utilitzar-lo però no és l'única. El més important és que cada centre l'adapti i l'utilitzi en funció de les pròpies necessitats i partint de la seva idiosincràsia, atès que “qualsevol ús és legítim si promou la reflexió sobre la inclusió i condueix a una participació superior dels alumnes en les cultures, en el currículum i en la comunitat on radica el centre” (Duran et al., 2006, p. 4).

2.1.3.4. La versió espanyola de l'Índex per a la inclusió.

La versió espanyola del *Index for Inclusion* va ser traduïda i adaptada com a *Guia para la evaluación y mejora de la educación inclusiva* per López et al. (2002).

A Espanya les primeres experiències de l'ús de l'Índex es van desenvolupar a la Comunitat de Madrid, a Catalunya i al País Basc (Duran et al., 2005). Segons refereixen els autors, aquestes primeres experiències van mostrar un inici prometedori del seu ús, sent de gran utilitat com a guia per a fomentar el canvi als centres educatius.

De les primeres experiències de l'ús de l'Índex a Espanya, els autors anteriorment citats van destacar com a conclusions que el procés de construcció d'escoles inclusives ha de ser un procés compartit; que requereix tanmateix la participació del conjunt de la comunitat educativa per garantir-ne el seu èxit treballant des d'una vessant col·laborativa així com l'establiment de xarxes d'ajuda mútua entre diferents centres educatius; i que cal reconceptualitzar les NEE adoptant la perspectiva del concepte aportat per Booth i Ainscow (2000) de barreres a l'aprenentatge i a la participació.

2.1.3.5. La versió catalana de l'Índex per a la inclusió.

Pel que fa a la versió catalana de l'Índex, tant la traducció com l'adaptació va ser realitzada pel Grup de Treball sobre Escola Inclusiva de l'ICE de la Universitat de Barcelona (Duran et al., 2006).

Les primeres experiències de l'ús de l'Índex per a la Inclusió a Catalunya es van dur a terme inicialment amb l'objectiu de posar-ne a prova la versió catalana. En aquesta prova pilot, van participar-hi tres centres educatius (dos privats - concertats, i un públic) interessats en una millora de l'atenció a la diversitat de l'alumnat. Pel que fa a la valoració posterior, Duran et al., (2005), conclouen que els docents de les

escoles que van participar-hi van considerar el material de l'Índex útil per a la reflexió i l'anàlisi de les seves pràctiques així com per a la detecció de possibles àrees de millora; constatant per tant, tal i com refereix Miquel (a Giné et al., 2010), la utilitat de l'Índex per ajudar als centres educatius en l'avenç cap a una educació de qualitat.

2.1.3.6. Altres propostes.

Casanova (2004) va formular una eina d'avaluació destinada a la valoració d'institucions d'educació inclusiva. La proposta que planteja l'autora, s'ha de dur a terme per tots aquells qui formen part del conjunt de la comunitat educativa d'una escola, atès que el que es planteja es fonamenta en els principis inclusius com el treball col·laboratiu i l'ajuda mútua.

El model d'avaluació parteix d'una selecció de variables avaluables. El centre seleccionarà una o varies d'aquestes en funció de les seves prioritats de millora, i tot seguit es proposarà un objectiu general que actuï com a marc d'acció i com a meta final. Posteriorment, a partir de la classificació del sistema d'indicadors, tots aquells involucrats en el procés d'avaluació reflexionaran sobre la situació del centre relativa a aquell indicador identificant les possibles àrees de millora.

La proposta de classificació que planteja Casanova es divideix en quatre blocs diferenciats, amb un total de 50 indicadors per ajudar a la reflexió. Els quatre blocs inclouen: 1) l'organització del centre (conté 10 indicadors); el clima del centre i de l'aula (Conté 12 indicadors); el disseny dels elements curriculars (conté 20 indicadors); i per últim, participació i col·laboració amb les famílies (inclou 8 indicadors). Segons refereix l'autora l'aplicació d'aquest model, el qual és coherent amb l'educació inclusiva, serà fonamental a fi d'assolir els objectius previstos en les aspiracions educatives.

Tanmateix, una altra eina d'avaluació pels centres educatius que hem recollit és la *Guia per a l'anàlisi, la reflexió i la valoració de pràctiques inclusives* de Duran, Giné i Marchesi (2010), editada pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Aquesta guia, té un doble objectiu: "per una banda, orientar el procés de canvi en els centres educatius cap a la inclusió; i per l'altre, servir de referent per identificar les bones pràctiques inclusives que ajudin en aquest procés de millora escolar" (Duran et al., 2010, p. 3); a través d'unes pautes que ajuden a la reflexió per valorar la situació de l'escola alhora que permeten establir els objectius de millora.

La *Guia per a l'anàlisi, la reflexió i la valoració de pràctiques inclusives* consta de dos apartats diferenciats, l'apartat A i l'apartat B. L'apartat A de la guia, és útil a l'hora de valorar el context del centre, i s'organitza a través de quatre blocs: “*l'aula, el centre, la comunitat escolar i l'Administració educativa*”. Altrament, l'apartat B de la guia fa referència a aquells elements significatius per assolir una educació més inclusiva, organitzant-se en cinc blocs: “*Les concepcions i la cultura del centre, les actuacions i les pràctiques del centre, la inclusió com a procés d'innovació i millora a l'escola, els suports a la inclusió i finalment la sostenibilitat de les pràctiques inclusives*” (Duran et al., 2010, p. 8-9)

Les propostes exposades van dirigides i centrades en l'etapa d'escolaritat obligatòria. Els resultats de la seva implementació ja han obtingut un reconeixement de garantia d'èxit. Pel que fa a l'ensenyament superior, no es coneix l'existència d'uns referents paral·lels contextualitzats en la universitat.

Prenen com a referència les diferents funcions que poden aportar aquestes eines, les quals permeten tan dur a terme una avaluació per poder fer una diagnosi del centre pel que fa al grau d'inclusió, com detectar les barreres o aspectes que no estan afavorint la inclusió i, alhora, constitueixen un marc de referència i guiatge d'aspectes que permeten introduir els canvis que facilitin dirigir-se cap a la inclusió universitària, es va decidir utilitzar l'estructura/blocs de l'índex de la inclusió per organitzar les categories resultants de la fase de treball de camp.

2.1.4. Les bases de la educació inclusiva contextualitzades en el marc dels Estudis Superiors. De l'Escola Inclusiva a la Universitat Inclusiva.

En el present apartat, s'aborden dos àmbits seqüenciats interrelacionats, atès que ambdós són cabdals, i prenen sentit en la seva conjunció. Inicialment, partint de la fonamentació teòrica sobre l'educació inclusiva als estudis obligatoris, s'exposen els principis bàsics i característiques més rellevants que s'ha considerat com a fonaments pel plantejament inclusiu als estudis superiors. Així, es justifica des d'un punt de vista teòric, els aspectes claus que definiran la Universitat Inclusiva. Alhora, es proposen una sèrie d'accions pel desenvolupament de les pràctiques inclusives.

Pel que fa els principis que haurien de regir una educació més inclusiva, s'han seguit els plantejaments d'autors com Echeita i Cuevas (a Martin i Mauri, 2011) els quals ens ofereixen una àmplia perspectiva d'aquestes, seguint les propostes plantejades per Ainscow (2004), així com les aportacions de Moríña (2004), Duran et al. (2006), Onrubia (a Giné et al., 2010), Echeita (2006), i Marchesi i Martin (1998 citat

a Onrubia, 2010, p. 60-61, a Giné et al.), adaptant-los al context de les universitats, així com els reptes als quals cal fer front per tal que els centres educatius esdevinguin institucions inclusives, extrapolant-ho tanmateix als estudis superiors.

D'altra banda, s'han inclòs les característiques aportades per la investigació educativa i psicoeducativa, les quals ens informen sobre els trets que caracteritzen les cultures, polítiques i pràctiques dels centres que avancen cap a la inclusió, les quals remetent a condicions institucionals, adaptant-les tanmateix en el present estudi, a les universitats

2.1.4.1. Fonaments de la universitat inclusiva.

Prenent com a punt de partida les aportacions sobre l'escola inclusiva de diversos autors citats anteriorment així com de l'experiència adquirida, s'ha elaborat un compendi sobre les premisses bàsiques o pressupòsits inicials pel desenvolupament i construcció d'un model inclusiu universitari. S'han delimitant cinc grans categories:

A. La missió de la universitat.

La missió i funció de la universitat en el marc de la universitat inclusiva ha de contemplar una incorporació, redirecció o reformulació de la seva estratègia, vers la igualtat d'oportunitats per a tots els membres de la comunitat universitària. En conseqüència, s'estaria fent referència al desenvolupament d'una institució responsable i humanitzada. Tenint present que la transformació comporta sinergies i retroalimentacions positives en el sentit que "el primer repte per a l'ensenyament superior és el d'assumir que promoure la inclusió no implica renunciar a la qualitat i a l'excel·lència en l'àmbit universitari sinó que, tot el contrari, és la fórmula més adequada per promoure-la i garantir-la" (Álvarez, 2012, p. 38).

Des d'aquest enfocament, la universitat vetllarà pel foment i desenvolupament de bones praxis a dur a terme per tots els membres que la integren promovent una conducta ètica, garantint aspectes com l'accessibilitat en infraestructures, serveis i productes, la formació, sensibilització i respecte per la diversitat humana i igualtat de tracte tant en l'àmbit laboral com l'acadèmic, foment de la participació i de l'autonomia, i desplegament de polítiques inclusives.

En síntesi, tal com s'expressa en el document *Estrategia Universidad 2015* (Ministeri d'Educació, 2011) (en endavant EU2015) una de les missions de les universitats és que contribueixin a que la ciutadania construeixi les seves capacitats de

progrés personal, millorant les garanties d'accés i permanència per a tots els col·lectius universitaris.

En aquest sentit, es concreta que la Universitat ha d'assumir un paper protagonista en la intensificació de la cohesió social, la cultura i els valors així com un lideratge en el desenvolupament econòmic i tecnològic. Pel tema que ens ocupa, pren especial èmfasi, la dimensió social establerta en la tercera missió concretada en el document, definida com a Responsabilitat Social Universitària (en endavant RSU). Aquesta, beneficia a la universitat aportant els següents valors (Vallaes, De la Cruz i Sasia, 2009):

- **Coherència**, en la direcció estratègica que afecta a totes les seves funcions i processos amb un enfocament de gestió ètica i responsable.
- **Obertura social**, ja que projecta cap al context orientant la gestió, la docència i la recerca cap a aspectes socials.
- **Innovació**, atès que permet una millora contínua, major creativitat i motivació en la realització dels seus processos.
- **Transparència**, ja que fomenta el diàleg i el consens i a ser més comprensible tant intern com externament en totes les seves gestions.
- **Optimització**, ja que indueix a la millora de les accions realitzades en tots els àmbits i nivells relatius a la Institució.

Paral·lelament a aquests valors, la RSU també promocionaria una actitud de flexibilitat, obertura i empatia entre tots els membres de la comunitat universitària

En síntesi, Guasch, Dotras et al. (2013) consideren la responsabilitat social com un aspecte clau a fomentar ja que demana una anàlisi global per a comprometre's amb la societat, mitjançant el desenvolupament d'un projecte que integri totes les vessants de la institució en un pla estratègic que promogui els principis ètics, un desenvolupament social equitatiu i sostenible, amb l'objectiu d'anar construint progressivament una institució més humanitzada.

Segons Echeita (2006, p. 104) és "important assumir que una altra educació és necessària i possible". Partint d'aquesta base, cal que es tingui en compte que aquest replantejament en els estudis superiors, requerirà canvis significatius en les polítiques d'organització, funcionament, coordinació, formació continuada dels seus membres... així com el recolzament per part de la societat; a fi d'assolir-lo. Tal i com refereix Ainscow a Echeita (2006), la inclusió és un procés, és a dir, una tasca constant i continua de recerca de praxis que responguin a la diversitat també als estudis

superiors, i que per tant, en certa mesura, serà un procés que mai es donarà per finalitzat.

B. La no discriminació als estudis superiors: bases per a la inclusió social.

La universitat, ha d'esdevenir un espai per a combatre les actituds discriminatòries, amb l'objectiu de generar un punt de partida en la construcció de societats igualment cohesionades i inclusives. En aquest sentit, “[.] la inclusió suposa un dret, el dret a la diferència i alhora el dret a rebre la millor formació possible en la institució universitària” (Álvarez, 2012, p. 38).

Si bé és cert, com ho demostren diferents autors, que des de l'escola inclusiva, es lluita contra l'exclusió educativa i social a través de l'atenció a la diversitat (Ainscow, 1998 citat a Moriña, 2004; Arnaiz, 2003; Moriña, 2004), respectant que *“cada nen té característiques, interessos i necessitats d'aprenentatge pròpies”* (Clark, Dyson, Millward i Skidmore, 1997 citats a Moriña, 2004, p. 34), a la universitat s'hauria de vetllar tanmateix per a la no discriminació de l'estudiant i la seva singularitat a qui s'hauria de poder atendre adequadament des del marc d'una universitat inclusiva. I no només això, aquesta no discriminació ha de ser extensible al conjunt del col·lectiu que forma part de l'entorn universitari. En el recent estudi del Ministeri de Sanitat, Serveis Socials i Igualtat (Ministeri de Sanitat, Serveis Socials i Igualtat [MSSSI], 2014) sobre els perfils de discriminació a Espanya, es detecta que els principals motius d'aquesta són: el sexe, l'origen ètnic o racial, la nacionalitat, l'orientació sexual, l'edat, la religió o creences, l'aspecte físic, els pocs recursos econòmics, la discapacitat física o psíquica, tenir una malaltia crònica i les idees polítiques. Tanmateix els resultats de l'estudi mostren que es produeixen situacions discriminatòries en tots els àmbits de la vida social espanyola, i que es detecten escenaris més propensos que altres, és a dir, en tots els àmbits no es dona en la mateixa freqüència. Actualment, l'entorn universitari no es considera segons dades de l'estudi un entorn amb una elevada freqüència discriminatòria comparativament amb altres escenaris significatius (Andueza a MSSSI, 2014). Tot i així, estudis específics com per exemple el de Guasch, Àlvarez, et al. (2010) i el de Guasch, Bestraten, et al. (2010) sobre discriminació a l'entorn universitari centrats únicament en l'estudiant amb discapacitat, conclouen que actualment es troben en situacions que es poden considerar discriminatòries, tant que no els permeten desenvolupar-se en igualtat d'oportunitats que la resta dels seus companys.

Seguint a Ainscow (1998 citat a Moriña, 2004), Arnaiz (2003) i Moriña (2004) i adaptant-ho al context dels estudis superiors, una de les premisses fonamentals per la que s'haurà de vetllar serà per l'equitat de tota la comunitat i l'excel·lència acadèmica, a través del respecte i foment de la diversitat humana, entenent la diferència com a font d'enriquiment per a tot l'alumnat, així com pels docents, personal d'administració i serveis i la pròpia universitat com a ens.

C. Concepció de la diversitat.

Aquesta s'hauria de contemplar i concebre com a valor; viure les diferències de tota la comunitat universitària (tant a nivell de gènere, socials, culturals, de competència...) com a motiu d'enriquiment, i alhora com a premissa principal, contemplant i donant resposta a la diversitat des d'una visió holística, "la diversitat requereix atendre no només a les característiques de cada estudiant, sinó a la dimensió social, econòmica i laboral actual" (Álvarez, 2012, p.22). Tanmateix, cal presentar una actitud oberta, acollidora i respectuosa, donant valor a la diferència i emfatitzant la riquesa de la singularitat com a font de creixement i construcció, assegurant un context funcional on en el cas de l'alumne la interacció amb el mateix faciliti l'èxit acadèmic i canviï el paradigma de dificultat acadèmica fruit de les característiques personals.

D. La participació de la comunitat universitària.

L'augment de la participació activa (social i acadèmica) de tot l'alumnat, cada vegada més divers, és una premissa fonamental si es vol aconseguir una educació més inclusiva (Moriña, 2004; Ainscow, 2004). A més, segons Echeita (2006), l'augment de la participació és una de les possibles vies per lluitar contra l'exclusió educativa i social de l'alumnat als ensenyaments obligatoris, considerant-se per tant que en el context del marc universitari, que l'augment de la participació de la institució en la comunitat, en la societat; la participació per part de tots els membres de la comunitat en els òrgans de gestió i processos democràtics interns; la interacció pròxima i sistemàtica entre professorat i alumnat, fomentant la interactuació entre els docents i l'alumnat de manera continuada, afavorint l'escolta, el diàleg i l'actitud empàtica mútua, poden ser exemples per esdevenir possibles vies per a vetllar per a la no

discriminació ni vulneració dels drets de tot l'alumnat així com de la resta de col·lectius que formen part de la comunitat universitària.

E. Canvi en els processos d'ensenyament i aprenentatge.

Foment d'un canvi en les metodologies i pràctiques d'ensenyament - aprenentatge a fi d'aconseguir sistemes educatius més inclusius on tot els estudiants puguin participar activament. Així, caldrà, tal i com refereix Echeita (2006, p. 105) que busquem aquells "mètodes que permetin a tots els alumnes el seu enriquiment". Aquests mètodes, impliquen segons Guasch, Dotras et al. (2013), que en el disseny i la gestió de la docència, i en l'organització curricular i les pràctiques pedagògiques, caldrà incorporar elements com la igualtat d'oportunitats, la no discriminació i l'accessibilitat universal i alhora, continguts relacionats amb la diversitat, l'accessibilitat, el disseny per a tothom, i un foment de les metodologies inclusives en l'acte acadèmic.

A manera de resum, es mostra a continuació en la Taula 5., les principals premisses que s'haurien de perseguir per aconseguir una Universitat Inclusiva.

Taula 5. Fonaments de la Universitat Inclusiva.

Fonaments de la universitat inclusiva
Reformulació de la missió de la universitat.
No discriminació als estudis superiors i bases per a la inclusió social.
La diversitat com a valor i enriquiment acadèmic - social.
Participació activa (social i acadèmica) de la comunitat universitària
Canvis en els processos d'ensenyament i aprenentatge

2.1.4.2. Accions orientades al desenvolupament de la universitat inclusiva.

A continuació, s'exposa una selecció i adaptació dels principis i característiques en termes d'accions que s'ha considerat que poden adaptar-se al marc dels estudis superiors, a fi d'exposar els elements que s'han de contemplar en el procés d'assoliment del paradigma inclusiu als estudis superiors.

A. Transformació de la cultura, les polítiques i pràctiques de les universitats

Pel que fa a la cultura en l'entorn universitari, els canvis en termes d'accions que s'haurien de dur a terme implicarien la concreció dels fonaments descrits en el bloc anterior.

Altrament, vinculat a les polítiques educatives, alguns aspectes claus per al desenvolupament d'una universitat inclusiva s'emmarcarien en la creació de plans estratègics institucionals i idiosincràtics, contemplant el marc normatiu, tot promovent accions i codis ètics que afavoreixin i garanteixin (que donin el marc de referència i actuació) la igualtat d'oportunitats i l'accessibilitat universal; emmarcat en un entorn universitari caracteritzat per una òptima comunicació entre els seus membres i per una transparència institucional, mostrant-se aquesta oberta al diàleg i oferint disponibilitat i accés a la informació de forma ràpida i eficient.

De manera més explícita, alguns elements rellevants que s'haurien de contemplar en els plans, serien en l'àmbit de l'accessibilitat universal i de dotació econòmica. Concretament, s'inclouria l'accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica, en tot l'entorn universitari, preservant el respecte al bon ús dels espais, tant interiors com exteriors; l'accessibilitat a la comunicació i accés a la informació, disposant d'un entorn comunicatiu sense barreres; i l'accessibilitat tecnològica, assegurant l'accés en l'ús de les tecnologies de la informació i de la comunicació. Pel que fa a recursos econòmics aquests s'haurien d'oferir tant a nivell institucional, invertint en projectes de diferents àmbits disciplinaris, com la formació permanent dels docents, el foment d'una actitud d'acceptació, conscienciació i sensibilització envers la diversitat, implementar serveis que donin suport i ajuda per atendre adequadament a la diversitat, que fomentin la inclusió universitària, com a nivell de l'alumnat, oferint beques de manera equitativa per evitar la discriminació per motius econòmics, amb l'objectiu final de crear campus sostenibles, saludables, accessibles i inclusius.

B. Pla d'estudis universitari: atenent a la diversitat a través de la incorporació dels principis d' Igualtat d'Oportunitats i Accessibilitat Universal.

Partint del mandat dels referents legislatius vigents, els plans d'estudis han d'incorporar els aspectes relatius a Igualtat d'Oportunitats i Accessibilitat Universal, (en endavant IOAU). Un exemple de com articular-ho seria la proposta de Guasch, Guasch, Y., Àlvarez i Dotras (2012) desenvolupada en el capítol II, on es realitza una

anàlisi de la incorporació dels principis d'igualtat d'oportunitats i accessibilitat universal en plans d'estudi vigents a vàries universitats espanyoles. Un cop fet aquest anàlisi, es fa una proposta d'incorporació d'aquests aspectes en els diferents apartats del pla, per ordre de prioritats, a fi i efecte de poder dissenyar-lo i implementar-lo partint d'aquests principis.

En el marc d'aquest àmbit, seria important fomentar la interdisciplinarietat, mitjançant el treball en equip des de les diferents disciplines de forma transversal i integrada, amb participació i col·laboració de tots els agents de la comunitat universitària.

C. Estil de lideratge institucional.

Amb referència als processos que han de incidir una transformació de l'entorn, Porter (1995) incideix en la "importància del lideratge [...] que impregna tota l'escola". En aquest sentit ha de prevaldre un tipus de lideratge global, eficaç en els àmbits pedagògic, organitzatiu i de gestió emmarcats tots ells en els principis d'equitat i accessibilitat universal. Aquest ha de ser acceptat per la comunitat educativa de la universitat, tenint present que en etapes de canvi, les institucions han de disposar Ainscow (2004, p. 224) "d'estratègies positives per desenvolupar enfocaments de lideratge i reflectir-los en les estructures de gestió", el qual s'ha d'acompanyar per un estil de relacions entre el professorat basats en la participació, coordinació i col·laboració.

D. Rol i tasques dels docents universitaris.

Una de les funcions del docent universitari és assumir la responsabilitat del progrés de tot l'alumnat des del reconeixement de la diversitat. Ara bé, a fi d'assolir aquest gran repte, caldrà que el professorat disposi dels sistemes de suport necessaris per tal de respondre adequadament a les necessitats de tots i cada un dels alumnes sota la seva responsabilitat.

De manera paral·lela, pel que fa a l'activitat i l'actitud dels docents, aquests s'hauran d'implicar en la seva pràctica així com en la formació en matèria i metodologies per atendre la diversitat, actualització professional, comproment-se

amb les possibilitats d'innovació i millora de la seva activitat docent incorporant pràctiques inclusives. Cal fer esment específic a la importància de la percepció i actitud del professorat respecte l'alumnat el qual s'hauria de caracteritzar per una actitud oberta i accessible, sense judicis previs, disponibilitat, amb expectatives positives cap al discent, atès que aquest fet incideix no només a col·lectius específics sinó a la totalitat dels estudiants tant perquè "les actituds i la percepció [...] afecten directament el clima dels campus universitaris i a les experiències personals de tots els estudiants" (Tait i Purdie, 2000 citat a Sala, 2013, p. 29) com perquè diverses investigacions com per exemple Guasch, Corbalán, et al. (2010), Sala (2013), UNIVERSIA (2014) entre d'altres, han mostrat la incidència que aquesta presenta sobre el resultat d'èxit o fracàs acadèmic de l'alumnat que incideix directament en la permanència a la universitat.

E. Metodologies inclusives d'ensenyament i aprenentatge a la universitat.

En els últims anys, la literatura sobre metodologies inclusives a l'aula universitària ha augmentat considerablement. De fet, ha estat un àmbit que s'ha abordat posteriorment, un cop les universitats han donat resposta a aspectes més materials vinculats a l'accessibilitat física, tecnològica, d'accés a la informació i a la comunicació.

En aquest sentit, com s'expressa en el punt anterior, la detecció i constatació que malgrat els esforços en les adaptacions físiques, l'alumnat encara percebia que existien variables que incidien negativament en el seu rendiment acadèmic, és quan es va orientar l'objecte d'estudi cap a l'anàlisi de les variables metodològiques de l'aula universitària. Conseqüentment, es cerquen a les etapes educatives anteriors els models metodològics inclusius de comprovat èxit, que tenen el seu origen en el Disseny Universal (McGuire, Scott i Shaw, 2006) (en endavant DU), transformant les pràctiques educatives centrades en l'alumnat, com a eix principal, i alhora (Finnis, Howell i Gorrie, 2014) considerant com a aspectes o elements a incloure en el desenvolupament de l'aula inclusiva, el disseny de la sessió, la transferència de coneixement, els objectius d'aprenentatge, l'avaluació i la participació en les activitats de classe.

A nivell universitari es troben diferents models (Ruiz, Solé, Echeita, Sala, i Datsira, 2012; Roberts, Park, Brown, i Cook (2011), amb nexes comuns orientats a la

inclusió i equitat als estudis superiors, atès que des de l'inici contempnen “en el disseny dels plans d'estudi i en la seva implementació, les necessitats potencials de tots els estudiants i l'eliminació o reducció de les possibles barreres en el seu procés d'aprenentatge” (Gastelaars, 2014, p.22).

Els resultats dels models implementats basats en el DU com assenyala Gastelaars (2014) i McGuire (2011), fan que actualment es justifiqui la seva implementació tot i que els resultats aportats encara requereixen anàlisis més precisos. Una de les universitats pioneres en aquest camp, ha estat la Universitat de Guelph, Ontàrio, Canadà que l'any 2002 (Yuval, Procter, Korabik, & Palmer, 2004) va instaurar l'Universal Instructional Design (University of Guelph, 2015a) (en endavant UID), que seria un dels primers exponents d'implementació transversal - implementat a tota la universitat- del model del Disseny Universal de l'Aprenentatge adaptat a la universitat. Posteriorment es va fer un primer estudi de la incidència del projecte, respecte el grau en què l'UID incrementava el rendiment acadèmic, la percepció d'autoeficàcia i dels estats emocionals de l'alumnat, trobant ja en aquesta primera experiència, resultats que justifiquen la seva implementació, recomanant a les institucions universitàries la seva instauració. L'any 2015, fruit d'un acord amb la universitat de Guelph, la universitat Ramon Llull i la universitat Politècnica de Catalunya, publica la traducció i adaptació a l'estat espanyol de la guia per a la implementació del Disseny Universal per a la Instrucció per a les universitats (Dalmau et al., 2015).

F. Recursos i sistemes de suports per a la comunitat universitària

Partint de la concepció de les dificultats des del paradigma inclusiu, i seguint les propostes d'Ainscow (2004), Echeita (2006), Marchesi i Martin (1998 citat a Onrubia, 2010, p. 60-61 a Giné et al.), vinculades a l'àmbit de l'educació als nivells anteriors, els suports i les ajudes a la comunitat universitària hauran d'estar disponibles per a tots aquells qui ho necessitin durant el transcurs de la seva trajectòria acadèmica, com a serveis especialitzats, oferint suport tècnic disposant d'assessors i d'experts en àmbits multidisciplinaris que ofereixin assessorament, acompanyin i facin seguiment davant les especificitats tècniques que configura l'atenció a la diversitat, amb relacions amb institucions i serveis externs, en un marc de relacions en xarxa entre la comunitat universitària i els professionals i institucions externes.

Tots aquest serveis que girarien entorn a tots els membres de la institució, s’hauran de planificar de manera coordinada i flexible, utilitzant-se a fi de donar resposta i atendre adequadament a la totalitat de la diversitat de les persones.

Taula 6. Principis i característiques a contemplar en el procés de canvi orientat a desenvolupar universitats inclusives.

Accions orientades al desenvolupament de la universitat inclusiva
Transformació de la cultura, les polítiques i pràctiques de les universitats.
Pla d'estudis que incorpori IOAU.
Lideratge institucional eficaç i compartit per a tota la comunitat universitària.
Rol i tasques del professorat caracteritzats pel compromís amb tot l'alumnat, el respecte per la diversitat, la implicació amb la seva tasca docent, la formació i actualització i innovació professional.
Reorganització a nivell de metodologia d'aula universitària des del Disseny Universal de l'Aprenentatge.
Recursos i sistemes de suports i ajuda per a tota la comunitat universitària.

2.2. CAPÍTOL II: UNIVERSITAT INCLUSIVA.

El present capítol, s'ha elaborat a partir d'una anàlisi exhaustiva de dos àmbits, un normatiu i l'altre de la recerca, els quals s'ha considerat que poden esdevenir referents a l'hora de contemplar i de plantejar la proposta del present estudi:

- a. El desplegament legal - normatiu i de documents de referència iniciat al darrer segle, que ha anat evolucionant de manera progressiva.
- b. Les recerques precedents efectuades en l'àmbit de la inclusió als estudis superiors. L'anàlisi d'aquestes, possibilitarà extreure informació contrastada que permetrà considerar-les com a propostes de referència en la organització d'entorns universitaris inclusius.

2.2.1. Legislació i documents de referència que donen cobertura legal a l'educació inclusiva.

En aquest apartat es presentarà l'elaboració legislativa, de diferents nivells de compliment i d'influència més destacada, així com diversos documents de referència que ens atenyen, tant a nivell internacional com estatal i autonòmic, i que estan vinculats a l'objecte d'estudi de la present investigació, atès que avalen de manera directa o indirecta el paradigma inclusiu en el marc dels estudis superiors.

S'ha distribuït en dos blocs: un primer, on s'analitza la legislació i els documents vinculats a l'educació inclusiva d'àmbit internacional i, un segon, en el que s'estudia el marc normatiu d'àmbit estatal i autonòmic, vinculat al tema d'aquesta recerca.

En el primer, el d'àmbit internacional, es fa, inicialment, esment a algunes consideracions i normes centrades en el dret a l'Educació per a Tothom, i posteriorment, s'exposen les referències normatives a nivell d'Educació Superior, vinculades a la Igualtat d'Oportunitats i a la No Discriminació en l'accés i permanència a les universitats, l'Accessibilitat Universal, el respecte a la Diversitat i el foment de l'Equitat.

El segon, el d'àmbit estatal i autonòmic, s'ha estructurat en dos apartats d'anàlisi sobre la legislació en matèria d'educació inclusiva, un de genèric i un d'específic:

Pel que fa a l'apartat genèric, es citen les normatives vinculades a la Igualtat d'Oportunitats i No Discriminació, el Dret a l'Educació de Qualitat al llarg de la vida, l'Accessibilitat Universal i el Disseny per a Tothom, així com algunes de les normatives legals que vetllen per a garantir els drets de les persones amb discapacitat.

En el bloc específic, s'ha recollit, per una banda, el marc legislatiu de referència a les universitats espanyoles i catalanes, remarcant aquells articulats vinculats a la Igualtat d'Oportunitats i No Discriminació als Estudis Superiors, el dret a rebre una formació de qualitat fonamentada sobre el respecte i la promoció dels Drets Humans, i els principis d'Accessibilitat Universal i Disseny per a Tothom, destacant-se, finalment, l'articulat de les normatives vinculades a les universitats que vetllen per eliminar o reduir de manera taxativa, les situacions o circumstàncies de tota mena, tant de les persones amb discapacitat, com d'altres col·lectius especificats en sensibles a ser objecte de potencials discriminacions als Estudis Superiors.

2.2.1.1. Legislació i documents de referència d'educació inclusiva d'àmbit internacional.

A continuació, s'exposen algunes declaracions internacionals que es centren en el dret a l'Educació per a Tothom des de la consideració de la diversitat humana, així com a l'educació inclusiva en el marc dels estudis bàsics obligatoris, que s'ha considerat que suposen l'establiment d'una base justificativa per a les posteriors actuacions legislatives en el marc dels estudis superiors.

Per la seva gran rellevància, és fa necessari iniciar aquest recull de declaracions internacionals amb la **Declaració Universal dels Drets Humans (ONU, 1948)**. En aquesta declaració es contempla, als articles 1 i 2, respectivament, el principi d'igualtat d'oportunitats de les persones i la no discriminació per a cap condició diferencial, trobant una primera referència als estudis superiors, la qual reprendrem més endavant:

Article 1: "Tots els éssers humans neixen lliures i iguals en dignitat i en drets. Són dotats de raó i de consciència, i han de comportar-se fraternalment els uns amb els altres".

Article 2: *“Qualsevol persona pot prevaler-se de tots els drets i de totes les llibertats que aquesta declaració proclama, sense cap distinció de raça, color, sexe, llengua, religió, opinió política o d'altra mena, d'origen nacional o social, de fortuna, naixement o qualsevol altra classe”.*

A la **Declaració Mundial sobre l'Educació per a Tothom**, document aprovat a la **Conferència Mundial sobre l'Educació per a Tothom**, celebrada per la UNESCO a Jomtien (Tailàndia) al 1990, es proclama, a través dels articles 1 i 3, l'obligatorietat de garantir les necessitats bàsiques d'aprenentatge, així com la universalització de l'accés a l'educació, mitjançant el foment de l'equitat:

Article 1: *“1. Cada persona -nen, jove o adult- haurà d'estar en condicions d'aprofitar les oportunitats educatives ofertes per satisfer les seves necessitats bàsiques d'aprenentatge. Aquestes necessitats abasten tant les eines essencials per a l'aprenentatge com els continguts bàsics de l'aprenentatge necessaris perquè els éssers humans puguin sobreviure, desenvolupar plenament les seves capacitats, viure i treballar amb dignitat, participar plenament en el desenvolupament, millorar la qualitat de la seva vida, prendre decisions fonamentades i continuar aprenent”.*

Article 3: *“1. L'educació bàsica ha de proporcionar-se a tots els nens, joves i adults”. “2. (.) perquè resulti equitativa s'ha d'oferir a tots els nens, joves i adults l'oportunitat d'assolir i mantenir un nivell acceptable d'aprenentatge”. “3. (.) s'ha d'eliminar de l'educació tots els estereotips al voltant dels sexes”. “4. S'ha de treballar per modificar les desigualtats en matèria d'educació i suprimir les discriminacions”.*

Un altre exemple, és la **Declaració de Salamanca (1994)**, aprovada a la **Convenció Mundial sobre Necessitats Educatives Especials: Accés i Qualitat**, on es posa novament de manifest a través del seu primer punt, la necessitat de treballar en el compromís per fer de l'educació, una Educació per a Tothom, sense cap discriminació, a tots els nivells educatius i per a totes les edats i condicions.

Entrant ja en aquest segle, es considera rellevant destacar la **Conferència Internacional d'Educació, “L'educació inclusiva: El camí cap al futur”** (Ginebra, 2008), promoguda per la UNESCO, per a la vinculació directe amb aquesta anàlisi tot i fer referència a l'educació general. Es van delimitar aspectes relatius a la inclusió

vinculats a l'elaboració i aplicació de polítiques i pràctiques educatives equitatives, eficaces, de qualitat i democràtiques; a la creació d'un marc comú de referència en matèria d'inclusió educativa; així com a l'elaboració de recomanacions amb la finalitat d'implementar polítiques educatives més ajustades a la realitat social de les persones estudiants en el segle XXI.

Tornant a la **Declaració Universal dels Drets Humans**, es troba en aquesta, com ja s'apuntava anteriorment, la referència marc als estudis superiors a través del seu article 26, on s'estableix el dret a l'educació i a l'accés en plena igualtat (ONU, 1948):

Article 26: "1. Tota persona té dret a l'educació (.), l'ensenyament elemental és obligatori (.). Cal que l'ensenyament tècnic i professional sigui generalitzat, i que s'obri a tothom l'accés als estudis superiors amb plena igualtat per a tots amb atenció al mèrit de cadascú."

A continuació, es procedeix a descriure aquelles normatives legals i documents de referència a nivell internacional, vinculats específicament als Estudis Superiors.

La **Conferència Mundial sobre Educació Superior (1998)**, organitzada per la UNESCO, seria un primer exemple. En aquesta, s'elabora i proclama la **Declaració Mundial sobre l'Educació Superior en el segle XXI: Visió i Acció**, que també parteix dels principis bàsics de la **Convenció relativa a la lluita contra les discriminacions en l'esfera de l'ensenyament (1960)**, establint-se, a l'article 4, el compromís de "(.) *fer accessible a tots, en condició d'igualtat total i segons la capacitat de cadascú, l'ensenyament superior*". D'aquesta Declaració, es destaca per la seva vinculació amb l'objecte d'estudi de la present investigació, els articulats 3, 4, 8, 9 i 10, atès que aquests fan referència respectivament a la igualtat d'accés, a la participació i promoció de l'accés de les dones, a les mesures per reforçar la igualtat d'oportunitats, a l'ús de mètodes educatius innovadors que fomentin el pensament crític i la creativitat, el foment dels serveis d'orientació universitaris així com al paper protagonista del personal i dels estudiants a l'educació superior (UNESCO, 1998):

Article 3: "3.a (.) en l'accés a l'educació superior no es podrà admetre cap discriminació per raça, sexe, idioma, religió o en consideracions econòmiques, culturals o socials, ni incapacitats físiques". " 3.b (.) l'accés a l'ensenyament superior hauria de seguir estant obert a tota persona que hagi finalitzat satisfactòriament l'ensenyament secundari o altres estudis equivalents o que reuneixi les condicions necessàries, en la mesura del possible, sense distinció

d'edat i sense cap mena de discriminació". "3.d S'ha de facilitar activament l'accés a l'educació superior dels membres d'alguns grups específics com minories culturals i lingüístiques, grups desfavorits, persones amb discapacitats... així com oferir-los suport per a superar els obstacles per a que puguin accedir i superar satisfactòriament els estudis superiors".

Article 4: "4.a Superar els obstacles de caire socioeconòmic, cultural i polític presents encara a moltes zones del món que obstaculitzen el ple accés de la dona als estudis superiors, a fi d'establir un sistema d'educació superior equitatiu i no discriminatori" així com 4.b (.) eliminar tots els estereotips de gènere" .

Article 9: "9.a (.) es percep la necessitat d'una nova visió i un nou model d'ensenyament superior el qual exigeix reformes profundes i una política d'ampliació de l'accés, per acollir a categories de persones cada cop més diverses". "9. c. Per assolir aquests objectius, pot ser necessari reformular els plans d'estudi i utilitzar mètodes nous i adequats que permetin superar el mer domini cognitiu de les disciplines, facilitant l'accés a nous plantejaments pedagògics i didàctics els quals fomentin l'adquisició de coneixements pràctics, competències i aptituds per la comunicació, l'anàlisi creatiu i crític, la reflexió independent i el treball en equip en contextos multiculturals". "9.d. Els nous mètodes pedagògics també suposaran nous materials didàctics els quals hauran d'estar alhora associats a nous mètodes d'avaluació on no només es posi a prova la memòria de l'estudiant sinó les seves facultats de comprensió, d'aptitud pràctica i creativitat".

Article 10: "10.a. Un element essencial per a les institucions d'ensenyament superior és una enèrgica política de formació del personal, els quals s'haurien d'ocupar d'ensenyar als alumnes a aprendre i prendre decisions i no únicament a ser pous de ciència". "10.c (.) el procés de renovació de l'ensenyament superior ha d'incloure la participació dels estudiants en les qüestions relatives a l'ensenyament". "10.d. S'haurien de desenvolupar els serveis d'orientació per facilitar la transició als estudis superiors, tenint en compte les categories cada cop més diversificades d'educands".

Seguint amb el dret a la igualtat d'oportunitats en l'accés als estudis superiors i en el mateix ordre argumentatiu de l'anterior article 3.d, es destacaria la proposta de l'ONU arrel de la **Convenció Internacional sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat (2006)**, concretament els articulats 5 i 24, on es proclama la igualtat i no discriminació de les persones amb discapacitat així com el dret a l'educació general i a l'accés als ensenyaments superiors, fent palesa la demanda explícita d'un sistema educatiu inclusiu a tots els nivells educatius:

Article 5: “5.1. Els estats membres reconeixen que totes les persones són iguals davant la llei i en virtut de la llei, i que tenen dret a la mateixa protecció legal i a beneficiar-se de la llei en la mateixa mesura, sense cap mena de discriminació”, “5.2. Els estats membres prohibiran tota discriminació per motius de discapacitat i garantiran a totes les persones amb discapacitat protecció legal igual i efectiva contra la discriminació per qualsevol motiu”, “5.3. Amb la finalitat de promoure la igualtat i eliminar la discriminació, els estats membres adoptaran totes les mesures pertinents per assegurar la realització d'ajustaments raonables”, “5.4. No es consideraran discriminatòries, en virtut d'aquesta Convenció, les mesures específiques que siguin necessàries per accelerar o assolir la igualtat de fet de les persones amb discapacitat”.

Article 24: “24.1. Els estats membres reconeixen el dret de les persones amb discapacitat a l'educació. Amb l'objectiu de fer efectiu aquest dret sense discriminacions i sobre la base de la igualtat d'oportunitats, els estats membres asseguraran un sistema d'educació inclusiu a tots els nivells així com l'ensenyament al llarg de la vida”. “24.5. Els estats membres asseguraran que les persones amb discapacitat tinguin accés general a l'educació superior, la formació professional, l'educació per adults i l'aprenentatge durant tota la vida sense discriminació i en igualtat de condicions (.) a tal fi, els estats membres asseguraran que es realitzen els ajustaments raonables per a les persones amb discapacitat”.

Finalment, en el desplegament de l'**Espai Europeu d'Educació Superior** (en endavant, EEES) es destaquen un seguit de declaracions de la Unió Europea, on es fan referències explícites a la igualtat d'oportunitats, la no discriminació i l'equitat en els ensenyaments universitaris, entre d'altres. S'exposen a continuació:

Declaració de Berlín (2003), s'estableix el compromís de vetllar per una educació superior accessible a tothom; la necessitat de millorar les oportunitats de tots els ciutadans per poder aprendre al llarg de la vida en un marc d'educació superior; i alhora, es fa referència a la importància de la dimensió social de l'EEES, sobretot pel que fa a cohesió social i reducció de les desigualtats socials i de gènere a l'educació superior.

Dos anys més tard, els Ministres responsables de l'Educació Superior de la Unió Europea, reafirmen novament a la **Declaració de Bergen (2005)** el seu compromís en la dimensió social de l'EEES amb l'objectiu d'aconseguir que l'educació superior sigui de qualitat i accessible per a tothom. En la present Declaració, s'insisteix també en la necessitat d'establir les condicions apropiades (mesures de suport econòmic, serveis d'assessorament...) a fi que els estudiants puguin finalitzar els seus estudis sense obstacles vinculats a condicions socials i/o econòmiques, especialment aquells estudiants de sectors més desfavorits.

A la **Declaració de Londres (2007)**, es contempla en el prefaci, la promoció i el respecte sobre els principis de no discriminació i accés equitatiu en el context de l'EEES. A l'article 2.18 sobre la dimensió social, s'estableix que l'educació superior ha d'exercir un paper important en el foment de la cohesió social i la reducció de les desigualtats. Tanmateix, es posa de manifest que l'alumnat universitari és una mostra de la diversitat humana i que així s'ha de fer palès en l'accés, la permanència i finalització dels estudis superiors. En aquesta declaració, els Ministres responsables de l'Educació Superior de la Unió Europea, reafirmen novament el seu compromís en reduir els obstacles socials i econòmics, exposant que es continuaran destinant esforços per proporcionar els serveis adequats als estudiants, creant itineraris d'aprenentatge més flexibles i ampliant la participació a tots els nivells, sobre la base de la igualtat d'oportunitats.

Dos anys més tard, es proclama la **Declaració de Lovaina (2009)**, on es segueixen reafirmant un cop més els compromisos ja establerts en les anteriors declaracions (Declaració de Berlín, 2003; Bergen, 2005; Londres, 2007) pel que fa a l'equitat social, l'eliminació d'obstacles a l'aprenentatge i la creació de condicions adequades, i la igualtat d'oportunitats en l'accés i permanència en els estudis superiors. En aquesta Declaració però, s'afegeix a l'article 14: la necessitat d'una reforma curricular que s'orienti cap al desenvolupament dels resultats de l'aprenentatge, fomentant-se un aprenentatge centrat en l'estudiant.

Per últim, a la **Declaració de Budapest (2010)** es reafirmen novament els compromisos ja establerts en les anteriors declaracions (Berlín, 2003; Bergen, 2005; Londres, 2007; Lovaina, 2009), establint-se als articles 7 i 10, el compromís en la millora de l'ensenyament i l'aprenentatge en les institucions d'educació superior, la millora de l'ocupabilitat de postgrau i l'ofertament d'una educació de qualitat superior per a tothom, així com ja s'havia proclamat en l'anterior Declaració de Londres (2007), l'aprenentatge centrat en l'estudiant a través de proporcionar itineraris d'aprenentatge flexibles.

Finalment, en el mateix any que la Declaració de Budapest (2010), es va celebrar a Madrid la **Conferència Internacional "L'educació inclusiva, via per a promoure la cohesió social" (2010)**, on es van analitzar "els avenços i els reptes pendents per assolir els objectius de qualitat, equitat, inclusió, respecte a la diversitat i participació real de totes les persones en la societat, posant especial atenció a l'etapa d'educació secundària, la formació professional i l'educació superior"; destacant-se tanmateix com l'educació inclusiva "centrada en la persona, beneficia a tot l'alumnat preparant-los efectivament per a viure i treballar en una societat plural" (Casanova, 2011).

2.2.1.2. Legislació i documents de referència d'àmbit estatal i autonòmic.

A. Generals.

Prenent la **Constitució Espanyola (1978)** com a marc politico-legislatiu de valor superior, que es constitueix com a marc jurídic de referència bàsica, on es prefiguren els drets fonamentals de tots els ciutadans de l'Estat, trobem diversos articles, d'abast general, vinculats a la igualtat i a la no discriminació de les persones, així com el dret a l'educació, precisant-se que (BOE, 1976, p. 3-6):

Article 14: *"Els espanyols són iguals davant la llei, sense que pugui prevaldre cap discriminació per raó de naixement, raça, sexe, religió, opinió o qualsevol altra condició o circumstància personal o social"*.

Article 16: *"1. Es garanteix la llibertat ideològica, religiosa o de culte dels individus i les comunitats sense limitació, en les seves manifestacions, que la necessària pel manteniment de l'ordre públic protegit per la llei"*.

Article 27: *“1. Tothom té dret a l’educació. 2. L’educació tindrà per objecte el ple desenvolupament de la personalitat humana en el respecte als principis democràtics de convivència i als drets i llibertats fonamentals”* .

Tenint en compte que l’article 14 de la Constitució Espanyola proclama el dret a la igualtat i no discriminació per raó de sexe, considerem rellevant destacar tanmateix la **Llei orgànica 3/2007, de 22 de març, per a la igualtat efectiva de dones i homes**, on es precisa, al seu article 25, la igualtat en l’àmbit de l’educació superior, proclamant-se que (BOE, 2007, p. 10):

“1. En l’àmbit de l’educació superior, les Administracions públiques en l’exercici de les seves respectives competències fomentaran l’ensenyament i la investigació sobre el significat i l’abast de la igualtat entre dones i homes. 2. En particular, i per aquesta finalitat, les Administracions públiques promouran la inclusió d’ensenyaments en matèria d’igualtat entre dones i homes”.

A nivell autonòmic, **l’Estatut d’Autonomia de Catalunya (2006)**, estableix al seu article 4 -i d’acord amb la Constitució Espanyola i la Declaració Mundial dels Drets Humans-, que: *“els poders públics de Catalunya han de promoure els valors de la llibertat, la democràcia, la igualtat, el pluralisme, la pau, la justícia, la solidaritat, la cohesió social, l’equitat de gènere i el desenvolupament sostenible”*.

En aquesta línia argumental, i pel que fa a l’àmbit de l’educació, s’ estableix a l’article 21.6 que: *“Totes les persones tenen dret a disposar, en els termes i les condicions que estableixin les lleis, d’ajuts públics per a satisfer els requeriments educatius i per a accedir en igualtat de condicions als nivells educatius superiors, en funció de llurs recursos econòmics, aptituds i preferències”*.

Altrament, el Govern de la Generalitat de Catalunya va impulsar l’any passat **l’Avantprojecte de Llei per a la No Discriminació** la qual té per objectiu *“fer efectiu el dret a la igualtat de tracte i a la no-discriminació per raó de religió, conviccions, discapacitat, edat, origen racial o ètnic, identitat o orientació sexual, o per qualsevol altra condició social o personal”*, promovent l’eradicació de qualsevol expressió que atempti contra la igualtat i la dignitat de les persones (Generalitat de Catalunya, 2014).

Per últim, destacar a nivell autonòmic l’actual **Llei 13/2014, de 30 d’octubre, d’Accessibilitat**, que té per objectiu, tal i com es proclama en el seu Preàmbul V, *“aconseguir una societat inclusiva i accessible que permeti avançar cap a la plena*

autonomia de les persones, eviti la discriminació i propiciï la igualtat d'oportunitats per a tothom, especialment per a les persones que tenen discapacitats”, així com “actualitzar i facilitar un marc normatiu propi més àgil en matèria d'accessibilitat”, pel que s'estableixen i defineixen en el Preàmbul III els principis de l'accessibilitat universal, el disseny per a Tothom i les barreres a l'accessibilitat ((DOGC, 2014, p. 5-6):

Article 3: a) *“**Accessibilitat:** el conjunt de condicions de comprensibilitat i usabilitat que han de complir l'entorn, els espais, els edificis, els serveis, els mitjans de transport, els processos, els productes, els instruments, els aparells, les eines, els dispositius, els mecanismes i els elements anàlegs perquè totes les persones els puguin emprar i en puguin gaudir amb seguretat i comoditat i de la manera més autònoma i natural possible”.*

b) *“**Disseny Universal o Disseny per a Tothom:** el disseny d'entorns, espais, edificis, serveis, mitjans de transport, processos, productes, aparells, instruments, eines, dispositius i elements anàlegs que garanteix que, sense que hi calguin adaptacions, totes les persones hi poden accedir, en la mesura possible, sense excloure la utilització de mitjans de suport, si calen, per a grups particulars de persones amb diversitat funcional”*

c) *“**Barreres a l'accessibilitat:** els impediments, les traves o els obstacles per a la interacció de les persones amb l'entorn físic, el transport, els productes, els serveis, la informació i les comunicacions”.*

En síntesi, l'**Accessibilitat Universal i el Disseny per a Tothom**, són elements que actuen sobre l'entorn, perquè responen a la filosofia que proclama que les limitacions funcionals de les persones es minimitzen, atès que el seu context els permet participar socialment de forma natural. Aquesta nova forma de mirar, trasllada la radicació del problema a l'entorn i no en la dificultat de la persona. En conseqüència, també es trasllada la responsabilitat al conjunt de la societat i no recau únicament en la singularitat de la persona. Es desenvolupa des de la idea que la dimensió humana no pot definir-se mitjançant unes capacitats, mesures o estàndards, sinó que ha de contemplar-se d'una manera més global, en la qual la diversitat sigui la norma i no l'excepció.

Es vol fer un esment especial al concepte de **Diversitat Funcional**, donat que en aquesta mateixa Llei, en el Preàmbul III, el legislador, i també el govern polític, es

posiciona al voltant d'aquest terme que, en els últims anys, s'està utilitzant amb més convicció entre col·lectius, per fer referència a les persones amb discapacitat, des d'un punt de vista positiu, tenint en compte, tal i com refereix Castro (2012), que *“la definició que s'adopti (.) condicionarà les accions i interaccions que s'estableixin amb les persones (.)”*. Seguint el Preàmbul III, s'entén per diversitat funcional *“la qualitat de funcionar de manera diversa”* justificant-se que *“aquesta terminologia és coherent amb els principis en els quals es fonamenta la present llei, atès que la discapacitat no s'ha d'entendre com un element limitador sinó que cal interpretar-la com un conjunt de formes de relacionar-se amb l'entorn variades i heterogènies, i, per tant, és l'entorn el que s'ha de configurar adequadament per tal d'incloure aquesta diversitat de maneres d'interactuar per tal que la capacitat de la persona deixi d'ésser l'objecte que cal canviar, fent que ho siguin la discriminació social i l'entorn”*, posició que es basa en el Disseny Universal per a Tothom, com s'ha definit anteriorment.

Tanmateix, el preàmbul ens posa de manifest que *“l'articulat de la Llei manté la terminologia actual de l'Organització Mundial de la Salut, de persones amb discapacitat, per una qüestió de seguretat jurídica i amb la voluntat de facilitar-ne la interpretació, l'aplicació i la vinculació amb altres normatives”* (DOGC, 2014, p. 3), argumentació que també es comparteix alhora de prendre una posició terminològica en el present document.

De la Llei 13/2014, de 30 d'octubre, d'Accessibilitat, es vol destacar explícitament els articulats 32 i 58, els quals fan referència a les condicions d'accessibilitat a la comunicació en l'àmbit de l'ensenyament i la incorporació de continguts sobre accessibilitat i disseny universal en els plans d'estudi, respectivament (DOGC, 2014, p. 17 i 24)

Article 32.7. *“El Govern ha de promoure acords amb les universitats per a fomentar la recerca de noves metodologies pedagògiques per a les persones amb discapacitat i la recerca en l'àmbit de les tecnologies emergents en matèria d'accessibilitat”*.

Article 58: *“La Generalitat ha de vetllar perquè els plans d'estudi dels ensenyaments universitaris i de formació professional i ocupacional relacionats amb el territori, l'edificació, els mitjans de transport, els productes, els serveis i la comunicació incorporin continguts que garanteixin el coneixement i les competències en matèria d'accessibilitat i de disseny universal, i pot*

promoure amb aquest objectiu convenis i acords amb les universitats públiques i privades”.

Partint de la prèvia definició al voltant dels conceptes i dels drets de totes les persones, es procedeix a exposar les lleis i documents de referència general que atenyen a les persones amb discapacitat, on el marc legislatiu s’ha pronunciat més exhaustivament. Aquest és el col·lectiu del que s’ha constatat que hi ha més regulació legislativa de diferent tipologia, amb la finalitat de protegir-lo davant de les possibles discriminacions i alhora garantir la igualtat d’oportunitats.

A la **Constitució Espanyola (1978)**, es posa especial èmfasi en l’atenció d’aquest col·lectiu en el seu article 49: *“Els poders públics realitzaran una política de previsió, tractament, rehabilitació i integració als disminuïts físics, sensorials o psíquics als que prestaran l’atenció especialitzada que requereixin i els empararan especialment”* (BOE, 1978, p. 9).

Un segon exemple a destacar, és la **Llei Orgànica 51/2003, de 2 de desembre, d’Igualtat d’Oportunitats, No Discriminació i Accessibilitat Universal de les persones amb Discapacitat (LIONDAU)**, la qual té per objectiu l’establiment de mesures que garanteixin el dret a la igualtat d’oportunitats de les persones amb discapacitat i es fonamenta sobre els principis de la vida independent de les persones que formen part d’aquest col·lectiu, la normalització, l’accessibilitat universal, el disseny per a tothom, el diàleg social així com la transversalitat de les polítiques en matèria de discapacitat. Aquesta s’ha considerat rellevant esmentar perquè, tot i estar vinculada a aquest col·lectiu, considerem que és ampliable al conjunt de la diversitat humana, ja que estableix en els seus articles 1, 2, 10 i la disposició final desena, la igualtat d’oportunitats, l’accessibilitat universal, la no discriminació i el disseny per a tothom. Detallem a continuació el què s’estipula a l’articulat de la LIONDAU (BOE, 2003, p. 43189 - 43194):

Article 2: En aquest article es fa referència novament a **l’accessibilitat universal**, entesa com *“la condició que han de complir els entorns, processos, béns, productes i serveis, així com els objectes i instruments, eines i dispositius, per ser comprensibles, utilitzables i practicables per totes les persones en condicions de seguretat i comoditat”* així com al Disseny per a Tothom, definit com *“l’activitat per la que es concep o projecta, des del seu origen, i sempre que sigui possible, entorns, processos, béns, productes,*

serveis, objectes, instruments, dispositius o eines, de manera que pugui ser utilitzat per a totes les persones”

Article 10: En el segon apartat d'aquest article es fa referència a que *“les condicions bàsiques d'accessibilitat i no discriminació establiran, per a cada àmbit o àrea, mesures concretes per a prevenir o suprimir discriminacions i per començar desavantatges o dificultats”*

En la disposició final desena, s'afirma que en els ensenyaments superiors s'haurà d'incloure el “Disseny per a Tothom”: *“el Govern, en el termini de dos anys a partir de l'entrada en vigor d'aquesta Llei, ha de desenvolupar el currículum formatiu en “Disseny per a Tothom”, en tots els programes educatius, inclosos els universitaris, per a la formació de professionals en els camps del disseny i la construcció de l'entorn físic, l'edificació, les infraestructures i obres públiques, el transport, les comunicacions i telecomunicacions i els serveis de la societat de la informació”* .

Finalment, l'article 5 d'aquesta Llei, fa referència a les garanties del dret a la igualtat d'oportunitats de les persones amb discapacitat a través de l'establiment, per part dels poders públics, de mesures contra la discriminació, així com mesures d'acció positiva (BOE, 2003, p. 6).

En aquest darrer sentit, el **Reial Decret 420/2015, de 29 de maig, de creació, reconeixement, autorització i acreditació d'universitats i centres universitaris**, recull en el seu article 8, la idea que totes les instal·lacions d'edificis han de considerar de forma obligatòria l'accés i la mobilitat de persones amb discapacitat:

Article 8: *“Instal·lacions*

3. En tot cas, les instal·lacions universitàries hauran de reunir les condicions de prevenció de riscos laborals, i els requeriments acústics i d'habitabilitat que exigeixi la legislació vigent. Així mateix hauran de disposar d'unes condicions arquitectòniques que, d'acord amb el que disposa la normativa aplicable, possibiliten l'accés i mobilitat de persones amb discapacitat”.

Cal posar de manifest, que la **Llei Orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la Millora de la Qualitat Educativa (LOMQUE)**, estableix que l'administració educativa fixarà procediments de matriculació que garanteixin que qualsevol ciutadà tindrà accés als estudis superiors, sense cap mena de discriminació i en condicions d'igualtat. Ho estableix en l'article 38 de la Llei.

Article 38:

2. *“A més, les Universitats podran fixar procediments d’admissió als ensenyaments universitaris oficials de Grau d’alumnes que hagin obtingut el títol de Batxiller o equivalent, d’acord amb la normativa bàsica que estableixi el Govern, que haurà de respectar els principis d’igualtat, no discriminació, mèrit i capacitat”.*

Aquesta voluntat de garantir l’accessibilitat als estudis superiors queda més i millor definida en el **Reial Decret 412/2014, de 6 de juny, pel que s’estableix la normativa bàsica dels procediments d’admissió als ensenyaments universitaris oficials de Grau**. Concretament en els seus articles 5, sobre els principis generals d’admissió i de les adaptacions que sigui necessari realitzar, l’article 21 de la secció 4^a sobre persones amb discapacitat, que explicita condicions i procediments adaptatius, garanties d’ingrés i actuacions de tribunals específics per garantir l’accés d’alumnat amb discapacitats i, finalment, l’article 26, que disposa que caldrà reservar un determinat nombre de places per estudiants amb discapacitat en les universitats, *“Es reservarà almenys un 5 per 100 de les places ofertes per a estudiants que tinguin reconegut un grau de discapacitat igual o superior al 33 per 100, així com per als estudiants amb necessitats educatives especials permanents associades a circumstàncies personals de discapacitat, que durant la seva escolarització anterior hagin necessitat recursos i suports per a la seva plena normalització educativa. A aquest efecte, els estudiants amb discapacitat hauran de presentar certificat de qualificació i reconeixement del grau de discapacitat expedit per l’òrgan competent de cada comunitat autònoma”.*

Per altra banda, també caldria destacar la **Llei Orgànica 26/2011, de 1 d’agost, d’adaptació normativa a la Convenció Internacional sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat**, la qual adopta un model social de la discapacitat. Aquesta llei, té com a precedent la **Llei 51/2003, de 2 de desembre, d’Igualtat d’Oportunitats, No Discriminació i Accessibilitat Universal de les persones amb discapacitat (LIONDAU)**, però a diferència d’aquesta, la Llei 26/2011, va un pas més enllà pel que fa a la *“preservació dels drets de les persones que formen part d’aquest col·lectiu, amb l’objectiu d’afavorir-ne la seva autonomia i garantir la no discriminació en una societat plenament inclusiva”* (BOE, 2011, p. 87479).

També la **Llei 2/2011, de 4 de març, d'Economia Sostenible**, en el seu article 62 exposa com ha de visualitzar-se la competitivitat universitària, posant èmfasi a l'àmbit de l'accessibilitat i la igualtat d'oportunitats:

Article 62: *“Competitivitat universitària:*

d) Millorar les infraestructures universitàries, en general, i les relacionades amb la investigació i innovació, en particular, promovent, a més, la seva accessibilitat.

e) Generar un alt nivell de prestacions de serveis públics adreçats a la comunitat universitària, promovent un nou urbanisme que tingui en compte també millores energètiques, mediambientals, i d'accessibilitat.

g) Potenciar la cooperació al desenvolupament, configurant els Campus d'Excel·lència Internacional com a espais de socialització, de transmissió de valors humans i de garantia de la igualtat d'oportunitats, igualtat de gènere, i la plena integració de les persones amb discapacitat”.

Un cop elaborada la **Llei 26/2011**, adaptada a la normativa de la Convenció Internacional sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat, s'aprova l'**Estratègia Espanyola sobre Discapacitat (2012 - 2020)**, la qual aprofundeix en el procés aplicatiu de la citada Convenció Internacional i es fonamenta sobre la base dels principis d'igualtat d'oportunitats, no discriminació i accessibilitat universal. D'aquesta estratègia es destacaria, per la vinculació amb la temàtica objecte de la present investigació, el punt 6.4 el qual fa referència a l'Educació i la Formació. En aquest apartat, es posa especial èmfasi en el “limitat accés a la formació, sobretot en els nivells superiors del sistema educatiu, els quals esdevenen un dels factors que intervenen en el procés d'exclusió social de les persones amb discapacitat”, proposant un seguit de mesures estratègiques com per exemple, “donar suport a la UE en els seus objectius d'una educació i formació inclusives i de qualitat” (Ministeri de Sanitat, Política Social i Igualtat, 2011, p. 33).

Finalment, es considera rellevant destacar l'**Estratègia Integral Espanyola de Cultura per a tots: accessibilitat a la cultura per a les persones amb discapacitat (2011)** atès que es tracta d'una iniciativa l'objectiu del qual és millorar l'accessibilitat de les persones que formen part d'aquest col·lectiu als espais i activitats culturals fonamentada, tal i com refereix el Ministeri de Cultura i el Ministeri de Sanitat, Política Social i Igualtat (2011), en el principi del “Disseny per a Tothom”.

B. Específiques.

Si bé és cert que el present estudi té com a objectiu establir les bases de la universitat inclusiva on s'aculli a tot l'alumnat amb independència de les seves singularitats, es destaquen especialment les normatives vinculades a l'alumnat amb discapacitat, atès que aquest ha estat, en el context de la nostra societat, on el marc legislatiu vinculat als estudis superiors s'ha pronunciat més exhaustivament amb la finalitat de protegir-lo davant de les possibles discriminacions.

Això no vol dir que sigui l'únic col·lectiu sensible a patir-ne, però sí que és el col·lectiu del que s'ha constatat que hi ha més regulació legislativa de diferent valor. Tot i aquesta realitat, s'han revisat altres referents legals, en relació a altres col·lectius, que podrien ser susceptibles de ser discriminats per la societat, inclòs l'àmbit educatiu. D'aquesta investigació s'han constatat les referències a les possibles discriminacions vinculades al gènere i a la orientació sexual. D'aquesta manera es contempla una normativa que antany a altres col·lectius específics a fi i efecte de garantir els drets de totes les persones.

B.1 Les universitats espanyoles i catalanes cap a la inclusió.

Prèviament a la anàlisi de les normatives legals vinculades als estudis superiors, s'ha considerat rellevant introduir breument els conceptes d'igualtat d'oportunitats per raó de discapacitat i no discriminació, a fi de contextualitzar amb major concreció la necessitat de la seva aplicació i extensió a tota la diversitat de l'alumnat en el marc d'una universitat inclusiva.

Seguint l'establert a l'article 1 de Llei 51/2003 (LIONDAU), entenem per **igualtat d'oportunitats** *“l'absència de discriminació, directa o indirecta, que tingui la seva causa en una discapacitat, així com l'adopció de mesures d'acció positiva orientades a evitar o compensar els desavantatges d'una persona amb discapacitat per participar plenament en la vida política, econòmica, cultural i social”*

En la definició sobre la igualtat d'oportunitats apareix el concepte de **discriminació directa o indirecta**. La discriminació directa es produeix quan una persona amb discapacitat pot ser tractada menys favorablement que una altra que no ho sigui, en una situació anàloga o comparable. La discriminació indirecta es produeix

quan una disposició, un criteri o una pràctica aparentment neutres, poden ocasionar un desavantatge particular a persones amb una discapacitat, respecte a d'altres persones sense discapacitat. No obstant això, aquest criteri o aquesta pràctica, poden estar justificats si el seu objectiu és legítim i si els mitjans per verificar aquest objectiu són proporcionals i necessaris. Altrament, les mesures d'acció positiva consisteixen en suports complementaris, normes, criteris i pràctiques més favorables.

Des del propi punt de vista, s'entén que tant la definició del concepte d'igualtat d'oportunitats com la de discriminació directa i indirecta derivada d'aquesta, poden fer-se extensible a totes les persones, no només aquelles que tenen alguna discapacitat, sinó també per qüestions de gènere, cultura, religió, estils d'aprenentatge i qualsevol altra singularitat que pugui presentar l'alumnat universitari, i prenent com a referència la proposta de la universitat inclusiva es considera que la igualtat d'oportunitats i la no discriminació, han de ser principis que regeixin el tractament de la diversitat d'alumnat en els estudis superiors.

Entrant ja a l'anàlisi del marc normatiu, una primera referència legislativa a destacar a nivell nacional és la **Llei Orgànica 4/2007 (LOMLOU), de 12 d'abril, que modifica la Llei Orgànica d'Universitats 6/2001 (LOU)**, la qual garanteix, en el seu article 46.2.b el principi d'igualtat d'oportunitats i de no discriminació en l'accés i permanència a les universitats, establint que: *“La igualtat d'oportunitats i no discriminació per raons de sexe, raça, religió, discapacitat o qualsevol altra condició o circumstància personal o social en l'accés a la universitat, ingrés als centres, permanència a la universitat i exercici dels seus drets acadèmics”*. Tanmateix, a l'article 45 de la mateixa Llei, s'estableix que, amb l'objectiu de que cap persona sigui exclosa dels estudis superiors per raons econòmiques, *“el Govern i les comunitats autònomes així com les pròpies universitats, duran a terme polítiques de beques, ajudes i crèdits per l'alumnat”*, amb l'objectiu d'evitar d'aquesta manera la seva discriminació, així com que *“es prestarà especial atenció a les persones amb càrregues familiars, víctimes de violència de gènere i persones amb dependència i discapacitat”*, per tal de garantir-los l'accés i permanència als estudis universitaris. Finalment, a la disposició final setena s'estableix la obligatorietat de les universitats espanyoles d'elaborar plans destinats a persones amb necessitats especials (BOE, 2007, p. 16248).

Es destaquen tanmateix dos Reials Decrets, el Reial Decret 1393/2007, de 29 d'octubre, pel qual s'estableix l'Ordenació dels Ensenyaments Universitaris Oficials, i el Reial Decret 1791/2010, de 30 de desembre, pel qual s'aprova l'Estatut de l'Estudiant Universitari.

En el Reial Decret (RD) 1393/2007, de 29 d'octubre, pel qual s'estableix l'Ordenació dels Ensenyaments Universitaris Oficials, publicat al Butlletí Oficial de l'Estat, número 260, de 30 d'Octubre, s'estableix algunes consideracions sobre els nous títols, vinculats a l'activitat professional, especificant el respecte als drets fonamentals i d'igualtat entre homes i dones. Igualment, la promoció dels valors dels Drets Humans:

Article 3: *“Ensenyaments universitaris i expedició de títols.*

5. Entre els principis generals que han d'inspirar el disseny dels nous títols, els plans d'estudis han de tenir en compte que qualsevol activitat professional ha de realitzar-se:

a) des del respecte als drets fonamentals i d'igualtat entre homes i dones, han d'incloure, en els plans d'estudis en què escaigui, ensenyaments relacionats amb aquests drets.

b) des del respecte i promoció dels drets humans i els principis d'accessibilitat universal i disseny per a tots de conformitat amb el que disposa la disposició final desena de la Llei 51/2003, de 2 de desembre, d'Igualtat d'oportunitats, no-discriminació i accessibilitat universal de les persones amb discapacitat, han d'incloure, en els plans d'estudis en què escaigui, ensenyaments relacionats amb aquests drets i principis.

c) d'acord amb els valors propis d'una cultura de pau i de valors democràtics, i han d'incloure, en els plans d'estudis en què escaigui, ensenyaments relacionats amb aquests valors”.

Tanmateix, en el seu article 14, especifica que les universitats disposaran de sistemes accessibles d'informació i de procediments d'acollida i orientació:

Article 14: *“Accés als ensenyaments oficials de grau.*

2. Les universitats han de disposar de sistemes accessibles d'informació i procediments d'acollida i orientació dels estudiants de nou ingrés per facilitar la seva incorporació als ensenyaments universitaris corresponents. Aquests sistemes i procediments han d'incloure, en el cas d'estudiants amb necessitats educatives específiques derivades de discapacitat, els serveis de suport i assessorament adequats, que avaluaran la necessitat de possibles adaptacions curriculars”.

I replant el que s'està dient en aquest darrer articulat, el 17 indica que també es procedirà d'igual manera en relació als estudis de Màster:

Article 17: “Admissió als ensenyaments oficials de màster. 3. Aquests sistemes i procediments han d'incloure, en el cas d'estudiants amb necessitats educatives específiques derivades de discapacitat, els serveis de suport i assessorament adequats, que avaluaran la necessitat de possibles adaptacions curriculars, itineraris o estudis alternatius”.

D'altra banda, en el Reial Decret 1791/2010, de 30 de desembre, pel qual s'aprova l'Estatut de l'Estudiant Universitari, publicat al Butlletí Oficial de l'Estat, número 318, de 31 de Desembre, es proclama a l'article 4, la no discriminació: *“Tots els estudiants, independentment de la seva procedència, tenen el dret a que no se'ls discrimini per raó de naixement, origen racial o ètnic, sexe, religió, convicció o opinió, edat, discapacitat, nacionalitat, malaltia, orientació sexual i identitat de gènere, condició socioeconòmica, idiomàtica o lingüística, o afinitat política i sindical, o per raó d'aparença, sobrepès o obesitat, o per qualsevol altra condició o circumstància personal o social”* (BOE, 2010, p. 109356). Tanmateix, és important assenyalar també l'article 7 on s'estableixen els drets comuns dels estudiants universitaris, destacant-ne els apartats: *“7.b. Igualtat d'oportunitats, sense cap discriminació, en l'accés a la universitat, ingrés als centres, permanència a la universitat i exercici dels seus drets acadèmics”, “7.c. A una formació acadèmica de qualitat, que fomenti l'adquisició de les competències que corresponguin als estudis escollits i inclogui coneixements, habilitats, actituds i valors”, “7.h. A una avaluació objectiva i sempre que sigui possible continua, basada en una metodologia activa de docència i aprenentatge”, “7.o. A la portabilitat de beques i ajudes a l'estudi”, “7.p. A l'accés a la formació universitària al llarg de la vida”, “7.w. A rebre un tracte no sexista i a la igualtat d'oportunitats entre dones i homes conforme als principis establerts a la Llei orgànica 3/2007, de 22 de Març, per la igualtat efectiva de dones i homes”* (ja comentada anteriorment) (BOE 2010, p. 109357-109358).

Finalment, es destaca l'**Estratègia Universitària 2015: el camí cap a la modernització de la Universitat (2010)**, la qual té com a punt de partida el desenvolupament de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) a Espanya, a partir de la promulgació del Reial Decret 1393/2007, incorporant tanmateix la legislació relativa a la Llei orgànica 4/2007 d'Universitats (LOMLOU). Des de l'Estratègia Universitària 2015 es planteja la necessitat, entre d'altres, de que *“la universitat (.) formi a ciutadans professionals, fomentant i desenvolupant la formació en principis ètics i*

valors socials i solidaris; que sigui capaç de veure les necessitats de la població en conjunt i donar solució als seus problemes; que contribueixi al bé col·lectiu, la construcció socials i el desenvolupament humà (.)” . Per aconseguir-ho, es plantegen cinc opcions, de les que s’ha considerat rellevant destacar-ne dues, per a la seva vinculació amb l’objecte d’estudi de la present investigació (Ministeri d’Educació del Govern d’Espanya, 2010):

“2. Promoure en la comunitat universitària valors personals i ciutadans socialment responsables, que afavoreixin un comportament ètic, una conducta inclusiva i un compromís objectivament professional, amb accions de sensibilització i formació per a tota la comunitat universitària”.

“5. Inserir la Universitat en el seu entorn immediat i en el marc d’un món solidàriament globalitzat, a fi d’afavorir l’avenç econòmic, cultural i humà (.). En aquest context, per una banda, s’haurà de fomentar la formació al llarg de la vida, l’atenció a les demandes de nous col·lectius socials (.); i per altra banda, no s’ha d’oblidar que cal multiplicar l’esforç per promoure i aconseguir l’efectiva vigència del principi d’igualtat d’oportunitats en l’accés a l’ensenyament superior, afavorint la inclusió educativa de col·lectius amb necessitats especials (persones amb discapacitat, immigrants. etc)”.

A nivell autonòmic, les universitats catalanes es regulen per la **Llei 1/2003, de 19 de febrer, d’Universitats de Catalunya (LUC)**, que estableix als seus articulats 3, 4, 5, i 37, l’aplicació de criteris de sostenibilitat, la igualtat d’oportunitats en l’accés a les universitats catalanes, l’educació en valors i els drets dels estudiants universitaris (DOGC, 2003, p. 3328- 3331):

Article 3: “El Pla d’inversions universitàries ha de tenir en compte l’aplicació de criteris de sostenibilitat i de mesures que facilitin la mobilitat de les persones amb discapacitats”.

Article 4: “4.b. El principi d’igualtat d’oportunitats en l’accés i la permanència en la universitat per a tots els ciutadans de Catalunya”. “4.d. La concepció de la universitat com a espai de compromís social i participatiu i com a motor de processos de millora de la societat”.

Article 5: “1. (.) les universitats han de promoure l’educació en valors com a part integral de llur procés global d’aprenentatge i formació. 2. Les universitats han d’estimular i donar suport a les iniciatives complementàries

de l'ensenyament oficial que comportin la transmissió de valors de llibertat, responsabilitat, convivència, solidaritat, participació i ciutadania plena”.

Article 37: “1. A més dels drets reconeguts per la Llei orgànica 6/2001, del 21 de desembre, d'universitats, s'han de garantir als estudiants, com a mínim, els drets següents: a) Rebre una formació i una docència de qualitat. b) No ésser discriminat per raons de naixença, gènere, orientació sexual, ètnia, opinió, religió o qualsevol altra circumstància personal o social. 2. Els estudiants han d'exercir llurs drets amb ple reconeixement de la dignitat de les persones (.).”.

Darrerament, el govern ha aprovat el **DECRET 118/2015, de 23 de juny**, pel qual es fixen els preus dels serveis acadèmics a les universitats públiques de Catalunya i a la Universitat Oberta de Catalunya per al curs 2015-2016:

Article 13: “Persones amb discapacitat:

13.1 Els i les estudiants amb un grau de discapacitat igual o superior al 33% documentalment justificada tenen dret a l'exempció total dels preus fixats per aquest Decret.

13.2 Aquesta condició s'acredita mitjançant la presentació de qualsevol dels documents previstos per la normativa vigent”.

Article 14: “Víctimes d'actes terroristes

14.1 Les persones que hagin estat víctimes d'actes terroristes, així com el seu/la seva cònjuge i els seus fills o filles tenen dret a l'exempció total dels preus fixats per aquest Decret.

14.2 Aquesta condició s'acredita mitjançant la presentació de la resolució administrativa corresponent. En el cas del/de la cònjuge i els fills o filles, s'ha d'adjuntar també el llibre de família”.

Article 15: “Víctimes de violència de gènere

15.1 Les víctimes de violència de gènere, així com els seus fills i filles que en depenen, tenen dret a l'exempció total dels preus fixats per aquest Decret.

15.2. Aquesta condició s'acredita mitjançant la presentació de qualsevol dels documents previstos per la normativa vigent, així com del llibre de família en el cas dels fills o filles que en depenen”.

Article 16: “Compensació a les universitats

Els imports corresponents a les exempcions dels preus del curs 2014-2015 que contempla el present Decret seran compensats a les respectives universitats públiques, d'acord amb el que disposa la disposició addicional dinovena de la Llei orgànica 4/2007, de 12 d'abril, de modificació de la Llei orgànica 6/2001, de 21 de desembre, d'universitats”.

B.2. Legislació universitària per a col·lectius específics.

Entrant en l'anàlisi de la legislació més concreta que vincula l'educació inclusiva als estudis superiors amb la no discriminació i igualtat d'oportunitats, s'ha considerat rellevant destacar inicialment, la **Llei 11/2014, de 10 d'octubre, per a garantir els drets de lesbianes, gais, bisexuals, transgènere i intersexuals i per a eradicar l'homofòbia, la bifòbia i la transfòbia** (en endavant LGBTI), aprovada l'any passat pel Parlament de Catalunya, la qual té per objectiu desenvolupar i garantir els drets les persones LGBTI i evitar-los situacions de discriminació i violència, a fi d'assegurar la diversitat sexual i afectiva en plena llibertat a Catalunya (Generalitat de Catalunya, 2015).

Pel que fa a la Universitat, s'estableix a l'article 13 d'aquesta Llei 11/2014, que:

“1. Els principis de no-discriminació i de respecte a l'orientació sexual, la identitat de gènere o l'expressió de gènere són aplicables a l'àmbit universitari. 2. La Generalitat i les universitats de Catalunya, respectant la llibertat de càtedra i l'autonomia universitària, han de promoure conjuntament mesures de protecció, de suport i de recerca per a la visibilitat de les persones LGBTI i el desenvolupament de mesures per a la no-discriminació i sensibilització en l'entorn universitari. Amb aquesta finalitat, han d'elaborar un protocol de no-discriminació per raó d'orientació sexual, identitat de gènere o expressió de gènere” (DOGC, 2014, p. 7).

Pel que fa a referències explícites per a promoure la igualtat d'oportunitats i no discriminació en l'accés i permanència de les persones amb discapacitat a les universitats, a continuació es recullen els articulats de la normativa vigent als estudis superiors en que s'hi fa referència.

A la **Llei Orgànica d'Universitats 6/2001, de 21 de desembre, LOU**, la qual va ser modificada anys més tard per la **Llei Orgànica 4/2007, de 12 d'abril, LOMLOU**, ja

s'hi incloïa en el seu article 46.2.b, així com en la disposició addicional vint-i-quatrena, referències concretes pel que fa a l'atenció dels alumnes universitaris amb discapacitat. En el seu article 46.2.b la LOU especificava la definició dels principis d'igualtat d'oportunitats i no discriminació explicitant que en cap cas es vulneraria aquest dret. Altrament, pel que fa a la disposició addicional vint-i-quatrena, es feia especial referència a la integració dels alumnes amb discapacitat a la Universitat, proclamant en la disposició final quarta que *“les Administracions públiques competents, en coordinació amb les respectives universitats, establiran programes específics per a que les víctimes del terrorisme i de la violència de gènere, així com les persones amb discapacitat, puguin rebre l'ajuda personalitzada, els suports i les adaptacions en el règim docent”* (BOE, 2007, p. 16256) així com l'elaboració de plans específics destinats a les persones amb necessitats especials, en la disposició final setena.

Un cop entrada en vigor la **Llei Orgànica 4/2007, de 12 d'abril per la qual es modifica la LOU (LOMLOU)**, es manté sense canvis l'article 46.2.b pel que fa a les garanties d'igualtat d'oportunitats i no discriminació, però queda modificada la redacció de la disposició addicional vint-i-quatrena, fent explícitament referència a la inclusió de les persones amb discapacitat a les universitats, i establint-se l'obligatorietat que els entorns universitaris siguin accessibles, així com la incorporació en els plans d'estudi dels principis d'accessibilitat universal i respecte per a tothom. A més a més, es fa referència a la LISMI i la LIONDAU, assenyalant-se l'exempció total de taxes i preus públics en els estudis universitaris, tal i com assenjala el punt 6 de la disposició addicional vigèsima quarta de Llei ORGànica 4/2007:

“D'acord amb el que estableix l'article 30 de la Llei 13/1982, de 7 d'abril, d'Integració Social dels Minusvàlids i en les seves normes de desenvolupament, els estudiants amb discapacitat, considerant com a tals els compresos a l'article 1.2 de la Llei 51/2003, de 2 de desembre, d'igualtat d'oportunitats, no discriminació i accessibilitat universal de les persones amb discapacitat tindran dret a l'exempció total de taxes i preus públics en els estudis conduents a l'obtenció d'un títol universitari”.

Al **Reial Decret 1742/ 2003, de 19 de desembre**, pel que s'estableix la normativa bàsica per l'accés als estudis universitaris de caràcter oficial, es contempla a l'article 14, la reserva de places per a persones amb discapacitat, proclamant que *“les universitats hauran de reservar un 3% de les places disponibles a*

estudiants que tinguin reconegut un grau de minusvalidesa igual o superior al 33% així com per aquells estudiants amb necessitats educatives permanents associades a les circumstàncies personals de discapacitat que durant la seva escolarització anterior hagin precisat recursos i suports per a la seva plena normalització educativa” (BOE, 2003, p. 2666). Aquest mateix articulat ja quedava establert amb anterioritat al **Reial Decret 69/2000, de 21 de gener**, pel qual es regulen els procediments de selecció per a l'ingrés als centres universitaris dels estudiants que reuneixin els requisits necessaris per l'accés a la Universitat, al seu article 17.

En relació a l'accés d'alumnes amb discapacitat a la universitat, en el **Reial Decret 743/2003, de 20 de juny**, pel qual es regula la prova d'accés a la Universitat per majors de 25 anys, s'estableix a l'article 5 l'adaptació de la prova d'accés per a aspirants amb discapacitat pels quals s'adoptaran les mesures oportunes per a que puguin realitzar-la en les condicions més favorables en funció de la seva discapacitat (BOE, 2003, p. 26038). Pel que fa a la prova d'accés a en l'àmbit de la Universitat Nacional d'Educació a Distància, aquesta queda regulada de la mateixa manera a l'article 5 de l'**Ordre ECD/ 1719/ 2004, de 13 d'abril**.

En el **Reial Decret 1791/ 2010, de 30 de desembre**, pel qual s'aprova l'**Estatut de l'Estudiant Universitari** -ja comentat amb anterioritat-, s'estableixen un seguit d'articulats, el 13, el 15, el 18, el 22, el 24, el 26, el 29, el 30, el 35, el 36, el 38 i el 62, específicament vinculats a l'atenció dels alumnes universitaris amb discapacitat. L'Article 13 fa referència als drets i els deures de tots els estudiants, on no s'admet cap discriminació per cap causa; l'article 15 fa referència a l'accés i l'admissió d'aquest col·lectiu; el 18 informa sobre com la universitat informarà sobre la participació en programes de mobilitat dels alumnes amb discapacitat, mentre que l'article 22 fa referència a les tutories amb els alumnes amb discapacitat adaptades a les seves necessitats; tanmateix l'article 26, fa referència a l'avaluació dels estudiants amb discapacitat; l'article 29 parla sobre la comunicació de les qualificacions i el 30 del dret a les revisions dels exàmens; l'article 35 exposa que la universitat promourà l'elecció de representants dels estudiants on els que tinguin alguna discapacitat també han de poder ser escollits i el 36 sobre els drets d'aquests representants; l'article 38 informa sobre el dret a promoure associacions i agrupacions d'estudiants, amb dotacions econòmiques incloses per part de les administracions públiques i finalment, l'article 65, fa referència a la participació dels alumnes amb discapacitat en activitats físiques i esportives.

Pel que fa al **Reial Decret 1393/ 2007, de 29 d'octubre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments universitaris oficials**, en el pròleg ja s'especifica la necessitat de garantir l'accessibilitat universal i el disseny per a tothom com a garantia essencial de l'ordenació dels ensenyaments universitaris.

Pel que fa a l'articulat, en el punt que s'expressa l'accés dels estudiants als cursos de grau, l'article 14, punt 2, indica que la universitat garantirà l'accés al currículum per part de l'alumnat amb discapacitat: *"2. (.) aquests sistemes i procediments han d'incloure en el cas d'estudiats amb necessitats educatives específiques derivades de discapacitat, els serveis de suport i assessorament adequats, que han d'avaluar la necessitat de possibles adaptacions curriculars"*. S'estipula el mateix a l'article 17, en relació a l'admissió als ensenyaments oficials de màster, així com en l'article 20, relatiu a l'admissió als ensenyaments de doctorat, incloent en ambdós casos, a part de l'avaluació de la necessitat de possibles adaptacions curriculars, els *"itineraris o estudis alternatius"* (BOE, 2007, p. 44041-44042).

Aquest **Reial Decret 139/2007, de 19 d'octubre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments universitaris oficials** serà modificat pel **Reial Decret 861/2010, de 2 de juliol** sense canvis pel que fa als articulats destacats, mantenint-se aquests sense modificacions importants.

En el **Reial Decret 1892/ 2008, de 14 de novembre, pel qual es regulen les condicions per l'accés als ensenyaments universitaris oficials de grau i procediments d'admissió a les universitats públiques espanyoles**, es contemplen quatre articulats vinculats a l'atenció a les persones amb discapacitat.

L'article 19 fa referència als estudiants que presenten algun tipus de discapacitat indicant que *"1. la comissió organitzadora, determinarà les mesures oportunes que garanteixin que els estudis que presenten algun tipus de discapacitat puguin realitzar les proves d'accés en condicions d'igualtat. 2. Aquestes mesures podran consistir en l'adaptació de temps, l'elaboració de models especials d'exàmens així com facilitar els mitjans materials i humans, de les assistències i suports i de les ajudes tècniques per a la realització de la prova (.)*. 3. La determinació de les mesures s'haurà de basar en les adaptacions curriculars cursades en el batxillerat" (BOE, 2008, p. 10).

D'altra banda, tant l'article 32, el qual fa referència als aspirants a la prova d'accés per a majors de 25 anys amb algun tipus de discapacitat, com l'article 44 el

qual fa referència als aspirants a la prova d'accés per a majors de 45 anys amb algun tipus de discapacitat, indiquen que en cas que aquesta condició els impedeixi realitzar la prova d'accés se'ls aplicarà allò estipulat a l'article 19, anteriorment comentat.

Per últim, l'article 51, fa referència a les places reservades a estudiants amb discapacitat, establint *“les universitats hauran de reservar un 5% de les places disponibles a estudiants que tinguin reconegut un grau de minusvalidesa igual o superior al 33% així com per aquells estudiants amb necessitats educatives permanents associades a les circumstàncies personals de discapacitat que durant la seva escolarització anterior hagin precisat recursos i suports per a la seva plena normalització educativa”* (BOE, 2008, p. 18).

Aquest Reial Decret serà modificat posteriorment pel **Reial Decret 558/2010, de 7 de maig**; modificat alhora pel **Reial Decret 961/2010, de 22 de juny**, no aportant canvis als articulats del **RD 1892/2008** comentats en matèria d'atenció a les persones amb discapacitat als estudis superiors.

Al **Reial Decret 99/2011, de 28 de gener**, pel qual es regulen els ensenyaments oficials de doctorat, s'estipula a l'article 7 relatiu als criteris d'admissió el mateix que s'indica a l'article 20 del **RD 1393/2007, de 29 d'Octubre**, pel que s'estableix l'ordenació dels ensenyaments universitaris oficials; que *“7. 4 Els sistemes i procediments d'admissió que estableixin les universitats han d'incloure, en el cas d'estudiants amb necessitats educatives específiques derivades de discapacitat, els serveis de suport i assessorament adequats, que avaluaran la necessitat de possibles adaptacions curriculars, itineraris o estudis alternatius”* (BOE, 2011, p. 13914).

Destacar que els **RD 1393/2007, de 29 d'octubre**, pel que s'estableix l'ordenació dels ensenyaments universitaris oficials; el **RD 99/2011, de 28 de gener**, pel que es regulen els ensenyaments oficials de doctorat; i el **RD 1892/2008, de 15 de novembre**, pel que es regulen les condicions per a l'accés als ensenyaments universitaris oficials de grau i els procediments d'admissió a les universitats públiques espanyoles estan modificats pel **Reial Decret 534/2013, de 12 de juliol**, no incloent cap modificació ni ratificació que afecti l'articulat assenyalat vinculat a l'atenció dels alumnes universitaris amb discapacitat.

D'altra banda, es destacaria l'**Ordre EDU/ 2949/2010, de 16 de novembre**, pel que es crea el **Fòrum per a la Inclusió Educativa de l'Alumnat amb Discapacitat** i s'estableixen les seves competències, estructura i règim de funcionament, atès

que en aquest es contempla la creació d'una comissió específica vinculada a la inclusió educativa de l'alumnat amb discapacitat a les universitats. Aquesta és una fita destacable, atès que als inicis de la constitució d'aquest fòrum (*Ordre ECD/235/2002, de 7 de febrer, el qual serà derogat*), creat pel Ministeri d'Educació i Cultura i el Comitè Espanyol de Representants de Persones amb Discapacitat (CERMI), no s'havia inclòs aquesta secció vinculada als estudis superiors. D'aquesta manera per tant, amb la modificació generada a l'Orde EDU/2949/2010, es creava un únic espai de representació de tot l'alumnat amb discapacitat a totes les etapes educatives del sistema educatiu espanyol.

Finalment, es destaca el *Reial Decret 1/2013, de 29 de novembre, pel qual s'aprova el text refós de la Llei General de Drets de les Persones amb Discapacitat i de la seva Inclusió Social, pel qual queden derogades totes les disposicions del mateix valor o inferior que s'hi oposin, així com particularment, la Llei 13/1982, de 7 d'abril, d'integració social de les persones amb discapacitat, la Llei 51/2003, de 2 de desembre, d'igualtat d'oportunitats, no discriminació i accessibilitat universal de les persones amb discapacitat, i la Llei 49/2007, de 26 de desembre, per la qual s'estableix el règim d'infraccions i sancions en matèria d'igualtat d'oportunitats, no discriminació i accessibilitat universal de les persones amb discapacitat, per integrar-se en aquesta Llei general. En aquest RD, s'estableix a la disposició final segona, la obligatorietat d'incorporar la formació en disseny universal als plans d'estudi de les titulacions universitàries.*

2.2.1.3. Síntesi.

Analitzat el marc legislatiu de referència sobre el tema, i realitzada una reflexió en profunditat sobre les principals aportacions de l'àmbit legislatiu, es conclou que hi ha suficient suport en aquest nivell, tant pel que fa a l'àmbit autonòmic, estatal com internacional, que empara de manera directa com indirecta, l'adopció d'un paradigma inclusiu en els ensenyaments universitaris.

De la lectura i anàlisi que s'ha efectuat, es desprèn que la sensibilització ha passat a constituir-se en un dret. Aquest pas permet, entre d'altres, que l'atenció a la diversitat en sentit inclusiu no depengui de la més o menys disposició individual a atendre les necessitats de les persones sinó que sigui un dret que cal promoure i defensar, en tots els nivells, sectors i òrgans, tant col·legials com individuals, a fi de que esdevingui exigible el seu compliment.

També es desprèn que hi ha una nombre significatiu de lleis, normatives, regulacions, disposicions o dictàmens, que ofereixen criteris suficients per tal que les universitats, en el sí de la seva capacitat organitzativa i d'autonomia, puguin regular adequadament la inclusió com a normalitat en la seva vida interna. Igualment, proporcionen -aquestes normatives-, davant la diversitat humana, garanties a tots els membres de la comunitat universitària, a fi de disposar d'elements curriculars, de gestió, de mobilitat i de qualsevol altre a nivell, que els permeti assolir els seus objectius a partir del seu rol, amb garanties d'èxit.

Cal tenir en compte que de regulació, en tots els àmbits, n'hi ha suficient. De propostes, anàlisis i reflexions també n'hi ha de diverses que afecten a aspectes diferents, tant per establir principis, criteris, correcció de dèficits, puntualitzacions sobre propostes conceptuals i sobre realitats existents o plantejades..., ara el que resulta necessari és que la legislació aprovada i acceptada pel col·lectiu universitari, especialment dels seus òrgans gestors, es converteixin en realitats, que es despleguin i que formin part de la normalització universitària.

Per concloure, partint d'una reflexió i una anàlisi acurada del desplegament legislatiu, s'observa que ens informa de la necessitat de realitzar un canvi de valors socials, en relació a la diversitat de persones, que inclou, òbviament, a aquelles que presenten alguna discapacitat, com aquelles que ho són per motius de creences, cultura, llengua, formació o qualsevol altre d'índole personal, social o econòmica. Es tractaria d'un canvi de paradigma en les creences col·lectives i individuals: entendre i acceptar, que hem de passar de valorar la diferència com un fet especial, a entendre que el normal és la diversitat.

2.2.2. Estat actual de les publicacions en l'àmbit de la inclusió a la Universitat.

A l'hora de fer una anàlisi respecte el contingut publicat pel què fa a l'àmbit de la universitat inclusiva, s'observa que les publicacions que s'emmarquen estrictament sota l'objecte d'estudi d'universitat inclusiva són limitades i parcialitzades. Tanmateix, en les que sí s'hi fa referència, el focus d'investigació es centra majoritàriament en l'alumnat amb discapacitat a la universitat, amb estudis de recerca tant d'anàlisi com de propostes d'intervenció, però com ja s'ha explicat anteriorment, es considera des del propi punt de vista que aquestes s'emmarquen en el context de la integració. Així, si entrem en l'anàlisi de la bibliografia publicada en matèria d'educació inclusiva als estudis superiors, s'observa que és encara molt escàs el volum de referències existents en aquest camp, però sí es troben investigacions d'alguns àmbits vinculats al desplegament d'universitat inclusiva, observant que progressivament l'alumnat amb discapacitat a les universitats ha esdevingut objecte d'estudi, atès que en els darrers anys s'ha produït un increment important de l'accés d'estudiants que formen part d'aquest col·lectiu als estudis superiors (Alcantud, Ávila i Asensi, 2000; Alonso i Díez, 2008; Álvarez, Alegre i López, 2012; Rodríguez i Álvarez, 2014; UNIVERSIA, 2014).

Les causes d'aquest increment de l'accés d'estudiants amb discapacitat a les universitats, venen donades per una sèrie de canvis i esdeveniments, assenyalats per entre d'altres, Alonso i Díez (2008), Castellana, Giné i Sala (2006) i Castellana, Giné, Dotras, López, Farriols, Vilaregut i Sala (2005): l'avenç en el reconeixement dels drets de les persones amb discapacitat gràcies als canvis en les darreres dècades del marc legislatiu en matèria d'educació i atenció a les persones amb discapacitat a favor dels principis igualtat d'oportunitats i accessibilitat universal; al suport que l'alumnat amb discapacitat rep en les etapes educatives anteriors a la Universitat - creixent èxit de la inclusió a etapes obligatòries i post obligatòries que han permès la continuïtat d'aquest alumnat als estudis superiors-; la millora en l'accessibilitat (a nivell arquitectònic, tecnològic i de comunicació) i la major conscienciació i sensibilització social sobre la integració de les persones amb discapacitat. A aquests factors s'hi hauria d'afegir segons Alonso i Díez (2008) la creació de serveis, programes i unitats d'atenció a universitaris amb discapacitat, als quals hi dedicarem posteriorment un apartat.

A partir d'aquest fet, les universitats han de donar resposta a les obligacions legislatives en matèria de discapacitat però sobretot a les diferents característiques i necessitats d'aquest col·lectiu, iniciant i implementant en els darrers anys, un seguit

de mesures i propostes d'accions que està comportant que aquestes beneficiïn, no només aquest col·lectiu, sinó a la totalitat dels estudiants, entesos aquests des de la diversitat, afavorint la igualtat d'oportunitats esdevenint punt de partida cap a la universitat inclusiva.

En aquest apartat, s'han agrupat algunes de les investigacions revisades en funció de la temàtica principal objecte d'estudi. Així, s'han elaborat quatre apartats vinculats al grau d'inclusió de l'alumnat universitari amb discapacitat, a la igualtat d'oportunitats i accessibilitat universal, a l'aula universitària, i als serveis d'atenció a l'alumnat universitari amb discapacitat, destacant-se aquelles investigacions que s'han considerat més rellevants, atès que ens aporten coneixements específics dels quals se n'extrauran conclusions que serviran, juntament amb la fonamentació teòrica de la que es disposa sobre l'educació inclusiva i les pròpies anàlisis i reflexions, per elaborar la base de la proposta de la present tesis doctoral, la universitat inclusiva.

2.2.2.1. El grau d'inclusió de l'alumnat universitari amb discapacitat.

A continuació, es descriuen un recull d'estudis en els que s'ha investigat el grau d'inclusió de l'alumnat amb discapacitat als estudis superiors, i que ens aporten coneixements que poden ser útils a fi de delimitar els paràmetres que haurien de caracteritzar la universitat inclusiva. Amb l'objectiu de recollir de manera clara els coneixements més significatius que ens ofereixen aquests estudis, s'ha inclòs al final un apartat dedicat a una breu síntesi d'aquests, amb l'objectiu de presentar unes conclusions.

A. "II Estudi sobre el grau d'Inclusió del sistema universitat espanyol respecte a la realitat de la discapacitat" (UNIVERSIA, 2014).

El II Estudi d'Universitat i Discapacitat, realitzat per la Fundació UNIVERSIA i el Comitè Espanyol de Representats de Persones amb Discapacitat (CERMI), tenia com a objectiu principal conèixer el grau d'inclusió, en l'actualitat, dels estudiants amb discapacitat a les universitats espanyoles.

En la investigació, s'utilitzen com a fonts d'informació tant les universitats (un total de 59 universitats espanyoles, tant públiques com privades) com els propis estudiants amb discapacitat, suposant una novetat respecte a l'anterior estudi

(UNIVERSIA, 2012) permetent mostrar l'evolució i comparativa en matèria d'inclusió d'aquest col·lectiu a les universitats espanyoles transcorreguts dos anys respecte al primer estudi i elaborar-ne un diagnòstic i formular propostes concretes per avançar en la *“universalització de la formació, fent efectiu el principi d'igualtat d'oportunitats en el marc d'un sistema educatiu universitari inclusiu”* (UNIVERSIA, 2014, p. 7).

Els resultats del II Estudi sobre el grau d'Inclusió del sistema universitat espanyol respecte a la realitat de la discapacitat, demostren com ja s'apuntava anteriorment, que *“el percentatge d'estudiants amb discapacitat dins de la comunitat universitària ha augmentat d'un 1,1% en el curs acadèmic 2011/2012 a un 1,3% el curs 2013/2014, el que constata que cada vegada són més les persones amb discapacitat que decideixen optar per la formació universitària”* (UNIVERSIA, 2014, p. 69).

Pel que fa a la normativa específica que regula el dret a la igualtat d'oportunitats, els resultats de l'estudi mostren que un 86% d'universitats compten amb aquests tipus de normatives en la majoria dels casos *“en els Estatuts de la universitat (69%) i els reglaments interns (53%)”*, i que, tot i que un 9% d'universitats indiquen *“no disposar d'una normativa concreta, sí que posen en pràctica el dret a la igualtat d'oportunitats”* (UNIVERSIA, 2014, p. 59).

Segons els resultats obtinguts a l'estudi, s'observa la tendència a les universitat espanyoles, de comptar cada cop més amb serveis especialitzats en l'atenció de l'alumnat amb discapacitat, observant-se la tendència de seguir apostant per la millora de l'accés i la disponibilitat de mitjans tècnics i digitals, a fi de garantir l'accessibilitat universal sota el marc del disseny per a tothom.

D'altra banda, els resultats obtinguts també mostren que, segons els estudiants, algunes de les millores que es podrien dur a terme per part de la universitat a fi d'avançar en l'atenció als alumnes amb discapacitat, serien (UNIVERSIA, 2014, p. 64):

- a) *“fomentar la millora de l'accessibilitat d'espais i instal·lacions en general,*
- b) *proporcionar un assessorament més específic adaptat al tipus de discapacitat,*
- c) *donar suport i sensibilitzar al professorat i a la resta de professionals de la universitat sobre com actuar, i*
- d) *comptar amb bosses d'ocupació concretes per a estudiants amb discapacitat”*

Finalment, l'estudi conclou exposant els principals indicadors que a través de la investigació han mostrat ser útils de cara a valorar el grau d'inclusió dels estudiants amb discapacitat als estudis superiors, agrupant-los en sis àmbits claus (UNIVERSIA, 2014, p. 86):

- 1) *“Existència de Serveis d'Atenció a estudiants amb discapacitat,*
- 2) *Comunicació i difusió interna i externa de l'existència i de l'activitat duta a terme pels Serveis d'Atenció a estudiants amb discapacitat,*
- 3) *Recerca, desenvolupament i innovació (I+D+i) en l'àmbit de la discapacitat i incorporació de la variable discapacitat en els plans d'estudi i en els plans de formació al professorat i als voluntaris,*
- 4) *Existència d'ajudes i beques per a universitaris amb discapacitat,*
- 5) *Òrgans de representació i govern oberts a la presència de persones amb discapacitat, i*
- 6) *Accessibilitat universal i disseny per a tothom”.*

B. “Estudiants amb discapacitat en la Universitat: un estudi sobre la seva inclusió”, de Rodríguez i Álvarez (2014).

Aquest estudi, tenia per objectiu conèixer la situació d'una mostra d'estudiants amb discapacitat d'una universitat espanyola.

Segons Rodríguez i Álvarez (2014), l'avenç cap a la plena implementació de l'EEES, la qual vetlla per una educació de qualitat, requereix per assolir-la, basar-se i fonamentar-se en el principi de la igualtat d'oportunitats. Caldrà per tant, segons els autors, aprofundir en la dimensió social de l'EEES, a fi de donar una resposta adequada a les noves realitats que hi ha en l'actualitat a la universitat, tant per l'augment de l'accés d'alumnes amb discapacitat com per la constatació per la que ens trobem a les aules amb una gran diversitat entre l'alumnat.

Els resultats de la investigació duta a terme, avalen la importància de (Rodríguez i Álvarez, 2014, p. 457):

- a) *“realitzar adaptacions curriculars fonamentades sobretot en les adaptacions pel que fa a l'accés al currículum,*

b) *adequar la formació del professorat incloent el PDI (que abasti com a continguts la normativa de referència, els serveis i iniciatives de que disposa la universitat, els tipus de discapacitat més habituals i les seves repercussions en l'aprenentatge, així com les necessitats més freqüents),*

c) *millorar l'accessibilitat, i*

d) *implicar al conjunt de la comunitat universitària”.*

C. “Les dificultats d'adaptació a l'ensenyament universitari dels estudiats amb discapacitat: un anàlisi des d'un enfocament d'orientació inclusiva”, d'Álvarez, Alegre i López (2012).

Aquesta investigació, tenia un doble objectiu, d'una banda, conèixer les dificultats i les necessitats d'orientació dels estudiants amb discapacitat als estudis superiors i d'altra banda, valorar en quina mesura les actuacions que s'estan duent a terme resulten eficaces per a l'atenció d'aquest alumnat.

Segons Álvarez, Alegre i López (2012), tot i que s'han produït nombrosos avenços en els darrers anys pel que fa a l'atenció específica de l'alumnat amb discapacitat des d'un enfocament inclusiu, encara són molts els obstacles que aquest alumnat es troba en els estudis superiors (*constatant-se amb el percentatge molt baix d'alumnes d'aquest col·lectiu que finalitzen els estudis superiors*), com per exemple, la manca d'orientació i informació amb la que afronten l'accés als estudis universitaris, observant-se la necessitat d'implantar mesures de suport per facilitar el procés d'aprenentatge així com la necessitat de millorar les polítiques institucionals. Per tant, segons apunten els autors, encara no s'han consolidat els principis d'igualtat d'oportunitats i no discriminació d'aquest col·lectiu als estudis superiors.

El moviment inclusiu implica segons Álvarez, Alegre i López (2012, p. 2) *“transformar la cultura, l'organització i les pràctiques dels centres per atendre la diversitat de necessitats educatives de tot l'alumnat”*, adoptant un model d'ensenyament que s'adapti a alumne i dirigint les actuacions a minimitzar tant les barreres físiques, personals i institucionals que els limiten les oportunitats d'aprenentatge, l'accés i la participació. En la mateixa línia, Ainscow (2001 citat a Álvarez, Alegre i López, 2012, p. 4) refereix que la proposta d'un model d'orientació inclusiva als estudis superiors *“es vincula a abordatges contextualitzats en els centres*

universitaris on es minimitzin les barreres per a l'aprenentatge i la participació de tots els estudiants i es maximitzin els recursos per donar suport ambdós processos”.

L'orientació inclusiva esdevé segons Álvarez, Alegre i López, (2012) un criteri de qualitat de l'ensenyament als estudis superiors. És per aquest motiu, que els sistemes de garantia de qualitat de les universitats (recollits als protocols d'avaluació de les titulacions), han d'incloure totes aquelles mesures necessàries per oferir una resposta adequada a les necessitats de l'alumnat amb discapacitat, com per exemple, la implementació d'un sistema d'orientació i tutories (Abad, Álvarez i Castro, 2008 citat a Álvarez, Alegre i López, 2012).

Pel que fa als resultats obtinguts a l'estudi, es desprèn que les necessitats de l'alumnat amb discapacitat són diferents en funció del moment i l'etapa en que es trobin. Per exemple, a les etapes pre-universitàries els estudiants demanen més informació i orientació i a les etapes pròpiament universitàries reclamen una major accessibilitat als espais físics, un programa de tutories específic així com la major coordinació entre els serveis que ofereixen resposta a les necessitats d'aquest alumnat.

Altres conclusions que extreuen els autors arrel de la investigació que es destaquen per a la seva vinculació directa amb l'objecte de la present tesis doctoral són, que cal millorar les polítiques socials i institucionals a favor de la diversitat i la discapacitat, a fi d'oferir una resposta efectiva a les necessitats de l'alumnat, així com seguir treballant en l'adaptació dels materials d'aprenentatge perquè aquests siguin accessibles per a tot l'alumnat i finalment, que es necessària la formació i sensibilització dels docents de les universitats per construir entorns d'aprenentatge inclusius (Álvarez, Alegre i López, 2012).

D. Conclusions extretes a partir de les publicacions revisades.

Per concloure, es pot afirmar de manera sintetitzada, que els resultats dels estudis revisats, pel que fa al grau d'inclusió de l'alumnat amb discapacitat, mostren que:

- Hi ha una tendència generalitzada en les institucions universitàries per augmentar els serveis especialitzats d'atenció a l'alumnat amb discapacitat, així com seguir incrementant l'accessibilitat universal i el disseny per a tothom.

- Algunes de les millores que es venen aplicant per avançar en l'atenció a alumnat universitari amb discapacitat estan vinculades -segons refereixen els mateixos alumnes-, a l'accessibilitat universal, a l'assessorament i orientació, al suport, assessorament, formació i sensibilització, tant dels docents com dels PDI. També, cada vegada més, es compta amb borses d'ocupació concretes per aquest grup d'estudiants.
- Alguns indicadors que poden ser útils per a valorar el grau d'inclusió de l'alumnat amb discapacitat són: l'existència dels serveis d'atenció especialitzada per aquest col·lectiu; la comunicació i difusió de l'existència i activitats dutes a terme per aquests serveis; la recerca, desenvolupament i innovació vinculats a l'àmbit de la discapacitat i la incorporació del concepte "discapacitat" en els plans d'estudi i en els plans de formació al professorat i als voluntaris; l'establiment de beques i ajuts per aquests alumnes; la presència d'aquests estudiants en els òrgans de representació i govern de les universitats i, finalment, l'accessibilitat universal i el disseny per a tothom.
- Es detecta la necessitat d'aprofundir en la dimensió social de l'EEES, així com millorar les polítiques socials i institucionals a favor de la diversitat.

Finalment, es considera rellevant destacar que la proposta d'un model d'orientació inclusiva en els estudis superiors implica que, des del context universitari, es vetlli per la minimització, quant no la supressió, de les barreres a l'aprenentatge i a la participació de tots els estudiants, maximitzant els recursos per donar suport a ambdós processos.

2.2.2.2. Els principis d'Igualtat d'Oportunitats i Accessibilitat Universal (IOAU)

Tot i que ja s'ha anat fent esment a aspectes vinculats al principi d'igualtat d'oportunitats i l'accessibilitat universal, en el present apartat s'aprofundirà en aquests, partint de l'anàlisi de diverses recerques focalitzades en l'atenció d'alumnat universitari amb discapacitat, ja que les conclusions que se'n deriven presenten una importància cabdal per a la posterior generalització vers els criteris que definiran la universitat inclusiva.

A. "Avaluació de la implementació dels principis d'Igualtat d'Oportunitats i Accessibilitat Universal en els plans d'estudi dels títols de grau de les universitats espanyoles" de Guasch, Guasch, Álvarez, i Dotras (2012).

Aquest estudi, realitzat des de l'Observatori Universitat i Discapacitat (OUD) de la Càtedra d'Accessibilitat de la Universitat Politècnica de Catalunya i la Fundació ONCE, aporta com a singularitat, una definició d'universitat inclusiva, en la que s'estableix segons Guasch, Guasch, Y. et al. (2012, p. 34) que *"és aquella concebuda, dissenyada, planificada i desenvolupada perquè tots els seus membres, amb independència de les seves diversitats funcionals puguin participar en igualtat de condicions en la mateixa"*. Per aconseguir-ho, les estratègies a utilitzar segons refereixen els autors són l'accessibilitat universal i el disseny per a tothom (també anomenat disseny universal).

En aquest estudi, es pretenia analitzar si la universitat pública espanyola era realment inclusiva valorant el grau d'aplicació dels principis d'igualtat d'oportunitats, accessibilitat universal i disseny per a tothom en els plans d'estudi universitaris. Segons Guasch, Guasch, Y. et al. (2012), amb la implementació de l'EEES, els plans d'estudi esdevenen un document referent on s'inclou la visió global de com s'ha dissenyat un determinat pla d'estudis (objectius i resultats de l'aprenentatge esperats), com aquest es desenvoluparà (activitats, mitjans i materials) i finalment, com s'avaluarà. La incorporació d'aspectes vinculats a la igualtat d'oportunitats als plans d'estudi, materialitzant-se en propostes, permet donar una resposta adequada a la diversitat de l'alumnat universitari.

Els objectius que es plantejaven en aquest estudi incloïen: a) determinar l'abast d'aplicació de la legislació vigent en matèria d'Universitat i Igualtat

d'Oportunitats; b) parametritzar els factors que determinen el grau d'implantació dels principis de la Igualtat d'Oportunitats per raó de discapacitat i l'accessibilitat universal en els plans d'estudis; c) determinar la implantació actual dels principis de la Igualtat d'Oportunitats per raó de discapacitat i l'accessibilitat universal en els plans d'estudis de titulacions de grau de les universitats; i d) realitzar una proposta de millora per al protocol de verificació dels plans d'estudis en el que es refereix a la Igualtat d'Oportunitats i l'Accessibilitat Universal.

Algunes de les conclusions més rellevants per a la vinculació amb el present estudi són les següents: a) la universitat posseeix un model integrador però no inclusiu; i b) tot i contemplar-se a les universitats espanyoles els principis de la IOAU, aquests s'apliquen de manera heterogènia i no amb el grau de transversalitat que es desitjaria, destacant els autors que l'àmbit en que més s'apliquen aquests principis és el dels serveis en detriment dels àmbits relatius a les directrius, normatives, entorns i equips.

Pel que fa a la proposta de millora del protocol de verificació dels plans d'estudis que plantegen els autors, es considera que aquesta és d'elevada rellevància atès que aporta més elements per a que les universitats incloguin de manera clara i definida els principis IOAU als seus plans d'estudis, permetent alhora oferir una resposta més àmplia i adequada a la diversitat de tot l'alumnat.

B. “Guia d'activitats docents per a la formació en integració i igualtat d'oportunitats per raó de discapacitat en els ensenyaments tècnics: accessibilitat universal i disseny per a tots” (Guasch, Corbalán, et al., 2010).

Aquesta guia, tenia com a principals objectius (Guasch, Corbalán et al., 2010, p. 16-17) els següents:

- 1) *“Promoure la incorporació de criteris d'accessibilitat universal i principis de disseny per a tothom en el disseny dels nous plans d'estudi mitjançant l'ús de metodologies centrades en l'estudiant i les seves necessitats d'aprenentatge,*
- 2) *Facilitar al professorat d'ensenyaments tècnics l'adopció de criteris d'accessibilitat universal i dels principis de disseny per a tothom;*

3) *Dotar als futurs professionals de coneixement i eines per a desenvolupar dissenys integradors i accessibles d'entorns físics o tecnològics en la seva activitat professional, i*

4) *Transmetre el coneixement, des de la vessant pedagògica, de manera accessible”.*

La guia, està estructurada en diversos capítols. El primer capítol està dedicat a la definició del marc conceptual que emmarca la guia, mentre que el segon capítol inclou el manual d'ús de la guia, concretant aspectes pedagògics vinculats amb la implementació d'activitats docents que permetin el compliment dels principis d'accessibilitat universal i disseny per a tothom. Segons Guasch, Corbalán et al. (2010), les metodologies pedagògiques poden utilitzar-se per a respondre a aquests principis, si es plantegen uns tipus d'activitats i pràctiques educatives accessibles per a tot l'alumnat, involucrant tant als docents com als propis estudiants en el procés d'ensenyament - aprenentatge.

Finalment, la guia inclou un darrer capítol amb la successió de 44 fitxes descriptives d'activitats docents en les que es concreten aquests principis. D'aquesta manera amb aquesta guia es pretén oferir pautes als docents per a la pràctica, proveint-los de múltiples mitjans amb els que impartir el contingut de manera que tot l'alumnat pugui involucrar-se en el procés assolint els nivells d'aprenentatge establerts.

C. “L'accessibilitat de l'entorn universitari i la seva percepció per part dels estudiants amb discapacitat” (Guasch, Álvarez et al., 2010) de l'Observatori Universitat i Discapacitat de la Càtedra d'Accessibilitat de la Universitat Politècnica de Catalunya i de la Fundació ONCE.

Aquesta recerca, tenia per objectiu valorar les condicions d'accessibilitat a les universitats (*el desenvolupament normatiu a nivell reglamentari en que es regulessin els drets de l'alumnat amb discapacitat i l'aplicació de Plans d'Accessibilitat*) així com analitzar la percepció de l'entorn universitari per part de l'alumnat amb discapacitat, a fi d'avançar en la igualtat d'oportunitats per a tots. A través d'una aproximació qualitativa es pretenia valorar la relació d'accessibilitat i universitat al voltant de les següents qüestions: quines eren les expectatives formatives dels estudiants amb discapacitat; quines eren les seves motivacions per aprendre i estudiar; què consideraven que els podia oferir l'entorn universitari a diferència d'altres; com es percebien a sí mateixos en aquest àmbit i com eren les relacions que

establien amb l'entorn amb el qual interactuaven; quines eren les barreres així com les facilitats de l'entorn; i finalment, com ho millorarien (Guasch, Álvarez, et. al, 2010).

Els investigadors van obtenir dos grups de conclusions diferents pel seu objecte, complementàries entre si. Es va utilitzar tant el registre de dades objectives aportades pels gerents dels centres universitaris com el registre de percepcions de l'estudiantat amb discapacitat, comparant-se les conclusions resultants d'ambdós, buscant aquelles relacions que permetessin aclarir l'objecte d'estudi proposat.

A partir d'aquí, Guasch, Álvarez, et al. (2010) conclouen que:

- a) S'observa relació directa entre el grau d'accessibilitat i l'autonomia percebuda per l'estudiantat;
- b) Es constata que l'alumnat està satisfet de l'evolució i les millores en matèria d'accessibilitat promogudes als darrers anys;
- c) S'observa que l'alumnat que forma part d'aquest col·lectiu, renunciar a cursar els seus estudis o bé a continuar-los en cas d'haver-los iniciats, en aquelles universitats que no són accessibles;
- d) Les circumstàncies en matèria d'accessibilitat difereixen en funció dels tipus de discapacitat;
- e) Manca d'unificació de polítiques actives de suport als estudiants amb discapacitat, observant-se tanmateix que un dels elements fonamentals per a desenvolupar-les, és la conscienciació;
- F) S'incideix en la importància dels serveis de suport per aquest col·lectiu;
- G) S'observa una mancança en matèria d'orientació psicopedagògica d'aquests alumnes a les etapes prèvies als estudis superiors.

D. “Guia de Responsabilitat Social Universitària i Discapacitat: RSU-D” (Guasch, Álvarez, Dotras, Váñez i Guasch, 2012) de l’Observatori Universitat i Discapacitat i la Càtedra d’Accessibilitat de la Universitat Politècnica de Catalunya de la Fundació ONCE.

S’ha considerat rellevant destacar aquesta guia, atès que aporta diversos coneixements que serviran com a base per a l’elaboració de la discussió que posteriorment es plantejarà.

L’objectiu general d’aquesta guia era la promoció d’un model que permetés avaluar “la Universitat Socialment Responsable” des de la vessant de la igualtat d’oportunitats i l’accessibilitat universal. Perseguint aquest objectiu, la guia s’estructura en dues parts, una primera part elaborada a través de la recopilació d’informació procedent de diverses fonts i una segona part, la qual conté les eines per a la implementació de l’RSU-D.

Segons Guasch, Álvarez, et al. (2012, p. 30), seguint a Vallaeys (2007), s’entén per Responsabilitat Social Universitària *“l’estratègia per la qual la Universitat pot contribuir voluntàriament a crear un món i una societat millor; aquesta filosofia i model de gestió aspira a renovar el compromís social de la Universitat i dotar-la al mateix temps de solucions innovadores que li permetin fer front als desafiaments actuals de l’educació superior en el context d’un món globalitzat i insostenible”*.

Com s’apuntava anteriorment, la Responsabilitat Social Universitària - Discapacitat (en endavant, RSU-D) esdevé la materialització de l’assumpció dels principis d’igualtat d’oportunitats i accessibilitat universal en la política de Responsabilitat Social de la Universitat. Però, com podem incorporar la dimensió de la discapacitat en la Responsabilitat Social dels diferents àmbits d’activitat de la universitat? Segons Guasch, Álvarez, et al. (2012) podem fer-ho a través de quatre eixos de gestió:

El primer eix, vinculat a la institució responsable, implica garantir la igualtat de tracte i oportunitats, i la no discriminació per a raó de discapacitat a tots els membres de la comunitat universitària així com en les relacions amb proveïdors i clients. Aquest eix per tant inclou, la integració laboral, l’accessibilitat universal, la creació de serveis d’atenció especialitzats, plans de formació i sensibilització interna, foment de la participació de les persones d’aquest col·lectiu als òRGans i processos

democràtics de la universitat, així com el foment de relacions externes basades en el respecte a la igualtat d'oportunitats;

El segon eix, vinculat a l'ensenyament i valors, implica incorporar la igualtat d'oportunitats, la no discriminació i l'accessibilitat universal en la gestió docent (en el disseny, organització curricular, temàtica i metodologia pedagògica);

El tercer eix, vinculat a la gestió social del coneixement, implica difondre i generar coneixements per a contribuir en la millora de l'autonomia tant de les persones amb discapacitat com d'aquelles que es troben en situació de dependència; i finalment, el quart eix, vinculat a la participació social, el qual implica la gestió socialment responsable.

Una aportació molt significativa que cal destacar, és que segons refereixen Guasch, Álvarez, et al. (2012, p. 36-37) *“a través de la posada en pràctica d'una estratègia de RSU-D es pot concebre, planificar i desenvolupar una Universitat inclusiva, és a dir, una Universitat que permeti que totes les persones, independentment de les seves capacitats, puguin participar plenament i en igualtat de condicions a la Universitat. És per aquest motiu, que es considera necessari seguint als autors, incorporar de manera integral la dimensió de la discapacitat a tots els eixos anteriorment comentats de la universitat, tenint en compte que l'objectiu no és considerar les persones amb discapacitat com a grup d'interès diferenciat atès que sinó s'estarà novament creant un model d'universitat integrador però no inclusiu.*

Per últim, com a consideracions finals, Guasch, Álvarez, et al. (2012) refereixen que l'RSU-D, si s'hi implica a tota la comunitat universitària (és a dir, no abordant-se de manera aïllada i parcial), esdevé una eina excel·lent per aconseguir que la Universitat, com a part integral de la societat, incorpori la dimensió de la discapacitat des de la vessant de la igualtat d'oportunitats i vetlli tanmateix, pel desenvolupament de la plena integració social de les persones amb discapacitat.

E. “Benestar psicològic i rendiment acadèmic: Guia per a l’estudiant universitari amb Trastorn Mental” de Guasch, Hernández, et al. (2013) realitzat per l’Observatori Universitat i Discapacitat (OUD) de la Càtedra d’Accessibilitat de la Universitat Politècnica de Catalunya i la Fundació ONCE.

Aquesta publicació, s’ha considerat destacable atès que no només es focalitza en l’atenció dels estudiants amb discapacitat física i/o sensorial, sinó que l’amplia a l’alumnat universitari que presenta una discapacitat derivada d’una malaltia o trastorn mental, entenent-se per discapacitat per causa mental, segons els autors de l’estudi, el reconeixement legal d’un trastorn o malaltia mental que suposa limitacions en l’exercici vital de la persona.

Les patologies que s’han considerat més significatives atès que poden afectar tant al rendiment com a les relacions amb els companys de l’aula, seguint a Guasch, Hernández et al. (2013), són: el Trastorn per dèficit d’atenció amb i sense hiperactivitat (TDAH), els Trastorns Generalitzats del Desenvolupament, els Trastorns adaptatius, els Trastorns de l’Espectre Psíquic, i la Discapacitat en el llenguatge (Guasch et al, 2013). Aquests estudiants, es troben en el moment d’iniciar els estudis universitaris múltiples barreres, com per exemple, la necessitat d’adaptar-se a situacions noves, haver-se d’enfrontar a prejudicis o possibles actituds negatives, i afrontar polítiques i procediments estressant a més de gestionar les pròpies limitacions derivades de la seva discapacitat. Un cop iniciats els estudis universitaris, poden presentar d’altres dificultats vinculades a problemes atencionals, motivacionals, de memòria, de presa de decisions, en les relacions socials. etc, entre d’altres, les quals podran ocasionar alhora d’altres obstacles que els dificultin la consecució de l’èxit educatiu. En aquest sentit la guia ofereix una descripció d’estratègies per a l’afrontament personal en el context universitari, aplicable a tot l’alumnat.

L’assoliment d’un enfocament educatiu universitari inclusiu permetria oferir resposta a les necessitats d’aquests alumnes, i per extensió, una vegada més, a tota la comunitat estudiantil. En els primers des de la vessant d’intervenció, i per la resta d’estudiants, l’aplicació o utilitat de la proposta des d’una vessant preventiva. Tal i com refereixen Guasch, Hernández, et al. (2013, p. 25) seguint el plantejament de la Organització Mundial de la Salut (2010), la universitat ha d’esdevenir *“el medi que proporioni les eines i disposicions per al desenvolupament íntegre de l’individu i potenciar processos pels quals l’estudiant compregui i controli millor la seva pròpia vida, prenent control i responsabilitat sobre les seves accions i els seus potencials amb l’objectiu d’aconseguir ser totalment capaç”*.

Altrament, tal i com refereixen Guasch, Hernández et al. (2013) seguint a Arc Tirado et. al (2009) l'Espai Europeu d'Educació Superior esdevé l'escenari, en els darreres anys, on s'està produint un canvi en el model educatiu tradicional caracteritzat per desplaçar el focus del rol del professor com a únic transmissor del coneixement a un rol facilitador i orientador en un procés d'aprenentatge participatiu en el que l'alumne pren un paper protagonista, responsabilitzant-se i esdevenint autònom i actiu en el seu propi procés d'aprenentatge. Des d'aquesta perspectiva de l'EEES, es considera que es poden adoptar mesures flexibles que permetin atendre a la diversitat de tot l'alumnat i per tant, implicar un esglaió més en el camí per desenvolupar una metodologia que implica una major inclusió a l'aula universitària.

Per últim, els autors de l'estudi conclouen que *“la tendència vigent a les universitats és actualitzar-se per poder acollir i donar suport eficaçment a tot el seu alumnat, presenti les necessitats que presenti”* (Guasch, Hernández et al., 2013, p.110); motiu pel qual es considera que l'estudi esdevé una base important de referència de cara a l'evolució cap a universitats més inclusives on es respongui a les necessitats de tot l'alumnat i no només d'aquell que presenti unes necessitats educatives específiques derivades d'una discapacitat.

F. “Estudi longitudinal sobre els estudiants amb discapacitat de la Universitat de Castilla-La Mancha” (Cabeza, 2013).

Aquest estudi, tenia per objectiu valorar l'evolució en l'accés a la Universitat de Castilla-La Mancha (en endavant, UCLM), d'alumnes amb discapacitat analitzant variables com el nombre, gènere, edat i àrea de coneixement, a fi de poder prendre consciència de quina era la realitat de la situació d'aquest col·lectiu a la UCLM.

A través dels resultats obtinguts en la recerca, Cabeza (2013) conclou que la tendència general d'estudiants matriculats a la UCLM s'aproxima a la tendència analitzada per l'Observatori Estatal sobre Discapacitat (Jiménez Lara et al., 2012 citat a Cabeza, 2013), on el nombre d'homes i dones amb discapacitat s'aproxima força tot i que encara hi ha una major proporció d'homes amb discapacitat que accedeixen a la universitat (homes, 51' 33% envers un 48'67% de dones).

Un cop analitzats aquests resultats, Cabeza (2013) conclou que en general, l'evolució és positiva, afirmant que la UCLM es troba immersa en un ple procés de desenvolupament i consolidació.

Finalment Cabeza (2013) proposa per a l'accés i permanència dels estudiants amb discapacitat a la universitat, disposar d'espais específics per a l'alumnat amb discapacitat a les jornades informatives, proporcionar informació sobre els serveis de suport per aquest col·lectiu (els quals han de garantir una atenció de qualitat i disposar dels mitjans i recursos tant materials com humans per al desenvolupament de les seves funcions), millorar i ampliar la relació amb els centres de Secundària així com l'orientació i l'assessorament des d'aquests centres educatius, fomentar grups d'intercanvis i de voluntariat i potenciar en termes de personal, mitjans i recursos, els serveis d'atenció a l'alumnat amb discapacitat.

G. Conclusions a partir de les publicacions revisades.

A continuació, s'exposen les principals conclusions extretes dels coneixements més significatius que aporten els estudis analitzats en el present apartat:

Per una banda, es constata que la universitat es troba sota el paradigma del model integrador, detectant-se un seguit de necessitats, com per exemple:

- La necessitat d'aplicar els principis IOAU de manera transversal i extensible a tots els nivells de la universitat (serveis, direcció, polítiques, normatives, entorns i equips), així com incloure'ls, de manera clara i definida, als plans d'estudis, per oferir una resposta més àmplia a la diversitat de tot l'alumnat.
- La necessitat de seguir treballant en matèria d'accessibilitat, atès que s'ha demostrat la importància dels avenços realitzats pel foment de l'autonomia de l'alumnat amb discapacitat.
- La necessitat de difondre informació sobre els serveis de suport per a l'alumnat amb discapacitat a les universitats, els quals s'han de dotar del personal i recursos necessaris per al seu bon funcionament, així com de la necessària coordinació amb els centres de secundària per a la transició d'aquest alumnat als estudis superiors.

D'altra banda, s'observa la tendència a les universitats d'actualitzar-se, per poder acollir i donar suport eficaçment a tot el seu alumnat, independentment de la necessitat que presenti, aportant els estudis revisats, algunes idees significatives per poder atendre la diversitat, partint de que:

- Es pot respondre a la diversitat de l'alumnat des del principi d'igualtat d'oportunitats.

- La incorporació dels principis d'igualtat d'oportunitats, accessibilitat universal i disseny per a tothom en els plans d'estudis de les universitats permet conèixer en quina mesura la universitat és inclusiva.
- Es pot concebre, planificar i desenvolupar una Universitat inclusiva mitjançant la materialització dels principis IOAU en la política de Responsabilitat Social Universitària.

Els estudis revisats ens aporten algunes delimitacions sobre la universitat inclusiva que es considera són d'interès cabdal:

“La universitat inclusiva és aquella concebuda, dissenyada, planificada i desenvolupada perquè tots els seus membres, amb independència de les seves diversitats funcionals puguin participar en igualtat de condicions en la mateixa” (Guasch, Guasch, Y., et al., 2012, p. 34).

“La universitat inclusiva és aquella que permet a totes les persones, independentment de les seves capacitats, puguin participar plenament i en igualtat de condicions a la Universitat” (Guasch, Álvarez et al., 2012, p. 36)

2.2.2.3. L'aula inclusiva universitària.

A. “Estudiants amb discapacitat a les aules universitàries, estudi sobre l'atenció a la diversitat dins les aules universitàries” (Castellana et al., 2005).

Aquest projecte, subvencionat pel Ministeri d'Educació i Ciència, s'ha destacat atès que es considera que pot aportar una base sòlida per a la proposta que es plantejarà en la present investigació.

L'estudi, tenia per objectiu valorar les necessitats i dificultats dels docents i dels estudiants universitaris amb discapacitat dins de l'aula, a fi de conèixer a partir d'aquestes quines eren les metodologies i recursos necessaris per aconseguir una aula inclusiva, definint-se aquesta com aquella que ofereix *“suport i atenció a tots els alumnes amb la finalitat de ajudar-los a aconseguir els objectius curriculars adequats, fomentant la creació de xarxes naturals de suport, i posant èmfasi en l'aprenentatge cooperatiu entre els estudiants, els docents i la comunitat educativa”* (Stainback i Stainback, 1999 citat a Castellana et al., 2005, p.5).

Segons Castellana et al. (2005) perquè l'aula esdevingui plenament inclusiva, un element fonamental és la tasca dels docents. Aquests s'han de formar i sensibilitzar per comprendre els avantatges de la inclusió així com formar-se en metodologies d'aules com l'aprenentatge cooperatiu. Tot i així, no és suficient sinó que és necessari que els docents, més enllà del mer coneixement de les tècniques, es comprometin (Ainscow, 2001; Stainback i Stainback, 1999), creant un ambient de col·laboració entre els professors i la resta del personal de la comunitat educativa, on tots ells treballin conjuntament.

De les conclusions realitzades a partir de la investigació duta a terme, es destaquen aquí les que s'han considerat més rellevants:

- a) Es constata que un elevat percentatge dels estudiants universitaris amb discapacitat (84%) tenen dificultats tant en el seguiment de les explicacions com en l'accés a la informació a causa de l'actitud poc adequada per part del professorat, l'ús de metodologies pedagògiques que no permeten la inclusió i les dificultats que sorgeixen de la pròpia discapacitat;
- b) S'observa que en l'actualitat encara hi ha un nombre important de barreres arquitectòniques a les universitats que impedeixen o dificulten l'accés,

- c) Ús per part d'aquests estudiants d'una gran varietat de recursos tècnics, destacant-se la figura del company de classe com a suport facilitador de la inclusió dins l'aula;
- d) Compromís i l'actitud del professorat envers l'estudiant amb discapacitat
- e) Ús del disseny curricular que permeti garantir la igualtat d'oportunitats i afavorir la inclusió;
- f) Tres són els factors que generen incomoditat i inseguretat als docents davant l'estudiant amb discapacitat: el desconeixement de metodologies pedagògiques que afavoreixin la inclusió, el desconeixement de la discapacitat pròpiament dita i la manca de infraestructures per atendre la diversitat;
- g) Tant l'alumnat com els docents estan d'acord en que hi ha un gran desconeixement de la discapacitat i de les metodologies pedagògiques més adequades, així com en la necessitat d'un servei especialitzat dins de les universitats;
- h) El professorat per manca de formació i d'infraestructures adequades no pot atendre a aquests estudiants en igualtat d'oportunitats que la resta dels seus companys, i finalment, la present investigació ens indica que hi ha un nombre reduït d'estudiants i de professors que han viscut algunes experiències de normalització.

B. "Construint una universitat inclusiva: la importància dels recursos naturals o humans dins les aules universitàries per atendre la diversitat" (Castellana, Giné i Sala, 2006).

Fruït dels resultats obtinguts en l'anterior projecte, s'elabora un segon estudi, el qual tindrà per objectiu valorar les necessitats i dificultats que troben els estudiants universitaris amb discapacitat física o sensorial, així com les dificultats dels docents per atendre'ls en aquest context.

Les principals conclusions que es desprenen de la investigació duta a terme per aquests autors són, pel que fa als estudiants amb discapacitat que es constaten els resultats ja obtinguts a l'estudi anterior:

- a) Les dificultats en que es troba aquest col·lectiu tant en el seguiment de les explicacions com en l'accés a la informació col·locant-los en una situació de no igualtat d'oportunitats;

- b) L'ús per part d'aquests estudiants d'una gran varietat de recursos tècnics, destacant-se, la figura del company de classe com a suport facilitador de la inclusió dins l'aula.

Altrament, pel que fa al professorat:

- a) Implementar metodologies pedagògiques que permetin la inclusió de l'alumnat amb discapacitat, considerant el recurs de la figura del company de classe per a la seva adequada implementació;
- b) Formació i sensibilització respecte els avantatges de la inclusió tal i com indiquen diferents autors com Ainscow (2001), Freire (2003), i Stainback i Stainback (1999) citats a Castellana et al. (2006);
- c) Foment d'una actitud adequada vers l'estudiant amb discapacitat.

Finalment, tant l'alumnat amb discapacitat com el professorat estan d'acord en la necessitat de disposar d'un servei a la universitat especialitzat, a fi d'assessorar-los i orientar-los.

C. "Competències docents per a la inclusió de l'alumnat universitari en el marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior" (Fernández, 2011).

Aquesta recerca s'ha volgut destacar atès que tot i com el seu títol indica, focalitzi el centre d'atenció en les competències dels docents, aporta alguns coneixements vinculats a l'atenció a la diversitat i la inclusió universitària (de tot l'alumnat, i no únicament amb discapacitat) en el marc de l'EEES.

Segons refereix Fernández (2011), el recorregut en el camí de l'ensenyament superior des del marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior i sota el prisma de la igualtat, implica respondre a la diversitat de tot l'alumnat universitari comportant alhora que els docents desenvolupin unes competències i actituds caracteritzades per la flexibilitat i la tolerància així com l'acceptació i el foment de les diferències individuals i grupals.

Tal i com refereix l'autor, s'observa en l'alumnat universitari diferències pel que fa als estils d'aprenentatge, a les capacitats per comprendre, als nivells de desenvolupament i aprenentatges previs, als ritmes d'aprenentatge, als interessos, motivacions i expectatives, així com diferències pel que fa a la procedència ètnica i cultural. Com ja s'ha comentat anteriorment, seguint a Guasch et al (2013), l'EEES en la seva aplicació comporta el canvi de model educatiu tradicional cap a l'aprenentatge de competències, en el que segons Fernández Batanero (2011), el professor haurà

d'utilitzar noves metodologies docents que possibilitin l'execució de classes amb molt més dinamisme, on s'utilitzin les TIC (Tecnologies de la Informació i la Comunicació) i nous mètodes d'avaluació. D'aquesta manera, s'ha considerat que adoptant aquesta perspectiva es permetrà en certa mesura oferir una resposta més adequada i personalitzada a les necessitats de cada un dels alumnes, permetent-los a tots independentment de les seves característiques idiosincràtiques, participar en el procés d'ensenyament - aprenentatge i assolir l'èxit educatiu.

Respondre d'aquesta manera a la diversitat implica com ja s'apuntava anteriorment que els docents desenvolupin una sèrie de competències professionals bàsiques que es caracteritzin per una manera d'actuar en que posin èmfasi en la relació amb l'alumne i en la informació, en l'adopció d'un rol de facilitador i model, i en transmetre valors interculturals, entre d'altres, les quals podrien agrupar-se seguint a Arteaga i García García (2008 citat a Fernández, 2011, p. 144) en quatre grans competències:

- 1) *Compromís i actitud positiva cap a la diversitat;*
- 2) *Planificació educativa tenint en compte les diferències;*
- 3) *Mediació educativa per assolir els objectius; i*
- 4) *Avaluació formativa per millorar l'aprenentatge dels estudiants.*

Finalment, Fernández conclou que atendre adequadament la diversitat de l'alumnat suposa que les universitats tinguin com a objectiu prioritari de la seva funció educativa, la justícia social i el compromís amb els valors democràtics d'equitat, motiu pel qual, *“s'han de promulgar polítiques, desenvolupar programes de formació dels professors, establir contextos de desenvolupament professional, crear plans d'investigació i innovació docent i escriure articles i declaracions que desfiïn les desigualtats, de manera que els professors adquireixin les competències necessàries per contribuir amb la formació a la construcció d'una societat diversa i democràtica”* (Fernández, 2011, p. 145).

D. “Universitat i Discapacitat: construint un model d'aula inclusiva en el marc universitari” (Sala, 2013).

Aquesta investigació, tenia per objectiu la realització de l'adaptació transcultural de l'instrument *ITSI, Inclusive Teaching Strategies Inventory*, (Lombardi i Murray, 2011; Lombardi, Murray i Gerders, 2011 citat a Sala, 2013) a fi de poder-lo posteriorment aplicar en el context espanyol i poder valorar a través d'aquesta metodologia, les actituds i les accions dels docents universitaris vers la implementació dels principis del Disseny Universal de la Instrucció (UID).

De l'estudi es desprenen vàries conclusions. Pel que fa a l'adaptació espanyola de l'ITSI, Sala (2013) refereix que esdevé un instrument de mesura vàlid i fiable per a valorar les actituds i accions dels docents universitaris espanyols vers la implementació de l'UID així com vers l'ensenyament inclusiu a les universitats, obtenint-se alhora bons resultats pel que fa a les propietats psicomètriques de validació. D'altra banda, un cop utilitzat l'instrument, els resultats obtinguts mostren que les actituds i accions del professorat estarien influïdes per variables demogràfiques. D'aquesta manera, s'observa una major tendència a desenvolupar pràctiques d'ensenyament inclusius per les professores que pels professors. Tanmateix, els resultats també apunten que les accions que els professors desenvolupen estan clarament relacionades amb les pròpies actituds, és a dir, aquells més compromesos amb la inclusió educativa són qui més es compromet a dur a terme iniciatives orientades a aquest fi. Altres variables com la branca d'estudis, els anys d'experiència docent, i l'experiència prèvia relacionada amb la discapacitat, actuarien com a predictors respecte l'atenció a la diversitat a les aules universitàries. Tot i així, es conclou finalment, que el factor que s'ha observat més important per a la creació d'entorns d'ensenyament i aprenentatge inclusiu als estudis superiors és la formació prèvia sobre discapacitat.

E. “Guia per implementar el Universal Instructional Design (UID) a la Universitat” (Guasch, Hernández, Dotras, Alvarez, Guasch i Valle, 2012).

Aquesta guia, elaborada per l'Observatori Universitat i Discapacitat (OUD) de la UPC, s'ha destacat atès que per una banda, aporta aspectes pedagògics vinculats a la igualtat d'oportunitats de l'alumnat universitari amb discapacitat, i d'altra banda, inclou el procés d'implementació de l'Universal Instructional Design (Disseny Universal Instruccional - DUI)¹ a la Universitat de Guelph (Ontàrio, Canadà), universitat que ha participat també en la present investigació.

El Disseny Universal de la Instrucció (DUI) o Universal Instructional Design (UID) és segons Guasch, Hernández, et al. (2012 p.16) “*un procés que implica tenir en compte les necessitats de tot l'estudiantat partir d'una actitud de treball basada en l'equitat, flexibilitat, l'adaptabilitat, la coherència i l'essencialitat en el moment que es dissenya i que s'imparteix l'ensenyament*”. Seguint els autors, és una metodologia que permet respondre a les necessitats de tot l'alumnat universitari, esdevenint conseqüentment una eina útil per aconseguir la inclusió als estudis superiors.

Pel que fa a la implementació de l'UID, els autors de la guia conclouen el següent:

- L'aplicació de l'UID, comporta millores en els resultats d'aprenentatge de l'alumnat;
- L'aplicació de l'UID, afavoreix la implementació de mesures d'accessibilitat física a les aules universitàries;
- Per a una efectiva implementació de l'UID, es requereix un procés permanent de canvi així com la implicació en termes actitudinals, de tot el personal docent de la universitat.

¹ Bryson (2003) ens exposa que el **Disseny per a Tothom** també té aplicació en el disseny pedagògic, és l'anomenat *Universal Instructional Design* (Meyer i Rose, 2000) o **disseny per a tothom en l'aprenentatge**. Aquest concepte, concretament, engloba estratègies que actuen sobre els objectius, mètodes instruccionals, recursos, materials i formes d'avaluació, perquè siguin accessibles per tots els estudiants. Es tracta d'una filosofia de canvi actitudinal, que es basa en entendre que els canvis han de ser sobre el context i no sobre l'individu. Fa referència a una actitud, una manera diferent d'ensenyar, respectuosa i normalitzadora de la diversitat present a les aules universitàries.

- Esdevé una eina útil per a promoure la igualtat d'oportunitats i per a efectuar millores en l'accessibilitat, tenint un elevat abast potencial pel que fa al disseny inclusiu.

F. “Implementació de pràctiques docents basades en l’Universal Instructional Design (UID) en el context de l’EEES: un estudi sobre l’impacte de suports al professorat per a la seva implementació en l’àmbit universitari” (Gastelaars, 2014).

Aquest estudi, s’ha destacat atès que esdevé pioner en la formació en el Disseny Universal pels docents universitaris.

La recerca tenia com a principals objectius:

- a) El desenvolupament d’instruments d’avaluació validats empíricament;
- b) L’avaluació de la sessió de formació i el suport rebut en l’UID (tant des de la perspectiva dels estudiants com dels professors;
- b) La descripció i l’anàlisi de les pràctiques docents basades en l’UID en el context de la Facultat de Ciències de la Salut i el Benestar de la Universitat de Vic.

Tanmateix, aquests objectius generals es concreten en diversos objectius específics però amb la intenció de fer una revisió més global i no tant exhaustiva, es destacaran només els resultats més generals vinculats als tres principals objectius de l’estudi citats anteriorment.

Un cop desenvolupada la fase d’investigació, els resultats obtinguts apunten segons Gastelaars (2014), que els dos instruments dissenyats ad-hoc per a la valoració de les pràctiques docents basades en l’UID aporten una bona fiabilitat per a fins d’investigació.

D’altra banda, pel que fa a l’avaluació de la sessió de formació i suport rebut en l’UID, es pretenia valorar l’impacte que generen aquests tipus de programes tant en els docents com en els propis alumnes. Els resultats obtinguts suggereixen segons Gastelaars (2014) que la formació rebuda en l’UID incrementa la implementació de pràctiques docents basades en aquest, indicant tanmateix que aquesta no requereix ni de grans inversions ni de grans recursos, sinó que amb un programa de formació i amb el suport corresponent, és suficient per a dur-ho a terme. Pel que fa a l’alumnat, els resultats indiquen que tot i la valoració inicial dels estudiants ja era molt elevada en

totes les dimensions, després de la formació en l'UID als docents de la UVic, els estudiants van poder identificar alguns canvis en les seves pràctiques, corroborant-se la hipòtesis plantejada de que a més formació dels docents, l'alumnat percep un increment en l'ús per part del professorat de pràctiques docents basades en l'UID; demostrant tanmateix els resultats que a través de la formació en l'UID, milloren tants els resultats com la percepció d'alumnat i docents envers el seu procés d'ensenyament - aprenentatge.

G. Conclusions extretes a partir de les publicacions revisades.

A continuació, es presenten algunes de les principals conclusions que aporten les investigacions analitzades, partint de la definició de l'aula inclusiva com aquella que dona suport i resposta a les diverses necessitats específiques i alhora forma de processar la informació davant els diferents estils d'aprenentatge a fi de que tots assoleixin les competències establertes en les titulacions universitàries.

D'una banda, es detecten un seguit de necessitats relacionades amb l'atenció de l'alumnat amb discapacitat a l'aula universitària:

- Pel que fa a l'alumnat, es detecta la necessitat de realitzar millores en les metodologies docents de l'aula que els permetin el seguiment de les explicacions i l'accés a la informació, així com la necessitat d'eliminar les barreres arquitectòniques que encara hi ha en l'actualitat en diverses universitats.
- Pel que fa als docents, es detecta la necessitat de formació tant vinculada a metodologies pedagògiques que afavoreixin la inclusió com a coneixements relatius a la discapacitat, així com la necessitat de disposar d'infraestructures adequades per atendre aquest col·lectiu en igualtat d'oportunitats.

D'altra banda, la síntesi de condicions extretes de les investigacions revisades en el present apartat, que ens aporten coneixements en el procés de construcció d'aules universitàries inclusives, són les següents:

- **Des de les institucions universitàries**, s'ha de contemplar com a objectiu prioritari de la funció educativa, la justícia social i el compromís amb els valors democràtics d'equitat, els quals s'han de traduir en la promulgació de

polítiques que així ho assegurin, vetllant tanmateix pel desenvolupament de plans d'investigació, formació i innovació docent a través de la qual es contribueixi en la construcció d'una societat diversa i democràtica.

- **Pel que fa als docents**, aquests s'han de formar i sensibilitzar respecte els avantatges de la inclusió així com en metodologies docents inclusives (*classes més dinàmiques, ús de les TIC i nous mètodes d'avaluació, entre d'altres*), s'han de comprometre i adoptar una actitud adequada caracteritzada per la flexibilitat i tolerància, han d'adquirir unes competències bàsiques (1. *Compromís i actitud positiva cap a la diversitat*, 2. *Planificació educativa tenint en compte les diferències*, 3. *Mediació educativa per assolir els objectius*, i 4. *Avaluació formativa per millorar l'aprenentatge dels estudiants*), i finalment, han de crear un ambient de col·laboració.

Els estudis revisats, també aporten alguns coneixements específics sobre eines i recursos que l'alumnat amb discapacitat demanda, els quals poden fer-se tanmateix extensibles a la totalitat de la diversitat de l'alumnat universitari permetent oferir una resposta més adequada i personalitzada a les necessitats de cada estudiant, i tanmateix permetent-los a tots independentment de les seves característiques idiosincràtiques, participar en el procés d'ensenyament - aprenentatge i assolir l'èxit educatiu.

Alguns exemples serien:

- L'ús de recursos humans, com la figura del company de classe per facilitar la inclusió dins l'aula.
- Accés al material amb antelació.
- Disseny curricular que garanteixi la igualtat d'oportunitats i afavoreixi la inclusió.

Pel que fa a l'UID, les principals conclusions extretes a partir de les investigacions revisades són les següents:

- L'UID, és una metodologia que dona resposta i té en compte les necessitats o preferències de les diverses formes i estils d'aprenentatge de tots els estudiants a les aules universitàries, a partir d'una actitud de treball basada en l'equitat, flexibilitat, l'adaptabilitat, la coherència i l'essencialitat en el moment que es dissenya i que s'imparteix l'ensenyament.
- S'ha comprovat que incideix en la millora de l'aprenentatge individual i a millores en l'aprenentatge de l'estudiantat amb discapacitat. En termes

específics d'accessibilitat, es considera així mateix, que l'UID ha afavorit també la implementació de mesures d'accessibilitat física a les aules.

- L'UID promou entre d'altres, el compliment d'altres requeriments legals relacionats amb la igualtat d'oportunitats, com és el cas de les obligacions d'accessibilitat.
- L'adaptació espanyola de l'ITSI és un instrument vàlid i fiable que pot utilitzar-se per a valorar les actituds i accions dels docents universitaris vers la implementació de l'UID així com vers l'ensenyament inclusiu a les universitats.
- Les variables predictorres de l'atenció a la diversitat a l'aula universitària relatives als docents són: el seu compromís i actituds, la branca d'estudis, els anys d'experiència docent i l'experiència prèvia relacionada amb la discapacitat, observant-se una major tendència a desenvolupar pràctiques d'ensenyament inclusiu en les docents universitàries (dones).
- Rebre formació en l'UID, incrementa la implementació de pràctiques docents basades en aquest.
- L'ús de pràctiques docents basades en l'UID (derivades de la formació dels docents en aquest) milloren tants els resultats com la percepció d'alumnat i dels propis docents envers el seu procés d'ensenyament - aprenentatge.

2.2.2.4. Els Programes i Serveis d'Atenció a l'alumnat universitari amb discapacitat.

Els serveis d'atenció a l'alumnat universitari amb discapacitat van començar a implementar-se i expandir-se a les universitats espanyoles, tal i com apunten Díez et al. (2008), a la dècada dels anys noranta.

Tot i que actualment la majoria de les universitats ja comptin amb aquestes serveis, s'observa, a través de les recerques realitzades en diversos dels estudis que analitzarem en el present apartat, la gran heterogeneïtat d'aquests, tant pel que fa al tipus d'actuacions i programes que ofereixen, com al nombre i perfil dels professionals responsables d'aquests serveis, l'estructura organitzativa i administrativa, així com dels recursos dels que disposen.

A. "II Estudi sobre el grau d'Inclusió del sistema universitat espanyol respecte a la realitat de la discapacitat" (UNIVERSIA, 2014).

L'estudi anteriorment citat d'UNIVERSIA (2014) aporta una gran quantitat d'informació, tant pel que fa al percentatge d'universitats que disposen d'aquests serveis, com el percentatge d'alumnes que hi acudeixen així com dels programes que sovint s'ofereixen des d'aquests serveis.

A través de la informació facilitada per les 59 universitats participants, l'estudi mostra que *"un 95% d'elles compten amb un servei, programa, i/o persona encarregada de l'atenció a estudiants amb discapacitat. El 5% d'universitats que declaren no disposar d'aquest canal específic d'atenció indiquen que el servei de suport existent en els seus centres està a disposició de tot l'alumnat, és a dir, no hi ha específicament un departament que es dediqui en exclusiva als estudiants amb discapacitat ja que s'estén a tots els universitaris"* (UNIVERSIA, 2014, p. 26).

Pel que fa a l'oferta de programes i accions que els Serveis d'Atenció als Estudiants amb Discapacitat ofereixen, en major percentatge es troben els programes i/o accions curriculars d'adaptació del lloc d'estudi, els serveis d'atenció específica i especialitzada en matèria d'ocupabilitat i inclusió laboral, els programes i/o accions de tutorització i/o seguiment dels estudiants amb discapacitat així com protocols d'actuació en funció del tipus de discapacitat (els quals tenen per objectiu identificar i concretar les necessitats educatives i les adaptacions que requereix aquest alumnat), en detriment dels programes d'assistència personal permanent així com les accions per fomentar la participació d'aquests estudiants als programes de mobilitat nacional, els

quals serien els que menys s'ofereixen des d'aquests serveis especialitzats (UNIVERSIA, 2014).

Segons els resultats obtinguts a l'estudi, s'observa una tendència a les universitat espanyoles, de comptar cada cop més amb aquests tipus de serveis especialitzats en l'atenció de l'alumnat amb discapacitat.

B. “Universitat i Discapacitat: Indicadors de bones pràctiques i estàndards d'actuació per a programes i serveis” (Alonso i Díez, 2008).

Aquesta investigació, tenia per objectiu recopilar i classificar indicadors d'actuació i bones pràctiques rellevants per a l'equiparació d'oportunitats de les persones amb discapacitat als estudis superiors. Partint de l'anàlisi desenvolupat, estableixen un total de 467 indicadors d'actuació i bones pràctiques, agrupant-los en les 19 categories següents (Alonso i Díez, 2008, p.91):

- 1) *“accessibilitat de documents i materials;*
- 2) *accessibilitat d'instal·lacions, eines i equips de treball;*
- 3) *accessibilitat web;*
- 4) *activitats pràctiques;*
- 5) *adaptacions no significatives;*
- 6) *característiques del servei;*
- 7) *comunicació positiva;*
- 8) *confidencialitat de la informació;*
- 9) *Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA);*
- 10) *disseny i revisió curricular;*
- 11) *divulgació d'informació rellevant;*
- 12) *avaluació;*
- 13) *formació, informació i sensibilització;*
- 14) *mesures de suport específiques per a la discapacitat;*
- 15) *polítiques i procediments;*
- 16) *polítiques i procediments d'admissió i matrícula;*
- 17) *polítiques i procediments d'avaluació;*
- 18) *tecnologies d'ajuda; i finalment,*
- 19) *treballadors amb discapacitat”.*

Un cop delimitades aquestes 19 categories, i sotmeses a judici d'experts, procedeixen a *“adaptar els estàndards de l’AHEAD² al context de la Universitat espanyola; elaborant com a resultat el Protocol d’actuació per afavorir l’equiparació d’oportunitats dels estudiants amb discapacitat a la universitat”* (Alonso i Díez, 2008, p.88).

Els autors conclouen que els programes analitzats en la investigació diferien molt els uns dels altres pel que fa als serveis que aquests oferien i que en la majoria de casos, no disposaven de planificacions sistemàtiques; esperant que el seu treball fos útil de cara a cobrir aquesta necessitat detectada, proposant pautes per a la millora del compliment del principi d’igualtat d’oportunitats així com per l’avenç en l’establiment d’uns estàndards unificats per aquests serveis especialitzats.

Per últim, destacar una aportació d’Alonso i Díez (2008) els quals apunten que s’estan produint canvis en el perfil dels estudiants amb discapacitat que arriben a les aules universitàries, observant-se una tendència en augment d’alumnes que presenten trastorns de l’aprenentatge, trastorns en salut mental i grans discapacitats físiques; motiu pel qual, es constata un cop més la necessitat d’adoptar un paradigma educatiu inclusiu als estudis superiors que permeti oferir una resposta adequada a la diversitat de tot l’alumnat.

C. “Anàlisi de serveis i programes universitaris de suport a estudiants amb discapacitat a les universitats espanyoles”, elaborat per Verdugo y Campo (2008), de l’Institut Universitari d’Integració en la Comunitat (INICIO) de la Universitat de Salamanca.

Aquest estudi tenia per objectiu analitzar tant el tipus d’actuacions que oferien aquestes serveis com la manera en que aquestes es desenvolupaven, amb l’objectiu de proposar millores i unificar criteris d’actuació. Segons Verdugo i Campo (2008, p. 60), l’interès de la seva investigació estava en oferir *“resposta a les necessitats dels universitaris amb discapacitat, facilitant la seva igualtat d’oportunitats, millorant la seva qualitat de vida, i fomentant tant l’educació inclusiva com la vida independentment d’aquest alumnat”*.

² l’AHEAD és l’*Association on Higher Education and Disability*, associació dedicada a la formació, investigació i promoció de bones pràctiques per a la millora dels serveis d’atenció especialitzada a l’alumnat universitari amb discapacitat d’Estats Units (Alonso i Díez, 2008).

Segons Verdugo i Campo (2008), els experts afirmen que aquestes actuacions haurien de tenir per objectiu la planificació d'un itinerari individualitzat que permetés a l'alumnat amb discapacitat superar les barreres i obstacles que poden trobar-se durant la consecució dels estudis superiors, permeten la seva inclusió en l'àmbit universitari.

Partint de l'anàlisi realitzat, els autors refereixen que les actuacions que han adoptat les universitats són diverses. Algunes universitats disposen de programes d'integració duts a terme pels serveis d'assumptes socials o els serveis d'orientació a l'estudiant, d'altres en canvi, són els defensors universitaris, consells d'estudiants, associacions o altres entitats els qui s'ocupen d'oferir els suports a aquest alumnat. Tot i així, Verdugo i Campo (2008) refereixen que cada cop més s'està tendint a implementar serveis, programes o unitats específiques a les universitats, gestionats per tècnics en discapacitat, amb l'objectiu d'oferir una atenció individualitzada a aquest alumnat, analitzant les necessitats i demandes derivades de la discapacitat que presentin.

Segons les dades obtingudes, els estudiants que acudeixen sovint a aquests serveis són aquells qui presenten deficiències auditives, visuals o amb mobilitat reduïda, tot i que cada cop més estan arribant també alumnes amb trastorns de l'aprenentatge, deficiències intel·lectuals, malalties cròniques i problemes de salut mental, que fins fa pocs anys, no era l'habitual.

Pel que fa a l'estructura i organització d'aquests serveis, s'observa que tampoc hi ha un criteri unificat. De totes maneres, Verdugo i Campo (2008) ens exposen que, la majoria depenen del Vicerectorat d'Extensió Universitària, i són les universitats juntament amb alguna institució les qui mantenen el Servei. Pel que fa als professionals que s'ocupen d'aquests serveis, els responsables sovint són psicòlegs, pedagogs, treballadors socials, logopedes, i fins i tot personal docent i investigador, no estant consolidada en la majoria de casos la plantilla de personal, la qual sovint és reforçada per becaris i en alguns casos per voluntaris.

Les dades obtingudes, també mostren que el funcionament diari d'aquests serveis és molt divers, com ho és també el nombre d'usuaris que hi acudeixen així com els recursos dels que disposen. Tot i així, s'observa que sovint aquests serveis fan difusió mitjançant campanyes d'informació, que els suports que ofereixen van en funció de la demanda, que la gratuïtat de taxes i la reserva de places és generalitzada a les universitats públiques i que cada cop més es vetlla per a desenvolupar plans d'accessibilitat (Verdugo i Campo, 2008).

Finalment, els autors conclouen que és necessari que aquests serveis especialitzats en l'atenció de l'alumnat amb discapacitat, es consolidin a les universitats.

D. “Protocol d’actuació per afavorir l’equiparació d’oportunitats dels estudiants amb discapacitat a la universitat” (Díez et al., 2008).

En aquest estudi, els autors ens aporten un protocol d’actuació per als serveis especialitzats en l’atenció a l’alumnat amb discapacitat, .estructurat en dues parts:

La primera, faria referència a les llistes de comprovació i indicadors d’actuació i bones pràctiques, que seria el recollit a l’article anteriorment citat i analitzat d’Alonso i Díez (2008).

La segona part, faria referència als estàndards de programes i serveis d’atenció a universitaris amb discapacitat. Els programes que recull el protocol són els següents (Díez et. al 2008, p. 145-165):

- “1) Consultoria/ Col·laboració;*
- 2) Difusió d’informació;*
- 3) Sensibilització Professorat Docent i Investigador/Personal Administració i Serveis;*
- 4) Adaptacions acadèmiques;*
- 5) Assessorament i Suport;*
- 6) Polítiques i procediments;*
- 7) Gestió i avaluació del programa/servei;*
- 8) Formació i desenvolupament de professionals;*
- 9) Admissions;*
- 10) Avaluació de la discapacitat;*
- 11) Cursos/Tallers especials; i*
- 12) Intervencions educatives”*

E. “Suport a la integració d’estudiants amb discapacitat a l’ensenyament universitari: algunes mesures i propostes d’actuació orientadora” realitzat per Abad, Álvarez i Castro de Paz (2008).

Partint d’una exhaustiva revisió sobre els serveis i programes de suport per a l’alumnat amb discapacitat, els autors refereixen que actualment hi ha una gran variabilitat en les respostes que les universitats dissenyen a fi de facilitar una implementació efectiva del principi d’igualtat d’oportunitats.

Analitzant les actuacions i programes que les universitat que disposen dels serveis especialitzats d’atenció a l’alumnat amb discapacitat ofereixen, Abad et al. (2008, p.4-5) destaquen que la gran majoria d’aquests desenvolupen les següents actuacions bàsiques: *“elaboració d’un cens d’estudiants amb discapacitat; suport en l’estudi; suport tècnic; activitats de sensibilització dirigides a la comunitat universitària; foment del voluntariat, programes de tutorització; programes d’ajudes econòmiques; realització d’estudis per a la detecció de barreres i elaboració de plans d’accessibilitat; formació del PAS; gratuïtat de la matrícula, reserva de plaça i prioritat de la matrícula; adaptacions curriculars; i finalment, polítiques d’inserció laboral”*.

Un cop revisat l’estat dels serveis d’atenció a l’alumnat amb discapacitat a les universitats, es planteja una doble proposta. Aquesta consisteix per una banda en la necessitat de seguir desenvolupant aquests serveis sota la regulació de criteris i estàndards de qualitat i d’altra banda, la necessitat d’aplicar un sistema d’acció tutorial per a desenvolupar tasques d’assessorament i orientació per a l’alumnat universitari amb discapacitat, a fi d’oferir-los una atenció global i afavorir-ne el seu desenvolupament integral.

Pel que fa a la primera proposta, Abad et al. (2008, p. 13) plantegen que els serveis d’atenció especialitzats treballin de manera coordinada i exercissin una acció formativa i orientadora. Per això, proposen que els programes d’actuació d’aquests serveis de suport tinguin un caràcter preventiu, processual i a llarg termini cobrin totes les fases del desenvolupament de la carrera professional de l’alumnat. Pel que fa a actuacions concretes, aquests serveis haurien d’oferir: *“acollida, informació i assessorament; intervenció, assistència i provisió de recursos; tasques per a l’eliminació de barreres arquitectòniques i de la comunicació; desenvolupament i difusió d’investigacions relacionades amb la discapacitat; formació en matèria de discapacitat; posada en marxa de companyes de sensibilització i conscienciació; establiment de relacions i coordinació amb altres institucions universitàries, desenvolupament de programes d’inserció laboral; foment de l’associacionisme; i per*

últim, l'avaluació dels serveis i de les accions desenvolupades". Els autors indiquen que aquests serveis haurien de gestionar-se per professionals experimentats en el camp de la discapacitat, com per exemple, psicopedagogs, pedagogs, psicòlegs o educadors, que puguin atendre les demandes d'aquesta alumnat amb continuïtat i fent-ne el seguiment oportú al llarg de la carrera universitària.

Pel que fa a la segona proposta, la implementació d'un sistema de tutorització per a l'alumnat amb discapacitat, indiquen que aquest ha de tenir com a objectiu bàsic l'assessorament de l'alumnat i que aquest es pot dur a terme mitjançant les diferents modalitats de tutoria existents: la tutoria de carrera, la tutoria acadèmica i la tutoria entre iguals. Des d'aquest sistema de tutorització s'hauran de realitzar diverses actuacions d'orientació a fi que l'alumnat disposi d'informació sobre aspectes bàsics que els permetin exercir el dret a igualtat d'oportunitats.

Per acabar conclouent, que si ambdues propostes s'implementen i desenvolupen de manera coordinada entre tots els responsables i participants, es podrà aleshores garantir la igualtat d'oportunitats a aquest col·lectiu universitari.

F. "Guia per a l'elaboració d'un pla d'atenció a l'alumnat amb discapacitat a la universitat" (2010), proposta elaborada pel CERMI (Comitè Espanyol de Representació de Persones amb Discapacitat) en col·laboració amb el Ministeri de Sanitat i Política Social.

Aquesta guia es destaca atès que tot i que no realitzi una revisió dels serveis d'atenció a l'alumnat universitari amb discapacitat, planteja un pla integral d'atenció per aquest col·lectiu que s'ha considerat ser de gran interès.

La guia esdevé un recurs orientador per a les universitats per a que aquestes disposin d'un material de referència i suport en la materialització de la vigent legislació als estudis superiors, la qual estableix la obligatorietat de les universitats de disposar d'un pla d'atenció a l'alumnat amb discapacitat a la universitat.

La proposta que planteja el CERMI (2010), per elaborar el pla d'atenció a l'alumnat amb discapacitat a la universitat, hauria d'incloure: l'organisme responsable; el marc legislatiu de referència; l'exempció de taxes; un protocol d'atenció, un programa d'accessibilitat universal; un programa de recursos humans i de productes de suport; un programa de professor mentor o de suport; un programa d'adaptacions d'accés al currículum i d'adaptacions curriculars individualitzades no significatives; programes d'informació, programes de mobilitat nacionals i internacionals; programes d'inclusió laboral; programes d'investigació i innovació;

disseny per a tothom; elaboració d'un cens; ocupació pública i polítiques de compromisos responsables a favor de les persones amb discapacitat a la pròpia universitat; relacions institucionals amb l'entorn; factor de gènere; altres actuacions; i finalment, indicadors, avaluació i actualització.

G. “La inclusió dels estudiants amb discapacitat als estudis superiors. Anàlisi i valoració del suport educatiu a l'alumnat amb discapacitat a la Universitat Rovira i Virgili” (Vives, 2007).

Aquesta investigació que tenia per objectiu inicial analitzar les dificultats i necessitats de l'alumnat amb discapacitat a una universitat catalana, a fi de poder posteriorment, suggerir un seguit d'accions (com per exemple la creació d'un servei de suport -que fins aleshores no disposaven d'aquest-) per a oferir a aquests col·lectiu d'alumnes una millor qualitat educativa.

Pel que fa a les necessitats i dificultats que els estudiants amb discapacitat es troben a la universitat, els resultats obtinguts a l'estudi mostren que aquestes es vinculen principalment al seguiment de les classes (accés a la informació, condicions ambientals de les aules, aspectes metodològics, dificultats en els exàmens), a les dificultats en l'accessibilitat física i la manca de formació i sensibilització del professorat. Els propis estudiants assenyalen que amb un augment de la implicació en programes de voluntariat, així com a través de la realització de campanyes de sensibilització, es suprimirien algunes d'aquestes barreres. Per tant, dels resultats obtinguts en aquesta fase de l'estudi se'n desprèn la necessitat de crear un servei de suport a l'alumnat universitari amb discapacitat.

Aquest servei especialitzat hauria de complir segons apunta Vives (2007, p. 418) uns requisits mínims bàsics: *“estar vinculat als òrgans de la universitat i amb una dotació econòmica i de recursos materials, d'ajuts tècnics i personal suficients; disposar d'un espai físic i propi per exercir la seva tasca i amb un responsable amb una formació psicopedagògica; esdevenir motor dinamitzador de la investigació i estudi al voltant de temes relacionats amb la discapacitat (I+D+I); i contemplar com a mínim els següents programes d'actuació: acollida, atenció i assessorament als estudiants amb discapacitat; transport; adaptacions arquitectòniques i accessibilitat; adaptacions pedagògiques, curriculars i tècniques; suport a l'estudi dels estudiants amb discapacitat; formació de tots els membres de la comunitat universitària; i finalment, promoció del voluntariat”.*

Finalment, es conclou que la finalitat última és que la universitat esdevingui oberta i de qualitat per a tot els estudiants, però que precisament per aquest motiu, un pas previ que s'ha d'elaborar és la creació d'un servei permanent d'atenció i/o suport als estudiants amb discapacitat a la Universitat Rovira i Virgili.

H. Conclusions extretes a partir de les publicacions revisades.

A continuació es relacionen les principals conclusions extretes dels coneixements més significatius que aporten els estudis revisats en el present apartat:

- Necessitat de consolidació dels serveis i programes d'atenció a l'alumnat amb discapacitat, donat que s'ha constatat que ofereixen programes i accions que els estudiants amb discapacitat valoren positivament.
- Els serveis específics d'atenció a l'alumnat amb discapacitat haurien d'actuar seguint uns estàndards establerts, així com uns criteris unificats.
- La majoria d'universitats ja compten amb serveis d'atenció específics a l'estudiant amb discapacitat, tot i que s'observa a través de les investigacions revisades, una gran heterogeneïtat d'aquests serveis, pel que fa a les actuacions i programes que ofereixen, nombre i perfil dels professionals, estructura organitzativa i administrativa, i recursos dels que disposen.
- Els programes i accions que s'ofereixen en major proporció per aquests serveis són: els programes i/o accions curriculars d'adaptació del lloc d'estudi; els serveis d'atenció específica i especialitzada en matèria d'ocupabilitat i inclusió laboral; els programes i/o accions de tutorització i/o seguiment dels estudiants amb discapacitat, així com protocols d'actuació en funció del tipus de discapacitat. Per contra, els programes que s'ofereixen en menor proporció, serien els programes d'assistència personal permanent així com les accions per fomentar la participació d'aquests estudiants als programes de mobilitat nacional, els quals serien els que menys s'ofereixen des d'aquests serveis especialitzats.
- S'estan constatant canvis en el perfil dels estudiants amb discapacitat que arriben a les aules universitàries, observant-se una tendència en augment, d'alumnes que presenten trastorns de l'aprenentatge, trastorns en salut mental i grans discapacitats físiques, motiu pel qual -i donada la constatació de que el perfil de l'alumnat ha anat variant-, es considera un cop més, la necessitat d'adoptar un paradigma educatiu inclusiu que atengui i doni resposta

a aquesta dinàmica canviant als estudis superiors, permetent oferir una resposta adequada a la diversitat de tot l'alumnat.

La realitat estudiada, objecte d'aquesta tesi doctoral, ens indica que les universitats estatals i catalanes, en els darrers anys, han realitzat importants avenços pel què fa, en un primer àmbit a la integració d'estudiants amb discapacitat a la universitat. A mesura que s'ha avançat en el coneixement, la implementació i el desenvolupament d'aspectes vinculats a inclusió universitària, s'ha anat generant una primera aproximació cap a la inclusió universitària. Però de la mateixa manera, es pot arribar a la conclusió que aquest camí iniciat de manera formalment correcte, necessita que es segueixi fent recerca partint ja d'aspectes consolidats per poder anar transformant l'organització universitària més humanitzada i alhora tecnificada, superant de manera definitiva la consideració de necessitats individuals en uns determinats sentits, per passar a un concepte més ampli i divers, que permeti fer possible que la proposta d'universitat inclusiva ho sigui per a qualsevol persona, contemplada des de la diversitat humana i que, aquest fet, es converteixi no en una excepcionalitat, sinó en una normalitat.

2.3. CAPÍTOL III: UNIVERSITATS CATALANES: ANÀLISI DE LA SITUACIÓ ACTUAL

Previ a l'anàlisi i exposició de l'emmarcament de cada universitat respecte al marc legislatiu propi pel què fa a la inclusió universitària, s'exposen a continuació projectes generals que tenen una afectació per a totes les universitats catalanes.

El Projecte Universitat i Discapacitat a Catalunya (en endavant UNIDISCAT) va ser creat el setembre del 2006 per la Comissió d'Accés i Afers estudiantils del Consell Interuniversitari de Catalunya partint de la necessitat de respondre al repte d'atendre l'estudiantat amb discapacitats diverses de les universitats de Catalunya, amb l'objectiu d'impulsar polítiques actives i promoure línies d'actuació comunes per garantir la igualtat d'oportunitats. Per aquest motiu es va crear una comissió tècnica, UNIDISCAT, on es troben representades totes les universitats catalanes per a què treballi en la implantació de les accions proposades en aquest projecte.

Durant aquest temps s'ha analitzat la situació actual i les necessitats de l'estudiantat amb discapacitat, s'ha fet un estudi del marc legal i jurídic, s'han analitzat i acordat els requisits per a les adaptacions curriculars i, actualment, s'està treballant en diferents línies per cobrir altres necessitats que s'havien detectat. Aquestes polítiques han anat acompanyades del finançament de convocatòries anuals, a través de l'AGAUR, per impulsar aquests projectes a les universitats del sistema català.

Alhora, la Generalitat de Catalunya estableix exempcions que es poden aplicar als preus de matrícula i alhora també s'ofereixen beques en funció del tram de renda familiar.

- Família nombrosa de categoria general o família nombrosa de categoria especial
- Víctimes d'actes terroristes
- Víctimes de violència de gènere
- Persones discapacitades

Tanmateix a nivell de l'estat espanyol, existeix la xarxa de *Servicios de Apoyo a las Personas con Discapacidad* (SAPDU), creada l'any 2009, a la que pertanyen la gran majoria de les universitats espanyoles. Aquest agrupament es va constituir a partir de la proposta de l'àrea d'Atenció a la Diversitat, de la comissió sectorial d'assumptes d'estudiantils (RUNAE). La xarxa va néixer fruit de les necessitats que es van crear en el procés d'integració de l'alumnat amb discapacitat a les

universitats per tal de poder donar i planificar criteris i respostes comunes, promoure i difondre bones pràctiques, proposar a les Administracions Educatives mitjans per poder implementar les mesures derivades del marc legislatiu i en síntesi, promoure totes les accions que garanteixin la igualtat d'oportunitats sota els principis de l'accessibilitat universal i el disseny per a tothom.

A continuació, s'inclou una breu síntesi elaborada a partir de l'anàlisi de la situació actual de les universitats catalanes, amb l'objectiu de valorar quina és el marc referencial respecte l'àmbit legislatiu propi i intern així com el desplegament de la mateixa vers la inclusió educativa als estudis superiors. Aquesta síntesi, s'ha desenvolupat partint de la revisió dels referents normatius prescriptius, materialitzats en forma d'estatuts, així com dels plans d'actuació i dels programes i serveis que les universitats catalanes han concretat en resposta a l'establert a nivell legislatiu.

Així, s'analitzarà inicialment el que les universitats expressen d'obligat compliment i que queda establert a través dels seus estatuts, reglaments i/o normativa així com els recursos que les universitats ofereixen per al seu compliment.

Posteriorment, s'inclou un apartat en el que s'exposa de manera resumida els estatuts, plans, programes i serveis de les que cada una de les universitats catalanes disposa, podent-se ampliar la lectura d'aquests a l'annex 1.

S'ha analitzat les dotze universitats catalanes:

- ❑ Universitat de Barcelona
- ❑ Universitat Autònoma de Barcelona
- ❑ Universitat Politècnica de Catalunya
- ❑ Universitat Pompeu Fabra
- ❑ Universitat de Lleida
- ❑ Universitat de Girona
- ❑ Universitat Rovira i Virgili
- ❑ Universitat Ramon Llull
- ❑ Universitat Oberta de Catalunya
- ❑ Universitat de Vic
- ❑ Universitat Internacional de Catalunya
- ❑ Universitat Abat Oliba CEU

2.3.1. Anàlisi del marc referencial actual sobre inclusió educativa a les universitats catalanes.

En la totalitat dels estatuts de les universitats catalanes analitzats es poden observar diversos articulats en matèria d'accés, permanència, ajuts i beques entre d'altres, dels que se'n desprèn en la seva globalitat, la materialització de la garantia del dret a la igualtat d'oportunitats i no discriminació per raons de sexe, grups ètnics, religió, discapacitat, o qualsevol altra condició o circumstància personal.

De l'anàlisi dels estatuts de les universitats catalanes se'n deriven diverses conclusions:

- La totalitat dels estatuts de les universitats, compten amb **polítiques d'igualtat i no discriminació** en les que s'estableixen els compromisos en la lluita contra la discriminació per raons de gènere, classe, ètnia, religió, orientació sexual, o qualsevol altra condició personal dels membres de la comunitat universitària.
- Els **principis** que contempnen la gran majoria de les universitats catalanes es basen en la llibertat, la justícia, la democràcia, la solidaritat, la pluralitat, l'educació en valors, la igualtat d'oportunitats, la lluita contra la discriminació de qualsevol índole, assumint la Declaració Universal dels Drets Humans de les Nacions Unides en la gran majoria d'universitats.
- La totalitat de les universitats catalanes estableixen en els seus estatuts que en l'**accés a la universitat** es respectaran els principis d'igualtat, mèrit i capacitat.
- Pel que fa als **drets de l'alumnat**, es contempla en la totalitat dels estatuts universitaris el dret a rebre una formació i docència de qualitat, a no ser discriminat per a cap condició ni característica personal, a disposar de les instal·lacions adequades (accessibilitat universal) així com en algunes universitats, a rebre orientació i assessorament en relació a la seva formació acadèmica i professional.
- Totes les universitats catalanes disposen en els seus estatuts, d'articulats específics vinculats a l'atenció de **l'alumnat universitari amb discapacitat**. En aquests, s'estableixen ajuts materials i econòmics, els serveis i suports específics i a la reserva de plaça entre d'altres per aquest col·lectiu, a fi de garantir la igualtat d'oportunitats.

- Pel que fa a la **igualtat de gènere**, s'observa que en la majoria d'universitats catalanes ja es disposa de polítiques per a la globalitat de la comunitat universitària, establint-se en algunes universitats, el sufragi universal i la presència equilibrada de dones i homes als òrgans de govern i gestió.
- La totalitat de les universitats catalanes, compten amb polítiques de **beques i ajuts** als estudis a fi de garantir les condicions d'igualtat en l'exercici del dret a l'educació, evitant que cap persona pugui ser exclosa d'una universitat per a raons econòmiques.
- Algunes universitats catalanes, proclamen als seus estatuts mecanismes d'acolliment i d'assessorament dels estudiants de **nou accés**, el desenvolupament de polítiques actives per afavorir la **conciliació** de la vida familiar i laboral, així com l'establiment d'articulats específics vinculats a l'alumnat amb necessitats educatives especials.

Analitzant els **plans d'actuació** amb els que compten les universitats catalanes, es pot observar com en la seva totalitat disposen de plans d'atenció per a l'alumnat amb discapacitat donada la obligatorietat contemplada a la disposició final desena de la Llei Orgànica 4/2007, de 12 d'abril, LOMLOU, i com en la gran majoria de les universitats catalanes en l'actualitat, ja es disposa de diversos plans que fan referència a la igualtat de gènere.

Pel que fa als **plans d'actuació vinculats a l'alumnat amb discapacitat**, aquests es caracteritzen en la gran majoria de casos, per a vetllar per a la plena participació d'aquest col·lectiu a les universitats catalanes, promovent mesures per millorar l'atenció d'aquests estudiants així com per afavorir la igualtat d'oportunitats i no discriminació. Algunes de les mesures més comunes ofertades per les universitats són: l'orientació i l'assessorament per aquests estudiants, desenvolupament d'accions per garantir l'accessibilitat universal a les universitats així com l'eliminació de qualsevol barrera, mesures per a promoure la sensibilització així com la formació en matèria de discapacitat a tota la comunitat universitària, implementació d'actuacions així com ajudes tècniques, recursos i mitjans per garantir que els estudiants amb discapacitat tinguin les mateixes oportunitats per assolir les competències professionals, i finalment, potenciar i difondre recerques en matèria de discapacitat, entre d'altres.

D'altra banda, pel que fa els **plans d'igualtat de gènere**, s'observa que la gran majoria de les universitats, aposten per fomentar un seguit de mesures com per

exemple, sensibilització de la igualtat entre homes i dones; desenvolupament d'accions que permetin conciliar la vida laboral, familiar i personal; accions per promoure la representació equilibrada a tots els òrgans i nivells de gestió de la comunitat universitària; ús d'una comunicació, tant interna com externa, no sexista; vetllar per la igualtat en les condicions laborals i la promoció professional entre homes i dones. i foment de la perspectiva de gènere tant a nivell de docència com d'investigació, entre d'altres.

Finalment, pel que fa l'anàlisi dels **programes i serveis** amb els que compten les universitats catalanes, s'observa que la majoria d'elles, disposen de serveis específics per atendre al col·lectiu d'estudiants universitaris amb discapacitat i com cada vegada més s'està apostant per oferir serveis per atendre a tot l'alumnat, com seria el cas del SAP (Servei d'Assessorament Psicològic) de la Universitat Pompeu Fabra o el SOP (Servei d'Orientació Personal) de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i l'Esport Blanquerna, Universitat Ramon Llull, que ja compta amb una llarga trajectòria, així com el Programa Avança (Antic programa d'Ajut Temporal) de la Universitat de Barcelona, el qual té per objectiu donar suport als estudiants que pateixen situacions que dificulten el seu desenvolupament acadèmic o el Programa "Studia", el qual té per objectiu oferir suport acadèmic a estudiants que pateixen malalties de llarga durada i que han de fer llargues estades en els hospitals.

Per tant, s'observa com algunes universitats catalanes compten en l'actualitat amb serveis i programes no només per a respondre a les necessitats del col·lectiu amb discapacitat sinó de tot l'alumnat que en un moment específic del desenvolupament de la seva carrera universitària, pugui necessitar acudir-hi, que s'emmarcaria molt més en la definició d'inclusió universitària. Tanmateix des d'aquesta perspectiva, es detecta de forma molt efímera programes o serveis específics dirigits o que contemplin a la resta de la comunitat universitària com el personal d'administració i serveis (en endavant PAS) i el personal docent i investigador (en endavant PDI).

2.3.2. Síntesi d'estatuts, plans, programes i serveis de les Universitats Catalanes.

2.3.2.1. Universitat de Barcelona - UB.

Segons la Universitat de Barcelona (2015), els estatuts, plans, programes i serveis que disposen actualment són:

1. Estatuts

DECRET 246/2003, de 8 d'octubre, pel qual s'aproven els Estatuts de la Universitat de Barcelona (DOGC núm. 3993, de 22.10.2003)

Article 4:

“4.1. Per al desenvolupament correcte de les seves activitats, la Universitat de Barcelona fa seus els principis de llibertat, democràcia, justícia, igualtat i solidaritat. Tots els membres de la comunitat universitària estan obligats a atènyer-s'hi en la seva actuació. Així, són proclamats i garantits”:

- a. “la llibertat de càtedra, de recerca i d'estudi, així com la d'expressió, associació i reunió dels universitaris dins la Universitat,*
- b. la igualtat de tots els universitaris, que no poden ser objecte de cap discriminació,*
- c. el dret a la participació de tots els universitaris en la tasca comuna dels objectius de la Universitat,*
- d. el dret a ser avaluat de manera justa, i*
- e. l'orientació de la docència i la recerca cap a la cultura de la pau, el progrés social i humà fonamentat en els drets humans i el respecte del medi ambient i del desenvolupament sostenible”.*

“4.2. La Universitat de Barcelona vetlla pel respecte a la dignitat de les persones en el desenvolupament de les seves activitats, assumeix la defensa de la seguretat i la integritat personals en l'exercici d'aquestes i promou la integració de les persones amb discapacitats, adequant les seves instal·lacions”.

“4.3. La Universitat de Barcelona duu a terme una política de prevenció de riscos laborals que garanteix la seguretat i la salut de tots els seus membres;

a aquest efecte, adopta un sistema de la gestió de la prevenció d'acord amb la legislació vigent i adaptat a les seves característiques organitzatives”.

Article 121. Del nou alumnat: *“121.1. La Universitat de Barcelona vetlla perquè les persones que vulguin matricular-se en algun dels seus ensenyaments disposin de tota la informació necessària per a l'accés. Amb aquesta finalitat, la Universitat de Barcelona potencia el desenvolupament de serveis d'informació i d'orientació adreçats a estudiants de secundària i d'altres nivells no universitaris, inclosos els més grans de 25 anys”. “121.2. La Universitat de Barcelona fomenta l'accés i la integració de les minories culturals i de les persones discapacitades”.*

Article 134. *“La Universitat de Barcelona ha de promoure davant els poders públics l'adopció d'una política assistencial relativa als costos directes i indirectes de l'ensenyament que tendeixi a evitar que ningú no quedi exclòs de la Universitat per raons econòmiques. Sens perjudici d'aquesta acció, la Universitat de Barcelona ha d'establir una política pròpia de beques, ajuts i subvencions que faciliti l'existència de serveis assistencials propis i que fomenti l'accés a la recerca”.*

Article 135. *“La Universitat de Barcelona ha d'establir programes destinats al seu alumnat amb necessitats educatives especials”.*

Article 136. *“La Universitat de Barcelona aplica la normativa vigent sobre exempció de preus públics acadèmics i garanteix el principi d'igualtat dels ciutadans i les ciutadanes davant la llei”.*

2. Plans

- Pla d'Igualtat d'Oportunitats entre dones i homes (Gènere)

3. Programes i serveis

- Programa Fem Via.
- Programa Avança.
- Projecte “Studia”.

2.3.2.2. Universitat Autònoma de Barcelona - UAB.

Segons la Universitat Autònoma de Barcelona (2015), els estatuts, plans, programes i serveis que disposen actualment són:

1. Estatuts

DECRET 237/2003, de 8 d'octubre, pel qual s'aproven els Estatuts de la Universitat Autònoma de Barcelona (DOGC núm. 3993, de 22.10.2003).

Article 3. Principis d'actuació: “3.1. *Per a desenvolupar les seves activitats, la Universitat Autònoma de Barcelona s'inspira en els principis de llibertat, democràcia, justícia, igualtat i solidaritat*”. “3.2. *És deure de totes les persones integrants de la comunitat universitària, i en particular dels òrgans de govern, atènyer-se i donar plena efectivitat a aquests principis*”. “3.3. *La Universitat i els membres de la comunitat han d'impedir qualsevol mena de discriminació i promoure en particular la integració de les persones amb discapacitats*”. “3.4. *Són principis especialment proclamats i garantits: (.) d) L'orientació de la docència, la recerca i l'activitat universitària vers la cultura de la pau, el respecte dels drets humans, el progrés social, el respecte del medi ambient i el desenvolupament sostenible i la renúncia explícita a la recerca orientada directament a finalitats militars*”.

Article 8. Promoció de la igualtat entre homes i dones: “8.1. *La Universitat, seguint principis i normes internacionals, comunitàries i internes, es compromet a promoure la igualtat d'oportunitats entre homes i dones en les seves normes d'autogovern*”. “8.2. *Els àmbits que cal abordar són: a) L'accés en igualtat de condicions a l'ensenyament i la recerca universitaris, b) L'accés en igualtat de condicions al treball i la promoció professional dins la Universitat, c) L'organització de les condicions de treball amb perspectiva de gènere, especialment tenint en compte la conciliació entre la vida professional i familiar, d) La promoció de la perspectiva de gènere en els continguts dels ensenyaments i de la recerca, i e) La promoció de la representació equilibrada en els diferents òrgans i nivells de presa de decisions dins la Universitat*”.

Article 149. Drets: “*Són drets dels estudiants de la Universitat Autònoma de Barcelona, sense perjudici dels establerts a la Constitució i a les lleis, els següents: a) Rebre una formació i una docència de qualitat, b) Disposar*

d'unes instal·lacions adequades que permetin el normal desenvolupament dels estudis i de la formació, c) Disposar de mecanismes d'acolliment i d'assessorament, així com de programes i activitats que facilitin la seva integració en l'entorn universitari., d) Rebre informació abans de matricular-se per tal de triar les assignatures que creguin adients al seu currículum, d'acord amb els corresponents plans d'estudis, e) Comptar amb procediments objectius d'avaluació del seu rendiment, incloent-hi mecanismes de revisió i de recurs, f) Disposar de mecanismes d'accés i permanència i d'instruments específics que facin possible la mobilitat entre diferents universitats, particularment en l'espai europeu d'educació superior, g) Optar als diferents ajuts, beques i subvencions que la Universitat pugui establir, h) Disposar d'informació, d'assessorament i d'instruments que facilitin la incorporació dels estudiants al món laboral (.)."

Article 177. Accés a la Universitat: "(.) 177.3. *Els procediments d'accés i admissió han de respectar els principis de publicitat, igualtat, capacitat i mèrit*".

Article 180. Ajuts per a estudis: "(.) 180.3. *El règim de beques i ajuts estarà basat en els principis de compensació de les desigualtats, solidaritat, mèrit, publicitat i acció positiva*".

2. Plans

- Pla d'Acció per a la Igualtat d'Oportunitats per a les persones amb discapacitat a la UAB 2011-2015.

3. Programes i serveis

- PIUNE, Servei d'Atenció a la Discapacitat.
- Observatori per a la Igualtat (gènere).
- Programa d'Actes Infoaccessibles.
- Programa d'Art Accessible.

2.3.2.3. Universitat Politècnica de Catalunya -UPC.

Segons la Universitat Politècnica de Catalunya (2015), els estatuts, plans, programes i serveis que disposen actualment són:

1. Estatuts

Acord GOV/43/2012, de 29 de maig, pel qual s'aprova la modificació dels Estatuts de la Universitat Politècnica de Catalunya i es disposa la publicació del seu text íntegre (DOGC núm. 6140, d'1.6.2012).

Article. 6 Igualtat d'oportunitats entre dones i homes: *“La Universitat ha de garantir la igualtat d'oportunitats entre les dones i els homes en tots els àmbits universitaris i el dret a rebre un tracte no sexista. També n'ha d'afavorir la presència equilibrada en els òrgans col·legiats i les comissions de selecció de personal”.*

Article 7. Igualtat d'oportunitats de persones amb discapacitat: *“La Universitat ha de tenir especialment en consideració les persones amb discapacitat per garantir-los la igualtat d'oportunitats. Amb aquest objectiu, la Universitat adopta mesures que n'evitin la discriminació i que n'assegurin el desenvolupament i la integració en els diversos àmbits universitaris amb la màxima autonomia personal”.*

Article 105. Sufragi universal i presència equilibrada de dones i homes: *“L'elecció de les persones que representen els diferents sectors de la comunitat universitària en els òrgans col·legiats de govern i representació es fa per sufragi universal, lliure, igual, directe i secret. El Reglament electoral de la Universitat ha de propiciar la presència equilibrada de dones i homes entre els representants dels diferents sectors de la comunitat universitària”.*

Article 120. Ajuts i beques: *“120.1. La Universitat, per mitjà del Consell Social i dins les seves possibilitats, estableix ajuts a l'estudi, per afavorir la igualtat d'oportunitats. Els ajuts esmentats són adjudicats per una comissió, la composició i les atribucions de la qual defineix per reglament el Consell Social”. “120.2. Així mateix, el Consell de Govern ha d'organitzar, segons els recursos de la Universitat, un sistema d'ajuts predoctorals per a la formació investigadora de doctorands i doctorandes. L'obtenció d'aquests ajuts implica la consideració dels doctorands i doctorandes com a personal investigador en formació, amb els drets i deures que estableixen la normativa que els és aplicable, aquests Estatuts i la reglamentació que els desplegui”.*

Article 183. Accés i admissió: *“El procediment i els criteris aplicables per a l'accés i l'admissió als diferents tipus d'ensenyaments s'han de fer públics i han de respectar els principis d'igualtat, mèrit i capacitat”.*

Article 184. Drets i deures: *“184.2. L'estudiant o estudianta té dret a rebre uns ensenyaments actualitzats i de qualitat, que se li faciliti la formació i l'accés a la convivència social, la cultura i l'esport, i que es fomenti el desenvolupament de la seva capacitat crítica”. “184.3. La Universitat impulsa la participació dels estudiants i estudiantes en associacions i col·lectius amb l'objectiu de dur a terme activitats que els interessin per a la formació en valors de convivència i ciutadania”.*

Disposició addicional 2. Unitat d'Igualtat: *“La Unitat d'Igualtat de la Universitat desenvolupa les funcions relacionades amb el principi d'igualtat, de no-discriminació i de respecte per la diversitat”.*

2. Plans

- II Pla d'Igualtat d'Oportunitats - UPC (Gènere)
- Pla UPC Responsabilitat Social 2015.
- Protocol d'Inclusió (Aprovat al març de 2015).

3. Programes i serveis

- Càtedra d'Accessibilitat (CATAC)
- Comissió per a la Igualtat d'Oportunitats (CIO)
- Programa d'Inclusió i Discapacitat

2.3.2.4. Universitat Pompeu Fabra - UPF.

Segons la Universitat Pompeu Fabra (2015), els estatuts, plans, programes i serveis que disposen actualment són:

1. Estatuts

Acord GOV/203/2010, de 9 de novembre, pel qual s'aprova la modificació dels Estatuts de la Universitat Pompeu Fabra i es disposa la publicació del seu text íntegre (DOGC núm. 5756, de 16.11.2010).

Article 3. Principis rectoris: *“La Universitat Pompeu Fabra fonamenta les seves actuacions en la recerca lliure del coneixement. La comunitat universitària, i en*

especial els seus òrgans de govern, han de donar plena efectivitat als principis de llibertat, democràcia, justícia, igualtat, independència, pluralitat i solidaritat”.

Article 75. Integració de persones amb discapacitats i programes específics d'ajut: *“75.1. La Universitat ha d'assegurar a les persones amb discapacitats la igualtat d'oportunitats. Els ha de facilitar la plena mobilitat pels seus propis mitjans en les instal·lacions del campus i la seva participació plena i efectiva en l'activitat universitària. La Universitat elaborarà plans d'inclusió i es realitzaran les adaptacions oportunes en els processos d'accés i en el desenvolupament curricular dels estudiants en funció de les necessitats específiques d'aquests estudiants”. “75.2. La Universitat col·laborarà amb les administracions públiques competents en l'aplicació dels programes específics per a víctimes del terrorisme i de la violència de gènere”.*

Article 76. Igualtat de gènere: *“76.1. La Universitat ha de promoure accions per assolir la igualtat d'oportunitats entre els homes i les dones en tots els àmbits universitaris. En les seves comunicacions i publicacions ha d'assegurar un ús no sexista del llenguatge”. “76.2. La Universitat tindrà en la seva estructura d'organització una unitat d'igualtat per al desenvolupament de les funcions relacionades amb el principi d'igualtat entre homes i dones”.*

Article 77. Conciliació de la vida familiar i laboral: *“La Universitat ha de portar a terme polítiques actives encaminades a afavorir la conciliació de la vida familiar i laboral”.*

Article 84. Drets: *“Són drets específics dels estudiants de la Universitat Pompeu Fabra: a) rebre una formació i una docència de qualitat, participatives, crítiques i adequades a la realitat de la societat, d) sol·licitar ajust a l'estudi i la recerca, e) rebre orientació i assessorament en relació amb la seva formació acadèmica i professional, f) tenir igualtat d'oportunitats i no ser discriminats per raons de sexe, raça, religió, discapacitat o qualsevol altra circumstància personal o social en l'accés a la Universitat, l'ingrés als centres, la permanència a la Universitat i l'exercici dels drets acadèmics, h) rebre una atenció que faciliti compaginar els estudis amb l'activitat laboral”.*

Article 87. Beques i ajuts: *“El Consell Social, a fi de garantir que cap persona no quedi exclosa de la Universitat Pompeu Fabra per raons econòmiques, acordarà una política pròpia de la Universitat per tal de concedir beques, ajuts i crèdits per a l'estudi, la recerca i la transferència de coneixement i de tecnologia, i les corresponents exempcions de preus de la seva competència, d'acord amb els principis de publicitat, concurrència i objectivitat”.*

Article 132. Selecció: *“132.1. La selecció de funcionaris i de personal laboral fix s’ha de dur a terme d’acord amb els principis d’igualtat, mèrit, capacitat i publicitat”.*

Article 153. Accés i admissió: *“153.2. El Consell de Govern, d’acord amb la legislació bàsica i tenint en compte la programació de l’oferta de places disponibles, ha d’establir els procediments per a l’accés, l’admissió i la reincorporació d’estudiants, amb respecte als principis de publicitat, igualtat, mèrit i capacitat. Els processos d’accés i d’admissió han de ser transparents i objectius”.*

2. Plans

- Pla d’Igualtat Isabel de Villena (Gènere).
- Pla d’Inclusió (Discapacitat).

3. Programes i serveis

- Programa UPF Inclusió: suport a persones amb necessitats especials.
- Servei d’Assessorament Psicològic (SAP).
- Recursos específics per a l’alumnat amb discapacitat.

2.3.2.5. Universitat de Lleida - UDL.

Segons la Universitat de Lleida (2015), els estatuts, plans, programes i serveis que disposen actualment són:

1. Estatuts

Decret 201/2003, de 26 d’agost, pel qual s’aproven els Estatuts de la Universitat de Lleida (DOGC núm. 3963, de 8.9.2003).

Article 141. Drets acadèmics: *“Són drets acadèmics de l’estudiantat de la Universitat de Lleida: a) Dedicar-se a l’estudi i rebre una formació i una docència de qualitat que estimuli l’esperit crític i la creativitat, i disposar de les instal·lacions i el material adequats (.), d) conèixer els criteris d’avaluació del rendiment acadèmic, que han de ser objectius, (.) i f) beneficiar-se de beques i ajuts, d’acord amb aquests Estatuts i la normativa vigent”.*

Article 144. Drets d’informació: *“Els òrgans de govern i gestió de la Universitat de Lleida han de facilitar a l’estudiantat de la Universitat de*

Lleida i als ciutadans que aspiren a formar-ne part, informació respecte a l'accés als estudis, llur organització, llur contingut i llur projecció social i laboral”.

Article 147. Política assistencial i de beques: “147.1. *La Universitat de Lleida impulsa i promou davant les institucions o les entitats adients l'adopció d'una política assistencial amb relació als costos directes i indirectes de l'ensenyament, per tal d'evitar que ningú no quedi exclòs de la Universitat de Lleida per raons econòmiques*”. “147.2. *La Universitat, d'acord amb les seues disponibilitats pressupostàries, ofereix beques al seu estudiantat per a la col·laboració en activitats de recerca, suport a la docència, gestió i serveis*”.

Article 148. Mobilitat: “148.1. *Els òrgans de govern han de facilitar que l'estudiantat de la Universitat de Lleida pugui continuar els estudis en altres universitats i que persones procedents d'altres universitats puguin accedir als seus ensenyaments, en el marc dels programes que s'estableixin*”. “148.2. *S'han de fomentar programes de cooperació per a l'accés a la Universitat de persones procedents de països en desenvolupament que afavoreixin el progrés d'aquests*”.

2. Plans

- Pla d'Igualtat d'Oportunitats entre homes i dones (Gènere)
- Pla d'Inclusió de les persones amb Diversitat Funcional (Discapacitat)

3. Programes i serveis

- Unitat Universitat de Lleida per a Tothom (UDLXTOTHOM)

2.3.2.6. Universitat de Girona - UdG.

Segons la Universitat de Girona (2015), els estatuts, plans, programes i serveis que disposen actualment són:

1. Estatuts

Acord GOV/94/2011, de 7 de juny, pel qual s'aprova la modificació dels Estatuts de la Universitat de Girona i es disposa la publicació del seu text íntegre (DOGC núm. 5897, de 9.6.2011).

Article 3. Principis: *“La Universitat de Girona s’inspira en els principis bàsics de llibertat, justícia, solidaritat i cultura de la pau, es compromet en la promoció de l’educació en valors, de la igualtat d’oportunitats i en la lluita contra la discriminació per raons de gènere, classe, ètnia, religió o qualsevol altre caràcter distintiu de les persones i els col·lectius i assumeix com a pròpia la Declaració Universal de Drets Humans de les Nacions Unides. D’acord amb aquests principis i els ideals de solidaritat entre els pobles, la Universitat de Girona cooperarà en el progrés social i cultural dels països i pobles pobres, empobrits i en via de desenvolupament”.*

Article 137. Accés: *“L’accés a la Universitat de Girona respectarà els principis d’igualtat, mèrit i capacitat i hi podran accedir totes les persones que acreditin els requisits acadèmics necessaris per a l’ingrés a la Universitat i superin els processos d’accés que s’estableixin, segons el que disposa la legislació vigent”.*

Article 139. Drets i deures: *“139.1. Són drets dels estudiants de la Universitat de Girona: a) Rebre una formació i una docència de qualitat i adequada a la realitat social, participant-hi activament, facilitant-los la formació i l’accés a la cultura, l’esport i la convivència social, així com el desenvolupament de la seva capacitat crítica, organitzativa i creativa; b) No ser discriminats per raons de naixença, gènere, orientació sexual, ètnia, opinió, religió o qualsevol altra circumstància personal o social; c) Rebre informació sobre els plans d’estudis i els seus objectius i assessorament continuat sobre el desenvolupament de la seva carrera discent; (.), e) Disposar d’unes instal·lacions adequades que permetin el desenvolupament normal dels estudis; (.)”.*

Article 140. Acolliment: *“La Universitat establirà mecanismes d’acolliment i d’assessorament dels i les estudiants de nou accés, i també programes i activitats socials amb l’objectiu de facilitar-los la integració en l’entorn universitari”.*

Article 142. Beques:

“142.1. La Universitat de Girona instrumentarà, amb la finalitat d’evitar que cap persona no quedi exclosa per raons econòmiques, una política de beques, ajudes i crèdits als i les estudiants, i modalitats d’exempció, parcial o total, de pagament dels preus públics per la prestació dels serveis acadèmics, en l’àmbit de les seves competències”.

“142.2. La Universitat de Girona promourà davant els poders públics i les institucions privades l’adopció d’una política de beques i ajudes que garanteixi

les condicions d'igualtat en l'exercici del dret a l'educació i perquè tots els estudiants gaudeixin de les mateixes oportunitats d'accés als estudis superiors”.

“142.3. La Universitat de Girona cooperarà en l'articulació, sobre la base dels principis d'equitat i solidaritat, d'un sistema de gestió eficaç i eficient de la informació, verificació i control de les beques, ajudes i crèdits a l'estudi i a la recerca universitària finançats amb fons públics”.

2. Plans

- Pla d'Igualtat d'Oportunitats entre homes i dones (Gènere).
- Pla d'Inclusió (Discapacitat).

3. Programes i serveis

- Programa de Suport a les persones amb discapacitat.

2.3.2.7. Universitat Rovira i Virgili - URV.

Segons la Universitat Rovira i Virgili (2015), els estatuts, plans, programes i serveis que disposen actualment són:

1. Estatuts

Acord GOV/23/2012, de 27 de març, pel qual s'aprova la modificació de l'Estatut de la Universitat Rovira i Virgili i es disposa la publicació del seu text íntegre (DOGC núm. 6100, de 2.4.2012).

Article 4: *“La Universitat es regeix pels principis d'autonomia, llibertat, democràcia, justícia, igualtat i no-discriminació, independència i pluralitat. La comunitat universitària, i en especial els òrgans de govern de la Universitat, han de donar plena efectivitat a aquests principis”.*

Article 152: *“Són drets dels estudiants de la Universitat Rovira i Virgili: m) Disposar, en el cas dels estudiants amb discapacitats, de les condicions adequades i el suport material i humà necessari per poder seguir els seus estudis amb plena normalitat i aprofitament”.*

Tanmateix, es destaquen els següents articles del reglament de la URV.

Article 24. Permanència: *“(.) 24.4. Rendiment en el primer curs: L'estudiant de nou ingrés a temps complet ha d'aprovar durant el primer curs acadèmic 12 crèdits d'assignatures obligatòries. En el cas que en el pla d'estudis hi hagi un*

nombre menor d'assignatures obligatòries, l'exigència dels 12 crèdits és la suma entre el nombre de crèdits obligatoris que contingui el pla i els optatius. Si no hi ha assignatures obligatòries, l'exigència dels 12 crèdits és en assignatures optatives. L'estudiant de nou ingrés a temps parcial ha d'aprovar durant el primer curs acadèmic 6 crèdits d'assignatures obligatòries. En el cas que en el pla d'estudis hi hagi un nombre menor d'assignatures obligatòries, l'exigència dels 6 crèdits és la suma entre el nombre de crèdits obligatoris que contingui el pla i els optatius. Si no hi ha assignatures obligatòries, l'exigència dels 6 crèdits és en assignatures optatives. En casos excepcionals l'estudiant pot presentar al centre una sol·licitud justificativa, adreçada al vicerectorat corresponent, el qual pot emetre una resolució favorable que permeti a l'estudiant poder continuar els estudis. Quan, d'acord amb els apartats anteriors, un estudiant hagi d'abandonar els estudis iniciats, no podrà tornar a fer la preinscripció pels mateixos estudis fins al cap d'un curs acadèmic i per una sola vegada més”.

“L'estudiant que es trobi en la situació de no poder continuar els mateixos estudis a la URV pot iniciar, si té plaça assignada a través del procés de preinscripció, uns altres estudis dels que s'imparteixen a la URV”.

24.5. Estudiants amb discapacitat: *“Per tal de garantir la igualtat d'oportunitats, per a aquells estudiants amb un grau de discapacitat igual o superior al 33%, a petició de la persona interessada i tenint en compte les seves circumstàncies personals, convenientment justificades, es podrà considerar una reducció del nombre mínim de crèdits de matrícula”.*

- *“Es farà una adaptació curricular, que pot arribar al 15% dels crèdits totals,*
- *Les competències i continguts adaptats han de ser equiparables als previstos en el pla d'estudis,*
- *En acabar els estudis, l'estudiant ha d'haver superat el nombre total de crèdits previstos,*
- *L'adaptació curricular s'ha d'especificar al suplement europeu del títol”.*

Article 38. Classes de matrícula i aplicació d'exempcions

“La Generalitat de Catalunya estableix les exempcions que es poden aplicar als preus de matrícula”:

- *“Família nombrosa de categoria general o família nombrosa de categoria especial,*
- *Víctimes d'actes terroristes,*

- *Víctimes de violència de gènere,*
- *Persones discapacitades”.*

2. Plans

- Pla d'Atenció a la Discapacitat

3. Programes i serveis

- Centre d'Atenció a l'Estudiant (CAE).

2.3.2.8. Universitat Ramon Llull - URL.

Segons la Universitat Ramon Llull (2015), els estatuts, plans, programes i serveis que disposen actualment són:

1. Estatuts

Acord GOV/99/2010, de 25 de maig, pel qual s'aproven les Normes d'organització i funcionament de la Universitat Ramon Llull (DOGC núm. 5644, de 7.6.2010).

- Acord GOV/18/2014, de 4 febrer, pel qual s'aprova la modificació de les Normes d'organització i funcionament de la Universitat Ramon Llull (DOGC núm. 6556, de 6.2.2014).

Article 55. Drets de l'estudiantat: *“L'estudiantat de la Universitat té dret: a) A un ensenyament de qualitat i eficaç en els cursos i matèries en què estiguin inscrits, al desenvolupament normal de les activitats docents i formatives, i a la utilització de les instal·lacions, mitjans i serveis de la Universitat, tot respectant les normes pròpies del seu ús; (.) c) A l'avaluació objectiva del seu rendiment acadèmic, mitjançant les proves establertes, i al coneixement oficial del seu resultat; d) A la igualtat d'oportunitats i no discriminació per raons de sexe, raça, religió o discapacitat, o qualsevol altra condició o circumstància personal o social en l'accés a la Universitat, ingrés als centres, permanència a la Universitat i exercici dels seus drets acadèmics; e) A l'orientació educativa i professional, tant en el moment del seu accés com durant la seva permanència en la Universitat; f) Als beneficis reconeguts amb caràcter general als estudiants universitaris en la legislació vigent i als que pugui atorgar la pròpia Universitat, en concepte d'ajut a l'estudi; (.) i) A una atenció que faciliti compaginar els*

estudis amb l'activitat laboral, d'acord amb les possibilitats personals i la normativa del centre; (.)."

Article 59. Política d'igualtat: *"Conscient la Universitat dels compromisos que ha contret amb la societat i amb la voluntat de col·laborar per a una societat més justa i equitativa, s'esforçarà per evitar qualsevulla discriminació, mitjançant una eficaç política d'igualtat d'oportunitats i no discriminació per raons de sexe, raça, religió o discapacitat, o qualsevol altra condició o circumstància personal o social en l'accés a la Universitat".*

Article 60. Política d'ajuts i beques: *"Per assolir tal objectiu, la Universitat: a) A través del seu propi Patronat i a través dels patronats de les institucions federades impulsarà una política que promogui ajudes econòmiques de la societat destinades a aquesta finalitat; b) Destinarà anualment, dels seus propis fons, una partida del pressupost a ajuts a l'estudi, per dedicar-la a tota mena d'ajuts a l'estudiantat dels seus centres, tenint cura especialment d'aquells centres que tenen menys possibilitats econòmiques d'afavorir el propi estudiantat; c) Tindrà, entre els seus serveis, un de beques i ajuts a l'estudi; i d) El servei de beques i ajuts a l'estudi facilitarà l'accés de l'estudiantat a préstecs per a estudis, concertats amb institucions financeres".*

2. Plans

- Segon Pla d'Igualtat d'Oportunitats de la Universitat Ramon Llull.

3. Programes i serveis

- Observatori d'Igualtat d'Oportunitats (OIO).
 - Comissió d'Igualtat de Gènere.
 - Comissió d'Atenció a la Diversitat.
- Servei d'Orientació Personal (SOP) - Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i l'esport Blanquerna.

2.3.2.9. Universitat Oberta de Catalunya - UOC.

Segons la Universitat Oberta de Catalunya (2015), els estatuts, plans, programes i serveis que disposen actualment són:

1. Estatuts

ACORD GOV/47/2015, de 31 de març, pel qual s'aproven les Normes d'organització i funcionament de la Universitat Oberta de Catalunya (DOGC núm. 6844, de 02.04.2015)

Article 27. Drets i deures del col·lectiu d'estudiants: *“Són drets dels estudiants: a) Rebre formació i docència de qualitat i rebre tots els serveis associats. b) Tenir igualtat d'oportunitats i no ser discriminats per raó de naixença, sexe, orientació sexual, ètnia, opinió, religió, discapacitat o qualsevol altra condició o circumstància personal o social. c) Ser avaluats de manera justa i objectiva. d) Rebre informació sobre els plans d'estudis. e) Exercir la llibertat d'expressió, associació, informació i reunió en el Campus amb les condicions d'utilització fixades per la Universitat. f) Participar, a través dels òrgans previstos en aquestes normes i amb les seves iniciatives i opinions, en el bon funcionament de la Universitat. g) Ser informats i escoltats i tenir accés a informació raonada de les decisions dels òrgans de govern. h) Gaudir dels que la normativa vigent els reconegui. Són deures dels estudiants: a) Complir les seves obligacions acadèmiques. b) Fer bon ús dels recursos que la Universitat els facilita, especialment els vinculats al Campus Virtual. c) Complir la Normativa de drets i deures de la Universitat. d) Complir les Normes d'organització i funcionament i les altres normatives aplicables. e) Participar solidàriament en la vida universitària. f) Complir la resta de deures previstos per la normativa vigent”.*

Article 36. Atenció a la diversitat funcional: *“La UOC està compromesa des dels seus orígens en la inclusió social de les persones amb discapacitat i, per tant, procura fer accessible la Universitat a tothom qui vulgui formar part dels diferents col·lectius de la seva comunitat. A fi de fer avançar el seu compromís amb la garantia de l'accessibilitat, la UOC crea un programa d'accessibilitat, per al foment i la coordinació de la posada en marxa dels principis i plans d'actuació que s'acordin en aquest àmbit”.*

2. Plans

- Pla d'Igualtat d'Oportunitats entre dones i homes a la UOC 2011 - 2013.
- Pla d'Atenció a la Diversitat Funcional 2013 - 2014.
- Pla de foment de l'Accessibilitat 2015.

3. Programes i serveis

- Programa d'Accessibilitat
- Comissió d'Igualtat

2.3.2.10. Universitat de Vic - UVic.

Segons la Universitat de Vic (2015), els estatuts, plans, programes i serveis que disposen actualment són:

1. Estatuts

Acord GOV/175/2013, de 17 de desembre, pel qual s'aprova la modificació de les Normes d'organització i funcionament de la Universitat de Vic i es disposa la publicació del seu text íntegre (DOGC núm. 6527, de 23.12.2013).

Article 73. drets i deures dels estudiants: *“73.1. són drets comuns o individuals dels estudiants: a) Tenir garantida la igualtat d'oportunitats i la no-discriminació per raons de naixença, ètnia, color, gènere, edat, orientació sexual, religió, opinió, discapacitat en l'accés a la Universitat, la permanència i l'exercici dels drets acadèmics; b) Tenir accés i poder utilitzar els serveis i espais comunitaris destinats als estudiants, respectant les normes i condicions d'us. En cas d'estudiants amb discapacitat, rebre les facilitats que els permetin seguir els estudis, d'acord amb les possibilitats de la UVic. c) Rebre un ensenyament de qualitat, així com també rebre assessorament acadèmic adequat. Això inclou rebre informació de la UVic sobre els aspectes acadèmics i de gestió relacionats amb la seva persona, sobre els plans d'estudis i les normes i normatives de la Universitat. (.), e) Ser avaluats de manera justa, objectiva i continuada i rebre l'acreditació corresponent dels estudis realitzats, d'acord amb la legislació vigent i amb les normes acadèmiques; (.) g) Veure garantits els drets individuals i col·lectius que es deriven dels usos lingüístics establerts d'acord amb la normativa vigent (.)”.*

Article 78. La Unitat d'Igualtat: *“78.1. El Consell de Direcció de la UVic va aprovar en data 20 de maig de 2008 el pla d'Igualtat que preveu, com un dels seus objectius, la creació de la Unitat d'Igualtat per promoure i incentivar les polítiques de gènere a la UVic i vetllar pel compliment dels principis*

d'equitat i d'igualtat d'oportunitats entre homes i dones dins de la comunitat universitària”.

Article 79. Funcions: *“Les principals funcions de la Unitat d'Igualtat són: a) Vetllar pel compliment del pla d'Igualtat entre homes i dones de la UVic; b) Promoure polítiques igualitàries dins de la comunitat universitària; c) Portar a terme activitats de sensibilització en l'àmbit universitari; d) Assessorar en temes vinculats a la discriminació de gènere; e) Crear recursos orientats a la formació i l'intercanvi de coneixements i experiències en matèria d'igualtat de gènere; f) Promoure la introducció de la perspectiva de gènere en els currículums de les titulacions; g) Organitzar actes commemoratius per fomentar la igualtat (25 de novembre, 8 de març i 28 de maig)”.*

2. Plans

- Pla d'Igualtat entre homes i dones

3. Programes i serveis

- Servei d'Assessorament per a estudiants amb discapacitat.
- Servei d'Orientació Psicopedagògica.
- Unitat d'Igualtat
- Servei d'Atenció a la Comunitat Universitària

2.3.2.11. Universitat Internacional de Catalunya - UIC.

Segons la Universitat Internacional de Catalunya (2015), els estatuts, plans, programes i serveis que disposen actualment són:

1. Estatuts

Acord GOV/107/2011, de 5 de juliol, pel qual s'aproven les Normes d'organització i funcionament de la Universitat Internacional de Catalunya (DOGC núm. 5916, de 8.7.2010) (Adaptació a la legislació)

Acord GOV/47/2014, de 25 de març, pel qual s'aprova la modificació de les Normes d'organització i funcionament de la Universitat Internacional de Catalunya (DOGC núm. 6591, de 27.3.2014).

Article 59: *“Els professors emèrits són catedràtics o professors ordinari jubilatats i/o professors agregats jubilatats, que provenen de la Universitat Internacional de Catalunya, d'altres universitats o institucions científiques, que col·laboren temporalment en tasques docents i/o d'investigació amb la Universitat Internacional de Catalunya”.*

Article 62: *“Tot el personal docent i investigador (PDI) de la Universitat Internacional de Catalunya té garantit el més absolut respecte a la llibertat de càtedra, d'estudi i d'investigació d'acord amb les exigències de la Constitució espanyola i legislació que els sigui aplicable”.*

Article 66: *“66.1. Els alumnes de la Universitat Internacional de Catalunya tindran els drets i deures establerts per la llei i seran objecte de desenvolupament mitjançant el corresponent Reglament al qual es donarà la difusió necessària als efectes del seu coneixement”. “ 66.2. Cadascun dels alumnes de la Universitat Internacional de Catalunya tindrà assignat un professor tutor per al seu assessorament acadèmic”. “66.3. A més, la Universitat Internacional de Catalunya comptarà amb el suport d'un nombre ampli de professionals que oferiran desinteressadament els seus serveis als alumnes de la Universitat per tal d'assessorar-los en la seva inserció en el món laboral”. “66.4. Així mateix, s'establiran els mecanismes d'acolliment i d'assessorament per als estudiants de nou accés, així com aquells programes i activitats socials convenients per facilitar la seva integració a l'entorn universitari”.*

Article 69. *“El Patronat establirà, regularà i dotarà un sistema de beques per tal que la insuficiència de recursos econòmics no sigui obstacle per a cursar estudis en la Universitat Internacional de Catalunya”.*

2. Plans

- Pla d'Acció per a la Igualtat d'Oportunitats de la UIC.

3. Programes i serveis

- Servei d'Estudiants del Vicerectorat de Comunitat Universitària

2.3.2.12. Universitat Abat Oliba CEU - UAOCEU

Segons la Universitat Abat Oliba (2015), els estatuts, plans, programes i serveis que disposen actualment són:

1. Estatuts

Acord GOV/138/2011, d'11 d'octubre, pel qual s'aproven les Normes d'organització i funcionament de la Universitat Abat Oliba CEU (DOGC núm. 5984, de 14.10.2011) (Adaptació a la legislació)

Article 78. *Són drets dels alumnes: “a) Rebre una ensenyança qualificada i actualitzada i una formació humana integral conforme al projecte educatiu de la Universitat, (.), c) La igualtat d'oportunitats i la no discriminació, per circumstàncies personals i socials, tant en l'accés com en la permanència en la Universitat, així com en l'exercici dels drets acadèmics. La Universitat prestarà especial atenció als estudiants que pateixin algun tipus de discapacitat i col·laborarà amb les organitzacions especialitzades, públiques o privades, que tinguin per finalitat la millor integració d'aquestes persones, d) Ésser assistits i ésser orientats en els estudis acadèmics pels professors i, especialment, pels tutors, (.), f) Gaudir de les beques i ajudes a l'estudi que els siguin atorgades per la pròpia Universitat, per qualsevol administració pública o per empreses i institucions privades, (.), h) Acudir a les autoritats universitàries i, en el seu cas, davant el defensor universitari, quan entenguin que els seus drets han estat lesionats, (.) i, j) Comptar amb els serveis acadèmics, psicopedagògics i d'atenció, d'orientació i d'informació que la Universitat promogui per aconseguir una formació integral, que els permeti convertir-se en professionals preparats científicament, tècnicament i èticament, i desenvolupar-se com a persones, de manera que facilitin el seu accés al món laboral”.*

Article 89: *“La Universitat promourà la col·laboració amb la societat i amb les Administracions públiques per establir el sistema de beques i d'ajudes a l'estudi orientat a l'alumne que requereixi el suport esmentat en funció de les seves circumstàncies personals, econòmiques, familiars i que es faci mereixedor de l'ajut en virtut del seu rendiment acadèmic. Igualment, es posarà especial atenció a la situació de discapacitat”.*

2. Plans

- Pla d'Igualtat d'oportunitats entre dones i homes (Gènere)
- Pla Discapacitat

3. Programes i serveis

- Servei d'Orientació Psicològica i Atenció a la Discapacitat (SOPAD)

2.4. CAPÍTOL IV: LA INCLUSIÓ A LES UNIVERSITATS D'ONTÀRIO, (CANADÀ).

En els següents apartats es presenten i desenvolupen les àrees d'un model d'intervenció en el marc de la igualtat d'oportunitats i l'accessibilitat universal per a tota la comunitat universitària, procedent de la de la contextualització i realitat universitària de la província d'Ontàrio (Canadà). Alhora es presenta l'estructura organitzativa pel que fa a la inclusió universitària de la universitat de Guelph, Ontàrio (Canadà).

2.4.1. Dades sociodemogràfiques: Ontàrio i Catalunya.

Ontàrio és una de les deu províncies de Canadà. De totes elles, és la més poblada del país (38,4% de la població total el 2011), amb una població del cens de l'1 de juliol del 2014, de 13,678,740, (Brinkhoff, 2015) mentre que a Catalunya, segons les dades oficials de l'Institut d'Estadística de la Generalitat de Catalunya (IDESCAT, 2015) ens trobem a l'any 2014 amb 7,518,903 de persones, és a dir, en aquesta demarcació hi ha censats quasi el doble de persones que a Catalunya. En aquesta província es troba la capital del país, Ottawa i la major ciutat canadenca, Toronto, capital de la província.

Analitzant les dades sociodemogràfiques (Brinkhoff, 2015), s'observa en la província d'Ontàrio una tendència ascendent pel que fa al creixement poblacional d'un 1%, registrant-se 200 nacionalitats residents a l'esmentada província, mentre que a Catalunya l'any 2014 es trobaven residint 162 nacionalitats. Segons dades del cens del 2011, a Canadà, la població es troba distribuïda entre persones blanques 71,7%, de visibilitat minoritària³ 25,9 % i el grup anomenat aborígen⁴ que representa, el 2,4% de la població. Aquests últims estan distribuïts en 24 grups ètnics, amb 13 llengües diferents. La Constitució canadenca reconeix dues llengües oficials, l'anglès (70.4% de la població d'Ontàrio) i el francès (4.4%), tot i que en alguns territoris són oficials algunes llengües aborígens.

Assenyalar, partint de les dades del cens, la diversitat de població present en aquest país -en termes ètnics, religiosos, lingüístics i culturals-, perquè aquest fet marca la necessitat de vetllar pels Drets Humans dels residents a la província

³ Aquesta categoria inclou persones que no són d'ètnia caucàsica, no de color blanc i que no siguin aborígens. <http://www.statcan.gc.ca/eng/concepts/definitions/minority01a>

⁴ Persones que pertanyen a les Primeres Nacions de Canadà

d'Ontàrio, que incideix directament en la implementació de polítiques d'igualtat d'oportunitats i no discriminació en el àmbit universitari.

2.4.2. Breu descripció del context universitari d'Ontàrio, Canadà

A Ontàrio es troben registrades 21 universitats. Algunes d'aquestes, com la de Toronto, Guelph, Laurentian, Waterloo o Western, tenen distribuïts els seus campus per tota la província d'Ontàrio. La Universitat de Toronto, fundada el 1827, és la universitat més gran del Canadà i és coneguda a nivell internacional principalment pels seus programes en l'àrea de la medicina, el dret i els idiomes en general. És la universitat que rep més pressupostos del govern provincial i nacional i una de les que té un major pressupost del món. La Universitat de Waterloo, és coneguda pel seu programa d'enginyeria. La Universitat de Queen, a Kingston, i la Universitat McMaster, a Hamilton, són conegudes pels seus programes de medicina i la Universitat de Guelph és reconeguda pel seu programa d'investigació i, alhora, per la formació en agricultura i veterinària (eINFO,2015; Moridi, 2015).

La població universitària a la província d'Ontàrio és de 458.251 alumnes (cens agost 2014) i la de Catalunya (cens curs 2013/2014) va ser de 215.448. Això implica que Ontàrio té gairebé el doble de la població universitària en relació a Catalunya. Donades les dades presentades anteriorment respecte la diversitat de perfils de persones respecte a procedències que resideixen a la província d'Ontàrio, ens trobem amb una alta diversitat de perfils dels membres de la comunitat universitària (estudiants, personal d'administració i serveis i docents) (Ontario Council of University Libraries, 2015).

2.4.3. La igualtat d'oportunitats: context legislatiu a Ontàrio

La publicació de la llei provincial - primera al Canadà- de l' *Ontario Human Rights Code*, al 1962, fixa els Drets i Oportunitats en àrees socials com: ocupació, habitatge, contracte laboral, productes, serveis -especificant aquí a les universitats-, i instal·lacions i la pertinença a sindicats o associacions professionals amb l'objectiu de prevenir la discriminació i l'assetjament de 16 àmbits, com per exemple: per motius de gènere, discapacitat, edat, sexe, orientació sexual, origen, pertinença a un grup ètnic, creences religioses, etc. Aquest codi va comportar que,

paulatinament, les universitats de la província, per poder donar resposta concreta a la definició general de la Llei, elaboressin i desenvolupessin les seves pròpies polítiques internes, per tal de garantir els Drets Humans en el sí de les universitats. Un exemple, és el cas de la universitat de Guelph, que va desenvolupar la política interna de drets humans, la *Human Rights Policy*, per qüestions relacionades amb la discriminació i l'assetjament (Ontario Human Rights Commission, 2004).

Tot i aquesta legislació, i les posteriors publicades al país, la realitat no era encara igualitària, sobretot pel què feia a les persones amb discapacitat, ja que durant l'any 2000 (Guasch, Dotras, et al. 2012) la meitat de les queixes a l'*Ontario Human Rights Commission* es van basar en la discapacitat i en part justificat perquè a Ontàrio, més del 15% dels habitants en presenta algun tipus, amb una prevalença proporcional a Catalunya, que l'any 2014, significava el 7% del total de la població. Per aquest motiu, el govern va determinar que les mesures havien d'avançar d'una manera més sistemàtica, per fer front a la discapacitat i alhora a l'envelliment progressiu de la població. Per això, el 2005, va promulgar la *Accessibility for Ontarians with Disability Act* (en endavant, AODA), on es troben uns apartats que fan referència explícita de compliment de les universitats d'Ontàrio.

Per aquestes raons, els principals objectius de la llei AODA són el desenvolupament, la implementació i l'obligatorietat de complir la norma assegurant l'accessibilitat dels béns, serveis, instal·lacions, ocupació, adaptacions i l'entorn construït, amb una data límit per assolir aquesta fita a l'any 2025. És per aquest motiu que l'AODA està encara en vies de desplegament legislatiu i s'estan creant normes específiques i el seus reglaments corresponents en aquests àmbits: servei al client, transport, informació i comunicació, ocupació i entorn construït. En aquest sentit, la regulació específica per definir el servei accessible ja està aprovada, i des del juliol del 2011 s'està iniciant la implementació de la resta (Ontario Universities Application Centre, 2015).

L' AODA a més, concreta com la Universitat ha de complir amb el compromís de proporcionar productes i serveis basats en el respecte de la dignitat i la independència de les persones amb discapacitat i descriu el què les persones han d'esperar quan s'accedeix als serveis de la Universitat (Ontario Universities Application Centre, 2015).

Anteriorment a l'AODA, les universitats van ser obligades pel govern a oferir serveis a les persones amb discapacitat i, per aquest motiu, van rebre un significatiu finançament públic que s'està mantenint fins a dia d'avui. No obstant, es desconeix fins quan es rebrà aquest finançament públic específic, però els professionals de la universitat de Guelph, manifestaven que la clau és definir processos i serveis a partir del disseny universal com a via per aconseguir el mateix objectiu amb menor cost.

2.4.4. University of Guelph: Descripció general.

La University of Guelph (en endavant, UofG) fundada l'any 1964, es troba ubicada a la ciutat de Guelph (Ontàrio, Canadà), formada per set facultats, Ontario Veterinary College, Ontario Agricultural College, College of Physical and Engineering Science, College of Biological Science, College of Management and Economics, College of Social and Applied Human Sciences i College of Arts, que ofereixen 90 carreres universitàries i dinou titulacions de postgrau en ciències físiques, naturals, ciències socials i humanitats. També ofereixen titulacions en els campus regionals i una gran oferta de cursos a distància a través de la Office of Open Learning (OOL) (University of Guelph, 2015b; 2015c)

La University of Guelph té altres campus situats a les localitats d'Alfred a 584 km, Kemptville a 470 km i Ridgetown a 198 km. Fruit d'un acord, el Humber Institute of Technology and Advanced Learning, també té un campus a Toronto (anomenat University of Guelph-Humber).

El curs 2014, la comunitat de la University of Guelph (University of Guelph, 2015c), en nombre de membres, estava constituïda per:

- Estudiantat de grau, 24.421
- Estudiantat de postgrau i màster, 2.337
- Estudiantat de diplomatura, 734
- Personal docent i investigador, 1.600
- Personal d'administració i serveis, 3.850
- Personal temporal (no especifica col·lectiu), 1.960
- Becaris (students employees), 3.610

El seu pressupost anual (dades del curs 2013/2014) és de 737'2 milions de dòlars.

La universitat de Guelph, a més, posseeix un reconegut prestigi, tant a nivell nacional com internacional, justificat a partir d'auditories externes, (QS⁵) i de resultats d'excel·lència en la seva internacionalització. També manté fortes connexions internacionals, incloent: més de 101 mil alumini actius en més de 145 països, 75 programes d'estudi en 36 països, amb la participació de 106 institucions associades, i 237 projectes de recerca internacionals en 77 països. Són socis dels sectors públic i privat de 50 països, participa amb l'Agència Canadenca de Desenvolupament Internacional (ACDI) i el Centre Internacional d'Investigacions per al Desenvolupament (IDRC) en projectes a Argentina, Costa Rica, Ghana, Índia, Kenya, el Marroc, Nepal, Perú, Sud-àfrica i Vietnam. Aproximadament, 590 alumnes d'estudis de la universitat participen en programes d'empreses, més del 10% dels estudiants de pregrau tenen una experiència a l'estranger (viatges per treballs de camp, semestres a l'estranger, intercanvis,..) i té matriculats més de 1.200 estudiants internacionals de més de 90 països (University of Guelph, 2015b).

2.4.4.1. Model de gestió de la igualtat d'oportunitats a la University of Guelph

Es presenta en aquest apartat, un exemple concret de com una universitat de la província d'Ontàrio, la Universitat de Guelph, partint de *Ontario Human Rights Code i l'AODA*, ha gestionat en termes de política, comissions i accions concretes en serveis, la garantia d'igualtat d'oportunitats i accessibilitat universal per a tota la comunitat universitària. A més, implementa un model integral de gestió de la igualtat d'oportunitats, aspecte que incideix en un alt nombre d'estudiants amb discapacitat matriculats, el qual s'ha considerat que permet il·lustrar un cas de bones pràctiques en l'àmbit universitari.

En el bloc d'anàlisi de resultats, s'exposaran les dades recollides a les universitats participants en el present estudi, permetent conèixer una aproximació de la realitat d'altres universitats de la mateixa província d'Ontàrio.

A la seva pàgina web, la Universitat de Guelph (2015) afirma que “Canadà és un país reconegut arreu del món com un defensor dels drets humans” i es presenta com “una universitat líder respectada en les pràctiques d'inclusió, equitat, accessibilitat i de drets humans”, amb el compromís pel manteniment de la dignitat

⁵ L'auditoria QS avalua l'excel·lència en la internacionalització en termes de nombre i la diversitat dels professors i estudiants, la col·laboració en recerca, instal·lacions religioses i estudis internacionals (intercanvi i estudis a l'estvalorer) (University of Guelph, 2015).

humana. Alhora animen a tots els membres de la seva comunitat universitària, a honrar i defensar aquesta reputació i declara que “tots els membres de la seva comunitat universitària tenen dret a estudiar, treballar i viure, lliure de discriminació i assetjament per raó del seu sexe, religió, raça, color, orientació sexual, origen nacional, edat o capacitat física”.

La universitat, té un compromís amb l'equitat en les seves polítiques, pràctiques i programes, atenent també, pel que fa a la totalitat de la comunitat universitària, no només a les necessitats dels estudiants, donant suport a la diversitat en l'ensenyament i l'aprenentatge sinó també als entorns de treball, assegurant per exemple, que les sol·licituds dels membres dels grups menys representats siguin seriosament considerades en virtut de la seva política d'igualtat en l'ocupació, per una major diversificació de la comunitat universitària.

Resumint, la Universitat de Guelph es compromet a crear una comunitat del campus on tots els seus individus estan inclosos assegurant la igualtat d'oportunitats dels seus membres per aconseguir l'èxit acadèmic y en el treball, com a resultat d'una responsabilitat compartida i el compromís per part dels estudiants, professors i personal, esperant que tots els membres de la comunitat contribuïran a construir un entorn que sigui accessible i inclusiu, mentre es treballa activament per identificar, eliminar i prevenir les barreres per a les persones amb discapacitats (University of Guelph, 2015).

Aquest àmbit es desplega a través de la consecució de polítiques, plans i comissions, i serveis. Pel que fa als serveis, la universitat de Guelph compta amb uns de tipus transversals dirigits a tota la comunitat universitària, i uns d'especialitzats, dirigits a col·lectius amb necessitats específiques.

2.4.4.2. Polítiques, plans i comissions de la Universitat de Guelph.

A. Drets Humans a la Universitat de Guelph

A l'abril del 2002, la University of Guelph, a partir de l'*Ontario Human Rights Code*, i després d'un procés de consulta i redacció de 7 anys amb tots els col·lectius de representació universitària, va elaborar i aprovar la *Human Rights Policy*, política i procediments interns sobre els Drets Humans, aprovada per la *Board of Governors* de la universitat, que complementa i no substitueix, els drets individuals o de grup o responsabilitats derivades, del Codi de Drets Humans d'Ontàrio (Ontario Human

Rights Commission, 2013). En aquest sentit es va elaborar la *Guia dels teus Drets i Responsabilitats sota el Codi dels Drets Humans*. A partir d'aquesta publicació, es va dur a terme una nova revisió, substituint la versió anterior. Actualment, és vigent el document aprovat per la *Board of Governors* del 7 d'octubre de 2009. El document *Human Rights at the university of Guelph* incorpora la política de Drets Humans, alhora que els procediments per a la resolució de conflictes i denúncies pel que fa a qüestions dels drets humans respecte a l'assetjament i la discriminació, per raons entre d'altres, de gènere, discapacitat, orientació sexual, color, ascendència, lloc d'origen, origen ètnic, nacionalitat, religió, edat, estat civil, situació familiar i antecedents penals (només en el treball). És d'aplicació per a l'estudiantat, el professorat, el personal d'administració i serveis, ex alumnes, voluntaris, el personal visitant i també per totes les persones que lloguen i utilitzen els espais del campus. Tanmateix, el document permet que les persones afectades puguin també presentar queixes segons preveu la llei d'Ontàrio, a un sindicat o associació pertinent (*Human Rights and Equity Office*).

Concretant en el bloc de polítiques, aquest document es centra en la no tolerància de la violació dels drets humans a la universitat, amb uns principis bàsics de prohibició de la discriminació i l'assetjament, la prohibició de represàlies, la presumpció d'innocència fins que no s'arribi a una resolució i la prohibició de falses denúncies. Tanmateix es posiciona respecte la *llibertat de càtedra*, tenint la seva base en la *Canadian Charter of Rights and Freedoms (Carta Canadenca de Drets i Llibertats)*, defensant-la però no implicant un dret per discriminar o assetjar a les persones protegides pel Codi i la present Política.

B. Grup Consultiu de Drets Humans (Human Rights Advisory Group, HRAG)

Les polítiques i procediments per garantir els drets humans de la Universitat va portar a establir el Grup Consultiu de Drets Humans, compost per dos representants de cada grup de treballadors, dues persones estudiants de grau i dues de postgrau, un representant de l'executiu directiu de la Universitat i el director de l'Oficina de Diversitat i Drets Humans (en endavant, DHR) (University of Guelph, 2015d).

La funció fonamental del grup consultiu és, entre d'altres aspectes, la d'assessorar a la oficina de DHR en les revisions de la política de drets humans que sorgeixen en els processos formals periòdics, la selecció de personal en l'àmbit

laboral, l'assessorament en els recursos presentats per la violació dels drets humans i donar consells generals a la oficina de DHR sobre els drets humans en el context de la Universitat de Guelph (University of Guelph, 2015d).

C. Comitè Directiu de l'AODA (*AODA Steering Committee*).

El comitè directiu té com tasca implementar els àmbits sobre accessibilitat a la universitat i elaborar els plans d'acció. Alhora, té com a funció principal liderar i decidir els aspectes claus en accessibilitat, segons l'AODA estableix. Està format per experts i tècnics, representants de tot el col·lectiu universitari.

Aquest comitè, es reuneix periòdicament per revisar i recomanar els canvis en les polítiques i procediments de la universitat, i per elaborar el pla d'accessibilitat general que contempla els aspectes que justifiquen el compliment de la universitat amb la AODA. Per analitzar el compliment dels requisits legals, han creat diversos grups específics de treball en els àmbits d'accessibilitat web, accessibilitat de la biblioteca, ocupació, formació dels docents i formats accessibles. Aquests grups realitzen un anàlisi de les deficiències per analitzar els punts de contacte i la proposta per donar-hi resposta segons la Llei. Els resultats de les anàlisis dutes a terme per aquests grups, són la base pel pla d'accessibilitat de la universitat de Guelph (University of Guelph, 2015e).

D. Comitè Campus Accessible (*The Campus Accessibility Committee, CAC*).

Des de la coordinació amb la *Diversity and Human Rights Office*, la Universitat va crear un comitè per l'accessibilitat, integrat per 20 membres, representants de tot el col·lectiu universitari (University of Guelph, 2015f).

Aquest comitè treballa per a la creació i manteniment d'un entorn universitari accessible i inclusiu, per augmentar la sensibilització, per coordinar els esforços, donar prioritat a la resolució dels problemes d'accessibilitat, identificant les barreres existents a la Universitat per a les persones amb discapacitat, promovent-ne la seva eliminació i decidint quines millores d'accessibilitat es subvencionen anualment (University of Guelph, 2015f).

E. Pla d'accessibilitat

La Llei *Ontarians with Disabilities Act* (ODA, 2001) va obligar a les institucions universitàries a desenvolupar plans d'accessibilitat per abordar les necessitats de les persones amb discapacitat. Posteriorment la llei AODA (2005) va descriure com la Universitat ha de complir amb el compromís de proporcionar productes i serveis i descriu el que les persones amb discapacitat han d'esperar quan accedeixin als serveis de la Universitat (Guasch, Dotras, et al., 2012).

El Pla d'accessibilitat és triennal -l'actual té una vigència des del 2012 fins al 2015. Les àrees que contempla el pla estan centrades en procediments d'emergència, accessibilitat física, estàndards d'ocupació, informació i comunicació estàndards, estàndards d'atenció al client, conscienciació, associació amb altres institucions, centre per a estudiants amb discapacitat i servei d'accessibilitat a la biblioteca.

2.4.5. Serveis generals per a la comunitat universitària de la UofG.

2.4.5.1. Oficina de Diversitat i Drets Humans (*Diversity and Human Rights Office, DHR*)

La Universitat, el 1996, va crear una de les primeres oficines d'aquest tipus, anomenada *Human Rights and Equity Office* (en endavant, HREO) i, posteriorment, va passar a ser la *Diversity and Human Rights Office* (DHR) depenen directament del rectorat i donant-li suport en l'àrea de l'equitat educativa, tot coordinant les seves iniciatives en els àmbits de la discriminació, l'assetjament i la igualtat en el treball. El paper de la DHR és donar informació, formació i suport en qüestions relacionades amb la diversitat i els drets humans al campus, ajudant a mantenir un entorn en el qual totes les persones puguin percebre que són tractades amb dignitat i respecte. Treballa per complir el compromís de la Universitat amb la protecció i defensa dels drets humans de cada individu i per aconseguir la igualtat en totes les àrees de la vida universitària (University of Guelph, 2015d).

L'Oficina és la responsable de defensar i fer implementar la política de drets humans, concretament (University of Guelph, 2015d):

- Denunciant qualsevol política, procediment o pràctica de la Universitat que sigui discriminatòria per a individus o grups (des d'aspectes vinculats als estudiants, com laborals de tot el personal contractat).
- La formació i sensibilització sobre els drets humans i la equitat de tots els membres de la comunitat universitària.
- Coordinar les iniciatives de la Universitat en igualtat en el treball.

A part, l'oficina també té com a funcions (University of Guelph, 2015d):

- Ajudar a les persones que estan involucrades en disputes de drets humans a través de personal especialitzat.
- Gestionar processos d'investigació de denúncies vinculats a l'incompliment dels drets humans o d'altres drets.
- Donar suport en termes d'assessorament a les persones amb responsabilitats de supervisió en la resolució dels problemes de drets humans.
- Eliminar proactivament les barreres i desigualtats i defensar en nom dels qui podrien ser marginats.

Pel que fa a la igualtat en el treball (*employment equity*) la finalitat última és assegurar la justícia i el tracte igualitari a tots els treballadors/es de la universitat. Afecta, doncs, a professorat, becaris i personal d'administració, des del moment que s'incorpora en la universitat, com durant tota la seva vida laboral (intervenen en els processos de selecció i reclutament, promoció, conciliació laboral i familiar i retenció) (University of Guelph, 2015d).

L'objectiu és comptar amb una massa de personal que sigui igual de representativa com ho és a la societat (població activa) i eliminar les barreres que impedeixen aquesta representació. Així doncs, estableixen aquests grups i proporcions, complint-les, excepte pel col·lectiu aborigen que es troba per sota:

- Dones, 40% (4.500 aprox.)
- Persones amb discapacitat, 17% (1.900 aprox.)
- Minories ètniques, 16% (1.800 aprox.)
- Persones aborígens, 4% (450 aprox.)

La DHR gestiona el cens del personal treballador perquè és una informació confidencial i es considera que l'àrea de recursos humans no pot tenir-hi accés. Aquest cens indica quantes dones, persones amb discapacitat, aborígens o d'ètnies minoritàries, entren a la universitat, surten, promocionen, etc (University of Guelph, 2015d).

Han desenvolupat una planificació estratègica sobre igualtat en el treball per a cada col·lectiu a 5 anys vista (University of Guelph, 2015d):

- Fan formació al personal gestor sobre drets i responsabilitats dels treballadors (no discriminar, no assetjar, treballar eficaçment.).
- Han posat per escrit tots els processos i pràctiques de tota la universitat i es fan revisions periòdiques per evitar males praxis. Això permet localitzar els errors més fàcilment, sobretot quan arriben queixes i denúncies de discriminació a la DHR.
- Pel que fa al col·lectiu de persones amb discapacitat, la DHR intervé en els processos de selecció per garantir la no discriminació durant tot el procés, és a dir, assegurar que s'ha seleccionat la persona per les seves qualificacions i habilitats. També s'ocupa de garantir, en el cas de la discapacitat, que la persona compti amb les adaptacions necessàries per competir pel lloc de treball en igualtat de condicions que la resta de candidats. En la selecció, el tribunal no sap qui té o no té discapacitat, només ho coneix qui ha facilitat l'adaptació a aquella persona.
- Quan finalitza el procés de selecció, i la persona amb discapacitat entra a treballar a la universitat, el servei *Occupational Health and Wellness* té la informació confidencial de les necessitats d'adaptacions de la persona treballadora.

Asseguren que per implantar aquestes qüestions socials i canviar la manera de pensar de les persones, cal establir polítiques, educar i canviar el comportament.

Com a element a destacar, esmentar la necessària neutralitat i independència que té la DHR per poder dur a terme la seva missió. Tots els col·lectius d'estudiants i treballadors hi confien, des de tots els estaments i sindicats perquè la política de drets humans va ser creada per a tothom.

2.4.5.2. Centre d'Aprenentatge Obert i Suport Educatiu (*Center of Open Learning and Educational Support*, en endavant COLES).

Aquest centre integra dues grans àrees: els serveis d'ensenyament de Suport al professorat en la seva tasca docent (en endavant, TSS) i l'Oficina d'Aprenentatge Obert (en endavant, OOL), units sota el nom d'Aprenentatge Obert i Suport Educatiu, amb el compromís continu per treballar per la millora de la qualitat de l'ensenyament i l'aprenentatge a la universitat. Tots dos comparteixen tecnologia, mètodes i destinataris del servei, amb la diferència que el TSS es centra en la docència presencial i la OOL, en la docència no presencial (University of Guelph, 2015g).

Actualment, ofereix suport en tres àrees clau (University of Guelph, 2015g):

1. *Educational Development*: és el servei d'assessorament i formació en aspectes pedagògics, disseny i desenvolupament dels plans docents, mètodes d'ensenyament i disseny instructiu.

Pel que fa a la igualtat d'oportunitats, el TSS lidera, a través de la seva tasca, la implementació de l'*Universal Instructional Design* (UID) en el sí de la Universitat de Guelph, essent els responsables de la realització del projecte. Aquest, va ser un projecte finançat el 2002 per la *Learning Opportunities Task Force, Ministry of Training, Colleges, and Universities*. Com ja s'ha explicat, és l'adaptació dels principis del disseny universal al procés d'ensenyament i aprenentatge en l'àmbit acadèmic universitari, amb l'objectiu d'assegurar-ne la igualtat d'oportunitats. Tanmateix, el TSS ha elaborat múltiples materials de fàcil comprensió i ús.

Arrel de les estades per part de la UPC i la URL a la universitat de Guelph, s'han traduït i adaptat aquests materials per introduir el UID (Dalmau et al., 2015). a l'estat espanyol així com també s'ha publicat una guia per implementar l'UID a les universitats (Guasch, Dotras, et al., 2012).

2. *Suport tècnic a l' Aula* (CTS) com per exemple, en el disseny de l'aula a nivell tecnològic. S'encarreguen de gestionar i mantenir centralitzadament tot l'equipament present a les aules, tant mobiliari com tecnològic, de tots els centres del campus. També ofereixen el servei de préstecs d'equipament audiovisual i assessoren en el disseny de noves aules a nivell tecnològic al campus.

3. *Learning Technology and Courseware innovation*: dóna suport al professorat en l'ús eficaç de la tecnologia per a l'ensenyament i l'aprenentatge i fomenta el desenvolupament d'entorns d'aprenentatge innovadors i eficaços.

Pel que fa a la igualtat d'oportunitats per raó de discapacitat, a més del paper directament involucrat amb l'UID, el COLES és membre de la comissió APDAC i participa en divulgar, assessorar i formar el professorat en la formació a l'estudiantat amb discapacitat. Un exemple seria el curs "Accessible service provision" el qual van dissenyar juntament amb la DHR, i que ha realitzat tot el personal de la universitat.

2.4.5.3. Salut Ocupacional i Benestar (*Occupational Health and Wellness*, en endavant OH & W).

L'objectiu d'aquest servei és proporcionar al professorat i al personal d'administració i serveis, recursos i informació per ajudar-los en la creació d'una cultura de salut i benestar amb la finalitat que puguin ser eficaços en el seu treball, evitant l'absentisme i promovent la vida sana. Ofereix estratègies integrals de salut en el lloc de treball per a fomentar-la i millorar el benestar de la comunitat universitària. Volen evitar l'absentisme laboral a través de fomentar la vida sana, un seguiment personalitzat de les baixes i assegurar l'adaptació necessària perquè el treballador s'incorpori en bones condicions (University of Guelph, 2015h).

Els serveis disponibles inclouen moltes activitats que promouen l'estil de vida actiu, com per exemple, els programes de vigilància de la salut, el programa de reincorporació laboral (*early and safe return*), el programa d'ergonomia, i el programa d'assistència al treballador (sessions orientació i assessorament psicològic gratuïtes per a tot el personal i les seves famílies) (University of Guelph, 2015h).

El personal amb discapacitat gestiona amb l'OH & W les necessitats d'adaptació al lloc de treball. L'equip està format per professionals experts en salut i discapacitat, que fan seguiment dels treballadors que estan malalts o ferits i coordinen la seva reincorporació laboral. També està format per especialistes en rehabilitació, que fan intervenció directa, assessoren en la reincorporació laboral i les adaptacions necessàries a través de l'observació directa i anàlisi de la feina, els empleats i el lloc de treball així com per especialistes en ergonomia, que ofereixen serveis gratuïts d'ergonomia pel que fa a les avaluacions de llocs de treball d'oficina, consulta a la compra d'equips i mobiliari ergonòmic, i ofereixen formació, i per

professionals de salut ocupacional, que proporcionen serveis de primers auxilis i coordinen els programes de vigilància de la salut. Alguns dels membres d'aquest servei formen part de APDAC (University of Guelph, 2015h).

2.4.5.4. Serveis de Salut per als Estudiants (*Student Health Services*)

Al 2014, una sèrie de serveis d'assessorament, benestar i suport a la salut, es van integrar sota la denominació de Serveis de Benestar de l'Estudiant. La integració reflecteix el fort compromís dels professionals de la salut mental i física que presten serveis de salut i benestar mental per facilitar les millors solucions possibles a les necessitats relacionades amb la salut dels estudiants (University of Guelph, 2015i).

La seva missió és la promoció integral de la salut, prevenció de malalties i atenció mèdica primària a tots els estudiants, les seves famílies, així com als visitants al campus. Per tant, duen a terme tant una tasca de prevenció, des d'una vessant educativa, com una tasca de intervenció. Contribueixen a l'èxit de la missió acadèmica de la universitat de Guelph mitjançant l'educació per a la salut i les necessitats d'atenció clínica dels seus estudiants (University of Guelph, 2015i).

2.4.6. Serveis especialitzats per a col·lectius amb necessitats específiques.

2.4.6.1. Centre per a Estudiants amb Discapacitat (*Center for Students with Disabilities*, en endavant CSD)

Al 1990, es va crear el CSD i actualment gestiona 1300 alumnes, augmentant el nombre any darrera any, gràcies en part al prestigi adquirit al llarg d'aquests 25 anys. Forma part del *Counseling and Disability Services*. El CSD compta amb el suport econòmic del *Ministry of Training, Colleges and Universities* que el finança en un 80%. La UofG es fa càrrec del 20% restant (University of Guelph, 2015j).

Presta serveis per a l'estudiantat amb discapacitat (física, sensorial), malalties i persones amb trastorns mentals i d'aprenentatge. És un servei d'atenció integral a l'estudiant amb discapacitat o bé en situació de malaltia, ja que dona resposta a les seves necessitats directament o les deriva a altres serveis relacionats, treballant en coordinació, amb l'objectiu d'assolir l'èxit acadèmic de les i els estudiants amb aquests perfils. D'aquesta manera, esdevé una responsabilitat compartida entre tots els membres de la comunitat universitària (University of Guelph, 2015j).

El model d'actuació cerca l'autonomia i independència de l'estudiant, basant-se en detecció de casos i assessorament especialitzat en l'àrea específica de la discapacitat o trastorn que presenti l'estudiantat, coordinant-se amb el seu professorat per gestionar les accions d'adaptació necessàries; derivar l'alumnat a altres serveis de suport del campus (com ara, *Personal Counseling, Program Counseling, the Stress Management Clinic, Student Health Services i Student Financial Services*); posar en contacte (amb l'autorització de la persona) amb el seu professorat, tutors i personal universitari, segons les necessitats; ajudar als estudiants a gestionar i executar les estratègies específiques adequades per equilibrar la seva discapacitat (sigui aquesta la que sigui); assessorar i donar suport a l'alumnat sobre temes relacionats amb la discapacitat, per ajudar-los en l'execució dels procediments de la universitat en tots els àmbits (allotjament, verificació d'eliminació de barreres, coordinació amb Student Health Services; donar suport a l'estudiantat en la comprensió i l'acceptació de la seva discapacitat i en el desenvolupament de tècniques d'autogestió; assessorar i informar professorat i famílies i finalment, detectar casos no diagnosticats d'estudiantat amb dificultats per a l'aprenentatge o amb problemes de dèficit d'atenció i hiperactivitat (University of Guelph, 2015j).

Abans de l'inici de curs, es defineixen i realitzen uns programes de transició i orientació (University of Guelph, 2015j):

1. Programa d'Estiu abans d'inici de curs (*Pre-flight summer program*).

Adreçat de manera única a estudiants que presenten dificultats d'aprenentatge. Es dur a terme durant el mes de juliol i es realitza en els espais del campus de la Universitat de Guelph. Aquesta proposta ofereix diferents possibilitats: viure en un espai compartit (tipus residència universitària); conèixer els recursos que ofereix el campus i descobrir quins són els objectius de l'estada; conèixer i aprendre a fer servir els recursos tecnològics de suport; aprendre noves estratègies acadèmiques; conèixer millor com són ells mateixos i, alhora, fer coneixement de noves persones; preparar-se de cara al nou curs.

2. Programa d'Orientació del Campus (*Campus Compass program*).

Aquest programa dona la oportunitat als alumnes amb discapacitat (qualsevol, excepte d'aprenentatge) d'instal·lar-se a la residència tres dies abans de l'inici del curs, amb un acompanyament, que consisteix en el coneixement del nou entorn universitari, entre el que hi figura conèixer l'equip tecnològic de suport que hi ha a

la Library Accessibility Services. També se'ls acompanya en la familiarització de l'entorn de la ciutat (bancs, restaurants, centres comercials.). Inclou reunió amb el conseller del CSD. Aquest programa es realitza abans de la *Orientation Program* estandaritzat per a tots i totes els estudiants.

3. *Benvinguda i Orientació de nous estudiants (New student welcome and orientation, en endavant CSD):*

Es desenvolupa al setembre, té una durada de 2 hores i va adreçat a tot l'estudiantat que ha d'iniciar el nou curs. En aquesta sessió es treballen diferents aspectes, com ara: reservar la cita trimestral de la tardor amb l'assessor assignat (cal portar els horaris de classe i aquelles preguntes per resoldre dubtes). Les posteriors cites les haurà de gestionar cada estudiant autònomament. També es dona la possibilitat de conèixer als nous companys de la CSD, així com al personal, accedir als serveis i visitar la fira anual del CSD (de caire informatiu). Aquesta és la orientació estàndard de la universitat a cada inici de curs.

4. *Comprensió i Experiència de l'aprenentatge des de la Discapacitat (Learning Disabilities, Experience to Understanding).*

Ofertat des de l'any 1999, s'adreça a tots els estudiants que presenten dificultats d'aprenentatge. El seu objectiu és donar a aquests alumnes la comprensió, el coneixement i l'acceptació de quines són les seves necessitats d'aprenentatge. Altrament, es tracta d'ajudar-los a convertir-se en persones més segures, actives i amb millors possibilitats d'assolir els seus objectius acadèmics.

2.4.6.2. Centre Examinador (Exam Center, en endavant EC)

En el marc de l'àmbit d'actuació del CSD, aquest servei gestiona un centre d'exàmens adreçat a tots els estudiants que necessiten adaptacions de qualsevol mena, a l'hora de realitzar els exàmens corresponents de les matèries i cursos en els que estan inscrits. Aquest servei pretén que ho puguin fer amb la garantia absoluta que gaudiran de les mateixes oportunitats que la resta d'alumnat, sense patir angoixes afegides per motiu de la seva singularitat. Igualment, el professorat podrà avaluar a aquestes persones en igualtat de condicions en relació a la resta. El CSD disposa de: aules diverses amb capacitats diferents; amb tecnologies idònies; amb mobiliari diferent per atendre necessitats particulars i, si s'escau, també utilitzen recursos ordinaris de la universitat. Es poden realitzar exàmens de forma individual,

en petits grups o de més grans, sempre en funció de les necessites que presentin els estudiants (University of Guelph, 2015k).

De manera pràctica, quan un alumne vol examinar-se en el *Exam Center*, ha de rebre l'autorització del seu assessor del CSD. A continuació, ha de reservar el dia, l'hora d'inici, la durada i les adaptacions que necessita. Ho ha de fer per mitjà d'una aplicació web o bé, presencialment, a la recepció de l'EC. Quant aquesta petició li sigui acceptada, el personal de l'EC s'ocuparà de la gestió d'espais, horaris i adaptacions que necessiti, així com el contactar amb el professorat de la matèria per poder prepara la prova. Durant el transcurs de l'examen, s'ocupen de la vigilància i suport a l'estudiant que s'examina i, finalment, recullen i fan arribar l'examen al professor corresponent. Es tracta d'un servei molt clar i que facilita la tasca al docent, ja que aquest només s'ha de preocupar d'entregar l'examen al personal del CSD, com a mínim la tarda abans de la data fixada per a la realització del mateix (University of Guelph, 2015k).

Pel que fa a la realització formal de la prova o examen, aquesta està regulada per les seves pròpies normes internes, tot i que en general, contempen el doble del temps que necessitaria un alumne sense dificultats. A efectes pràctics, algunes de les adaptacions contempen: aules amb tecnologia adequada per a alumnat amb dèficits visuals; acompanyament als serveis per alumnes amb malaltia de Krohn -amb descompte de temps per no veure reduït aquest en relació al total assignat. Tot plegat dins un marc de normalització de les diferents circumstàncies en funció de la discapacitat que presenten els i les alumnes que s'examinen (University of Guelph, 2015k).

2.4.6.3. Serveis d'Accessibilitat Biblioteca (*Library Accessibility Services*, en endavant LAS)

Segons University of Guelph (21015l), aquest servei està adreçat a estudiants amb dificultats per a la lectura, l'escriptura i la recerca d'informació. Això inclou les discapacitats visuals, físiques i psicològiques. L'objectiu de la LAS, és assegurar que els estudiants que ho requereixin podran accedir a la informació necessària en el seu procés d'aprenentatge i investigació acadèmiques s'examinen

Aquest servei està situat a l'interior de la Biblioteca del Campus, “McLaughlin Library” i està a disposició de l'estudiantat que estigui registrat al CSD. Depèn de la biblioteca. Es va situar allà pels amplis horaris d'obertura i perquè és una altra forma de gestionar la informació. Igualment, altres serveis es situen a la biblioteca perquè hi ha elements adequats de suport per a l'estudiantat, com el *Learning Commons*, l'objectiu del qual, és incrementar les competències lingüístiques i d'escriptura.

El LAS ofereix els següents serveis: entre els principals, hi ha espais de treball en taules regulables en alçada, escàner, impressora, televisió, impressió Braille per a imatges tàctils; préstec de reproductors i gravadores; recerca i/o edició de textos en formats alternatius (Braille, mida de les lletres .); formació en l'ús de la tecnologia de suport; recerca de llibres i articles de la biblioteca (per a persones que tenen dificultats per manipular o accedir als prestatges); sales d'estudi i el servei d'informació i referència en l'ús de bases de dades de la biblioteca.

3. OBJECTIUS

3. Objectius

En la present tesi doctoral, es pretén contribuir a la delimitació i l'establiment de les bases, les característiques, els principis, les polítiques i les cultures, que haurien d'incidir en el procés de canvi i reestructuració dels estudis superiors, a fi d'aconseguir Universitats més Inclusives on es respongui de manera adequada a la globalitat i complexitat de la diversitat que presenta tota la comunitat universitària.

Per aquestes justificacions, **els objectius generals són:**

- 1.- Identificar i establir els indicadors que podrien contribuir al procés de canvi i transformació dels estudis superiors a fi d'aconseguir Universitats més inclusives.
- 2.- Explorar el comportament d'aquests indicadors a les universitats catalanes.
- 3.- Comparar els resultats de les universitats catalanes amb els de les universitats de la província d'Ontàrio, Canadà.

Pel que fa als **objectius específics**, es pretén:

1. A partir de la literatura i de l'experiència del professorat, de les RG, de les persones d'administració i serveis i de l'alumnat o dels recent graduats, identificar aquelles variables que contribueixen a que la universitat sigui un entorn d'aprenentatge i de treball on tots i totes puguin participar i tenir èxit en els seus resultats.
2. Conèixer les prioritats que els diferents membres o col·lectius de la comunitat universitària presenten respecte els indicadors que defineixen la universitat inclusiva.
3. Conèixer la percepció dels diferents membres de la comunitat universitària respecte la inclusió educativa a les seves universitats.

4. Comparar quins són els indicadors prioritaris que defineixen la universitat inclusiva de les universitats catalanes i de les universitats de la província d'Ontàrio.

5. Comparar el grau d'inclusió educativa de les universitats catalanes amb les universitats de la província d'Ontàrio, Canadà.

4.MÈTODE

4.1DISSENY

4.2 PROCEDIMENT GENERAL

4.3 PRIMERA FASE

4.4 SEGONA FASE

4. MÈTODE

L'interès del treball ve fonamentat perquè existeix una realitat legislativa que requereix un esforç cap a la igualtat d'oportunitats i l'accessibilitat universal en els estudis superiors i, alhora, una creixent demanda de bona part de la comunitat universitària en assolir aquests principis. Es pretén contribuir al cos de coneixement científic sobre l'estat actual de la universitat en relació a la inclusió i, ensems, establir els indicadors prioritaris de canvi. En aquests moments, es disposa de literatura vinculada a universitat i discapacitat, però encara es manté la necessitat de poder comptar amb un marc general de referència pel què fa directament a la inclusió universitària.

4.1 DISSENY

El disseny escollit per a la recerca que s'ha dut a terme (Babbie, 2000; Bisquerra, 2004; Arnal, Del Rincón i Latorre, 1992) permet obtenir de manera eficient, el pla mitjançant el qual es concretarà l'estratègia a aplicar i que comportarà l'assoliment dels objectius o finalitats previstes. Es tracta de saber quin serà el pla de treball i com serà aquest (Quintanal i Garcia, 2012).

Així doncs, analitzant els objectius establerts en la present recerca, la investigació que es planteja és, en una primera fase, de tipus exploratori, essent la primera fase de la investigació de metodologia qualitativa, tal com Babbie, (2000, p.72) també ens expressa. L'investigador que du a terme una metodologia exploratòria, pretén conèixer la realitat motiu d'estudi, a partir de la comprensió de les perspectives de tots els subjectes implicats, que en aquesta recerca es concreta en els membres de la comunitat universitària, conferint especial èmfasi a les valoracions que aquests atorguen als aspectes que consideren que incidiran de forma prioritària en el desenvolupament d'una universitat inclusiva, i alhora la seva valoració de la realitat en el context universitari on s'emmarquen, que seran objecte d'anàlisi per poder donar resposta als objectius definits (Ruiz, 2012).

Aquest és un plantejament habitual quan un investigador examina un nou tema d'interès. Tanmateix, partint de l'objecte d'estudi en qüestió i segons els objectius, es feia necessari cercar i acotar quins eren els indicadors que ens haurien de servir de referència per poder, ja després en la segona fase, establir els

indicadors de canvi. En conseqüència, en aquesta primera fase, es necessitava obtenir informació i, alhora, aquesta mateixa permetia aproximar-se “al problema d’investigació per deduir arran de la informació reunida quins aspectes requereixen una anàlisi detallada en indagacions posteriors (.)” (Brunet, Pastor i Belzunegui, 2002, p.156).

En aquest sentit, en aquesta fase es va dur a terme la recerca documental, consulta a experts i observació directa que va permetre obtenir un coneixement bàsic, unes dades primàries, que van servir per generar les preguntes clau que, partint de les respostes obtingudes, van ser utilitzades per elaborar la categorització dels indicadors, de forma flexible i variable.

En aquesta primera fase, es va emprar un instrument, concretament un qüestionari amb dues preguntes obertes i partint d’una metodologia d’anàlisi de dades, fonamentada en la teoria de la *Grounded Theory* o també denominada “*Teoria fonamentada en les dades (en endavant, TF)*” (Soneira a Vasilachis, 2006), es va realitzar una categorització amb les dades obtingudes “que permet elaborar una teoria a base de les dades mateixes i els resultats obtinguts, conceptes o hipòtesis” (Ruiz, 2012, p. 57).

La segona fase de la investigació es situaria en un disseny de tipus descriptiu, ja que el que es pretén és conèixer què passa a la realitat per poder descriure-la (Bisquerra, 1989). Tanmateix, aquest tipus de disseny implica “estudiar els fenòmens tal com apareixen en el present, en el moment de realitzar-se l’estudi” (Arnal, Del Rincón i Latorre, 1992, p. 45) i en aquest sentit, Brunet, Pastor i Belzunegui (2002), incideixen que amb aquest tipus de disseny l’investigador obté informació que li servirà en la caracterització del fenomen que analitza.

La investigació descriptiva capta la qualitat d’un objecte, persona o esdeveniment en el moment de recollir les dades, qualitat que pot canviar en el temps. De fet, ve justificat, per una banda, per poder identificar els elements i àmbits que poden explicar i incidir en el canvi per a què una universitat desenvolupi processos per a incrementar la inclusió, i alhora, per poder explicar la realitat de les universitats catalanes i algunes de la província d’Ontàrio, Canadà. És un disseny estructurat i planificat. En el cas de les aportacions del grup focal es va respectar la perspectiva i posició dels participants, el sentit de les seves actuacions i la justificació i el significat que li atribuïen cada persona als seus punts de vista o argumentacions.

Quant a la variable temps, es segueix un disseny seccional o transversal (Brunet, Pastor i Belzunegui, 2002). Respon a com s'ha planificat la recollida d'informació. Aquest tipus de disseny, es caracteritza per circumscriure la recollida d'informació a un període acotat en el temps. El que distingeix aquesta varietat seccional o transversal és que la recollida d'informació es realitza només una vegada, en un temps únic, encara que s'incloguin circumstàncies temporals o contextos ambientals diferents. Seguint a Bisquerra (1989, p.125), *“en els estudis transversals s'estudien en un mateix moment diferents individus,(.), la recollida de dades té una durada acotada d'un mes o dos”*, tot i que no sempre resulta possible acotar el temps de manera tant precisa.

En el fase inicial, tot treball d'investigació i de recerca necessita d'una presa de decisions que afavoreixen el grau de determinació en els aspectes metodològics, com també, en la seva dimensió ontològica i epistèmica, sense les quals, aquesta tasca estaria mancada d'una justificació de base que en garantís el seu rigor científic. En clau ontològica, la recerca ha d'estar vertebrada en delimitar substantivament els interrogants, les preguntes o les qüestions sobre un fet o fenomen inicial (Andrés, 2007), com s'ha fet a l'hora de precisar la qüestió de la inclusió en els estudis superiors a Catalunya i a la província d'Ontàrio (Canadà) i, epistemològicament, cal delimitar com es respon a aquests interrogants fenomènics. En aquesta primera etapa, es tracta d'evitar de manera expressa utilitzar procediments que aportin ombres de dubtes al procés, com també als resultats i conclusions (Pérez, 1990).

Segons el context on te lloc la recerca, es consideraria de camp o sobre el terreny, ja que la recollida de dades es realitza en els entorns naturals, les universitats, que permet que el subjecte es senti en un entorn proper i conegut.

Atenent al que s'acaba d'expressar en els paràgrafs anteriors, es pot prendre en consideració que per identificar, especificar, descriure, analitzar i interpretar les dades objecte d'aquest estudi, s'utilitzen dos mètodes reconeguts per la comunitat científica: el mètode quantitatiu i el mètode qualitatiu. Des d'un punt de vista conceptual metòdic, els dos presenten característiques diferenciades, l'un es fonamenta en la objectivització de les dades -quantitatiu-, que s'ha aplicat en la segona fase de la recerca per tal de poder establir la recollida de dades en el qüestionari amb escala tipus Likert, mentre que l'altra, en la subjectivització de les

mateixes i en la participació del propi investigador en la recerca -qualitatiu- i que ha estat el model aplicat per tal d'establir la conceptualització de les dades que s'aplicat tant en la primera i en la segona fase de la investigació. Caldria pensar que són excloents, però seguint a Bericat (1998), aquesta característica no resulta del tot certa i ambdós es poden utilitzar en la investigació d'un mateix objecte i es poden avaluar les seves aportacions de forma no excloent, per mitjà de la triangulació (Bericat, 1998, p. 38), com així s'ha realitzat en la part final de la present investigació. *“La triangulació és un tipus de control de qualitat que, en principi, hauria de ser aplicat a tot tipus d'investigacions qualitatives”* (Ruiz, 2012, p. 112). I encara aprofundint més en la seva definició, es podria remarcar que *“els seus objectius són l'enriquiment (per mitjà de l'obertura a les vies d'informació i a les maneres de la interpretació) i el control de qualitat (per mitjà del contrast entre informacions o interpretacions coincidents al mateix que discordants)”* (Smith, 1985, citat a Ruiz, 2012, p. 112).

L'aplicació d'aquesta estratègia d'integració en la present recerca és possible atès que s'han utilitzat diferents mètodes i tècniques d'investigació per a un sol propòsit (Ruiz, 2012). Esdevindrà una estratègia que permetrà *“augmentar la confiança de la qualitat de les dades que s'utilitzen”* (Vasilachis, 2006, p.92) atès que compensarà les limitacions que puguin derivar-se de l'ús d'una sola font d'aportació de dades, d'un sol mètode per poder explicar una realitat social. Acceptant que s'apliquen de forma diferent sobre un objecte investigat, els dos aporten punts de vista complementaris i, en aquest sentit, es poden utilitzar en el decurs d'una única tasca investigadora, com és el present cas. Bàsicament, el mètode quantitatiu ens aportarà objectivitat, neutralitat, informació fonamentada en opinió objectivada. El segon, el qualitatiu, implica indagar en situacions naturals intentant donar a la investigació sentit o interpretant els fenòmens en els termes del significat que les persones els atorguen (Vasilachis, 2006, p.24), però que constitueixen visions socials de l'entorn on aquest es desenvolupa. Per últim, cal ressenyar que l'objectiu principal que es perseguirà amb la triangulació serà l'enriquiment a través de l'apropament d'ambdues metodologies, la qualitativa i la quantitativa, atès que ambdós models no només són compatibles i confluents sinó que ens aporten una millor qualitat en el resultat final.

4.2 PROCEDIMENT GENERAL

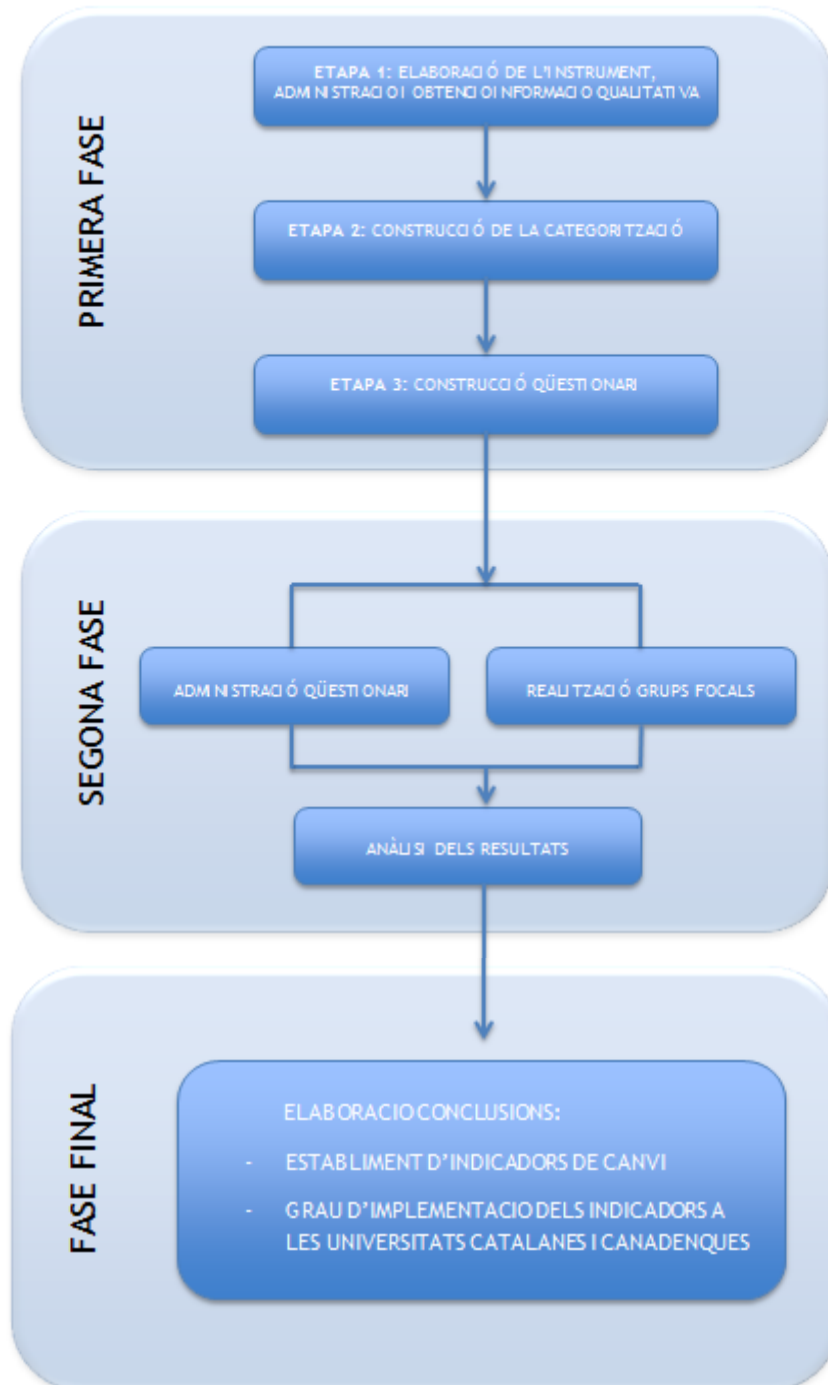


Figura 1. Procediment general.

Davant l'absència d'indicadors que permetessin identificar i establir la prioritització dels paràmetres que definiran la universitat inclusiva i alhora per tal de conèixer la situació actual de la universitat pel què fa a aquest aspecte, es va estructurar la present recerca en dues fases. La primera, es va desenvolupar amb la finalitat de donar resposta al primer objectiu específic. En aquest sentit, es va procedir a generar una categorització i posteriorment, es va construir un instrument, concretament un qüestionari, per en la segona fase, poder donar resposta als objectius restants, recollir tota la informació de tipus quantitatiu com mitjançant grups focals, obtenir la informació de tipus qualitativa.

S'exposa tot seguit la síntesi del procediment general seguit per a l'obtenció de les dades. Posteriorment es desenvoluparan en altres apartats de manera detallada.

A. PRIMERA FASE

Es troba configurada per tres etapes diferenciades:

ETAPA 1: Elaboració de l'instrument, administració i obtenció de la informació qualitativa

El procés de recerca per poder definir i acotar la qüestió d'interès a partir del tema i les preguntes generades de la formulació del problema, es va iniciar en una primera part, efectuant una **observació documental** (Sierra, 1994), on es va realitzar una anàlisi profunda de la literatura publicada a l'entorn de l'objecte d'estudi. Tanmateix, es va revisar la normativa pertinent en l'àmbit de la igualtat d'oportunitats i inclusió educativa en el context universitari i també, es van analitzar els estudis realitzats prèviament, així com els seus resultats, centrats en aquesta temàtica.

Alhora, es van realitzar **entrevistes semiestructurades** (Sierra, 1994) amb dues persones representatives dels processos d'accessibilitat universal i igualtat d'oportunitats a les universitats, per tal de complementar tant la informació obtinguda en la revisió documental com per precisar les necessitats i propostes. En l'Annex 2 es presenten les transcripcions d'aquestes entrevistes.

El context de la recerca en l'àmbit universitari es va centrar a l'estat espanyol i a la província d'Ontàrio (Canadà). Alhora, es va decidir definir els participants com comunitat universitària, distribuint-los en 4 grups: persones amb responsabilitat de gestió (en endavant, RG), docents, personal d'administració i serveis i estudiants actualment matriculats o recent graduats. Important precisar respecte el rol definit com a RG, que en l'anàlisi de les seves aportacions s'ha tingut present que la seva procedència pot ser des del rol desenvolupat de docència o de personal d'administració i serveis.

Fruit dels resultats obtinguts en la seqüència anterior, es va procedir a elaborar un **qüestionari** amb dues preguntes obertes sobre l'objecte d'estudi. Aquestes, van ser sotmeses a judici d'experts en inclusió educativa, concretament quatre experts, i un cop reformulades es van trametre als participants definits com a comunitat universitària. Per a l'administració de les preguntes en anglès, es va exposar a valoració de dos experts i es va fer la traducció posterior de les aportacions efectuades.

ETAPA 2: Construcció de la categorització

A partir d'aquest procés, es va procedir a establir de forma coherent i contrastada, una **categorització** dels factors que són indicadors d'incidir en la fonamentació de la inclusió educativa a les universitats. Per realitzar-la (Sierra, 1994) es va plantejar quins són els objectius generals i els resultats obtinguts de tota la recollida de informació. Es va passar a formular un projecte categorial d'acord amb aquests supòsits bàsics. Aquestes van ser exhaustives, de forma que existissin categories per a totes les respostes significatives i van ser excloents entre sí, per a que no hi hagués cap possibilitat d' incloure una resposta en dues propostes diferents.

Posteriorment, a partir de les unitats de sentit que van permetre construir les categories, s'elaborà un **document de referència** on es va delimitar i concretar els significats que s'atorguen a aquestes.

Un cop elaborada la categorització, va ser sotmesa a **judici d'experts**. Aquest procediment es va dur a terme de forma seqüenciada, és a dir, partint de les modificacions a les categories introduïdes pel primer expert, es va procedir a

demanar la valoració al següent i així consecutivament fins a cinc experts. El resultat final d'aquest procés va ser la delimitació de 41 categories, que un cop analitzades es van agrupar seguint la proposta de l'Índex per a la inclusió (Duran et al., 2006) en tres grans àmbits, creació cultures inclusives, generació de polítiques inclusives i desenvolupament de pràctiques inclusives.

Així mateix es va dur a terme una **adaptació transcultural a l'anglès** (Beaton, Bombardier, Guillemin i Bosj, 2000) de la categorització i del document de referència, per poder contextualitzar-ho al territori de parla anglesa.

ETAPA 3: Construcció del qüestionari d'escala tipus Likert

Un cop elaborada aquesta categorització, es va dissenyar un **qüestionari** a fi de poder analitzar a nivell quantitatiu el grau de significació i implementació d'aquestes en el context universitari. En el qüestionari, es va demanar als participants definits com comunitat universitària, distribuïda en 4 grups: RG, docents, personal d'administració i serveis i, estudiants actualment matriculats o recent graduats, de les universitats catalanes i de la província d'Ontàrio que puntuessin els elements de la categorització en base a dues preguntes, la primera *“Quins aspectes (elements, paràmetres, factors, característiques, àmbits, etc.) creus que són determinants per considerar que una universitat és inclusiva?”* i alhora, una segona pregunta: *“Quins dels següents elements, factors, àmbits, etc., estan implementats a la seva universitat?”* que va permetre conèixer l'estat de la qüestió actual a les universitat catalanes i de la província d'Ontàrio, que en el cas del Canadà, es van adaptar també contextualment a fi de garantir-ne la seva adequació al context universitari canadenc.

Per accedir a la **mostra**, es va enviar via electrònica als serveis d'atenció a l'estudiant a totes les universitats catalanes (que en cada universitat té una nomenclatura diferent), una carta de presentació i alhora, de sol·licitud i col·laboració en la recerca, on concretament se'ls demanava el permís per contactar amb la comunitat universitària per poder administrar el qüestionari i la sol·licitud d'invitació a celebrar un grup focal a la seva universitat. En el cas canadenc, el mateix procediment es va fer per a universitats de la província d'Ontàrio, Canadà.

Seguidament, i partint de la primera fase anteriorment exposada, es va realitzar una **prova pilot** per poder comprovar que l'instrument construït fos adequat pel seu ús (fiabilitat i validesa interna). Aquesta prova pilot, va consistir en l'administració del qüestionari d'escala Likert i la realització de dos grups focals, un compost pel perfil definit anteriorment dels membres de la comunitat universitària i un d'experts, format per responsables dels serveis d'atenció a la diversitat de les persones, de diferents universitats catalanes.

B. SEGONA FASE.

El desenvolupament d'aquesta fase, va consistir en l'administració del **qüestionari d'escala tipus Likert** -un cop introduïdes les modificacions i ajustos pertinent derivats de la finalització de la fase anterior-, i en la realització de **grups focals**, en base a les dues preguntes plantejades, per conèixer i poder establir els paràmetres prioritaris que definiran universitat inclusiva i alhora explorar el comportament d'aquests indicadors a les universitats.

Per a l'administració d'aquests instruments, l'investigador es va desplaçar a les seus de les diferents universitats catalanes. En el cas canadenc, es va dur a terme durant les estades de recerca realitzades per la investigadora a la província d'Ontàrio, a Canadà, realitzant quatre estades, dues d'una durada de tres mesos i dues d'una durada d'un mes, en el transcurs de quatre anys.

El **qüestionari**, va administrar-se a un total de 1.224 subjectes. Aquests, es descriuran i analitzaran de manera detinguda en l'apartat de participants, en funció de les dades sociodemogràfiques que van ser recollides.

Pel que fa als **grups focals**, se'n van realitzar nou en total. Hi van participar set de les dotze universitats catalanes, més un grup format per experts dels serveis d'atenció a l'estudiant de diverses universitats catalanes, i una universitat canadenca de la província d'Ontàrio. Tanmateix, es va elaborar un guió i un document per a l'acta de cada una de les trobades realitzades.

Finalment, es va confeccionar per a la gestió de les dades, una plantilla de registre dels resultats dels grups focal. Posteriorment, es va procedir a la **transcripció textual** del contingut dels focus grup, i es va realitzar una anàlisi

exhaustiva del resultat, seleccionant, focalitzant i abstraient les dades per poder concloure en funció dels objectius i contrastar la informació obtinguda amb els resultats de la recollida de dades quantitativa. Alhora, un cop finalitzat el procés de recollida de les dades quantitatives obtingudes mitjançant el qüestionari d'escala Likert (n=1224), es van introduir les respostes a una matriu del software SPSS (IBM Corp. Released 2013. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 22.0. Armonk, NY: IBM Corp.), per realitzar el tractament estadístic de les dades.

Analitzats els resultats obtinguts, es va procedir a la **triangulació** fruit de l'aplicació de les diverses tècniques, redactant les conclusions i elaborant les propostes per a establir els indicadors de canvi així com per expressar la realitat actual respecte aquest aspecte de les universitats catalanes i les canadenques de la província d'Ontàrio.

4.3 PRIMERA FASE

4.3.1 ETAPA 1

4.3.2 ETAPA 2

4.3.3 ETAPA 3

4.3 PRIMERA FASE

En aquest apartat es desenvoluparan les tres etapes seqüenciades, explicades breument al procediment general:

- **ETAPA 1: Elaboració de l'instrument, administració i obtenció de la informació qualitativa.**
- **ETAPA 2: Construcció de la categorització.**
- **ETAPA 3: Construcció del qüestionari Likert.**

4.3.1. ETAPA 1: Elaboració de l'instrument, administració i obtenció de la informació qualitativa.

En aquest apartat es descriu i es mostra com es va construir l'instrument que va permetre recollir les dades i com es va realitzar l'administració del mateix. Posteriorment, es descriuen els subjectes participants i els resultats obtinguts que van ser el fonament per iniciar el procés de categorització (Etapla 2).

Un cop feta l'observació documental i realitzades les entrevistes que van comportar acotar l'objecte d'estudi de la present investigació, s'elabora un qüestionari amb dues preguntes obertes, que permeti obtenir una informació qualitativa per donar resposta a l'objectiu específic 1. *“Identificar i establir els indicadors que podrien contribuir al procés de canvi i transformació dels estudis superiors a fi d'aconseguir Universitats més inclusives”*.

Instrument

El qüestionari s'estructura en dos apartats:

- 1) Dades sociodemogràfiques a recollir dels participants.
- 2) Establiment de dues preguntes qualitatives.

Un cop realitzada aquesta fase prèvia, el procés que es va seguir va consistir en sotmetre a judici d'experts el qüestionari -que conformava les dues preguntes. Aquest procediment, es va realitzar de manera consecutiva. En concret, es va enviar el qüestionari al primer expert i a partir dels suggeriments d'aquest, s'introduïen les

modificacions i el resultant, s'enviava al següent expert. En total, van participar-hi quatre experts en inclusió educativa de l'estat espanyol i dos del Canadà.

Finalitzada aquesta seqüència, el qüestionari va quedar estructurat en el següents apartats:

- Dades sociodemogràfiques. Es va adaptar en funció del rol desenvolupat en la comunitat universitària -persones amb responsabilitat de gestió, docents, personal d'administració i serveis, estudiants actualment matriculats o recent graduats, quedant constituït amb una part comuna per a tots els perfils:

Nom universitat:

Sexe: M o F

Edat:

Tens algun tipus de discapacitat? SI/NO. En cas de respondre afirmativament, quin tipus? quin és el percentatge segons el CAD?

Tens experiència en inclusió universitària? En cas de respondre afirmativament, quants anys?

I una part específica per a cada rol :

-Personal d'administració i serveis:

Lloc de treball:

Anys d'antiguitat en aquest lloc de treball:

-Estudiants:

Actualment matriculat a la universitat: SI / NO

En cas de respondre afirmativament, estudis universitaris actuals:

Anys matriculat:

En cas de respondre negativament, estudis universitaris realitzats:

-Persones amb responsabilitat de gestió:

Lloc de treball:

Anys d'antiguitat en aquest lloc de treball:

-Docents:

Anys d'exercici com a docent:

Branca de coneixement: Arts i Humanitats/Ciències/Ciències de la Salut/Ciències Socials i Jurídiques/Enginyeria i Arquitectura

- Pel que fa a la primera pregunta, es va concloure que seria homogènia per a tots els grups:

1. Quins aspectes creus que són determinants per considerar que una universitat és inclusiva?

- Pel que fa a la segona pregunta, donat que el context dins la comunitat universitària és diferent per a cada subgrup, es va considerar adaptar l'objecte d'estudi a valorar en funció de l'àmbit on desenvolupa el subjecte el seu rol. Es van concretar les següents preguntes:

Personal amb responsabilitat de gestió:

2. Quin dels aspectes anteriors s'han implementat realment a la teva universitat? Quins no? Per què?

Personal Docent i Investigador:

2. Quins dels aspectes que has enunciat a la pregunta anterior, has incorporat en la teva pràctica docent? Per què? (què ha influenciat, quins han estat els motius,.)

Personal d'Administració i Serveis:

2. Quins dels aspectes que has enunciat a la pregunta anterior, has incorporat a la teva pràctica professional? Per què? (què ha influenciat, quins han estat els motius,.)

Estudiants actualment matriculats o recent graduats:

2. Quins dels aspectes anteriors, has pogut gaudir com a estudiant/a? Indica els que t'han ajudat més, els que vas trobar a faltar (els que desitjaries haver trobat) i perquè.

Tenint en compte que el context es va acotar a les universitats de l'estat espanyol i canadenques, el qüestionari final es va construir en llengua catalana, castellana i anglesa, fent-se una traducció transcultural per la versió anglosaxona. En l'annex 3 es presenten les 12 versions finals, resultants de la combinació idiomàtica i del rol desenvolupat en el context universitari.

Aquest qüestionari es va adequar a un format on-line a través del programari de creació d'enquestes i formularis de Google -“*Google Apps for Work*”-. En la tramesa, es va adjuntar una carta de presentació (annex 4) on s'especificava la justificació, objectiu, aspectes a tenir presents i el tractament de les dades posterior, tot agraint la participació.

Participants

La resposta total va ser de 99 participants (N=99), constituents segons l'àmbit geogràfic:

- Català (universitats catalanes) : 65 participants (65,6%).
- Castellà (universitats espanyoles) : 22 participants (22,2%).
- Anglès (universitats canadenques) : 12 participants (12,1%).

La mostra d'aquesta població es compon d'un 43,4% d'estudiants, d'un 32,3% de personal d'administració i serveis (PAS), d'un 15,2% de docents i, finalment d'un 9,1% de persones amb responsabilitat de gestió. Del total de la mostra, el 17,1% de les persones que varen respondre el qüestionari presenta algun tipus de discapacitat.

L'experiència d'inclusió universitària de la mostra enquestada és del 42,4%. No obstant, cal destacar que el 75% dels individus del col·lectiu canadenc afirmen tenir experiència en inclusió universitària, mentre que en la mostra espanyola només és d'un 37,9%.

Pel que fa a la mitjana d'edat de la mostra és de 37 anys. L'estudi de la seva distribució revela que el col·lectiu de docents és el que té la mitjana d'edat més elevada, amb 49 anys, seguit del col·lectiu amb responsabilitat de gestió, amb 48 anys; mentre que el col·lectiu d'estudiants és el més jove, amb 29 anys d'edat de mitjana.

En la distribució per gènere s'observa majoria femenina (67,7%), desigualment repartida per rols. En concret, els col·lectius d'estudiants i de personal d'administració i serveis, conserven aquesta majoria de dones respecte els homes, 69,8% i 81,3% respectivament; els docents estan en paritat dona-home (53,3% femení

per 46,7% masculí); finalment, el col·lectiu amb responsabilitat de gestió inverteix la tendència, amb un 66,7% d'homes respecte el 33,3% de dones.

Finalment, el repartiment de la mostra d'estudiants i docents per disciplines d'estudi es del 50% en l'àrea social, 24,1% en Ciències de la Salut, 18,6% en Enginyeria i Construcció i 9,3% restant en Arts i Humanitats.

Amb l'objectiu de concretar els resultats obtinguts en la seva administració, es va procedir a elaborar unes matrius de dades, en un format de graella, - respostes de la pregunta 1 (annex 5) i respostes de la pregunta 2 (annex 6) -, agrupant les respostes en funció de la procedència i del rol dels participants en la comunitat universitària. A partir d'aquesta estructuració es va assignar una codificació a cada resposta, que va permetre que aquest fos document base per l'inici de la següent etapa.

4.3.2. ETAPA 2. Construcció de la categorització.

Per analitzar les dades qualitatives resultants de les respostes del qüestionari descrit anteriorment, que ens aporten informació respecte a l'àmbit estudiat en format d'opinions, percepcions, actituds i sentiments dels participants (Krueger, 1991), es va treballar mitjançant el mètode d'anàlisi anomenat Grounded Theory o Teoria Fonamentada (en endavant, TF), formulada per Glaser i Strauss (1967). Aquest, és un mètode comparatiu i interactiu que consisteix en un guia sistemàtica per recollir, sintetitzar, analitzar i conceptualitzar dades qualitatives per construir teoria (Charmaz, 2008), ja que l'investigador persegueix uns objectius i alhora els participants tenen metes, sentiments, pensaments i accions (Charmaz, 2008, p. 90). Per aquest motiu, esdevé segons Ponderotto (2005), un dels mètodes qualitius més acreditats i aplicats a nivell d'investigació. És un procediment que permet a l'investigador generar categoritzacions significatives dins del marc conceptual del propi camp d'investigació. Aquest mètode resulta aplicable a algunes parts de la investigació, com és el cas de la present recerca, on s'ha aplicat a la fase preliminar, o a la totalitat de la mateixa.

La TF, ofereix alhora flexibilitat d'estratègia inductiva per recollir i analitzar les dades qualitatives. Aquest mètode, mitjançant l'anàlisi de dades emfatitza la

construcció de teories inductives (Charmaz, 2008). Altrament, existeixen dues estratègies (Soneira a Vasilachis, 2006, p.155) per aplicar la TF: “per mitjà del mètode de la comparació constant, on l’investigador recull, codifica i analitza les dades de forma simultània per generar teoria i no estan dirigides a verificar les teories sinó només a demostrar que són plausibles”, i per mitjà del mostreig teòric, “que es realitza per a descobrir categories y les seves propietats i per a suggerir les interrelacions” (Soneira a Vasilachis, 2006, p.155), com és el cas d’aquesta investigació. D’aquesta manera, les comparacions involucren a l’investigador en l’anàlisi duent-lo a una interacció entre les dades i les seves idees, que van emergint a mesura que es va realitzant l’anàlisi.

La mida de la mostra seleccionada per a la participació en aquesta recerca no s’ha acotat inicialment, atès que l’objectiu perseguit és generar categoritzacions significatives a partir de dades qualitatives, és a dir, com ens indiquen Trinidad, Carrero i Soriano (2006, p.24) “trobar categories - de persones o successos- en les que poder aprofundir. Per aquest motiu, la preocupació central d’aquest tipus de mostreig és la recerca d’informació rellevant més que una selecció prèvia d’una mostra participant”. En aquest sentit, Rodríguez, Gil i García (1996, p.49) reafirma que “l’important no és el nombre de casos, sinó la potencialitat de cadascun”. En síntesi, Cuñat (2007) ens indica, que el més important és que la informació recollida presenti significativitat de contingut i que l’investigador disposi d’habilitats analítiques per a explotar-la, més que la definició explícita de la grandària de la mostra de participants.

Tanmateix, la TF és un mètode que permet desenvolupar el seu format combinant la metodologia quantitativa i qualitativa, atès que les dades que s’utilitzen per a la conceptualització, poden tenir el seu origen en algun dels dos mètodes. Seguint a Charmaz (2008), no resulta tan rellevant l’origen de les dades que s’utilitzen, com la capacitat de l’investigador en arribar a elaborar conceptes, que no només procediran de les dades recollides sinó que s’aniran reelaborant sistemàticament al llarg de la investigació (Ruiz, 2012). Aquests hauran de presentar la característica formal d’aglutinar significants diferents, no necessàriament excloents els uns amb els altres, però si que puguin sintetitzar-se en uns conceptes que els identifiquin i, alhora, els ajuntin. En aquest sentit, partint del text de dades recollides, es fracciona en unitats de sentit o de significat (Barthes, 1991), que va més enllà de l’estructura de la frase, podent ser més àmplia o reduïda, sempre i

quan la fragmentació presenti riquesa interpretativa (Callejo, 2001), fins que la informació (dades) es satura, és a dir, no sorgeixen nous conceptes i aquests comencen a repetir-se en el discurs de les respostes dels diferents participants, en aquest cas, obtingudes mitjançant les dues preguntes del qüestionari. Aquest concepte es coneix en la literatura com a saturació teòrica (Soneira a Vasilachis, 2006; Trinidad, Carrero i Soriano, 2006; Cuñat, 2007).

Seguint aquest procediment, es permetrà configurar una categorització que s'utilitzarà per avançar en el procés de la recerca, tota vegada que els conceptes que s'han generat estan intrínsecament vinculats amb l'objecte d'investigació, encara que no en formin part dels resultats finals o conclusions, però, sense aquest procediment, no seria possible arribar a la conclusió de la investigació.

En aquest estudi, el procediment seguit aplicant el mètode de la TF s'ha realitzat incorporant fases proposades per Soneira (a Vasilachis, 2006):

4.3.2.1. Recollida de dades.

Com ja s'ha explicat en l'etapa anterior, les dades es varen obtenir a partir de les respostes qualitatives a les dues preguntes del qüestionari. En total van participar-hi 99 subjectes descrits a l'apartat anterior, no ampliant-se la demanda de nous participants, atès que segons criteri de l'investigador, va observar-se que amb tota la informació recollida, codificada i distribuïda no es detectaven altres unitats de sentit que generessin noves categories, considerant-se que s'havia arribat a la saturació teòrica.

4.3.2.2. Codificació: assignació de categories a les unitats de sentit.

Pel desenvolupament d'aquesta fase, inicialment es va delimitar cada resposta -bloc textual- amb uns acrònims que permetia posteriorment, quan es classificava cada unitat de sentit en el bloc conceptual, dur-ho a terme amb rigorositat i sistematització.

Posteriorment, seguint la fonamentació teòrica referida amb anterioritat, es va fragmentar la totalitat del text en unitats de sentit. Simultàniament, es comparaven els resultats obtinguts a fi d'atorgar una nomenclatura comuna al

conjunt de les dades que compartien la mateixa idea. Aquest procés és el que es coneix segons Soneira a Vasilachis (2006) com a codificació.

Seguint l'autor, codificar implica examinar i analitzar detingudament les dades amb l'objectiu de descobrir les relacions entre aquestes, fet que suposa interpretar-les. Concretament en aquest estudi, es van agrupar les diferents unitats de sentit, en les que s'havia fragmentat el text, seguint com a criteri d'aglutinació les característiques que tenien en comú, és a dir, que el seu significat fos el mateix o bé molt semblant. Aquesta acció es va fer per a tota la informació textual recollida.

El tipus de codificació que es va emprar és la que es coneix com a codificació oberta, seguint a Soneira, ja que els codis van procedir tant de la formació i els sabers teòrics previs de l'investigador (pre-codificació) com del llenguatge i les expressions emprades pels enquestats (codis *in vivo*), els quals ens aporten més riquesa en coneixements.

Un cop agrupades les unitats de sentit, seguint una primera aproximació categorial fruit de la comparativa entre elles -comparació constant- (Soneira a Vasilachis, 2006), es va procedir a assignar a cada grup d'aquestes, una categoria definitòria. D'aquesta manera, l'agrupació de les diferents unitats de sentit va concloure generant 41 categories que van ser exhaustives, a fi que incorporessin tot el ventall de respostes significatives i al mateix temps, que fossin mútuament excloents.

4.3.2.3. Elaboració i establiment del document de referència.

A partir de les unitats de sentit aglutinades en cada categoria, es va procedir a estructurar una definició conceptual utilitzant el vocabulari de les unitats de significació, a fi i efecte que, junt amb "el nom de la categoria", s'hi correspongués una definició categorial amb un text explicatiu del que s'entén per aquesta. El document resultant és el que es denomina "document de referència".

4.3.2.4. Agrupació de les categories en eixos específics.

Del conjunt de les 41 categories resultants de l'aplicació del mètode de la TF, es va considerar, segons s'ha justificat anteriorment en el capítol I, agrupar-les seguint com a referent l'Índex per a la inclusió (Duran et al., 2006), donat que a l'espai de l'educació superior no es disposa d'un marc de referència similar.

En aquest sentit, es van diferenciar tres àmbits centrals -subdividits alhora en dos àrees -en el cas dels apartats A i B-:

A. Creació de cultures inclusives

A.1 Construir comunitat

A.2 Establir valors inclusius

B. Generar polítiques inclusives

B.1 Construir una universitat per a tothom

B.2 Organitzar el suport d'atenció a la diversitat

C. Desenvolupament de pràctiques inclusives (orquestrar l'aprenentatge i mobilitzar els recursos)

A l'Annex 7, es presenta el document de referència amb la graella amb les 41 categories resultants i el text que defineix cadascuna d'elles, amb els tres àmbits assenyalats.

4.3.2.5. Judici d'experts.

Un cop feta l'assignació de les categories es va procedir a sotmetre-les a judici d'experts. En aquest sentit, aquesta acció va comportar la realització d'una validació criterial. Aquest procés, es va realitzar seguint la mateixa seqüència duta a terme per la construcció del qüestionari, concretat anteriorment, en la primera etapa d'aquesta primera fase. En aquesta ocasió, varen participar un total de cinc experts en educació inclusiva, desenvolupant-se aquest procés de validació criterial de manera consecutiva a partir de les valoracions de cada un dels experts.

4.3.2.6. Traducció transcultural, segons Beaton, Bombardier, Guillemin i Bosi (2000).

Un cop acceptada pels experts la categorització final, es va procedir a fer la traducció a l'anglès del document complet, tant de les categories, el seu significat com de l'estructura en la seva globalitat. En aquest sentit, tal i com ja s'ha anat fent al llarg d'aquesta recerca en totes les traduccions, no s'han realitzat de forma literal, sinó adaptant-les al context, cultura i vocabulari canadenc, acotant-ho específicament a l'entorn de les universitat de la província d'Ontàrio -que no es corresponen amb l'estructura i implementació del sistema universitari català-, a fi d'assegurar o eliminar al màxim, variables estranyes de traducció que al seguir la literalitat poguessin generar confusió als enquestats. D'aquesta manera, adaptant el qüestionari transculturalment, permetria que els objectius poguessin ser assolits, ja que s'estaria valorant el mateix sentit de les categories en els dos contextos universitaris -català i canadenc.

El procés que es va seguir, s'exposa a continuació fragmentat en diverses fases a fi d'exposar-ho amb la major claredat possible:

1. Dos traductors van realitzar la primera traducció del català a l'anglès i amb la complementació i síntesi resultant, es va obtenir la primera versió del document en anglès.
2. En una reunió amb dues persones expertes, una en inclusió educativa universitària i l'altra en llengua anglesa, membres ambdues d'una universitat de Canadà, es va fer una discussió i treball d'anàlisi del contingut tant de contrast i interpretació del que es pretenia definir, per tal d'adaptar-lo al context en termes normatius, procedimentals, culturals i de valors del sistema universitari canadenc.
3. Amb el resultat obtingut, fruit del debat entre expertes, s'elabora una nova versió del document.
4. Aquesta última versió en anglès, és revisada novament per un expert en traducció i interpretació.
5. Introduïdes les modificacions, es demana la revisió d'aquesta nova versió a un expert canadenc per la seva valoració objectiva.
6. A partir de l'anàlisi i dels comentaris realitzats, es realitza una traducció al català a fi de contrastar que el resultat sigui l'esperat.

7. Es realitza una revisió final amb dos experts sobre aquesta traducció i un cop aprovada s'inicia el procés de recollida de dades amb la realització d'una prova pilot.

4.3.2.7. Resultat final.

A continuació s'exposa la categorització final amb la definició operativa de cada una de les 41 categories classificades i ordenades en funció dels tres eixos, definits a l'Índex de la inclusió (Duran et al., 2006). S'ha inclòs tant la versió en llengua catalana com la traducció transcultural anglesa. Es mostren els exemples en llengua catalana a l'annex 7 i en llengua anglesa a l'annex 8.

Versió catalana

A. Creació de cultures inclusives.

a. Construir comunitat.

1. Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat.

Vetlla per l'accés als estudis universitaris de totes les persones, independentment de les seves característiques, sempre que compleixin els requeriments sol·licitats.

2. Orientació en l'elecció d'estudis universitaris d'accés.

Ofereix acompanyament durant el procés de presa de decisions en l'elecció dels estudis universitaris i els diferents itineraris.

3. Interdisciplinarietat.

Es treballa en equip des de les diferents disciplines de forma transversal i integrada, amb participació i colideratge de tots els agents de la comunitat universitària

4. Alumnat corresponsable i actiu.

Promou la participació activa i corresponsable entre l'alumnat en l'àmbit universitari en general i en els processos formatius en particular.

5. Interacció pròxima i sistemàtica entre professorat i alumnat.

Fomenta la interactuació entre els docents i l'alumnat de manera continuada, afavorint l'escolta, el diàleg i l'actitud empàtica mútua.

6. Disseny per a Tothom.

Concep o projecta des de l'origen entorns, productes i serveis, per a que puguin ser utilitzats per totes les persones en la major extensió possible.

b. Establir valors inclusius.

7. Incorporació sistemàtica i contínua dels valors inclusius a la praxi quotidiana.

La comunitat universitària interioritza els valors inclusius, els integra i aplica de forma habitual, continua i natural en la docència i en tots els serveis universitaris.

8. Sensibilitat de la comunitat universitària.

Fomenta la conscienciació vers la diversitat de les persones en l'entorn universitari.

9. Actitud de flexibilitat i obertura.

La institució universitària té la capacitat de modificar-se per adaptar-se a les necessitats de tots el membres de la seva comunitat, entenent i respectant la seva diversitat.

10. Ètica i equitat.

Adapta les normes a les particularitats i necessitats de cada cas en concret, partint de la valoració individual, per garantir la igualtat d'oportunitats.

11. Actitud empàtica entre les persones.

Adopta actitud de complicitat que afavoreix les relacions interpersonals i actua proactivament en l'atenció a les diversitats dins la comunitat universitària.

12. Institució humanitzada.

Aplica criteris humans a nivell organitzacional, en la relació, que té a veure amb el tracte, atenció, la proximitat, etc.

13. Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat.

Dóna valor a la diferència, emfatitzant la riquesa de la singularitat com a font de creixement i construcció.

B. Generar polítiques inclusives.

a. Construir una universitat per a tothom.

14. Comunicació òptima i transparència institucional.

La institució es mostra oberta al diàleg, ofereix disponibilitat i accés a la informació de forma ràpida i eficient.

15. Polítiques educatives.

Desenvolupa plans estratègics institucionals i personalitzadors, contemplant el marc normatiu, tot promovent accions i codis ètics que afavoreixin i garanteixin (que donin el marc de referència i d'actuació) per a la igualtat d'oportunitats i l'accessibilitat universal.

16. Foment de la integració laboral.

Disposa d'una xarxa universitat - empresa que preserva la diversitat.

17. Promou la realització de projectes de recerca en l'àmbit de la diversitat.

Impulsa la participació en la investigació de projectes socials que incideixen o que estan vinculats en el camp de la diversitat.

18. Suport econòmic a l'alumnat.

Ofereix beques per evitar la discriminació per motius econòmics, de manera equitativa.

19. Suport econòmic institucional.

Inverteix en projectes de diferents àmbits disciplinaris que fomenten la inclusió universitària.

20. Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica.

Es garanteix l'accessibilitat física i arquitectònica en tot l'entorn universitari, preservant el respecte al bon ús dels espais, tant interiors com exteriors.

21. Accessibilitat a la comunicació i a la informació.

Disposa d'un entorn comunicatiu sense barreres que possibilita la comunicació i l'accés a la informació.

22. Accessibilitat tecnològica.

Assegura l'accés en l'ús de les tecnologies de la informació i de la comunicació.

23. Places de pràctiques accessibles.

Garanteix que les institucions on els estudiants desenvolupen les seves pràctiques universitàries siguin accessibles per a tothom.

24. Transport adaptat.

Ofereix un servei de transport adaptat a l'alumnat que ho precisa.

b. Organitzar el suport d'atenció a la diversitat.

25. Serveis especialitzats.

Genera i manté serveis especialitzats catalitzadors de les diferències.

26. Suport tècnic a tota la comunitat universitària.

Disposa d'assessors i d'experts tècnics en àmbits multidisciplinaris que ofereixen suport, acompanyen i fan seguiment davant les especificitats tècniques que configura l'atenció a la diversitat.

27. Formació específica vers la diversitat de la comunitat universitària.

La comunitat educativa està preparada per actuar adequadament davant de situacions de diversitat.

28. Relació amb institucions i serveis externs.

Que existeix un marc de relacions en xarxa entre la comunitat universitària i els professionals i institucions externes.

29. Flexibilitat en els itineraris formatius.

Fa possible la personalització i adaptació del procés acadèmic establert a partir de les necessitats específiques de cada estudiant.

30. Atenció a la pluralitat lingüística.

Respecte a la diversitat i coexistència de codis lingüístics, tot adequant els recursos necessaris per tal de garantir-lo.

31. Adequació i personalització de materials i eines.

Garanteix la igualtat d'oportunitats pel que fa al ús del material i de les eines que s'utilitzen en el desenvolupament formatiu.

C. Desenvolupament de pràctiques inclusives (orquestrar l'aprenentatge i mobilitzar els recursos).

32. Necessitat de Pla d'acollida.

Posa en coneixement a totes les persones nouvingudes els recursos materials i humans necessaris per a què es puguin incorporar a la vida i a la comunitat universitària amb normalitat.

33. Animació sociocultural.

Realització de projectes i iniciatives tant socials com culturals útils per a la diversitat.

34. Disseny Universal de l'Aprenentatge.

Concep el procés d'ensenyament-aprenentatge partint d'un conjunt de principis que fan que el desenvolupament del currículum faciliti a totes les persones la igualtat d'oportunitats per aprendre.

35. Codis lingüístics no discriminatoris.

Fa ús d'un vocabulari inclusiu que comporta que cap persona de la comunitat universitària es senti discriminada.

36. Promou l'aprenentatge significatiu.

Afavoreix l'aprenentatge de nous continguts a partir dels coneixements previs dels estudiants i els adapta als seus esquemes mentals per poder-los incorporar i ser interioritzats.

37. Adequació de processos avaluatius.

Considera diferents modalitats d'avaluar les competències dels estudiants.

38. Adaptacions curriculars.

Adequa els continguts acadèmics en funció de les necessitats específiques dels estudiants.

39. Adaptacions metodològiques.

Diversifica les metodologies en funció de la diversitat dels estudiants i de les dinàmiques específiques d'ensenyament - aprenentatge.

40. Formació transversal en diversitat funcional.

Incorpora els continguts vinculats a diversitat funcional, transversalment a totes les matèries.

41. Individualització i personalització.

Ofereix un entorn favorable a l'atenció individual i personal a l'alumnat amb orientació tant pels aspectes acadèmics com personals.

B. Versió anglesa

A. Developing inclusive cultures.

1. Equal access to admission for all.

It watches over access to higher education for all the people, regardless of their characteristics, as long as they meet the expected requirements.

2. Assessing the required choice of studies.

It offers guidance in the decision-making process when choosing university studies and different itineraries.

3. Interdisciplinary aspects.

It works in teams from and across the different disciplines, with participation and co-leadership of all the agents in the university community.

4. Students must take an active role in sharing this responsibility.

It promotes active and co-responsible participation among students, in the university field in general and in training processes in particular.

5. Ongoing interaction between students and teachers.

It continuously promotes interaction between teachers and students, by enhancing listening attitudes, dialogue, and mutual empathic attitudes.

6. Design for All.

It designs or projects, from the beginning, environments, products and services so that they can be used by all the people at the fullest extension possible.

7. Systematically and continuously incorporating inclusive values into everyday practice.

The university community interiorizes inclusive values, integrates and applies them in a natural and usual way into teaching and in all university services.

8. Sensitivity of the university community.

It promotes awareness towards the diversity of people in the university setting.

9. Open and flexible attitude.

The institution has the capacity to modify itself, to adapt to the needs of all the members of its community, by understanding and respecting their diversity.

10. Ethics and Equality of outcome.

It adapts norms to the peculiarities of every particular case, on the basis of individual assessment, in order to guarantee equal opportunities.

11. Empathic attitude among people.

It adopts an attitude of mutual understanding that promotes interpersonal relationships and proactively acts in the attention to diversities.

12. Institutional humanitarian climate.

It applies human criteria at an organizational level, concerning treatment, attention, closeness, etc.

13. Welcoming, open and respectful attitude towards diversity.

It values difference, by emphasizing the richness of singularity as a source for growth and construction.

B. Developing inclusive policies.

14. Effective communication and institutional transparency.

It is open to dialogue, offers availability and quick and efficient access to information.

15. Educational policies.

It develops institutional and personalizing strategic plans, within the regulatory framework, which promote actions and ethical codes that enhance and guarantee equal opportunities and access for all.

16. Having policies bridging university policies with business partners for student career positions.

It has a university-companies network that preserves diversity.

17. Promoting research implementing social diversity.

It promotes participation in research on social projects with an influence on or relation to the field of diversity.

18. Financial support for students.

It offers grants to prevent discrimination due to economic reasons equitably.

19. Institutional financial support.

It invests in projects of different disciplines that promote university inclusion.

20. Physical accessibility and adaptability.

Physical accessibility is guaranteed in the entire university environment, both outdoors and indoors.

21. Communication and information accessibility.

It has a barrier-free communication environment that makes communication and access to information possible.

22. Adaptive technology.

It guarantees access to the use of Information and Communication Technologies.

23. Accessible practical placements.

It guarantees that those institutions where students develop their university placements are accessible for all.

24. Accessible transportation.

It offers a transportation service adapted to those students in need.

25. Specialized services.

It produces and keeps specialized services that catalyze differences.

26. Providing technical support to the university community.

It has assessors and technical experts in multidisciplinary fields, who offer support, accompaniment and follow-up in front of the specificities that attention to diversity involves.

27. Providing specific training concerning diversity of the university community.

The educational community is prepared to act appropriately in front of situations of diversity.

28. Relationship with external services and organizations.

There is a relational network between the university community and external professionals and organizations.

29. Flexibility with study itineraries.

It makes personalization and adaptation of the established academic process possible, from the specific needs of every student.

30. Attention to linguistic plurality.

It respects linguistic diversity.

31. Adaptation and personalization of materials and tools.

It guarantees equal opportunities of materials and tools used in the educational development.

C. Developing inclusives practices.

32. Welcome and information events and materials.

It informs all the newly arrived people about material and human resources needed to be able to enter the university life and community in complete normalcy.

33. Promoting socio-cultural projects.

It carries out projects and initiatives, both social and cultural, useful for diversity.

34. Universal Design of Learning (UDL).

It understands the teaching-learning process from a set of principles, so that the curricular development provides all the students with equal opportunities to learn.

35. Non-discriminatory vocabulary.

It uses inclusive vocabulary, which implies that no person in the university community feels discriminated.

36. Promoting meaningful learning.

It promotes learning of new content from the students' previous knowledge and adapts it to their mental schema in order to integrate and interiorize it.

37. Flexibility in evaluation methods to meet course objectives.

It considers different ways of assessing students' competences.

38. Curricular accommodation.

It adapts academic content according to the students' specific needs.

39. Methodological accommodations.

It diversifies methods according to the students' diversity.

40. Incorporating diversity contents in all disciplines of studies.

It includes content related to functional diversity in all subjects.

41. Individualization and personalization.

It offers an environment favorable to personal and individual attention of students with guidance for both personal and academic aspects.

4.3.3. ETAPA 3. Elaboració qüestionari escala Likert.

Finalitzada l'etapa anterior amb la delimitació de les 41 categories, es va procedir a elaborar un qüestionari amb l'objectiu de poder posteriorment, en la segona fase, utilitzar-lo per a valorar i puntuar els elements que componen la categorització. Aquest, es va basar en dues preguntes ja elaborades a l'etapa 1 d'aquesta fase. Una primera pregunta, centrada en la pròpia opinió sobre la significativitat de les categories en quant a definitòries d'una universitat inclusiva, i una segona, vinculada a la pròpia percepció sobre el grau d'implementació d'aquestes a les respectives universitats.

A continuació s'exposen les tres fases que es van dur a terme per a la seva elaboració.

4.3.3.1. Fase 1. Elaboració del qüestionari tipus Likert.

El qüestionari es construeix a partir de l'adaptació de les dues preguntes formulades a la primera fase i de les 41 categories finals, agrupant-les aquestes pels tres àmbits anteriorment definits -A. *Creació de cultures inclusives*, B. *Generar polítiques inclusives* i C. *Desenvolupament de pràctiques inclusives*-, a fi de donar resposta als objectius de la recerca com ja s'anticipava anteriorment.

La primera pregunta, va quedar elaborada de la següent manera:

“1. Quins aspectes (elements, paràmetres, factors, característiques, àmbits, etc.) creu que són determinants per considerar que una universitat és inclusiva?”

La segona pregunta, es concreta en:

“2. Quins dels següents elements, factors, àmbits, etc., estan implementats a la seva universitat?”

L'escala que es decideix utilitzar per a la construcció del qüestionari és de tipus Likert, atès que aquesta és la indicada quan l'objectiu d'una investigació és recollir informació subjectiva (Quintanal i Garcia, 2012). D'aquesta manera, s'elaboren dues escales Likert que permeten en la present recerca recollir l'opinió i la pròpia percepció dels enquestats a fi de poder analitzar a nivell quantitatiu, el grau de significació i implementació dels indicadors en el context universitari.

Es defineixen inicialment sis valors de resposta per ambdues preguntes, a fi d'evitar el valor mig que sovint no discrimina (Bisquerra, 1989). Per a la primera pregunta, amb la que es pretenia conèixer quins eren els indicadors -categories-determinants per a definir una universitat inclusiva, se seleccionen els següents sis punts o valors que de forma explícita es concreten en:

1. No determinant
2. Poc determinant
3. Una mica determinant
4. Determinant
5. Molt determinant
6. Imprescindible

Paral·lelament, per a la segona pregunta amb la que es perseguia conèixer quins indicadors -categories- estaven implementats en la pròpia universitat de l'enquestat, es concreten els següents valors de resposta:

1. No implementat
2. En fase d'estudi
3. Començant-se a implementar
4. Mig implementat
5. Quasi implementat
6. Totalment implementat

Es construeix un únic qüestionari d'escala tipus Likert per als quatre grups definits com a comunitat universitària -persones amb responsabilitat de gestió, docents, personal d'administració i serveis i estudiants actualment matriculats o recent graduats, de les universitats catalanes i de la província d'Ontàrio-elaborant-se però, una pàgina inicial al qüestionari, adaptada per cada un dels quatre grups, on es recolliran les dades sociodemogràfiques delimitades a l'etapa 1.

Pel que fa al format del qüestionari, s'elaboren dues versions. Una en format paper, que és el que s'utilitzarà en la majoria de casos desplaçant-se l'investigador a les diferents universitats per administrar-lo, i una altra versió de tipologia digital. Per a la creació de la versió digital, s'utilitza la plataforma de creació d'enquestes i formularis de Google -"Google Apps for Work"-.

4.3.3.2. Fase 2. Traducció transcultural del qüestionari Likert.

Partint de la traducció transcultural ja realitzada a l'etapa anterior, tant en les categories com en el document de referència, en aquesta fase es va procedir a adaptar els valors del Likert atès que, com ja s'apuntava, les categories ja havien

estat prèviament traduïdes. A continuació es pot observar el resultat final de la traducció transcultural de les dues preguntes i dels valors del qüestionari.

“1. What do you feel are the elements (parameters, aspects, factors, characteristics, areas, etc.) which make a university inclusive?”.

Els valors definits per a aquesta pregunta varen ser els següents:

1. Not important
2. Not very important
3. Slightly important
4. Important
5. Very important
6. Essential

“2. Which of the following elements are implemented at your university?”

Els valors definits per a aquesta pregunta varen ser els següents:

1. Not implemented
2. Strategyzing how to implement
3. Stared implementing
4. Half implemented
5. Almost fully implemented
6. Fully implemented

4.3.3.3. Fase 3. Prova pilot.

Finalitzada la construcció del qüestionari, així com la traducció transcultural, es va realitzar una prova pilot. Es va administrar el qüestionari tipus Likert a 26 participants i es van realitzar dos grups focals, un compost per a experts - responsables dels serveis d'atenció de l'estudiant- i l'altre format pels quatre grups definits com a comunitat universitària en la present investigació, és a dir, persones amb responsabilitat de gestió, docents, personal d'administració i serveis, i estudiants actualment matriculats o recentment graduats.

A conseqüència dels resultats obtinguts a la prova pilot, es decideixi incorporar una modificació, un valor més de resposta a la segona pregunta, atès que alguns dels participants refereixen desconèixer el nivell d'implementació a la pròpia universitat de diverses de les categories del qüestionari d'escala tipus Likert.

D'aquesta manera, la segona pregunta incorpora finalment 7 valors de resposta concretats a continuació:

0. Desconec el nivell d'implementació
1. No implementat
2. En fase d'estudi
3. Començant-se a implementar
4. Mig implementat
5. Quasi implementat
6. Totalment implementat

A la versió anglesa del qüestionari Likert, s'incorpora tanmateix el valor 0, definint-se com a *"I don't know the level of implementation"*.

4.4 SEGONA FASE

4.4.1 PARTICIPANTS

4.4.2 INSTRUMENTS

4.4.3 RESULTATS

4.4.4 DISCUSSIÓ

4.4.1 PARTICIPANTS

Es presenta a continuació la descripció del participants de la segona fase. El col·lectiu objecte d'estudi, es va definir partint de la comunitat universitària però per dur a terme l'estudi es decidí fragmentar aquest, en els 4 grups ja descrits en els apartats anteriors.

Seguidament s'exposarà aspectes descriptius respecte els participants en aquesta segona fase. En primer lloc s'exposa una graella amb àrees de resultats estadístics quantitatius recollits d'aspectes sociodemogràfics, que ha permès fer una anàlisi estadístic descriptiu pel què fa mitjana, mediana, moda i desviació estàndard. Posteriorment, es descriuen els resultat de les dades qualitatives.

El quadre general pel què fa a les àrees enquestades és el següent, considerant que en funció del perfil concret hi ha alguns àmbits que pertanyen a subgrups, que es descriuran posteriorment.

Taula 7. Resultats estadístics descriptius de la mostra participant.

	N	Mitjana	Mediana	Moda	Desviació estàndard
Tipus de persona que respon a les preguntes	1224				
Anys al lloc de treball	122	12.14	10.00	8	7.944
Edat	1224	23.95	21.00	21	8.948
Anys matriculat a la universitat	1102	2.40	2.00	1	1.381
Certificat de Discapacitat	1224	.02	.00	0	.130
Percentatge de Discapacitat	12	45.83	37.50	15	24.826
Anys d'experiència en inclusió universitària	51	6.10	4.00	1	6.306

Taula 8. Perfil de les persones participants.

	Freqüència	Percentatge
Estudiant	1102	90.0
PAS	40	3.3
Docent	56	4.6
Responsabilitat	26	2.1
Total	1224	100.0

Analitzant les dades per nombre de participants, es va obtenir una resposta final de 1102 estudiants que implica el 90% del total de les persones preguntades, seguit de 56 docents amb el 4,6 %, 40 persones de l'àmbit de serveis i administració que conformen el 3,3 % i les RG que representen un 2,1% de la mostra, conformant el total del 100% dels participants.

Taula 9. Participació en grup focal.

	Freqüència	Percentatge
Si	47	3.8
No	1177	96.2
Total	1224	100.0

Taula 10. Comparació rol i participació al grup focal.

				Recompte
Tipus de persona que respon a les preguntes	Estudiant	Participació en grup focal	Si	13
			No	1089
	PAS	Participació en grup focal	Si	10
			No	30
	Docent	Participació en grup focal	Si	9
			No	47
	Responsabilitat	Participació en grup focal	Si	15
			No	11

Del total d'aquesta mostra, 47 persones també varen participar alhora, en un grup focal. Distribuïts per subgrups, concretament, 13 van ser estudiants, 10 PAS, 9 docents i 15 RG.

Taula 11. Anys d'experiència en inclusió universitària.

	Freqüència	Percentatge
1	10	.8
2	7	.6
3	6	.5
4	7	.6
5	3	.2
6	4	.3
10	8	.7
15	1	.1
16	2	.2
20	1	.1
25	1	.1
30	1	.1
Total	51	4.2

Del total de la mostra, 51 persones varen dir que tenien experiència en inclusió universitària que significa el 4,2% . Els anys d'experiència va d'entre 1 i 30 anys, essent la mitja de 6,10, la mediana de 4 i la moda de 1. A destacar, que es va definir l'experiència en inclusió universitària entesa com a desenvolupament de tasques que incideixen directament en la mateixa.

Analitzant per subgrups, segons l'experiència en inclusió universitària,

Taula 12. Estudiant: anys d'experiència en inclusió universitària.

	Freqüència	Percentatge
1	8	.7
2	4	.4
3	5	.5
4	5	.5
5	1	.1
6	1	.1
Total	24	2.2
Sistema	1078	97.8
Total	1102	100.0

Taula 13. PAS: Anys d'experiència en inclusió universitària.

	Freqüència	Percentatge
1	2	5.0
2	1	2.5
5	1	2.5
6	1	2.5
10	3	7.5
Total	8	20.0
Sistema	32	80.0
Total	40	100.0

Taula 14. Docent: Anys d'experiència en inclusió universitària.

	Freqüència	Percentatge
2	2	3.6
3	1	1.8
4	1	1.8
5	1	1.8
6	1	1.8
10	4	7.1
15	1	1.8
16	1	1.8
Total	12	21.4
Sistema	44	78.6
Total	56	100.0

Taula 15. Responsabilitat de gestió: anys d'experiència en inclusió universitària.

	Freqüència	Percentatge
4	1	3.8
6	1	3.8
10	1	3.8
16	1	3.8
20	1	3.8
25	1	3.8
30	1	3.8
Total	7	26.9
Sistema	19	73.1
Total	26	100.0

De 51 persones del total de la mostra en experiència en inclusió universitària, 24 són estudiants, 8 PAS, 12 docents i 7 persones amb responsabilitat de gestió. I pel que fa a els anys d'experiència, els dos col·lectius que manifesten més temps, són les persones amb responsabilitat de gestió seguides dels docents.

Taula 16. Distribució per sexe.

	Freqüència	Percentatge
Home	365	29.8
Dona	859	70.2
Total	1224	100.0

En la distribució de la participació per sexe es troba que és majoritària la participació de dones en un 70,2% davant el 29,8% d'homes.

Per nombre de persones participants per procedència de les universitats,

Taula 17. Universitats participants.

	Freqüència	Percentatge
1.00	186	15.2
2.00	128	10.5
3.00	160	13.1
4.00	454	37.1
5.00	94	7.7
6.00	36	2.9
7.00	59	4.8
8.00	44	3.6
9.00	5	.4
10.00	8	.7
11.00	33	2.7
12.00	5	.4
13.00	9	.7
14.00	1	.1
15.00	1	.1
16.00	1	.1
Total	1224	100.0

Taula 18. Procedència de les universitats.

	Freqüència	Percentatge
Catalana	1174	95.9
Canadenca	50	4.1
Total	1224	100.0

Per procedència d'universitats, en aquest estudi van participar persones procedents de 16 universitats, 10 d'aquestes són de territori català i 6 de la província d'Ontàrio (Canadà).

Conseqüentment, respecte a l'idioma en què es va respondre el qüestionari, 1174 persones ho van fer en català que significa el 95,9% de la mostra i 50 persones en anglès conformant el 4,1%.

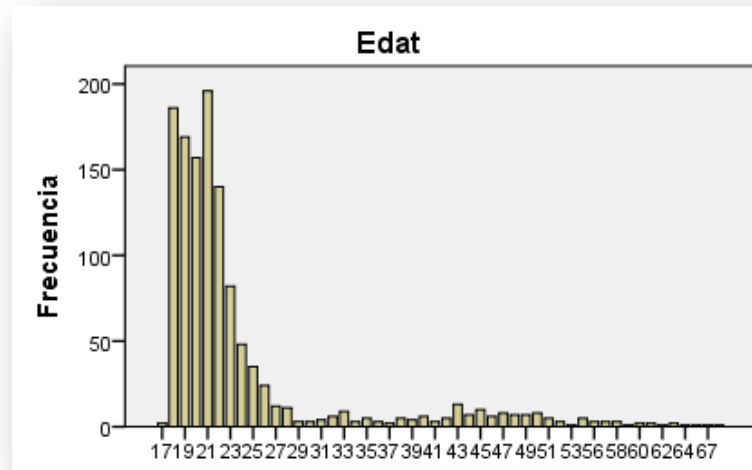


Figura 2. *Freqüència d'edat de la mostra participant.*

En la distribució dels participants per edats, es troba entre els 17 anys i els 67. Però malgrat aquesta amplitud d'edat de la mostra, la mitjana és de 23,95 i la mediana i la moda de 21 anys, trobant-se el 75,1 % dels participants en l'interval entre 18 i 23 anys, realitat que ve justificada per la diferència de participació entre els subgrups definits en el col·lectiu de la comunitat universitària.

Taula 19. Certificat de Discapacitat.

	Freqüència	Percentatge
No	1203	98.3
Si	21	1.7
Total	1224	100.0

Taula 20. Tipus de discapacitat.

	Freqüència	Percentatge
Artrogriposis múltiple	1	.1
Trastorns aprenentatge	2	.2
Física	2	.2
Mental	1	.1
Mobilitat	1	.1
Motora	1	.1
Orgànica	1	.1
Paràlisis cerebral	1	.1
Physical	1	.1

Physical, mobility	1	.1
TDAH	3	.2
TDDM	1	.1
Fòbia (general)	1	.1
Visual	4	.3

De totes les persones participants, 21 tenen el certificat de discapacitat, amb un percentatge que va d'entre 15 al 91%, de tipus tant física, sensorial com psicològiques.

4.4.1.1 ANÀLISI ESPECÍFIC PER SUBGRUPS

Es presenta en aquest apartat la descripció dels aspectes sociodemogràfics que incideix específicament en alguns dels rols participants.

- **Persones amb responsabilitat de gestió, docents i personal d'administració i serveis**

A les persones d'administració i serveis i les que tenen responsabilitat de gestió se'ls hi va demanar quin era el seu lloc de treball, entès aquest com l'àmbit en el què desenvolupen la seva tasca o el seu exercici professional. De 82 persones que componen aquesta mostra, la variabilitat d'opinions va ser amplíssima ja que la pregunta era oberta, i per tant s'interpreta que la resposta depenia de la definició que cada professional li dóna al àmbit en el què es desenvolupa el seu rol professional. Analitzant el contingut, una gran majoria defineix el seu lloc de treball en l'àmbit de l'administració, un grup està ubicat en l'atenció a l'accés a la universitat i un grup significatiu per l'objecte d'estudi d'aquesta recerca, es troba treballant especialitzat en l'atenció de les diferències individuals (diversitat humana en general, gènere i discapacitat).

Respecte a les persones que van participar amb responsabilitat de gestió, el seu rol s'acota en responsabilitat de gestió acadèmica (vicedegans, direcció, caps d'estudis, de departaments i coordinadors) i altres responsables d'àmbits generals de la universitat.

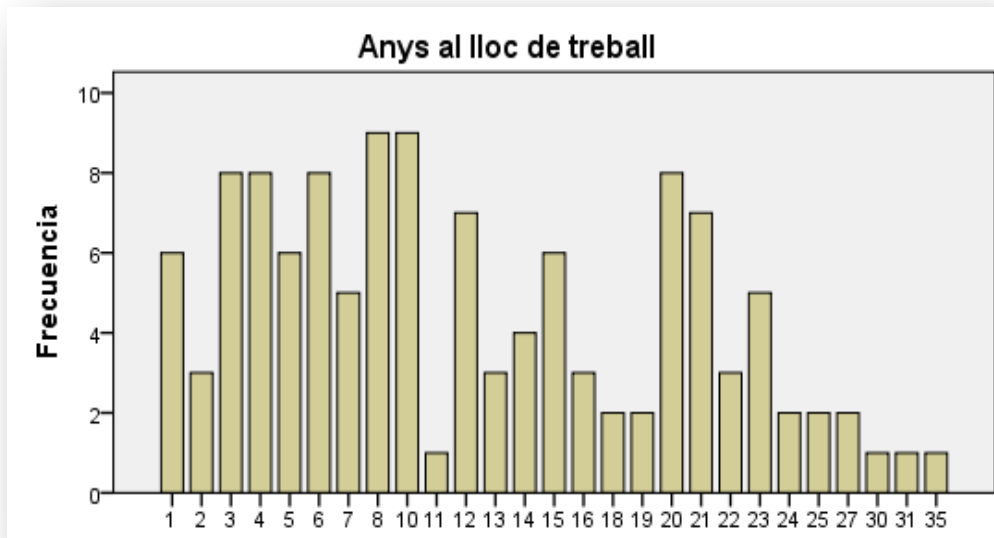


Figura 3. Anys d'exercici professional en el lloc de treball.

Tanmateix els anys que portaven exercint en aquest lloc de treball tant com a docents, PAS i RG es troba entre 1 i 35 anys, que com es pot observar al gràfic, de 122 persones participants, el 50% de les persones que componen aquests col·lectius es troben en una antiguitat en el lloc de treball entre 1 i 10 anys, però prevalent les persones de entre 8 i 10 anys d'exercici professional. Entre els 11 i 35 anys d'antiguitat es troba predominança en 12, 20 i 21 anys de dedicació en el seu àmbit de treball. Així doncs, aquests resultats impliquen que, aquests tres subgrups que conformen els professionals de la universitat, davant la pregunta del seu coneixement de l'entorn han respòs amb una experiència de mitjana 12, una mediana de 10 i una moda de 8 anys.

- Personal docent investigador

Taula 21. Branca docent.		
	Freqüència	Percentatge
Arts i humanitats	9	16.1
Ciències	5	8.9
Ciències de la salut	14	25.0
Ciències socials i jurídiques	11	19.6
Enginyeria i arquitectura	17	30.4
Total	56	100.0

Del subgrup dels docents, compost per 56 persones, l'àmbit en el que exerceixen la docència es distribueix per branques de coneixement, essent els docents de la branca d'enginyeria i arquitectura en primer lloc, el de ciències socials i jurídiques en segon lloc seguit de ciències de la salut, els àmbits de coneixement prioritari

- Estudiants

Taula 22. Anys matriculat a la universitat.		
	Freqüència	Percentatge
0	1	.1
1	459	37.5
2	94	7.7
3	263	21.5
4	244	19.9
5	23	1.9
6	15	1.2
7	1	.1
8	1	.1
10	1	.1
Total	1102	90.0
Altres rols	122	10.0
Total	Total	100.0

Respecte als estudiants que varen respondre el qüestionari, de 1102 estudiants matriculats, la distribució per anys de permanència a la universitat pel què fa a l'anàlisi per anys matriculat a la universitat, el 37,5 % porten un curs matriculat i el 41,4% de la mostra es troben matriculats entre 3r i 4t curs de Grau. Tanmateix, es troben 122 estudiants que recent graduats.

Taula 23. Branca de coneixement.

	Freqüència	Percentatge
Arts i Humanitats	6	.5
Ciències	4	.4
Ciències de la Salut	436	39.6
Ciències Socials i jurídiques	502	45.6
Enginyeria i arquitectura	154	14.0
Total	1102	100.0

Pel què fa a l'alumnat participant, les dues branques de coneixement prioritàries on estan matriculats són ciències de la salut i ciències socials i jurídiques.

4.4.2 INSTRUMENTS

Els dos instruments emprats a la fase en aquesta segona fase, són el qüestionari estructurat en dues preguntes i el grup focal, utilitzats paral·lelament per a l'obtenció de dades.

A. QÜESTIONARI.

El qüestionari està format per categories organitzades en l'escala Likert, que s'utilitza quan l'objectiu és recollir informació de caràcter subjectiu, com per exemple opinions i valoracions, o bé quan es desitja preguntar varies qüestions que comparteixen opcions de resposta -per a la que es confecciona una matriu d'intensitat- (Quintanal i Garcia, 2012). Es va decidir elaborar un qüestionari amb aquest tipus de format de resposta perquè permetia a l'investigador recollir l'opinió i la pròpia percepció dels enquestats, a fi de poder analitzar a nivell quantitatiu, el grau de significació i implementació dels indicadors en el context universitari.

El qüestionari resultant, constava de dos blocs de categories amb el format d'escala Likert, configurades en un llistat de 41 categories, demanant al subjecte, la seva valoració escollint entre sis o set valors en ambdues preguntes, a fi d'evitar el valor mig que sovint no discrimina (Bisquerra, 1989). Constava de dues versions construïdes en la primera fase, una en llengua catalana i una altra en l'anglesa, traduint-se aquesta darrera transculturalment a fi de garantir-ne la seva adequació al context universitari canadenc.

El primer bloc de categories demanava quins aspectes eren determinants per a considerar que una universitat era inclusiva, es demanava als participants quina era la seva opinió des de "no determinant" a "imprescindible", seleccionant la resposta en una escala de 1 a 6 amb els següents significats: no determinant (1) - poc determinant (2) - una mica determinant (3) - determinant (4) - molt determinant (5) - imprescindible (6)]. En el cas de la segona pregunta, en que es pretenia conèixer quins elements estaven implementats en la pròpia universitat de l'enquestat, aquests havien de valorar des de "*no implementat*" a "*totalment implementat*", incorporant en aquest cas inicialment sis punts o valors, que posteriorment es modificaria al realitzar-se la prova pilot, incorporant un valor més definit com a "*desconec el nivell d'implementació*".

En concret els valors són: innecessària desconec el nivell d'implementació (0) - no implementat (1) - en fase d'estudi (2) - començant-se a implementar (3) - mig implementat (4) - quasi implementat (5) - totalment implementat (6).

B. GRUP FOCAL

Paral·lelament a la demanda de respondre al qüestionari, es va dur a terme un grup focal a cada universitat catalana, respondent-ne 7 d'un total de 12. Alhora es va fer un focus grup a Canadà i es va realitzar un d'experts per a la prova pilot. En total es van realitzar 9 grups focals en aquesta recerca.

El grup focal és una tècnica qualitativa d'investigació de caràcter col·lectiu, sovint utilitzada en recerques dels àmbits de la Sociologia, la Pedagogia i la Psicologia (López, 2005). Aquesta tècnica consisteix en desenvolupar una conversa i/o debat curosament planejat i dissenyat a fi d'obtenir informació sobre una temàtica d'interès acotada com a objecte d'estudi (Bisquerra, 2004; Krueger, 1991).

Seguint els autors anteriorment citats, pot definir-se com a una entrevista grupal realitzada a un conjunt predeterminat de persones, amb el propòsit d'obtenir dades sobre una àrea en particular. El grup focal resultant no és natural, atès que respon a l'estratègia intencional de l'investigador, qui prèviament ha delimitat i acotat els criteris d'inclusió dels participants al grup (Quintanal i Garcia, 2012).

En la present recerca, aquesta tècnica d'investigació qualitativa pren un ús paral·lel, entenent-se aquest seguint a Krueger (1991) com aquell que permet efectuar una triangulació que correspon a la utilització de dos o més mètodes d'investigació diferents, utilitzats per estudiar un mateix fenomen a fi de confirmar, contrastar i ampliar la informació obtinguda.

A continuació es descriuen els elements a considerar a l'hora d'utilitzar aquesta tècnica qualitativa, segons diversos autors. S'ha decidit fer una proposta d'estructura en tres etapes, des del disseny dels grups i delimitació del tema entorn a l'àmbit del desenvolupament d'aquests, aspectes a tenir en compte durant el transcurs dels mateixos i al finalitzar la seva realització. Alhora s'ha anat contextualitzant aquest contingut teòric a la realitat de la present investigació.

4.4.2.1. DISSENY I DELIMITACIÓ DEL GRUP FOCAL

- Concreció del tema i les preguntes.

El tema central del present grup focal està basat en els objectius generals d'aquesta investigació, pretenent identificar i establir els indicadors més prioritaris vers l'aconseguint d'universitats més inclusives així com conèixer el comportament d'aquests indicadors a les universitats catalanes, es van efectuar les mateixes preguntes del qüestionari Likert, analitzant les categories establertes en aquest i alhora demanant la valoració personal d'ambdós aspectes mitjançant la discussió i el debat generat en el grup.

-“Quins aspectes (elements, paràmetres, factors, característiques, àmbits, etc.) creu que són determinants per considerar que una universitat és inclusiva?”-

-“Quins dels següents elements, factors, àmbits, etc., estan implementats a la seva universitat”-

Aquesta presentació es va realitzar mitjançant un guió inicial constant per a totes les sessions, distribuït per les següents parts:

- 1. Salutació, presentació de l'investigador, agraïment per l'acceptació en la participació i l'assistència i benvinguda.
- 2. Justificació i contextualització del tema (motiu, objectiu, estructura de la recerca, explicació del procés seguit fins ara, ús de les dades i de la informació, anonimat, temps per preguntes o qüestions respecte a aquest àmbit.
- 3. Lliurament full del consentiment informat per a la seva signatura (Annex 9)
- 4. Presentació del tema. Estructura de la sessió, normes bàsiques, lliurament del qüestionari Likert per respondre *in situ*.
- 5. Finalitzada l'administració del Likert, inici de la sessió del grup focal exposant el tema i l'estructura de la sessió, partint de les dues preguntes contestades al qüestionari amb el suport del document de referència.
- 6. Agraïment i comiat.

- **Construcció dels grups: Participants.**

Els grups focals es componen generalment per un nombre de persones que oscil·la entre els cinc i dotze components, depenent de l'autor que es prengui com a referent. Segons Krueger (1991) i Bisquerra (2004), el nombre de components d'un grup focal és d'entre set i deu persones tot i que pot variar entre un mínim de quatre persones i un màxim de dotze. D'altra banda, segons Losada i López-Feal (2003), aquest nombre se situa entre els dos i vuit participants, i segons Brunet, Pastor i Belzunegui (2002), el nombre ha de fluctuar entre els cinc i els deu, ja que dos persones no constitueixen un grup, tres ja l'integren, atès que dos d'ells s'articulen sobre el tercer i amb cinc components la relació grupal ja és possible perquè permet generar canals de comunicació fluids. En la present investigació, el nombre de persones en els 9 grups focals realitzats va ser el següent (s'expressa en l'acrònim de les universitats fixat, per garantir l'anonimat de les institucions participants):

U1 - 7 persones.

U2 - 4 persones.

U3 - 5 persones.

U4 - 5 persones.

U5 - 4 persones.

U6 - 6 persones.

U9 - 5 persones.

U10 - 8 persones.

U11 - 5 persones.

La majoria dels autors consultats, coincideixen en que el criteri més important a tenir en compte per part de l'investigador a l'hora de crear els grups, serà que el grup resultant sigui suficientment petit per a que tots puguin participar i suficientment gran perquè hi hagi diversitat d'opinions, sense disgregar-se la temàtica objecte d'estudi i els individus que en formaran part.

Pel que fa als participants, seguint a Brunet, Pastor i Belzunegui (2002), la mostra no es selecciona seguint criteris estadístics, sinó estructurals; obeeix a relacions. Alhora, és important que hi hagi certa homogeneïtat i, alhora, heterogeneïtat en funció de l'objectiu de la recerca, buscant la representativitat de determinades relacions socials. D'aquesta manera, assegurarem una diferència

necessària, però mantenint certa simetria entre els participants. En la present recerca, la homogeneïtat deriva del fet que tots els participants dels grups de discussió formen part de la comunitat universitària i la heterogeneïtat ens ve donada perquè dins la mateixa comunitat, uns responen al perfil docent, els altres d'estudiants, de personal d'administració i serveis i de persones amb responsabilitat de gestió.

- **Durada i lloc de realització**

El temps disponible d'un grup focal sol ser variable i sempre en funció del tema central que ens ocupa. Sovint, el grup es dona per finalitzat quan l'investigador considera que disposa de suficient informació i que tots els temes prèviament planificats a tractar, han quedat ja coberts. De totes maneres, la durada sol fluctuar entre els seixanta minuts i les dues hores (Brunet, Pastor i Belzunegui, 2002) tot i que autors com León i Montero (2002, p. 169 citats a Bisquerra, 2004) recomanen no excedir els noranta minuts, sent aproximadament aquesta la durada dels que es van realitzar.

Pel que fa al lloc de realització dels grups focals, es recomana que es duguin a terme en espais adequats, on es disposi dels recursos i materials necessaris per a la seva consecució, d'un ambient tranquil, sense estímuls que puguin distreure i/o influir en els participants (Quintanal i Garcia, 2012). En aquest estudi, les sessions es varen efectuar a les pròpies universitats, en una aula o despatx habilitat, tant per les condicions acústiques, per poder fer les gravacions, com per a què els participants poguessin seguir la conversa correctament, sense interferències, i en les condicions de llum i temperatura adequades que permetessin el confort de tots ells.

- **Convocatòria**

Un cop delimitats i acotats tots els elements anteriors, l'investigador ha de redactar les convocatòries per a citar als membres de cada grup focal. Seguint a Quintanal i Garcia (2012, p. 120), en la convocatòria "ha de constar una salutació, la invitació a assistir a una reunió sobre un determinat tema, el lloc, l'hora d'inici i finalització, la sol·licitud de confirmació d'assistència i els agraïments per a la seva col·laboració".

A l'annex 10 es pot observar la convocatòria que va ser enviada a les universitats, sent els responsables dels serveis d'atenció a l'estudiant els encarregats de convocar de manera coordinada amb l'investigador, els diferents membres de la comunitat universitària que es requerien.

4.4.2.2. REALITZACIÓ DEL GRUP FOCAL.

- Rol i tasques de l'investigador

Durant la realització del grup focal, l'investigador desenvolupa diverses funcions. Ha de moderar el grup, realitzar una escolta activa, observar el desenvolupament del grup i puntualment realitzar anàlisis inductives. Tanmateix, ha de crear un clima adequat, permissiu, que permeti a tots els membres sentir-s'hi còmodes i que per tant, en fomenti la seva participació (Krueger, 1994). Es considera que aquest va ser el rol que va adoptar l'investigador durant el transcurs del total dels focus grups.

- Obtenció i enregistrament de les dades

Les dades que s'obtenen d'un grup focal esdevenen material qualitatiu d'interès per a l'investigador, derivat de les opinions dels participants. A fi de poder posteriorment transcriure i analitzar tota la informació obtinguda en un grup de discussió, serà útil enregistrar-lo. Les dues modalitats que més sovint s'utilitzen amb aquesta fi són la gravadora, la filmació en vídeo o altres formes d'enregistrament, i les anotacions preses durant la seva realització, (Krueger, 1991; Brunet, Pastor i Belzunegi, 2002). En l'actualitat es pot optar per a realitzar una gravació sonora (Callejo, 2001), com és el cas de la present investigació on es va decidir utilitzar tant una gravadora clàssica com les Tecnologies de la Informació i la Comunicació (TIC), a fi de garantir captar tota la informació explícita, situades de manera estratègica i al mateix temps, per obtenir una còpia de seguretat en cas de dificultats en l'enregistrament d'una.

Cal tenir en compte, seguint a Quintanal i Garcia (2012, p. 123), que “més enllà de la literalitat, l'investigador ha d'indagar el sentit i significat de la discussió, utilitzant per això diferents enfocaments: hermenèutica, estructuralisme, lingüística, anàlisi de continguts i anàlisi contextuals”.

4.4.2.3. FINALITZADA LA REALITZACIÓ DEL GRUP FOCAL.

- Anàlisi de la informació i dades obtingudes.

Seguint a Brunet, Pastor i Belzunegui (2002) l'anàlisi més detallat de les dades que s'han obtingut mitjançant la tècnica qualitativa del grup focal, així com la posterior realització d'un informe, s'ha de realitzar d'acord amb els objectius de l'investigador. Tenint en compte que la majoria de grups de discussió són utilitzats en l'àmbit de la recerca amb finalitats exploratòries, sovint resulta adequat analitzar-los mitjançant una descripció narrativa.

En aquest sentit, el buidatge de la informació de la present investigació, es va realitzar a partir de l'escolta de les gravacions de cada un dels diferents grups focals i fent una transcripció literal de totes les converses i diàlegs, seguint les pautes proposades per Añaños, Cantora i Habichayn, (SD) de les discussions i debats constructius de cada sessió (Annex 11). D'aquest resultat final, s'inicia l'anàlisi de les dades obtingudes per poder estructurar l'apartat de resultats de la recerca.

4.4.3 RESULTATS

4.4.3.1 RESULTATS QUANTITATIUS

4.4.3.2 RESULTATS QUALITATIUS

4.4.3.3.RESULTATS TRIANGULACIÓ

En el següent apartat es presenten els resultats quantitius obtinguts a partir de l'anàlisi estadístic realitzat amb el software SPSS (IBM Corp. Released 2013. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 22.0. Armonk, NY: IBM Corp.) Tot seguit, es mostren els resultats qualitius resultants de l'anàlisi de les unitats de sentit, extretes de les transcripcions de les gravacions d'audio que es van efectuar en la realització dels grups focals. Per últim es presenten els resultats de la triangulació de les dades quantitatives i qualitatives.

4.4.3.1. RESULTATS QUANTITATIUS

Els resultats quantitius es presenten estructurats segons les proves estadístiques efectuades. En el primer apartat es mostren els resultats estadístics descriptius que permeten conèixer els resultats ens termes de mitjana, mediana, moda i desviació estàndard de la valoració de les categories expressades i el grau d'implementació de les mateixes, en el context estudiat. Seguidament, es mostren els resultats de l'aplicació de les proves no paramètriques, *Kruskal - Wallis*, mostrant les diferències significatives entre els quatre grups estudiats i aplicant la prova de *U-Mann Whitney* per identificar on estan aquestes diferències comparant per parells els grups, tant pel què fa a l'anàlisi entre els diferents rols participants de cada territori com a partir de cada rol, comparant els territoris estudiats.

A. RESULTATS ESTADÍSTICS DESCRIPTIUS

Els resultats estadístics descriptius es presenten a partir de les dades obtingudes de les respostes a les preguntes del qüestionari d'escala tipus Likert.

Seguidament es presenten els resultats de la primera pregunta formulada en el qüestionari, amb el següent text, "*Quins aspectes (elements, paràmetres, factors, característiques, àmbits, etc.) creu que són determinants per considerar que una universitat és inclusiva?*". La resposta en l'escala tipus Likert, basada en la seva opinió, podia puntuar-se entre 1 i 6 dels valors - "no determinant", "poc determinant", "una mica determinant", "determinant", "molt determinant" i "imprescindible" - de 41 categories.

Per donar resposta als objectius plantejats s'ha considerat, donat que els resultats pel què fa a la mitjana, mediana i moda es presenten en un gradient de puntuació d'entre 1 i 6, com a prioritàries les categories en les quals la puntuació mitjana es trobi entre 5 i 6, ja que l'interval es troba entre els valors “molt determinant” i “imprescindible”. Tanmateix, pel què fa a la mediana i la moda es consideren les que el resultat és 6. En segon terme, es mostren els resultats en el mateix interval de mitjana que l'expressat anteriorment, però amb una mediana i moda d'un valor ja heterogeni pel que fa a resultat (5; 5.5 o 6).

A.1. RESULTATS ESTADÍSTICS DESCRIPTIUS DE LA VALORACIÓ DE LES CATEGORIES PROPOSADES, DE TOTA LA COMUNITAT UNIVERSITÀRIA CATALANA I CANADENCA.

Responent a l'objectiu general 1, “ *Identificar i establir els indicadors que podrien contribuir al procés de canvi i transformació dels estudis superiors a fi d'aconseguir Universitats més inclusives*”, s'analitzen primerament els resultats de les valoracions de la primera qüestió de totes les persones participants (n = 1224), definits com a comunitat universitària, que varen respondre al qüestionari. S'exposa a continuació la taula resultant.

Taula 24. Resultats estadístics descriptius de la valoració de les categories de les comunitats universitàries catalanes i canadenques.

	N	Mitjana	Mediana	Moda	Desviació estàndard
Creació de cultures inclusives: Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat	1224	5.39	6.00	6	.862
Creació de cultures inclusives: Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat	1224	5.33	6.00	6	1.009
Creació de cultures inclusives: Ètica i equitat	1224	5.17	5.00	6	.978
Generar polítiques inclusives: Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica	1224	5.17	6.00	6	1.080
Creació de cultures inclusives: Actitud empàtica entre les persones	1224	5.15	5.00	6	.975
Generar polítiques inclusives: Accessibilitat a la comunicació i a la informació	1224	5.14	5.00	6	.971

4.4.3.1: Resultats quantitatius

Creació de cultures inclusives: Actitud de flexibilitat i obertura	1224	5.08	5.00	6	.982
Generar polítiques inclusives: Places de pràctiques accessibles	1224	5.07	5.00	6	1.019
Creació de cultures inclusives: Institució humanitzada	1224	5.06	5.00	6	.952
Creació de cultures inclusives: Interacció pròxima i sistemàtica entre professorat i alumnat	1224	5.04	5.00	5	.983
Creació de cultures inclusives: Disseny per a Tothom	1224	5.01	5.00	6	1.097
Generar polítiques inclusives: Accessibilitat tecnològica	1224	4.96	5.00	5	.995
Desenvolupament de pràctiques inclusives: Promou l'aprenentatge significatiu	1224	4.93	5.00	6	1.068
Generar polítiques inclusives: Foment de la integració laboral	1224	4.92	5.00	5	1.056
Creació de cultures inclusives: Incorporació sistemàtica i contínua dels valors inclusius a la praxi quotidiana	1224	4.91	5.00	5	1.029
Desenvolupament de pràctiques inclusives: Individualització i personalització	1224	4.91	5.00	6	1.142
Desenvolupament de pràctiques inclusives: Codis lingüístics no discriminatoris	1224	4.91	5.00	6	1.082
Generar polítiques inclusives: Adequació i personalització de materials i eines	1224	4.89	5.00	5	1.069
Generar polítiques inclusives: Transport adaptat	1224	4.89	5.00	6	1.213
Desenvolupament de pràctiques inclusives: Adaptacions metodològiques	1224	4.87	5.00	5	1.062
Desenvolupament de pràctiques inclusives: Adequació de processos avaluatius	1224	4.86	5.00	5	1.055
Generar polítiques inclusives: Suport econòmic a l'alumnat	1224	4.86	5.00	6	1.179
Creació de cultures inclusives: Sensibilitat de la comunitat universitària	1224	4.82	5.00	5	1.079
Generar polítiques inclusives: Atenció a la pluralitat lingüística	1224	4.81	5.00	5	1.081
Generar polítiques inclusives: Suport econòmic institucional	1224	4.78	5.00	5	1.116
Generar polítiques inclusives: Polítiques Educatives	1224	4.77	5.00	5	.982
Desenvolupament de pràctiques inclusives: Adaptacions curriculars	1224	4.77	5.00	5	1.145

4.4.3.1: Resultats quantitius

Generar polítiques inclusives: Comunicació òptima i transparència institucional	1224	4.74	5.00	5	1.035
Generar polítiques inclusives: Serveis especialitzats	1224	4.73	5.00	5	1.080
Desenvolupament de pràctiques inclusives: Necessitat de Pla d'acollida	1224	4.73	5.00	5	2.023
Generar polítiques inclusives: Formació específica vers la diversitat de la comunitat universitària	1224	4.69	5.00	5	1.063
Desenvolupament de pràctiques inclusives: Disseny Universal de l'Aprenentatge	1224	4.67	5.00	5	1.153
Generar polítiques inclusives: Suport tècnic a tota la comunitat universitària	1224	4.67	5.00	5	1.035
Generar polítiques inclusives: Flexibilitat en els itineraris formatius	1224	4.63	5.00	5	1.073
Desenvolupament de pràctiques inclusives: Formació transversal en diversitat funcional	1224	4.59	5.00	5	1.062
Generar polítiques inclusives: Promou la realització de projectes de recerca en l'àmbit de la diversitat	1224	4.58	5.00	5	1.084
Creació de cultures inclusives: Alumnat corresponsable i actiu	1224	4.57	5.00	4	1.030
Generar polítiques inclusives: Relació amb institucions i serveis externs	1224	4.49	5.00	5	1.085
Creació de cultures inclusives: Interdisciplinarietat	1224	4.44	5.00	4	1.116
Creació de cultures inclusives: Orientació en l'elecció d'estudis d'accés	1224	4.42	5.00	5	1.217
Desenvolupament de pràctiques inclusives: Animació sociocultural	1224	4.04	4.00	4	1.158

Analitzant els paràmetres estadístics descriptius:

- Pel què fa a la mediana de valor 6, es troben 3 categories, dues d'aquestes en l'àmbit de Creació de cultures inclusives:

Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat i Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat

i una tercera en l'àmbit de Generació de polítiques inclusives:

Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica.

Per altra banda, només es troba una categoria de mediana 4, en l'àmbit de Desenvolupament de pràctiques inclusives: **animació sociocultural.**

Les 37 categories restants, totes presenten una mediana de 5.

- Pel què fa a moda (6), es troben 15 categories:

Dins de l'àmbit de creació de cultures inclusives (7): **Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat; Disseny per a Tothom; Actitud de flexibilitat i obertura; Ètica i equitat; Actitud empàtica entre les persones; Institució humanitzada; Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat.**

En l'àmbit de Generació de polítiques inclusives (5): **Suport econòmic a l'alumnat; Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica; Accessibilitat a la comunicació i a la informació; Places de pràctiques accessibles; Transport adaptat.**

I en l'àmbit de Desenvolupament de pràctiques inclusives (3): **Codis lingüístics no discriminatoris; Promou l'aprenentatge significatiu; Individualització i personalització.**

En l'anàlisi de la mitjana, 11 categories es troben en puntuació de mitjana entre 5.39 i 5. D'aquestes, 8 pertanyen a l'àmbit de Creació de cultures inclusives i les altres 3 a l'àmbit de generació de polítiques inclusives. Es presenten a continuació :

Creació de cultures inclusives: Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat

Creació de cultures inclusives: Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat

Creació de cultures inclusives: Ètica i equitat

Generar polítiques inclusives: Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica

Creació de cultures inclusives: Actitud empàtica entre les persones

Generar polítiques inclusives: Accessibilitat a la comunicació i a la informació

Creació de cultures inclusives: Actitud de flexibilitat i obertura

Generar polítiques inclusives: Places de pràctiques accessibles

Creació de cultures inclusives: Institució humanitzada

Creació de cultures inclusives: Interacció pròxima i sistemàtica entre professorat i alumnat

Creació de cultures inclusives: Disseny per a Tothom

En síntesi, es troben 3 categories amb el valor de mitjana més alta i mediana i moda 6. Per ordre decreixent, són en l'àmbit de creació de cultures inclusives: **Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat i Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat** i en l'àmbit de Generació de polítiques inclusives: **Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica.**

Es presenten a continuació les taules de freqüències resultants de les tres categories expressades com més determinants.

Taula 25. Freqüències categoria: Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat.

	Freqüència	Percentatge
No Determinant	2	.2
Poc Determinant	5	.4
Una Mica Determinant	40	3.3
Determinant	139	11.4
Molt Determinant	324	26.5
Imprescindible	714	58.3
Total	1224	100.0

Taula 26. Freqüències categoria: Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat.

	Freqüència	Percentatge
No Determinant	7	.6
Poc Determinant	25	2.0
Una Mica Determinant	45	3.7
Determinant	131	10.7
Molt Determinant	283	23.1
Imprescindible	733	59.9
Total	1224	100.0

Taula 27. Freqüències categoria: Accessibilitat i adaptabilitat arquitectónica.

	Freqüència	Percentatge
No Determinant	6	.5
Poc Determinant	26	2.1
Una Mica Determinant	78	6.4
Determinant	179	14.6
Molt Determinant	296	24.2
Imprescindible	639	52.2
Total	1224	100.0

Analitzant els resultats a partir de les taules de freqüències i els gràfics corresponents, les categories considerades a partir de la pregunta plantejada en el qüestionari, com a més determinants, **Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat**, en segon lloc, Creació de cultures inclusives: **Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat**, i en tercer lloc dins l'àmbit de Generació de polítiques inclusives: **Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica** s' observa segons la freqüència de les respostes i del gràfic, que el perfil és ascendent, de manera que entre les opcions de resposta entre - “determinant”, “molt determinant” i “imprescindible” - es situen més del 90% de les valoracions de la mostra participant en la recerca. En aquest sentit es troba en la categoria **Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat**, el 96,2% de les valoracions, en segon lloc en la categoria **Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat**, el 93,7% seguit de **Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica**, amb un 91% . A més a més, de les tres categories amb resultat més alt, de les freqüències de la resposta en el valor “imprescindible”, el percentatge de la resposta es troba per sobre el 50%.

Es presenten a continuació, els resultats estadístics descriptius en funció de cadascun dels rols definits de les universitats tant catalanes com canadenques, que corresponen a l'objectiu específic 2. *“Conèixer les prioritats que els diferents membres o col·lectius de la comunitat universitària presenten respecte els indicadors que defineixen la universitat inclusiva”*.

Es mostren els resultats obtinguts, en primer terme, amb mediana 6, moda, 6 i mitjana corresponent (entre valor, 5 -“molt determinant”- i 6, - “imprescindible”). En segon lloc, es mostren els resultats en el mateix interval de mitjana que l'expressat anteriorment, però amb una mediana i moda ja heterogènia pel que fa a resultat (5; 5,5 o 6). Les taules dels resultats estadístics descriptius es mostren a l'annex 12.

ROL: ESTUDIANTS

PROCEDÈNCIA: UNIVERSITATS CATALANES I CANADENQUES

En relació als estudiants, d'una mostra de 1102 estudiants, amb mediana de 6, moda de 6 i mitjana de 5.39 i 5.33 respectivament, es troben les següents 2 categories:

Creació de cultures inclusives: Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat

Creació de cultures inclusives: Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat

Seguidament, es troben les següents 8 categories amb mediana 5, moda 6 i amb una mitjana entre 5.17 i 5.01.

Creació de cultures inclusives: Ètica i equitat

Creació de cultures inclusives: Actitud empàtica entre les persones

Generar polítiques inclusives: Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica (Mediana 6)

Generar polítiques inclusives: Accessibilitat a la comunicació i a la informació

Generar polítiques inclusives: Places de pràctiques accessibles

Creació de cultures inclusives: Institució humanitzada

Creació de cultures inclusives: Actitud de flexibilitat i obertura

Creació de cultures inclusives: Interacció pròxima i sistemàtica entre professorat i alumnat (Moda 5)

Creació de cultures inclusives: Disseny per a Tothom

ROL: PAS

PROCEDÈNCIA: UNIVERSITATS CATALANES I CANADENQUES

Pel que fa al personal d'administració i serveis, d'una mostra de 40 persones, es troben amb mediana de 6, moda de 6 i mitjana entre 5.45 i 5.33, les següents 6 categories:

Creació de cultures inclusives: Sensibilitat de la comunitat universitària

Generar polítiques inclusives: Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica

Creació de cultures inclusives: Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat

Creació de cultures inclusives: Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat

Creació de cultures inclusives: Incorporació sistemàtica i contínua dels valors inclusius a la praxi quotidiana

Generar polítiques inclusives: Accessibilitat a la comunicació i a la informació

Seguidament, es troben les següents 8 categories amb mediana 5.50; 5, moda 6 i amb una mitjana entre 5.30 i 5.05.

Creació de cultures inclusives: Actitud de flexibilitat i obertura

Generar polítiques inclusives: Accessibilitat tecnològica

Creació de cultures inclusives: Interacció pròxima i sistemàtica entre professorat i alumnat

Creació de cultures inclusives: Institució humanitzada

Creació de cultures inclusives: Ètica i equitat

Creació de cultures inclusives: Actitud empàtica entre les persones

Creació de cultures inclusives: Disseny per a Tothom (Moda 5)

Generar polítiques inclusives: Serveis especialitzats

ROL: DOCENTS

PROCEDÈNCIA: UNIVERSITATS CATALANES I CANADENQUES

Pel què fa a docents, d'una mostra de 56 persones, amb mediana de 6, moda de 6 i mitjana entre 5.43 i 5.30 es troben les següents 7 categories:

Generar polítiques inclusives: Accessibilitat a la comunicació i a la informació

Creació de cultures inclusives: Sensibilitat de la comunitat universitària

Generar polítiques inclusives: Accessibilitat tecnològica

Generar polítiques inclusives: Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica

Creació de cultures inclusives: Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat

Creació de cultures inclusives: Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat

Creació de cultures inclusives: Ètica i equitat

I amb mediana 5, moda 6 i mitjana entre 5.18 i 5.0:

Creació de cultures inclusives: Actitud de flexibilitat i obertura

Creació de cultures inclusives: Incorporació sistemàtica i contínua dels valors inclusius a la praxi quotidiana (Moda 5)

Creació de cultures inclusives: Actitud empàtica entre les persones

Creació de cultures inclusives: Interacció pròxima i sistemàtica entre professorat i alumnat

ROL: PERSONES AMB RESPONSABILITAT DE GESTIÓ

PROCEDÈNCIA: UNIVERSITATS CATALANES I CANADENQUES

Pel què fa a les persones amb responsabilitat de gestió, d'una mostra de 26 persones, amb mediana de 6, moda de 6 i mitjana de 5.42 i 5.38 respectivament, es troben les següents 3 categories:

Generar polítiques inclusives: **Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica**
Generar polítiques inclusives: **Accessibilitat a la comunicació i a la informació**
Generar polítiques inclusives: **Accessibilitat tecnològica**

I amb mediana de 5.50; 5, moda 6 i mitjana entre 5.35 i 5.0:

Creació de cultures inclusives: Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat
Desenvolupament de pràctiques inclusives: Necessitat de Pla d'acollida
Creació de cultures inclusives: Interacció pròxima i sistemàtica entre professorat i alumnat (Moda 5)
Creació de cultures inclusives: Sensibilitat de la comunitat universitària
Creació de cultures inclusives: Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat
Creació de cultures inclusives: Actitud de flexibilitat i obertura (Moda 5)
Creació de cultures inclusives: Ètica i equitat
Creació de cultures inclusives: Actitud empàtica entre les persones
Creació de cultures inclusives: Incorporació sistemàtica i contínua dels valors inclusius a la praxi quotidiana
Creació de cultures inclusives: Disseny per a Tothom
Creació de cultures inclusives: Institució humanitzada

A continuació es presenten els resultats estadístics descriptius comparant les universitats catalanes i canadenques i seguidament, els resultats en funció de cadascun dels rols definits de les universitats catalanes i de les universitats canadenques que responen a l'objectiu 4. “Comparar quins són els indicadors prioritaris que defineixen la universitat inclusiva de les universitats catalanes i de les universitats de la província d'Ontàrio”.

ROL: COMUNITAT UNIVERSITÀRIA

PROCEDÈNCIA: UNIVERSITATS CATALANES

En relació al conjunt de la comunitat universitària de procedència catalana, d'una mostra de 1174 persones, amb mediana de 6, moda de 6 i mitjana entre 5.37 i 5.14 es troben les següents categories:

Creació de cultures inclusives: Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat

Creació de cultures inclusives: Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat

Generar polítiques inclusives: Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica

I amb mediana de 5, moda 6 i mitjana entre 5.16 i 5.01:

Creació de cultures inclusives: Ètica i equitat

Creació de cultures inclusives: Actitud empàtica entre les persones

Generar polítiques inclusives: Accessibilitat a la comunicació i a la informació

Generar polítiques inclusives: Places de pràctiques accessibles

Creació de cultures inclusives: Actitud de flexibilitat i obertura

Creació de cultures inclusives: Institució humanitzada

Creació de cultures inclusives: Interacció pròxima i sistemàtica entre professorat i alumnat

Creació de cultures inclusives: Disseny per a Tothom

ROL: COMUNITAT UNIVERSITÀRIA

PROCEDÈNCIA: UNIVERSITATS CANADENQUES

Pel què fa a al conjunt de la comunitat universitària de procedència canadenca, d'una mostra de 50 persones, amb mediana de 6, moda de 6 i mitjana entre 5.68 i 5.32 es troben les següents 13 categories:

Creació de cultures inclusives: Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat

Generar polítiques inclusives: Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica

Creació de cultures inclusives: Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat

Creació de cultures inclusives: Actitud empàtica entre les persones

Generar polítiques inclusives: Accessibilitat a la comunicació i a la informació

Creació de cultures inclusives: Actitud de flexibilitat i obertura

Creació de cultures inclusives: Ètica i equitat

Creació de cultures inclusives: Interacció pròxima i sistemàtica entre professorat i alumnat

Generar polítiques inclusives: Accessibilitat tecnològica
Creació de cultures inclusives: Incorporació sistemàtica i contínua dels valors inclusius a la praxi quotidiana
Creació de cultures inclusives: Sensibilitat de la comunitat universitària
Creació de cultures inclusives: Institució humanitzada
Generar polítiques inclusives: Comunicació òptima i transparència institucional

I amb mediana de 5.50; 5, moda 6 i mitjana entre 5.26 i 5.0:

Generar polítiques inclusives: Suport econòmic a l'alumnat
Creació de cultures inclusives: Disseny per a Tothom
Generar polítiques inclusives: Suport econòmic institucional
Generar polítiques inclusives: Polítiques Educatives (Moda 5)
Desenvolupament de pràctiques inclusives: Codis lingüístics no discriminatoris
Desenvolupament de pràctiques inclusives: Promou l'aprenentatge significatiu
Creació de cultures inclusives: Alumnat responsable i actiu
Desenvolupament de pràctiques inclusives: Necessitat de Pla d'acollida

ROL: ESTUDIANT

PROCEDÈNCIA: UNIVERSITATS CATALANES

En relació als estudiants de procedència catalana, d'una mostra de 1078 persones, amb mediana de 6, moda de 6 i mitjana entre 5.38 i 5.33 es troben les següents 3 categories:

Creació de cultures inclusives: Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat
Creació de cultures inclusives: Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat
Generar polítiques inclusives: Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica

I amb mediana de 5.50; 5, moda 6 i mitjana entre 5.17 i 5.0:

Creació de cultures inclusives: Ètica i equitat
Creació de cultures inclusives: Actitud empàtica entre les persones
Generar polítiques inclusives: Accessibilitat a la comunicació i a la informació
Generar polítiques inclusives: Places de pràctiques accessibles
Creació de cultures inclusives: Institució humanitzada
Creació de cultures inclusives: Actitud de flexibilitat i obertura
Creació de cultures inclusives: Interacció pròxima i sistemàtica entre professorat i alumnat
Creació de cultures inclusives: Disseny per a Tothom

ROL: PAS

PROCEDÈNCIA: UNIVERSITATS CATALANES

Pel què fa a al conjunt del PAS de procedència catalana, d'una mostra de 26 persones, amb mediana de 6, moda de 6 i mitjana de 5.46 es troba la següent categoria:

Generar polítiques inclusives: Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica

I amb mediana 5, moda 6 i mitjana entre 5.27 i 5.0:

Creació de cultures inclusives: Sensibilitat de la comunitat universitària (Moda 5)

Generar polítiques inclusives: Accessibilitat a la comunicació i a la informació

Generar polítiques inclusives: Accessibilitat tecnològica

Creació de cultures inclusives: Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat

Creació de cultures inclusives: Interacció pròxima i sistemàtica entre professorat i alumnat

Creació de cultures inclusives: Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat

Creació de cultures inclusives: Incorporació sistemàtica i contínua dels valors inclusius a la praxi quotidiana (Moda 5)

Creació de cultures inclusives: Institució humanitzada

Creació de cultures inclusives: Disseny per a Tothom (Moda 5)

Generar polítiques inclusives: Serveis especialitzats

Creació de cultures inclusives: Actitud de flexibilitat i obertura (Moda 5)

ROL: DOCENT

PROCEDÈNCIA: UNIVERSITATS CATALANES

En relació al conjunt del personal docent de procedència catalana, d'una mostra de 47 persones, es troba amb mediana de 6, moda de 6 i mitjana entre 5.40 i 5.32 es troben les següents 5 categories:

Generar polítiques inclusives: Accessibilitat a la comunicació i a la informació

Creació de cultures inclusives: Sensibilitat de la comunitat universitària

Creació de cultures inclusives: Ètica i equitat

Creació de cultures inclusives: Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat

Generar polítiques inclusives: Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica

I amb mediana 5, moda 6 i mitjana entre 5.28 i 5.0:

Generar polítiques inclusives: Accessibilitat tecnològica
Creació de cultures inclusives: Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat
Creació de cultures inclusives: Incorporació sistemàtica i contínua dels valors inclusius a la praxi quotidiana (Moda 5)
Creació de cultures inclusives: Actitud de flexibilitat i obertura
Creació de cultures inclusives: Disseny per a Tothom (Moda 5)

ROL: PERSONA AMB RESPONSABILITAT DE GESTIÓ

PROCEDÈNCIA: UNIVERSITATS CATALANES

En relació al conjunt de persones amb responsabilitat de gestió de procedència catalana, d'una mostra de 23 persones, amb mediana de 6, moda de 6 i mitjana entre 5.39 i 5.30 es troben les següents 4 categories:

Generar polítiques inclusives: Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica
Generar polítiques inclusives: Accessibilitat a la comunicació i a la informació
Desenvolupament de pràctiques inclusives: Necessitat de Pla d'acollida
Generar polítiques inclusives: Accessibilitat tecnològica

I amb mediana 5, moda 6 i mitjana entre 5.30 i 5.0:

Creació de cultures inclusives: Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat
Creació de cultures inclusives: Interacció pròxima i sistemàtica entre professorat i alumnat (Moda 5)
Creació de cultures inclusives: Sensibilitat de la comunitat universitària
Creació de cultures inclusives: Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat
Creació de cultures inclusives: Actitud de flexibilitat i obertura (Moda 5)
Creació de cultures inclusives: Disseny per a Tothom (Moda 5)
Creació de cultures inclusives: Ètica i equitat
Creació de cultures inclusives: Actitud empàtica entre les persones (Moda 5)
Creació de cultures inclusives: Institució humanitzada (Moda 5)
Creació de cultures inclusives: Incorporació sistemàtica i contínua dels valors inclusius a la praxi quotidiana (Moda 5)

ROL: ESTUDIANT

PROCEDÈNCIA: UNIVERSITATS CANADENQUES

Pel què fa a al conjunt d'estudiants de procedència canadenca, d'una mostra de 24 persones, es troba amb mediana de 6, moda de 6 i mitjana entre 5.79 i 5.25 es troben les següents 11 categories:

Generar polítiques inclusives: Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica
Creació de cultures inclusives: Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat
Generar polítiques inclusives: Suport econòmic a l'alumnat
Creació de cultures inclusives: Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat
Creació de cultures inclusives: Interacció pròxima i sistemàtica entre professorat i alumnat
Generar polítiques inclusives: Suport econòmic institucional
Creació de cultures inclusives: Ètica i equitat
Generar polítiques inclusives: Accessibilitat a la comunicació i a la informació
Creació de cultures inclusives: Disseny per a Tothom
Creació de cultures inclusives: Institució humanitzada
Generar polítiques inclusives: Accessibilitat tecnològica

I amb mediana 5,50; 5, moda 6 i mitjana entre 5.38 i 5.0:

Creació de cultures inclusives: Actitud empàtica entre les persones
Creació de cultures inclusives: Incorporació sistemàtica i contínua dels valors inclusius a la praxi quotidiana
Generar polítiques inclusives: Transport adaptat (Mediana 6 i Moda 6)
Creació de cultures inclusives: Actitud de flexibilitat i obertura (Moda 5)
Desenvolupament de pràctiques inclusives: Codis lingüístics no discriminatoris (Mediana 6 i Moda 6)
Desenvolupament de pràctiques inclusives: Promou l'aprenentatge significatiu
Generar polítiques inclusives: Comunicació òptima i transparència institucional
Creació de cultures inclusives: Alumnat corresponsable i actiu
Generar polítiques inclusives: Polítiques Educatives (Moda 5)
Generar polítiques inclusives: Places de pràctiques accessibles (Moda 5)
Generar polítiques inclusives: Serveis especialitzats (Moda 5)

ROL: PAS

PROCEDÈNCIA: UNIVERSITATS CANADENQUES

Pel què fa a al PAS de procedència canadenca, d'una mostra de 14 persones, amb mediana de 6, moda de 6 i mitjana entre 5.86 i 5.29 es troben les següents 13 categories:

Creació de cultures inclusives: Actitud de flexibilitat i obertura
Creació de cultures inclusives: Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat
Creació de cultures inclusives: Sensibilitat de la comunitat universitària
Creació de cultures inclusives: Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat
Creació de cultures inclusives: Incorporació sistemàtica i contínua dels valors inclusius a la praxi quotidiana
Creació de cultures inclusives: Ètica i equitat
Creació de cultures inclusives: Orientació en l'elecció d'estudis d'accés
Creació de cultures inclusives: Actitud empàtica entre les persones
Generar polítiques inclusives: Accessibilitat a la comunicació i a la informació

Creació de cultures inclusives: Interacció pròxima i sistemàtica entre professorat i alumnat

Generar polítiques inclusives: Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica

Creació de cultures inclusives: Alumnat corresponsable i actiu

Generar polítiques inclusives: Accessibilitat tecnològica

I amb mediana 6; 5.5 i 5, moda 6 i mitjana entre 5.21 i 5.0:

Creació de cultures inclusives: Institució humanitzada (Mediana 5 i Moda 5)

Creació de cultures inclusives: Disseny per a Tothom

Generar polítiques inclusives: Comunicació òptima i transparència institucional

Generar polítiques inclusives: Adequació i personalització de materials i eines (Mediana 6)

Desenvolupament de pràctiques inclusives: Necessitat de Pla d'acollida (Mediana 6)

Desenvolupament de pràctiques inclusives: Disseny Universal de l'Aprenentatge

Desenvolupament de pràctiques inclusives: Adequació de processos avaluatius

Generar polítiques inclusives: Serveis especialitzats

Generar polítiques inclusives: Suport tècnic a tota la comunitat universitària (Mediana 6)

Desenvolupament de pràctiques inclusives: Codis lingüístics no discriminatoris (Mediana 6)

Desenvolupament de pràctiques inclusives: Adaptacions metodològiques

Creació de cultures inclusives: Interdisciplinarietat

Generar polítiques inclusives: Places de pràctiques accessibles (Mediana 6)

Desenvolupament de pràctiques inclusives: Promou l'aprenentatge significatiu

ROL: DOCENT

PROCEDÈNCIA: UNIVERSITATS CANADENQUES

Pel què fa a les al conjunt dels docents de procedència canadenca, d'una mostra de 9 persones, amb mediana de 6, moda de 6 i mitjana entre 5.78 i 5.56 es troben les següents 16 categories:

Generar polítiques inclusives: Comunicació òptima i transparència institucional

Creació de cultures inclusives: Institució humanitzada

Generar polítiques inclusives: Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica

Generar polítiques inclusives: Accessibilitat tecnològica

Creació de cultures inclusives: Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat

Creació de cultures inclusives: Sensibilitat de la comunitat universitària

Creació de cultures inclusives: Actitud empàtica entre les persones

Creació de cultures inclusives: Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat

Generar polítiques inclusives: Polítiques Educatives

Generar polítiques inclusives: Suport econòmic institucional

Generar polítiques inclusives: Accessibilitat a la comunicació i a la informació

Desenvolupament de pràctiques inclusives: Necessitat de Pla d'acollida

Creació de cultures inclusives: Actitud de flexibilitat i obertura

Generar polítiques inclusives: Suport tècnic a tota la comunitat universitària

Desenvolupament de pràctiques inclusives: Disseny Universal de l'Aprenentatge
Generar polítiques inclusives: Formació específica vers la diversitat de la comunitat universitària

I amb mediana 5, moda 6 i mitjana entre 5.22 i 5.11:

Creació de cultures inclusives: Incorporació sistemàtica i contínua dels valors inclusius a la praxi quotidiana
Desenvolupament de pràctiques inclusives: Promou l'aprenentatge significatiu
Creació de cultures inclusives: Interacció pròxima i sistemàtica entre professorat i alumnat (moda 6)
Creació de cultures inclusives: Ètica i equitat (Mediana 6 Moda 6)
Generar polítiques inclusives: Suport econòmic a l'alumnat
Generar polítiques inclusives: Adequació i personalització de materials i eines (Moda 6)
Desenvolupament de pràctiques inclusives: Codis lingüístics no discriminatoris
Desenvolupament de pràctiques inclusives: Adaptacions metodològiques

ROL: RESPONSABILITAT DE GESTIÓ

PROCEDÈNCIA: UNIVERSITATS CANADENQUES

Pel què fa a les al conjunt de persones amb responsabilitat de gestió de procedència canadenca, d'una mostra de 3 persones, es troba amb mediana de 6, moda de 6 i mitjana entre 6 i 5.33 es troben les següents 23 categories:

Generar polítiques inclusives: Suport econòmic a l'alumnat
Generar polítiques inclusives: Accessibilitat tecnològica
Creació de cultures inclusives: Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat
Generar polítiques inclusives: Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica
Creació de cultures inclusives: Alumnat corresponsable i actiu
Creació de cultures inclusives: Interacció pròxima i sistemàtica entre professorat i alumnat
Creació de cultures inclusives: Incorporació sistemàtica i contínua dels valors inclusius a la praxi quotidiana
Creació de cultures inclusives: Sensibilitat de la comunitat universitària
Creació de cultures inclusives: Ètica i equitat
Creació de cultures inclusives: Actitud empàtica entre les persones
Creació de cultures inclusives: Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat
Generar polítiques inclusives: Polítiques Educatives
Generar polítiques inclusives: Accessibilitat a la comunicació i a la informació
Generar polítiques inclusives: Places de pràctiques accessibles
Generar polítiques inclusives: Serveis especialitzats
Generar polítiques inclusives: Suport tècnic a tota la comunitat universitària
Generar polítiques inclusives: Formació específica vers la diversitat de la comunitat universitària
Desenvolupament de pràctiques inclusives: Disseny Universal de l'Aprenentatge
Desenvolupament de pràctiques inclusives: Adequació de processos avaluatius

Desenvolupament de pràctiques inclusives: Adaptacions curriculars
Desenvolupament de pràctiques inclusives: Adaptacions metodològiques
Desenvolupament de pràctiques inclusives: Formació transversal en diversitat funcional
Desenvolupament de pràctiques inclusives: Individualització i personalització

I amb mediana de 5 es troba, moda 6 i mitjana 5 es troba:

Creació de cultures inclusives: Actitud de flexibilitat i obertura

ROL: COMUNITAT UNIVERSITÀRIA

PARTICIPACIÓ EN FOCUS GRUP

Pel què fa a les al conjunt de la comunitat universitària que han participat en focus grup, d'una mostra de 47 persones, amb mediana de 6, moda de 6 i mitjana entre 5.47 i 5.28 es troben les següents 6 categories:

Generar polítiques inclusives: Accessibilitat a la comunicació i a la informació
Creació de cultures inclusives: Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat
Generar polítiques inclusives: Accessibilitat tecnològica
Creació de cultures inclusives: Ètica i equitat
Creació de cultures inclusives: Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat
Generar polítiques inclusives: Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica

I amb mediana de 5, moda 6 i mitjana entre 5.23 i 5.04 es troba:

Creació de cultures inclusives: Actitud de flexibilitat i obertura
Creació de cultures inclusives: Disseny per a Tothom
Creació de cultures inclusives: Interacció pròxima i sistemàtica entre professorat i alumnat
Creació de cultures inclusives: Incorporació sistemàtica i contínua dels valors inclusius a la praxi quotidiana (Moda 5)
Creació de cultures inclusives: Sensibilitat de la comunitat universitària
Generar polítiques inclusives: Polítiques Educatives
Desenvolupament de pràctiques inclusives: Adaptacions metodològiques
Generar polítiques inclusives: Formació específica vers la diversitat de la comunitat universitària
Desenvolupament de pràctiques inclusives: Necessitat de Pla d'acollida (Mediana 6 Moda 6)

ROL: COMUNITAT UNIVERSITÀRIA

NO PARTICIPACIÓ EN FOCUS GRUP

Pel què fa a les al conjunt de la comunitat universitària que no han participat en focus grup, d'una mostra de 1177 persones, amb mediana de 6, moda de 6 i mitjana entre 5.39 i 5.16 es troben les següents 3 categories:

Creació de cultures inclusives: Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat

Creació de cultures inclusives: Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat

Generar polítiques inclusives: Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica

I amb mediana de 5 es troba, moda 6 i mitjana entre 5.16 i 5.01:

Creació de cultures inclusives: Ètica i equitat

Creació de cultures inclusives: Actitud empàtica entre les persones

Generar polítiques inclusives: Accessibilitat a la comunicació i a la informació

Generar polítiques inclusives: Places de pràctiques accessibles

Creació de cultures inclusives: Institució humanitzada

Creació de cultures inclusives: Actitud de flexibilitat i obertura

Creació de cultures inclusives: Interacció pròxima i sistemàtica entre professorat i alumnat (Moda 5)

Creació de cultures inclusives: Disseny per a Tothom

A.2. RESULTATS ESTADÍSTICS DESCRIPTIUS DE LA VALORACIÓ DEL GRAU D'IMPLEMENTACIÓ DE LES CATEGORIES PROPOSADES.

Es presenten els resultats de la segona pregunta formulada en el qüestionari, amb el següent text: *Quins dels següents elements, factors, àmbits, etc., estan implementats a la seva universitat?*. La resposta en escala tipus Likert, basada en la seva opinió, podia puntuar-se entre 0 i 6 dels valors - “desconec el nivell d'implementació” , “no implementat”, “en fase d'estudi”, “començant-se a implementar”, “mig implementat”, “quasi implementat” i “totalment implementat” - de 41 categories.

En aquesta segona pregunta es va incorporar la opció de resposta "*Desconec el nivell d'implementació*", considerada en el qüestionari d'escala Likert com a valor 0. Per aquest motiu, en els resultats descriptius, hi figura una columna anomenada "*Desconeixen*" que corresponen al nombre de persones que desconeixien el grau d'implementació de la categoria pertinent. Alhora es troba una segona columna, "*Responen*", que correspon al nombre de persones que han valorat el grau d'implementació en funció dels valors definits. Per aquest motiu, el nombre de persones que respon a cada categoria es mostra variable.

Per donar resposta als objectius plantejats i analitzats els resultats a partir del valor de la mitjana estadística, es detecta que les puntuacions màximes es troben entre 4 i 5 considerant que la persona que ha respòs valora el grau d'implementació de la categoria entre “mig implementat” i “quasi implementat”. En aquest sentit, un percentatge elevat de les respostes es concentren en aquest interval (4 - 5) pel que s'ha considerat davant l'anàlisi dels resultats, que les categories que es troben entre els valors de la mitjana estadística 5 i 4.5 s'expressaran en termes de “amb tendència a quasi implementat” i les categories que els resultats es trobin en l'interval entre 4.5 i 4, s'expressaran en termes de “amb tendència a mig implementat”.

A continuació, es mostren els resultats distribuïts a partir de l'anàlisi del perfil del valor (en termes de mitjana, mediana i moda) estructurant els resultats per ordre decreixent, considerant com a més implementades les categories que es troben amb resultat de mitjana estadística entre 5 i 4.50 i un segon bloc les que es troben entre 4.5 i 4.

Les taules corresponents a aquest apartat dels resultats estadístics descriptius es mostren a l'annex 13.

A continuació es presenten els resultats estadístics descriptius de tota la comunitat universitària d'universitats catalanes que corresponen a l'objectiu general, 2.-“*Explorar el comportament d'aquests indicadors a les universitats catalanes*”.

ROL: COMUNITAT UNIVERSITÀRIA

PROCEDÈNCIA: UNIVERSITATS CATALANES

En l'anàlisi dels resultats estadístics descriptius de tota la comunitat universitària de les universitats catalanes es troba una categoria en l'interval de mitjana entre 5 i 4.50:

Creació cultures inclusives: Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat

Les categories que presenten un resultat de mitjana entre 4.40 i 4.35, mediana i moda 5:

Generar polítiques inclusives: Accessibilitat tecnològica
Generar polítiques inclusives: Accessibilitat a la comunicació i a la informació
Creació cultures inclusives: Institució humanitzada

Les categories que presenten un resultat de mitjana 4.34 i 4.03, mediana 4 i moda 5:

Creació cultures inclusives: Actitud empàtica entre les persones
Generar polítiques inclusives: Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica
Creació cultures inclusives: Interacció pròxima i sistemàtica entre professorat i alumnat
Creació cultures inclusives: Ètica i equitat
Generar polítiques inclusives: Relació amb institucions i serveis externs
Generar polítiques inclusives: Promou la realització de projectes de recerca en l'àmbit de la diversitat
Creació cultures inclusives: Alumnat corresponsable i actiu
Desenvolupament pràctiques inclusives: Codis lingüístics no discriminatoris
Generar polítiques inclusives: Suport tècnic a tota la comunitat universitària
Desenvolupament pràctiques inclusives: Promou l'aprenentatge significatiu

Responent a l'objectiu específic 3. “*Conèixer la percepció dels diferents membres de la comunitat universitària respecte la inclusió educativa a les seves universitats*”, es mostren a continuació els resultats obtinguts a partir de cada rol participant tant de les universitats catalanes i canadenques.

ROL: ESTUDIANTS

PROCEDÈNCIA: UNIVERSITATS CATALANES I CANADENQUES

La resposta dels estudiants tant de procedència catalana com canadenca, que es troba amb una mitjana de 4.62:

Creació cultures inclusives: Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat

I amb mitjana entre 4.5 i 4, es troben:

Generar polítiques inclusives: Accessibilitat tecnològica

Generar polítiques inclusives: Accessibilitat a la comunicació i a la informació

Creació cultures inclusives: Actitud empàtica entre les persones

Creació cultures inclusives: Institució humanitzada

Generar polítiques inclusives: Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica

Creació cultures inclusives: Ètica i equitat

Creació cultures inclusives: Interacció pròxima i sistemàtica entre professorat i alumnat

Generar polítiques inclusives: Relació amb institucions i serveis externs

Generar polítiques inclusives: Promou la realització de projectes de recerca en l'àmbit de la diversitat

Creació cultures inclusives: Alumnat corresponsable i actiu

Desenvolupament pràctiques inclusives: Codis lingüístics no discriminatoris

Desenvolupament pràctiques inclusives: Promou l'aprenentatge significatiu

Generar polítiques inclusives: Suport tècnic a tota la comunitat universitària

Creació cultures inclusives: Interdisciplinarietat

Generar polítiques inclusives: Places de pràctiques accessibles

ROL: PAS

PROCEDÈNCIA: UNIVERSITATS CATALANES I CANADENQUES

La resposta del PAS tant de procedència catalana com canadenca, que presenten una mitjana entre 5 i 4.50:

Creació cultures inclusives: Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat

Creació cultures inclusives: Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat

Creació cultures inclusives: Actitud empàtica entre les persones

I amb una mitjana entre 4.5 i 4, es troba:

Creació cultures inclusives: Orientació en l'elecció d'estudis d'accés

Creació cultures inclusives: Sensibilitat de la comunitat universitària

Generar polítiques inclusives: Suport tècnic a tota la comunitat universitària

Creació cultures inclusives: Institució humanitzada

Desenvolupament pràctiques inclusives: Necessitat de Pla d'acollida

Creació cultures inclusives: Ètica i equitat

Generar polítiques inclusives: Atenció a la pluralitat lingüística

Generar polítiques inclusives: Accessibilitat tecnològica

Creació cultures inclusives: Interacció pròxima i sistemàtica entre professorat i alumnat

Creació cultures inclusives: Actitud de flexibilitat i obertura

Generar polítiques inclusives: Accessibilitat a la comunicació i a la informació

Generar polítiques inclusives: Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica

Desenvolupament pràctiques inclusives: Codis lingüístics no discriminatoris

Generar polítiques inclusives: Serveis especialitzats

Generar polítiques inclusives: Polítiques Educatives

Creació cultures inclusives: Incorporació sistemàtica i contínua dels valors inclusius a la praxi quotidiana

Generar polítiques inclusives: Relació amb institucions i serveis externs

Desenvolupament pràctiques inclusives: Promou l'aprenentatge significatiu

Desenvolupament pràctiques inclusives: Adaptacions metodològiques

Desenvolupament pràctiques inclusives: Adequació de processos avaluatius

Desenvolupament pràctiques inclusives: Individualització i personalització

Generar polítiques inclusives: Comunicació òptima i transparència institucional

Generar polítiques inclusives: Foment de la integració laboral

Generar polítiques inclusives: Adequació i personalització de materials i eines

ROL: DOCENTS

PROCEDÈNCIA: UNIVERSITATS CATALANES I CANADENQUES

La resposta dels docents tant de procedència catalana com canadenca, que presenten una mitjana entre 5 i 4.50:

Creació cultures inclusives: Institució humanitzada
Creació cultures inclusives: Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat
Generar polítiques inclusives: Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica
Generar polítiques inclusives: Accessibilitat a la comunicació i a la informació

I amb una mitjana entre 4.5 i 4, es troba:

Generar polítiques inclusives: Accessibilitat tecnològica
Creació cultures inclusives: Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat
Creació cultures inclusives: Interacció pròxima i sistemàtica entre professorat i alumnat
Creació cultures inclusives: Actitud empàtica entre les persones
Creació cultures inclusives: Ètica i equitat
Desenvolupament pràctiques inclusives: Individualització i personalització
Creació cultures inclusives: Actitud de flexibilitat i obertura
Desenvolupament pràctiques inclusives: Necessitat de Pla d'acollida
Generar polítiques inclusives: Serveis especialitzats
Creació cultures inclusives: Sensibilitat de la comunitat universitària
Generar polítiques inclusives: Suport econòmic a l'alumnat

ROL: PERSONES AMB RESPONSABILITAT DE GESTIÓ

PROCEDÈNCIA: UNIVERSITATS CATALANES I CANADENQUES

La resposta dels responsables de gestió, que presenten una mitjana entre 5 i 4.50:

Creació cultures inclusives: Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat
Creació cultures inclusives: Institució humanitzada
Creació cultures inclusives: Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat
Desenvolupament pràctiques inclusives: Individualització i personalització
Creació cultures inclusives: Interacció pròxima i sistemàtica entre professorat i alumnat
Generar polítiques inclusives: Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica

I amb una mitjana entre 4.5 i 4, es troba:

Creació cultures inclusives: Actitud empàtica entre les persones
Creació cultures inclusives: Ètica i equitat
Creació cultures inclusives: Sensibilitat de la comunitat universitària
Desenvolupament pràctiques inclusives: Necessitat de Pla d'acollida
Generar polítiques inclusives: Accessibilitat tecnològica
Creació cultures inclusives: Actitud de flexibilitat i obertura
Generar polítiques inclusives: Serveis especialitzats
Generar polítiques inclusives: Accessibilitat a la comunicació i a la informació
Generar polítiques inclusives: Atenció a la pluralitat lingüística
Desenvolupament pràctiques inclusives: Adequació de processos avaluatius
Desenvolupament pràctiques inclusives: Codis lingüístics no discriminatoris
Generar polítiques inclusives: Suport econòmic a l'alumnat
Desenvolupament pràctiques inclusives: Adaptacions metodològiques
Generar polítiques inclusives: Suport econòmic institucional
Generar polítiques inclusives: Comunicació òptima i transparència institucional
Generar polítiques inclusives: Suport tècnic a tota la comunitat universitària
Generar polítiques inclusives: Adequació i personalització de materials i eines

Es presenta a continuació els resultats estadístics descriptius que corresponen a l'objectiu específic 5. *Comparar el grau d'inclusió educativa de les universitats catalanes amb les universitats de la província d'Ontàrio, Canadà.*

ROL: COMUNITAT UNIVERSITÀRIA

PROCEDÈNCIA: UNIVERSITATS CATALANES

En les respostes de tota la comunitat universitària de les universitats catalanes que presenten una mitjana entre 5 i 4.50, es troba la següent categoria:

Creació cultures inclusives: Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat

Les categories que presenten un resultat de mitjana entre 4.40 i 4.35, mediana i moda 5:

Generar polítiques inclusives: Accessibilitat tecnològica
Generar polítiques inclusives: Accessibilitat a la comunicació i a la informació
Creació cultures inclusives: Institució humanitzada

Les categories que presenten un resultat de mitjana entre 4.34 i 4.03, mediana 4 i moda 5:

Creació cultures inclusives: Actitud empàtica entre les persones
Generar polítiques inclusives: Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica
Creació cultures inclusives: Interacció pròxima i sistemàtica entre professorat i alumnat
Creació cultures inclusives: Ètica i equitat
Generar polítiques inclusives: Relació amb institucions i serveis externs
Generar polítiques inclusives: Promou la realització de projectes de recerca en l'àmbit de la diversitat
Creació cultures inclusives: Alumnat corresponsable i actiu
Desenvolupament pràctiques inclusives: Codis lingüístics no discriminatoris
Generar polítiques inclusives: Suport tècnic a tota la comunitat universitària
Desenvolupament pràctiques inclusives: Promou l'aprenentatge significatiu

ROL: COMUNITAT UNIVERSITÀRIA

PROCEDÈNCIA: UNIVERSITATS CANADENQUES

En les respostes de tota la comunitat universitària de les universitats canadenca que presenten una mitjana entre 5 i 4.50, es troben les següents categories:

Creació cultures inclusives: Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat
Creació cultures inclusives: Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat
Desenvolupament pràctiques inclusives: Necessitat de Pla d'acollida
Creació cultures inclusives: Sensibilitat de la comunitat universitària
Creació cultures inclusives: Institució humanitzada (Mediana i Moda 4)

Les categories que presenten un resultat de mitjana entre 4.52 i 4.35, mediana i moda 5:

Creació cultures inclusives: Actitud empàtica entre les persones
Creació cultures inclusives: Ètica i equitat (Mediana 4.5)
Generar polítiques inclusives: Accessibilitat tecnològica
Generar polítiques inclusives: Accessibilitat a la comunicació i a la informació
Generar polítiques inclusives: Serveis especialitzats

Les categories que presenten un resultat de mitjana entre 4.34 i 4.04, mediana 4 i moda 5; 4:

- Creació cultures inclusives: Actitud de flexibilitat i obertura (Mediana 4.5)*
- Generar polítiques inclusives: Suport tècnic a tota la comunitat universitària*
- Creació cultures inclusives: Interacció pròxima i sistemàtica entre professorat i alumnat*
- Creació cultures inclusives: Incorporació sistemàtica i contínua dels valors inclusius a la praxi quotidiana*
- Desenvolupament pràctiques inclusives: Codis lingüístics no discriminatoris*
- Creació cultures inclusives: Orientació en l'elecció d'estudis d'accés (Mediana 5)*
- Generar polítiques inclusives: Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica*
- Desenvolupament pràctiques inclusives: Adaptacions metodològiques*
- Desenvolupament pràctiques inclusives: Promou l'aprenentatge significatiu*

B. RESULTATS PROVES ESTADÍSTIQUES NO PARAMÈTRIQUES KRUSKAL-WALLIS I U MANN-WHITNEY.

En aquest apartat a partir de les taules que es seguidament, es descriuen els resultats de l'aplicació de la proves no paramètriques de *Kruskal - Wallis* (K-W) per calcular les diferències entre els quatre grups, per tal de respondre a l'objectiu específic 2. *“Conèixer les prioritats que els diferents membres o col·lectius de la comunitat universitària presenten respecte els indicadors que defineixen la universitat inclusiva.* En aquest sentit, per poder donar resposta a l'objectiu, s'ha aplicat la prova de *U-Mann Whitney* per identificar on es troben aquestes diferències comparant per parells els grups. L'anàlisi s'ha realitzat entre els diferents rols participants.

L'aplicació de proves no paramètriques és deguda a l'absència de normalitat en la distribució de les dades (*Kolmogorov - Smirnof*).

4.4.3.1: Resultats quantitatius

Taula 28. Comparació entre els quatre rols de la comunitat universitària catalana, del grau de determinació de les categories.

	ESTUDIANT	Desv.est.	PAS	Desv.est.	DOCENT	Desv.est.	RESPONS.	Desv.est.	p Kruskal	DIFERÈNCIES
Creació de cult. inclusives: Igualtat d'oportunitats en l'accés a la	5,33	1,027	5,12	1,143	5,28	,826	5,30	,822	,291	
Creació de cult. inclusives: Orientació en l'elecció d'estudies d'accés	4,43	1,186	4,27	1,343	4,19	1,541	4,26	1,573	,916	
Creació de cult. inclusives: Interdisciplinarietat	4,50	1,075	4,19	,981	3,45	1,380	3,83	1,497	p<0,001	EST>DOC,RESP; PAS>DOC
Creació de cult. inclusives: Alumnat corresponsable i actiu	4,54	1,037	4,58	,857	4,62	,990	4,74	,864	,814	
Creació de cult. inclusives: Interacció pròxima i sistemàtica entre	5,02	,991	5,15	,834	4,98	1,113	5,22	,736	,846	
Creació de cult. inclusives: Disseny per a Tothom	5,00	1,116	5,04	,916	5,00	,956	5,04	1,147	,956	
Creació de cult. inclusives: Incorporació sistemàtica i contínua	4,88	1,046	5,12	,864	5,13	,741	5,00	1,087	,394	
Creació de cult. inclusives: Sensibilitat de la comunitat	4,75	1,091	5,27	,724	5,38	,822	5,22	,850	p<0,001	EST<PAS,DOC,RESP
Creació de cult. inclusives: Actitud de flexibilitat i obertura	5,06	1,002	5,00	,800	5,13	,875	5,13	,694	,880	
Creació de cult. inclusives: Ètica i equitat	5,17	,967	4,85	1,084	5,34	,962	5,04	1,430	,183	
Creació de cult. inclusives: Actitud empàtica entre les persones	5,15	,979	4,96	1,076	4,98	1,032	5,04	,878	,441	
Creació de cult. inclusives: Institució humanitzada	5,06	,946	5,08	,935	4,85	1,161	5,04	,825	,764	
Creació de cult. inclusives: Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a	5,38	,859	5,19	1,132	5,32	,935	5,22	,850	,599	
Generar polít. inclusives: Comunicació òptima i transparència institucional	4,73	1,018	4,58	1,065	4,55	1,119	4,30	1,185	,272	
Generar polít. inclusives: Polítiques Educatives	4,75	,976	4,88	,993	4,77	1,047	4,78	1,043	,836	
Generar polít. inclusives: Foment de la integració laboral	4,96	1,048	4,69	1,087	4,60	,993	4,91	,996	,026	EST>DOC
Generar polít. inclusives: Promou la realització de projectes de recerca	4,63	1,068	4,15	1,008	4,21	1,141	4,04	1,331	,001	EST>PAS,DOC,RESP
Generar polít. inclusives: Suport econòmic a l'alumnat	4,88	1,174	4,65	,936	4,21	1,398	4,17	,937	p<0,001	EST>DOC,RESP
Generar polít. inclusives: Suport econòmic institucional	4,79	1,103	4,81	,849	4,40	1,330	4,26	1,322	,049	EST>RESP
Generar polít. inclusives: Accessibilitat i adaptabilitat	5,12	1,098	5,46	,905	5,32	,911	5,39	,783	,216	
Generar polít. inclusives: Accessibilitat a la comunicació i a la	5,11	,976	5,23	,863	5,40	,798	5,39	,941	,061	EST<DOC
Generar polít. inclusives: Accessibilitat tecnològica	4,91	,997	5,23	,765	5,36	,705	5,30	,876	,002	EST<DOC,RESP
Generar polít. inclusives: Placets de pràctiques accessibles	5,10	1,014	4,96	1,038	4,74	,871	4,91	1,041	,013	EST>DOC
Generar polít. inclusives: Transport adaptat	4,92	1,196	4,77	1,275	4,36	1,436	4,39	1,033	,002	EST>DOC,RESP
Generar polít. inclusives: Serveis especialitzats	4,71	1,088	5,04	1,038	4,68	,911	4,83	,887	,410	
Generar polít. inclusives: Suport tècnic a tota la comunitat	4,65	1,019	4,62	,983	4,77	1,183	4,78	1,085	,604	
Generar polít. inclusives: Formació específica vers la diversitat de la	4,68	1,049	4,69	,928	4,70	1,159	4,83	1,193	,810	
Generar polít. inclusives: Relació amb institucions i serveis externs	4,52	1,062	4,23	,992	4,17	1,274	4,13	1,424	,068	
Generar polít. inclusives: Flexibilitat en els itineraris formatius	4,67	1,051	4,27	1,151	4,30	1,082	4,39	1,406	,024	EST>DOC
Generar polít. inclusives: Atenció a la pluralitat lingüística	4,88	1,054	4,54	,905	3,91	1,213	4,26	1,054	p<0,001	EST>PAS,DOC,RESP; PAS>DOC
Generar polít. inclusives: Adequació i personalització de materials i eines	4,90	1,054	4,69	1,192	4,85	1,000	4,87	1,140	,769	
Desenvol. de pràct. inclusives: Necessitat de Pla d'acollida	4,70	2,117	4,88	,909	4,68	1,163	5,35	,982	,007	EST<RESP;PAS<RESP;DOC<RESP
Desenvol. de pràct. inclusives: Animació sociocultural	4,07	1,147	3,65	1,164	3,40	1,280	3,57	,896	p<0,001	EST>PAS,DOC,RESP
Desenvol. de pràct. inclusives: Disseny Universal de l'Aprenentatge	4,66	1,140	4,69	,970	4,51	1,214	4,83	1,337	,563	
Desenvol. de pràct. inclusives: Codis lingüístics no discriminatoris	4,95	1,057	4,77	1,032	4,15	1,233	4,22	,951	p<0,001	EST>DOC,RESP;PAS>DOC;PAS>RESP
Desenvol. de pràct. inclusives: Promou l'aprenentatge significatiu	4,99	1,037	4,35	1,018	4,00	1,198	4,43	1,161	p<0,001	EST>PAS,DOC,RESP
Desenvol. de pràct. inclusives: Adequació de processos avaluatius	4,88	1,035	4,54	1,029	4,70	1,159	4,83	1,267	,252	
Desenvol. de pràct. inclusives: Adaptacions curriculars	4,80	1,129	4,62	1,061	4,21	1,318	4,52	1,310	,006	EST>DOC
Desenvol. de pràct. inclusives: Adaptacions metodològiques	4,87	1,051	4,81	1,167	4,91	,974	4,61	1,234	,800	
Desenvol. de pràct. inclusives: Formació transversal en diversitat	4,59	1,040	4,65	,892	4,49	1,349	4,61	1,196	,989	
Desenvol. de pràct. inclusives: Individualització i personalització	4,92	1,144	4,77	1,142	4,91	1,120	4,87	1,140	,861	

B.1. RESULTATS DE LA COMPARACIÓ DE L'OPINIÓ DEL GRAU DE DETERMINACIÓ DE LES CATEGORIES RESPECTE LA INCLUSIÓ UNIVERSITÀRIA, ENTRE ELS QUATRE ROLS DE LA COMUNITAT UNIVERSITÀRIA CATALANA.

- Categoria en l'àmbit A. Creació de cultures inclusives: **Interdisciplinarietat.**

Es troba diferències a nivell de grups (K-W, $p \leq 0'001$) en els estudiants ($\bar{X}=4,50$, $DT=1,075$) que puntuen més alt que els docents ($\bar{X}=3,45$, $DT=1,380$) ($p < 0,001$). Els estudiants també puntuen més alts que les RG ($\bar{X}=3,83$, $DT=1,497$) ($p=0,27$).

El PAS ($\bar{X}=4,19$, $DT=0,981$) puntuen més alt que els docents ($\bar{X}=3,45$, $DT=1,380$) ($p=0,15$)

- Categoria en l'àmbit A. Creació de cultures inclusives: **Sensibilitat de la comunitat universitària**

Es troba diferències a nivell de grups (K-W, $p \leq 0'001$) en els estudiants ($\bar{X}=4,75$, $DT=1,091$) que puntuen més baix que el PAS ($\bar{X}=5,27$, $DT=0,724$) ($p=0,19$), que els docents ($\bar{X}=5,38$, $DT=0,822$) ($p < 0,001$) i les RG ($\bar{X}=5,22$, $DT=0,850$) ($p=0,41$).

- Categoria en l'àmbit B. Generar polítiques inclusives: **Foment de la integració laboral**

Es troba diferències a nivell de grups (K-W, $p=0'026$) en els estudiants ($\bar{X}=4,96$, $DT=1,048$) que puntuen més alt que els docents ($\bar{X}=4,60$, $DT=0,993$) ($p=0,006$).

- Categoria en l'àmbit B. Generar polítiques inclusives: **Promou la realització de projectes de recerca en l'àmbit de la diversitat**

Es troba diferències a nivell de grups (K-W, $p=0'001$) en els estudiants ($\bar{X}=4,63$, $DT=1,068$) que puntuen més alt que el PAS ($\bar{X}=4,15$, $DT=1,008$) ($p=0,021$), que els docents ($\bar{X}=4,21$, $DT=1,141$) ($p=0,009$) i que les RG ($\bar{X}=4,04$, $DT=1,331$) ($p=0,032$).

- Categoria en l'àmbit B. Generar polítiques inclusives: **Suport econòmic a l'alumnat**

Es troba diferències a nivell de grups (K-W, $p \leq 0'001$) en els estudiants ($\bar{X}=4,88$, $DT=1,174$) que puntuen més alt que els docents ($\bar{X}=4,21$, $DT=1,398$) ($p=0,001$) i que les RG ($\bar{X}=4,17$, $DT=0,937$) ($p=0,001$).

- Categoria en l'àmbit B. Generar polítiques inclusives: **Suport econòmic institucional**

Es troba diferències a nivell de grups (K-W, $p=0,049$) en els estudiants ($\bar{X}=4,79$, $DT=1,103$) que puntuen més alt que les RG ($\bar{X}=4,26$, $DT=1,332$) ($p=0,035$).

- Categoria en l'àmbit B. Generar polítiques inclusives: **Accessibilitat tecnològica**

Es troba diferències a nivell de grups (K-W, $p=0,002$) en els estudiants ($\bar{X}=4,91$, $DT=0,997$) que puntuen més baix que els docents ($\bar{X}=5,36$, $DT=0,705$) ($p=0,002$) i que les RG ($\bar{X}=5,30$, $DT=0,876$) ($p=0,044$).

- Categoria en l'àmbit B. Generar polítiques inclusives: **Places de pràctiques accessibles**

Es troba diferències a nivell de grups (K-W, $p=0,013$) en els estudiants ($\bar{X}=5,10$, $DT=1,014$) que puntuen més alt que els docents ($\bar{X}=4,74$, $DT=0,871$) ($p=0,002$).

- Categoria en l'àmbit B. Generar polítiques inclusives: **Transport adaptat**

Es troba diferències a nivell de grups (K-W, $p=0,002$) en els estudiants ($\bar{X}=4,92$, $DT=1,196$) que puntuen més alt que els docents ($\bar{X}=4,36$, $DT=1,436$) ($p=0,004$) i que les RG ($\bar{X}=4,39$, $DT=1,033$) ($p=0,008$).

- Categoria en l'àmbit B. Generar polítiques inclusives: **Flexibilitat en els itineraris formatius**

Es troba diferències a nivell de grups (K-W, $p=0,024$) en els estudiants ($\bar{X}=4,67$, $DT=1,051$) que puntuen més alt que els docents ($\bar{X}=4,30$, $DT=1,082$) ($p=0,013$).

- Categoria en l'àmbit de B. Generar polítiques inclusives: **Atenció a la pluralitat lingüística**

Es troba diferències a nivell de grups (K-W, $p<0,001$) en els estudiants ($\bar{X}=4,88$, $DT=1,054$) que puntuen més alt que el PAS ($\bar{X}=4,54$, $DT=0,905$) ($p=0,028$), que els docents ($\bar{X}=3,91$, $DT=1,213$) ($p<0,001$) i que les RG ($\bar{X}=4,26$, $DT=1,054$) ($p=0,002$).

El PAS ($\bar{X}=4,54$, $DT=0,905$) puntuen més alt que els docents ($\bar{X}=3,91$, $DT=1,213$) ($p=0,049$)

- Categoria en l'àmbit de C. Desenvolupament de pràctiques inclusives:
Necessitat de Pla d'acollida

Es troba diferències a nivell de grups (K-W, $p=0'007$) en els estudiants ($\bar{X}=4,70$, $DT=2,117$) que puntuen més baix que les RG ($\bar{X}= 5,35$, $DT=0,982$) ($p=0,001$).

El PAS ($\bar{X}=4,88$, $DT=0,909$) puntuen més baix que les RG ($\bar{X}=5,35$, $DT=0,982$) ($p=0,041$).

Els docents ($\bar{X}=4,68$, $DT=1,163$) puntuen més baix que les RG ($\bar{X}=5,35$, $DT=0,982$) ($p=0,010$).

- Categoria en l'àmbit de C. Desenvolupament de pràctiques inclusives:
Animació sociocultural

Es troba diferències a nivell de grups (K-W, $p<0'001$) en els estudiants ($\bar{X}=4,07$, $DT=1,147$) que puntuen més alt que el PAS ($\bar{X}=3,65$, $DT=1,164$) ($p=0,028$), que els docents ($\bar{X}=3,40$, $DT=1,280$) ($p=0,001$) i que les RG ($\bar{X}= 3,57$, $DT=0,896$) ($p =0,019$).

- Categoria en l'àmbit C. Desenvolupament de pràctiques inclusives: **Codis lingüístics no discriminatoris**

Es troba diferències a nivell de grups (K-W, $p<0'001$) en els estudiants ($\bar{X}=4,95$, $DT=1,057$) que puntuen més alt que els docents ($\bar{X}=4,15$, $DT=1,233$) ($p<0,001$) les RG ($\bar{X}=4,22$, $DT=0,951$) ($p<0,001$).

El PAS ($\bar{X}=4,77$, $DT=1,032$) puntuen més alt que els docents ($\bar{X}=4,15$, $DT=1,233$) ($p<0,023$) i que les RG ($\bar{X}=4,22$, $DT=0,951$) ($p =0,026$).

- Categoria en l'àmbit de C. Desenvolupament de pràctiques inclusives: **Promou l'aprenentatge significatiu**

Es troba diferències a nivell de grups (K-W, $p<0'001$) en els estudiants ($\bar{X}=4,99$, $DT=1,037$) que puntuen més alt que el PAS ($\bar{X}=4,35$, $DT=1,018$) ($p=0,001$), que els docents ($\bar{X}=4,00$, $DT=1,198$) ($p<0,001$) i que les RG ($\bar{X}=4,43$, $DT=1,161$) ($p=0,012$).

- Categoria en l'àmbit de C. Desenvolupament de pràctiques inclusives:
Adaptacions curriculars

Es troba diferències a nivell de grups (K-W, $p=0'006$) en els estudiants ($\bar{X}=4,80$, $DT=1,129$) que puntuen més alt que els docents ($\bar{X}=4,21$, $DT=1,318$) ($p=0,001$)

Taula 29. Comparació entre els quatre rols de la comunitat universitària canadenca, del grau de determinació de les categories.

	EST		PAS		DOC		RES		p Krusk	dif
Creació de cult. inclusives: Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat	5,50	,780	5,79	,579	5,56	,726	5,67	,577	,639	
Creació de cult. inclusives: Orientació en l'elecció d'estudis d'accés	4,63	1,313	5,43	,938	4,11	1,167	3,67	1,155	,019	EST<PAS;PAS>DOC,RESP
Creació de cult. inclusives: Interdisciplinarietat	4,75	,944	5,00	1,038	3,78	,833	3,33	,577	,007	EST>DOC,RESP;PAS>DOC,RES
Creació de cult. inclusives: Alumnat corresponsable i actiu	5,04	,999	5,29	,914	4,56	1,014	5,33	1,155	,346	
Creació de cult. inclusives: Interacció pròxima i sistemàtica entre professorat i alumnat	5,50	,659	5,36	,842	5,11	,928	5,33	1,155	,751	
Creació de cult. inclusives: Disseny per a Tothom	5,33	,963	5,21	,802	4,89	,782	4,67	,577	,266	
Creació de cult. inclusives: Incorporació sistemàtica i contínua dels valors inclusius a la praxi quotidiana	5,21	,884	5,71	,611	5,22	,833	5,33	1,155	,215	
Creació de cult. inclusives: Sensibilitat de la comunitat universitària	4,96	,908	5,79	,802	5,56	,726	5,33	1,155	,013	EST<PAS
Creació de cult. inclusives: Actitud de flexibilitat i obertura	5,17	,816	5,86	,535	5,44	,726	5,00	1,000	,021	EST<PAS
Creació de cult. inclusives: Ètica i equitat	5,38	,824	5,64	,633	5,11	1,364	5,33	1,155	,760	
Creació de cult. inclusives: Actitud empàtica entre les persones	5,38	,711	5,43	,852	5,56	,726	5,33	1,155	,894	
Creació de cult. inclusives: Institució humanitzada	5,29	,908	5,29	,825	5,67	1,000	4,67	1,155	,221	
Creació de cult. inclusives: Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat	5,71	,550	5,79	,579	5,56	,726	5,33	1,155	,712	
Generar polít. inclusives: Comunicació òptima i transparència institucional	5,13	1,116	5,21	1,311	5,78	,667	4,67	,577	,095	
Generar polít. inclusives: Polítiques Educatives	5,04	,859	4,86	1,231	5,56	,726	5,33	1,155	,295	
Generar polít. inclusives: Foment de la integració laboral	4,75	1,189	4,36	1,336	4,22	,972	4,00	0,000	,363	
Generar polít. inclusives: Promou la realització de projectes de recerca en l'àmbit de la diversitat	4,42	1,213	4,57	1,342	4,11	,782	4,00	0,000	,406	
Generar polít. inclusives: Suport econòmic a l'alumnat	5,54	,721	4,71	1,267	5,11	,782	6,00	0,000	,019	EST>PAS;PAS<RESP
Generar polít. inclusives: Suport econòmic institucional	5,50	,780	4,36	1,216	5,56	,882	4,67	,577	,002	EST>PAS,RESP;PAS<DOC
Generar polít. inclusives: Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica	5,79	,509	5,36	1,393	5,67	,707	5,67	,577	,787	
Generar polít. inclusives: Accessibilitat a la comunicació i a la informació	5,38	,875	5,43	1,342	5,56	,882	5,33	1,155	,804	
Generar polít. inclusives: Accessibilitat tecnològica	5,25	1,189	5,29	1,383	5,67	,707	6,00	0,000	,392	
Generar polít. inclusives: Places de pràctiques accessibles	5,04	,955	5,00	1,468	4,22	1,202	5,33	1,155	,215	
Generar polít. inclusives: Transport adaptat	5,21	1,179	4,93	1,385	4,22	1,302	4,00	0,000	,055	
Generar polít. inclusives: Serveis especialitzats	5,00	,978	5,07	1,385	4,67	1,118	5,33	1,155	,563	
Generar polít. inclusives: Suport tècnic a tota la comunitat universitària	4,63	1,096	5,07	1,439	5,33	1,118	5,33	1,155	,189	
Generar polít. inclusives: Formació específica vers la diversitat de la comunitat universitària	4,46	1,318	4,86	1,406	5,22	1,093	5,33	1,155	,255	
Generar polít. inclusives: Relació amb institucions i serveis externs	4,46	1,062	4,43	1,505	4,11	,928	3,33	1,155	,298	
Generar polít. inclusives: Flexibilitat en els itineraris formatius	4,54	1,062	4,86	1,460	4,44	,882	2,67	1,155	,070	
Generar polít. inclusives: Atenció a la pluralitat lingüística	4,46	1,141	4,71	1,383	4,44	1,014	4,67	,577	,820	
Generar polít. inclusives: Adequació i personalització de materials i eines	4,71	1,367	5,21	1,424	5,11	1,054	3,33	,577	,039	EST>RESP;PAS>RESP;DOC>RES
Desenvol. de pràct. inclusives: Necessitat de Pla d'acollida	4,75	,944	5,14	1,512	5,56	,882	4,67	,577	,038	EST<PAS,DOC
Desenvol. de pràct. inclusives: Animació sociocultural	4,63	,970	4,50	1,345	3,33	,707	4,67	,577	,012	EST>DOC;PAS>DOC;DOC<RES
Desenvol. de pràct. inclusives: Disseny Universal de l'Aprenentatge	4,63	1,498	5,14	1,351	5,33	1,000	5,33	1,155	,436	
Desenvol. de pràct. inclusives: Codis lingüístics no discriminatòris	5,17	1,239	5,07	1,439	5,11	,782	4,00	0,000	,156	
Desenvol. de pràct. inclusives: Promou l'aprenentatge significatiu	5,17	,963	5,00	1,414	5,22	,667	4,00	0,000	,178	
Desenvol. de pràct. inclusives: Adequació de processos avaluatius	4,92	1,248	5,14	1,351	4,44	1,333	5,33	1,155	,424	
Desenvol. de pràct. inclusives: Adaptacions curriculars	4,92	,974	4,93	1,439	4,22	1,202	5,33	1,155	,256	
Desenvol. de pràct. inclusives: Adaptacions metodològiques	4,75	1,225	5,07	1,385	5,11	1,269	5,33	1,155	,516	
Desenvol. de pràct. inclusives: Formació transversal en diversitat funcional	4,50	1,216	4,93	1,439	4,00	1,000	5,33	1,155	,096	
Desenvol. de pràct. inclusives: Individualització i personalització	4,67	1,049	4,93	1,542	5,33	,707	5,33	1,155	,286	

B.2. RESULTATS DE LA COMPARACIÓ DE L'OPINIÓ DEL GRAU DE DETERMINACIÓ DE LES CATEGORIES RESPECTE LA INCLUSIÓ UNIVERSITÀRIA, ENTRE ELS QUATRE ROLS DE LA COMUNITAT UNIVERSITÀRIA CANADENCA

Categoria en l'àmbit A. Creació de cultures inclusives: **Orientació en l'elecció d'estudies d'accés**

Es troba diferències a nivell de grups (K-W, $p=0'019$) en els estudiants ($\bar{X}=4,63$, $DT=1,313$) que puntuen més baix que el PAS ($\bar{X}=5,43$, $DT=0,938$) ($p=0,045$).

El PAS ($\bar{X}=5,43$, $DT=0,938$) puntuen més alt els docents ($\bar{X}=4,11$, $DT=1,67$) ($p=0,008$) i que les RG ($\bar{X}=3,67$, $DT=1,155$) ($p=0,023$).

- Categoria en l'àmbit A. Creació de cultures inclusives: **Interdisciplinarietat**

Es troba diferències a nivell de grups (K-W, $p=0'007$) en els estudiants ($\bar{X}=4,75$, $DT=0,944$) que puntuen més alt que els docents ($\bar{X}=3,78$, $DT=0,833$) ($p=0,013$) i que les RG ($\bar{X}=3,33$, $DT=0,577$) ($p=0,026$).

El PAS ($\bar{X}=5,00$, $DT=1,038$) puntuen més alt que els docents ($\bar{X}=3,78$, $DT=0,833$) ($p=0,011$) i que les RG ($\bar{X}=3,33$, $DT=0,577$) ($p=0,026$).

- Categoria en l'àmbit A. Creació de cultures inclusives: **Sensibilitat de la comunitat universitària**

Es troba diferències a nivell de grups (K-W, $p=0'013$) en els estudiants ($\bar{X}=4,96$, $DT=0,908$) que puntuen més baix que el PAS ($\bar{X}=5,79$, $DT=0,802$) ($p=0,002$)

- Categoria en l'àmbit A. Creació de cultures inclusives: **Actitud de flexibilitat i obertura**

Es troba diferències a nivell de grups (K-W, $p=0'021$) en els estudiants ($\bar{X}=5,17$, $DT=0,816$) que puntuen més baix que el PAS ($\bar{X}=5,86$, $DT=0,535$) ($p=0,003$)

El PAS ($\bar{X}=5,86$, $DT=0,535$) puntuen més alt que les RG ($\bar{X}=5,00$, $DT=1,000$) ($p=0,023$).

- Categoria en l'àmbit B. Generar polítiques inclusives: **Suport econòmic a l'alumnat**

Es troba diferències a nivell de grups (K-W, $p=0'019$) en els estudiants ($\bar{X}=5,54$, $DT=0,721$) que puntuen més alt que el PAS ($\bar{X}=4,71$, $DT=1,267$) ($p=0,011$)

El PAS ($\bar{X}=4,71$, $DT=1,267$) puntuen més baix que les RG ($\bar{X}=6,00$, $DT=0,000$) ($p=0,027$).

- Categoria en l'àmbit B. Generar polítiques inclusives: **Suport econòmic institucional**

Es troba diferències a nivell de grups (K-W, $p=0'002$) en els estudiants ($\bar{X}=5,50$, $DT=0,780$) que puntuen més alt que el PAS ($\bar{X}=4,36$, $DT=1,216$) ($p=0,001$) i que les RG ($\bar{X}=4,67$, $DT=0,577$) ($p=0,042$).

El PAS ($\bar{X}=4,36$, $DT=1,216$) puntuen més baix que els docents ($\bar{X}=5,56$, $DT=0,882$) ($p=0,013$).

- Categoria en l'àmbit B. Generar polítiques inclusives: **Adequació i personalització de materials i eines**

Es troba diferències a nivell de grups (K-W, $p=0'039$) en els estudiants ($\bar{X}=4,71$, $DT=1,367$) puntuen més alt que les RG ($\bar{X}=3,33$, $DT=0,577$) ($p=0,031$).

El PAS ($\bar{X}=5,21$, $DT=1,424$) puntuen més alt que les RG ($\bar{X}=3,33$, $DT=0,577$) ($p=0,020$).

Els docents ($\bar{X}=5,11$, $DT=1,054$) puntuen més alt que les RG ($\bar{X}=3,33$, $DT=0,577$) ($p=0,035$).

- Categoria en l'àmbit C. Desenvolupament de pràctiques inclusives: **Necessitat de Pla d'acollida**

Es troba diferències a nivell de grups (K-W, $p=0'038$) en els estudiants ($\bar{X}=4,75$, $DT=0,944$) que puntuen més baix que el PAS ($\bar{X}=5,14$, $DT=1,512$) ($p=0,044$) i que els docents ($\bar{X}=5,56$, $DT=0,882$) ($p=0,019$).

- Categoria en l'àmbit C. Desenvolupament de pràctiques inclusives: **Animació sociocultural**

Es troba diferències a nivell de grups (K-W, $p=0,012$) en els estudiants ($\bar{X}=4,63$, $DT=0,970$) puntuen més alt que els docents ($\bar{X}=3,33$, $DT=0,707$) ($p=0,002$).

El PAS ($\bar{X}=4,50$, $DT=1,345$) puntuen més alt els docents ($\bar{X}=3,33$, $DT=0,707$) ($p=0,007$).

Els docents ($\bar{X}=3,33$, $DT=0,707$) puntuen més baix que les RG ($\bar{X}=4,67$, $DT=0,577$) ($p=0,024$).

Taula 30. Comparació entre els quatre rols de la comunitat universitària catalana, de la valoració del grau d'implementació de les categories.

	ESTUDIANT	Desv.est.	PAS	Desv.est.	DOCENT	Desv.est.	RESPONS.	Desv.est.	p Kruskall	DIFERÈNCIES
Implement- Creació cult.inclusives: Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat	3,68	1,698	4,95	1,191	4,38	1,554	4,96	1,020	p<0,001	EST<PAS,DOC,RESP;PAS>DOC
Implement- Creació cult.inclusives: Orientació en l'elecció d'estudis d'accés	3,69	1,554	4,49	1,426	3,76	1,495	3,74	1,322	,108	EST<PAS;PAS>DOC
Implement- Creació cult.inclusives: Interdisciplinarietat	4,02	1,402	3,83	1,445	3,22	1,659	3,32	1,464	,002	EST>DOC
Implement- Creació cult.inclusives: Alumnat corresponsable i actiu	4,07	1,335	3,94	1,305	3,60	1,349	3,96	1,207	,154	EST>DOC
Implement- Creació cult.inclusives: Interacció pròxima i sistemàtica entre professorat i Tothom	4,17	1,421	4,33	1,325	4,38	1,298	4,62	,983	,100	EST>DOC
Implement- Creació cult.inclusives: Disseny per a Tothom	3,70	1,422	3,72	1,406	3,30	1,459	3,87	,968	,663	
Implement- Creació cult.inclusives: Incorporació sistemàtica i continua dels valors inclusius a la	3,80	1,326	4,14	1,089	3,63	1,344	3,74	1,096	,936	
Implement- Creació cult.inclusives: Sensibilitat de la comunitat universitària	3,92	1,404	4,47	,971	4,08	1,218	4,39	1,234	,816	
Implement- Creació cult.inclusives: Actitud de flexibilitat i obertura	3,91	1,392	4,31	1,261	4,22	1,228	4,32	,988	,203	
Implement- Creació cult.inclusives: Ètica i equitat	4,18	1,350	4,45	1,329	4,31	1,359	4,40	1,258	,539	
Implement- Creació cult.inclusives: Actitud empàtica entre les persones	4,34	1,251	4,55	1,005	4,38	1,194	4,42	1,172	,809	
Implement- Creació cult.inclusives: Institució humanitzada	4,33	1,297	4,46	1,282	4,63	1,284	4,65	1,164	,040	EST<DOC
Implement- Creació cult.inclusives: Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la	4,62	1,279	4,74	1,093	4,58	1,212	4,64	,860	,974	
Implement- Generar polít.inclusives: Comunicació òptima i transparència	3,63	1,460	4,03	1,445	3,38	1,438	4,00	1,327	,303	
Implement- Generar polít.inclusives: Polítiques Educatives	3,88	1,315	4,16	1,247	3,47	1,375	3,96	1,268	,234	
Implement- Generar polít.inclusives: Foment de la integració laboral	3,85	1,468	4,00	1,414	3,39	1,569	3,08	1,530	,069	
Implement- Generar polít.inclusives: Promou la realització de projectes de recerca en l'àmbit de	4,12	1,378	3,84	1,483	2,86	1,593	3,29	1,454	p<0,001	EST>DOC,RESP;PAS>DOC
Implement- Generar polít.inclusives: Suport econòmic a l'alumnat	3,55	1,567	3,63	1,641	4,02	1,332	4,17	1,341	,021	EST<DOC
Implement- Generar polít.inclusives: Suport econòmic institucional	3,64	1,477	3,94	1,365	3,65	1,369	4,04	1,083	,393	
Implement- Generar polít.inclusives: Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica	4,22	1,403	4,21	1,417	4,56	1,110	4,52	,872	,265	
Implement- Generar polít.inclusives: Accessibilitat a la comunicació i a la informació	4,40	1,272	4,25	1,228	4,51	1,154	4,25	1,032	,875	
Implement- Generar polít.inclusives: Accessibilitat tecnològica	4,40	1,329	4,34	1,552	4,38	1,331	4,33	,917	,865	
Implement- Generar polít.inclusives: Places de pràctiques accessibles	4,00	1,421	3,66	1,610	3,24	1,498	3,83	1,267	,188	
Implement- Generar polít.inclusives: Transport adaptat	3,63	1,639	3,27	1,779	3,18	1,625	2,50	1,642	,008	EST>RESP
Implement- Generar polít.inclusives: Serveis especialitzats	3,77	1,424	4,17	1,671	4,08	1,648	4,27	1,453	,141	
Implement- Generar polít.inclusives: Suport tècnic a tota la comunitat universitària	4,04	1,330	4,47	1,436	3,90	1,619	4,00	1,446	,387	
Implement- Generar polít.inclusives: Formació específica vers la diversitat de la comunitat	3,89	1,394	3,83	1,466	3,22	1,489	3,96	1,364	,012	EST>DOC;DOC<RESP
Implement- Generar polít.inclusives: Relació amb institucions i serveis externs	4,14	1,294	4,11	1,281	3,72	1,486	3,90	1,744	,644	
Implement- Generar polít.inclusives: Flexibilitat en els itineraris formatius	3,69	1,486	3,52	1,526	3,53	1,633	3,78	1,126	,857	
Implement- Generar polít.inclusives: Atenció a la pluralitat lingüística	3,96	1,474	4,34	1,335	3,72	1,652	4,25	1,073	,109	
Implement- Generar polít.inclusives: Adequació i personalització de materials i eines	3,82	1,460	4,00	1,617	3,31	1,311	4,00	,894	,058	
Implement- Desenvol. pràctiq.inclusives: Necessitat de Pla d'acollida	3,76	1,465	4,46	1,559	4,17	1,564	4,38	1,313	,006	EST<PAS,RESP
Implement- Desenvol. pràctiq.inclusives: Animació sociocultural	3,58	1,439	3,78	1,476	2,69	1,564	3,05	1,396	,004	EST>DOC;PAS>DOC
Implement- Desenvol. pràctiq.inclusives: Disseny Universal de l'Aprenentatge	3,83	1,384	3,38	1,613	2,82	1,374	3,33	1,390	p<0,001	EST>DOC;PAS>DOC
Implement- Desenvol. pràctiq.inclusives: Codis lingüístics no discriminatoris	4,06	1,455	4,20	1,568	3,50	1,577	4,21	,976	,044	EST>DOC;PAS>DOC;DOC<RESP
Implement- Desenvol. pràctiq.inclusives: Promou l'aprenentatge significatiu	4,05	1,476	4,11	1,548	3,73	1,372	3,78	1,278	,453	
Implement- Desenvol. pràctiq.inclusives: Adequació de processos avaluatius	3,74	1,518	4,03	1,377	3,77	1,402	4,22	,998	,421	
Implement- Desenvol. pràctiq.inclusives: Adaptacions curriculars	3,55	1,514	3,86	1,505	2,90	1,569	3,95	1,244	,013	EST>DOC;PAS>DOC;DOC<RESP
Implement- Desenvol. pràctiq.inclusives: Adaptacions metodològiques	3,74	1,496	4,04	1,503	3,56	1,501	4,14	1,315	,670	
Implement- Desenvol. pràctiq.inclusives: Formació transversal en diversitat funcional	3,77	1,364	3,72	1,542	2,54	1,406	3,58	1,387	p<0,001	EST>DOC;PAS>DOC;DOC<RESP
Implement- Desenvol. pràctiq.inclusives: Individualització i personalització	3,79	1,613	4,03	1,448	4,31	1,475	4,64	,952	,016	EST<DOC,RESP

En aquest apartat a partir de les taules que es mostren es descriuen els resultats de l'aplicació de la proves no paramètriques de *Kruskal - Wallis* (K-W) per calcular les diferències entre els quatre grups, per tal de respondre a l'objectiu específic 3. *Conèixer la percepció dels diferents membres de la comunitat universitària respecte la inclusió educativa a les seves universitats*. En aquest sentit, per poder donar resposta a l'objectiu, s'ha aplicat la prova de *U-Mann Whitney* per identificar on estan aquestes diferències comparant per parells els grups. L'anàlisi s'ha realitzat entre els diferents rols participants.

B.3. RESULTATS DE LA COMPARACIÓ DE L'OPINIÓ DEL GRAU D'IMPLEMENTACIÓ DE LES CATEGORIES, ENTRE ELS QUATRE ROLS DE LA COMUNITAT UNIVERSITÀRIA CATALANA

- Categoria en l'àmbit de A. Creació cultures inclusives: **Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat**

Es troba diferències a nivell de grups (K-W, $p < 0'001$) en els estudiants ($\bar{X}=3,68$, $DT=1,698$) que puntuen més baix que el PAS ($\bar{X}=4,95$, $DT=1,191$) ($p < 0,001$) que els docents ($\bar{X}=4,38$, $DT=1,554$) ($p = 0,030$) i que les RG ($\bar{X}=4,96$, $DT=1,020$) ($p < 0,001$).

El PAS ($\bar{X}=4,95$, $DT=1,191$) que puntuen més alt que els docents ($\bar{X}=4,38$, $DT=1,554$) ($p = 0,024$).

- Categoria en l'àmbit de A. Creació cultures inclusives: **Interdisciplinarietat**

Es troba diferències a nivell de grups (K-W, $p = 0'002$) en els estudiants ($\bar{X}=4,02$, $DT=1,402$) que puntuen més alt que els docents ($\bar{X}=3,22$, $DT=1,659$) ($p = 0,001$).

- Categoria en l'àmbit de A. Creació cultures inclusives: **Institució humanitzada**

Es troba diferències a nivell de grups (K-W, $p = 0'040$) en els estudiants ($\bar{X}=4,33$, $DT=1,297$) que puntuen més baix que els docents ($\bar{X}=4,63$, $DT=1,284$) ($p = 0,026$).

- Categoria en l'àmbit B. Generar polítiques inclusives: **Promou la realització de projectes de recerca en l'àmbit de la diversitat**

Es troba diferències a nivell de grups (K-W, $p < 0'001$) en els estudiants ($\bar{X}=4,12$, $DT=1,378$) que puntuen més alt que els docents ($\bar{X}=2,86$, $DT=1,593$) ($p < 0,001$) i que les RG ($\bar{X}=3,29$, $DT=1,454$) ($p = 0,004$).

El PAS ($\bar{X}=3,84$, $DT=1,483$) que puntuen més alt que els docents ($\bar{X}=2,86$, $DT=1,593$) ($p=0,017$).

- Categoria en l'àmbit B. Generar polítiques inclusives: **Suport econòmic a l'alumnat**

Es troba diferències a nivell de grups (K-W, $p=0'021$) en els estudiants ($\bar{X}=3,55$, $DT=1,567$) que puntuen més baix que els docents ($\bar{X}=4,02$, $DT=1,332$) ($p=0,013$).

- Categoria en l'àmbit B. Generar polítiques inclusives: **Transport adaptat**

Es troba diferències a nivell de grups (K-W, $p=0'008$) en els estudiants ($\bar{X}=3,63$, $DT=1,639$) que puntuen més alt que els responsables de gestió ($\bar{X}=2,50$, $DT=1,642$) ($p=0,008$).

- Categoria en l'àmbit B. Generar polítiques inclusives: **Formació específica vers la diversitat de la comunitat universitària**

Es troba diferències a nivell de grups (K-W, $p=0'012$) en els estudiants ($\bar{X}=3,89$, $DT=1,394$) que puntuen més alt que els docents ($\bar{X}=3,22$, $DT=1,489$) ($p=0,001$).

Els docents ($\bar{X}=3,22$, $DT=1,489$) que puntuen més baix que les RG ($\bar{X}=3,96$, $DT=1,364$) ($p=0,042$).

- Categoria en l'àmbit C. Desenvolupament pràctiques inclusives: **Necessitat de Pla d'acollida**

Es troba diferències a nivell en grups (K-W, $p=0'006$) en els estudiants ($\bar{X}=3,76$, $DT=1,465$) que puntuen més baix que el PAS ($\bar{X}=4,46$, $DT=1,559$) ($p=0,005$) i que les persones amb responsabilitat en gestió ($\bar{X}=4,38$, $DT=1,313$) ($p=0,045$).

- Categoria en l'àmbit C. Desenvolupament pràctiques inclusives: **Animació sociocultural**

Es troba diferències a nivell de grups (K-W, $p=0'004$) en els estudiants ($\bar{X}=3,58$, $DT=1,439$) que puntuen més alt que els docents ($\bar{X}=2,69$, $DT=1,564$) ($p=0,002$).

El PAS ($\bar{X}=3,78$, $DT=1,476$) que puntuen més alt que els docents ($\bar{X}=2,69$, $DT=1,564$) ($p=0,036$).

- Categoria en l'àmbit C. Desenvolupament pràctiques inclusives: **Disseny Universal de l'Aprenentatge**

Es troba diferències a nivell de grups (K-W, $p<0'001$) en els estudiants ($\bar{X}=3,83$, $DT=1,384$) que puntuen més alt que els docents ($\bar{X}=2,82$, $DT=1,374$) ($p<0,001$).

El PAS ($\bar{X}=3,38$, $DT=1,613$) que puntuen més alt que els docents ($\bar{X}=2,82$, $DT=1,374$) ($p=0,029$).

- Categoria en l'àmbit C. Desenvolupament pràctiques inclusives: **Codis lingüístics no discriminatoris**

Es troba diferències a nivell de grups (K-W, $p=0,044$) en els estudiants ($\bar{X}=4,06$, $DT=1,455$) que puntuen més alt que els docents ($\bar{X}=3,50$, $DT=1,577$) ($p=0,008$).

El PAS ($\bar{x}=4,20$ $DT=1,568$) puntuen més alt els docents ($\bar{x}=3,50$, $DT=1,577$) ($p=0,040$).

Els docents ($\bar{X}=3,50$, $DT=1,577$) puntuen més baix que les RG ($\bar{X}=4,21$, $DT=0,976$) ($p=0,022$).

- Categoria en l'àmbit C. Desenvolupament pràctiques inclusives: **Adaptacions curriculars**

Es troba diferències a nivell de grups (K-W, $p=0,013$) en els estudiants ($\bar{X}=3,55$, $DT=1,514$) que puntuen més alt que els docents ($\bar{X}=2,90$, $DT=1,569$) ($p=0,002$).

El PAS ($\bar{X}=3,86$, $DT=1,505$) puntuen més alt els docents ($\bar{X}=2,90$, $DT=1,569$) ($p=0,028$).

Els docents ($\bar{X}=2,90$, $DT=1,569$) puntuen més baix que les RG ($\bar{X}=3,95$, $DT=1,244$) ($p=0,008$).

- Categoria en l'àmbit C. Desenvolupament pràctiques inclusives: **Formació transversal en diversitat funcional**

Es troba diferències a nivell de grups (K-W, $p<0,001$) en els estudiants ($\bar{X}=3,77$, $DT=1,364$) que puntuen més alt que els docents ($\bar{X}=2,54$, $DT=1,406$) ($p<0,001$).

El PAS ($\bar{X}=3,72$, $DT=1,542$) puntuen més alt els docents ($\bar{X}=2,54$, $DT=1,406$) ($p=0,017$).

Els docents ($\bar{x}=2,54$, $DT=1,406$) puntuen més baix que les RG ($\bar{X}=3,58$, $DT=1,387$) ($p=0,023$).

- Categoria en l'àmbit C. Desenvolupament pràctiques inclusives: **Individualització i personalització**

Es troba diferències a nivell de grups (K-W, $p=0,016$) en els estudiants ($\bar{X}=3,79$, $DT=1,613$) que puntuen més baix que els docents ($\bar{X}=4,31$, $DT=1,475$) ($p=0,038$) i que les RG ($\bar{X}=4,64$, $DT=0,952$) ($p=0,023$).

Taula 31. Comparació entre els quatre rols de la comunitat universitària canadenca, de la valoració del grau d'implementació de les categories.

	ESTUDIANT	Devst.est. PAS	Devst.est. DOCENT	Devst.est. RESPONS.	Devst.est. p Kruskal	DIFERÈNCIES				
Implement- Creació cult.inclusives: Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat	4,81	1,424	4,64	,929	4,89	1,054	4,67	,577	,743	
Implement- Creació cult.inclusives: Orientació en l'elecció d'estudis d'accés	4,10	1,518	4,64	1,336	3,67	1,732	2,67	1,155	,133	
Implement- Creació cult.inclusives: Interdisciplinarietat	4,12	1,111	4,21	1,251	3,63	1,408	2,67	1,155	,278	
Implement- Creació cult.inclusives: Alumnat responsable i actiu	3,87	1,632	4,29	,914	3,33	1,000	4,33	1,155	,272	
Implement- Creació cult.inclusives: Interacció pròxima i sistemàtica entre professorat i alumne	4,30	,876	4,57	,938	3,00	,707	4,67	,577	,002	EST>DOC,PAS>DOC,DOC<RESP
Implement- Creació cult.inclusives: Disseny per a Tothom	3,65	1,539	3,54	1,266	2,89	1,054	4,33	,577	,246	
Implement- Creació cult.inclusives: Incorporació sistemàtica i contínua dels valors inclusius a la universitat	4,21	1,475	4,62	1,044	3,56	,726	3,67	,577	,123	
Implement- Creació cult.inclusives: Sensibilitat de la comunitat universitària	4,46	1,351	5,07	,730	4,33	,866	5,33	,577	,135	
Implement- Creació cult.inclusives: Actitud de flexibilitat i obertura	4,17	1,204	4,86	,864	4,11	,782	4,00	0,000	,143	
Implement- Creació cult.inclusives: Ètica i equitat	4,14	,990	5,07	,730	4,11	1,054	4,00	0,000	,014	EST<PAS ;PAS>DOC,RESP
Implement- Creació cult.inclusives: Actitud empàtica entre les persones	4,17	1,154	5,00	,784	4,33	,707	4,00	0,000	,052	
Implement- Creació cult.inclusives: Institució humanitzada	4,33	,840	5,00	,784	4,33	,707	4,00	0,000	,047	EST<PAS;PAS>DOC;PAS>RESP
Implement- Creació cult.inclusives: Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat	4,83	,816	5,07	,730	4,56	,726	4,00	0,000	,073	
Implement- Generar polít.inclusives: Comunicació òptima i transparència	3,57	1,248	4,00	1,359	2,44	1,130	3,67	,577	,045	EST>DOC;PAS>DOC;DOC<RESP
Implement- Generar polít.inclusives: Polítiques Educatives	3,82	1,015	4,07	1,492	3,44	1,130	4,00	0,000	,437	
Implement- Generar polít.inclusives: Foment de la integració laboral	3,35	1,320	3,36	1,216	2,38	,916	2,00	1,732	,124	
Implement- Generar polít.inclusives: Promou la realització de projectes de recerca en l'àmbit de la universitat	3,65	1,309	3,57	1,555	2,38	1,188	4,33	,577	,096	
Implement- Generar polít.inclusives: Suport econòmic a l'alumnat	3,91	1,164	3,71	1,437	3,38	,744	4,00	0,000	,401	
Implement- Generar polít.inclusives: Suport econòmic institucional	3,65	1,434	3,71	1,383	3,44	,726	4,00	0,000	,625	
Implement- Generar polít.inclusives: Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica	4,09	1,306	3,79	1,477	4,22	,441	5,00	0,000	,364	
Implement- Generar polít.inclusives: Accessibilitat a la comunicació i a la informació	4,43	1,207	4,00	1,519	4,89	,601	4,33	,577	,387	
Implement- Generar polít.inclusives: Accessibilitat tecnològica	4,26	1,287	4,38	1,660	4,78	,667	4,33	,577	,726	
Implement- Generar polít.inclusives: Places de pràctiques accessibles	3,67	1,495	3,38	1,805	2,50	1,069	3,67	,577	,266	
Implement- Generar polít.inclusives: Transport adaptat	4,30	1,689	3,67	1,670	3,88	,835	2,00	1,732	,159	
Implement- Generar polít.inclusives: Serveis especialitzats	4,41	1,333	4,23	1,787	4,22	1,202	4,67	,577	,931	
Implement- Generar polít.inclusives: Suport tècnic a tota la comunitat universitària	3,89	1,568	4,46	1,664	4,56	,726	4,00	0,000	,387	
Implement- Generar polít.inclusives: Formació específica vers la diversitat de la comunitat	3,80	1,568	3,92	1,441	3,89	,782	4,00	0,000	,951	
Implement- Generar polít.inclusives: Relació amb institucions i serveis externs	4,11	1,183	3,69	1,437	3,13	,835	2,33	,577	,030	EST>DOC,RESP
Implement- Generar polít.inclusives: Flexibilitat en els itineraris formatius	3,05	1,532	3,62	1,387	3,63	,744	4,33	1,155	,349	
Implement- Generar polít.inclusives: Atenció a la pluralitat lingüística	3,88	1,500	3,85	1,405	3,67	,500	3,67	,577	,678	
Implement- Generar polít.inclusives: Adequació i personalització de materials i eines	3,64	1,733	3,54	1,898	3,56	,882	3,67	,577	,993	
Implement- Desenvol. pràctiq.inclusives: Necessitat de Pla d'acollida	5,00	1,000	4,23	1,589	4,78	,972	4,33	1,155	,361	
Implement- Desenvol. pràctiq.inclusives: Animació sociocultural	3,86	1,236	3,85	1,519	2,89	,782	3,67	,577	,117	
Implement- Desenvol. pràctiq.inclusives: Disseny Universal de l'Aprenentatge	4,00	1,664	2,85	1,519	3,11	1,269	3,67	,577	,210	
Implement- Desenvol. pràctiq.inclusives: Codis lingüístics no discriminatoris	4,30	1,295	4,08	1,605	4,11	,928	3,33	,577	,302	
Implement- Desenvol. pràctiq.inclusives: Promou l'aprenentatge significatiu	4,09	1,443	4,38	1,758	3,67	,707	3,33	,577	,157	
Implement- Desenvol. pràctiq.inclusives: Adequació de processos avaluatius	3,30	1,717	4,00	1,633	4,00	,866	3,67	,577	,618	
Implement- Desenvol. pràctiq.inclusives: Adaptacions curriculars	3,48	1,721	4,00	1,633	3,89	,782	4,33	,577	,712	
Implement- Desenvol. pràctiq.inclusives: Adaptacions metodològiques	3,89	1,629	4,31	1,702	3,88	1,126	4,67	,577	,646	
Implement- Desenvol. pràctiq.inclusives: Formació transversal en diversitat funcional	3,53	1,712	3,50	1,314	2,75	1,035	3,33	,577	,411	
Implement- Desenvol. pràctiq.inclusives: Individualització i personalització	3,59	1,469	3,69	1,437	4,25	,886	4,67	,577	,522	

B.4. RESULTATS DE LA COMPARACIÓ DE L'OPINIÓ DEL GRAU D'IMPLEMENTACIÓ DE LES CATEGORIES, ENTRE ELS QUATRE ROLS DE LA COMUNITAT UNIVERSITÀRIA CANADENCA.

- Categoria en l'àmbit A. Creació cultures inclusives: **Interacció pròxima i sistemàtica entre professorat i alumnat**

Es troba diferències a nivell de grups (K-W, $p=0'002$) en els estudiants ($\bar{X}=4,30$, $DT=0,876$) puntuen més alt que els docents ($\bar{X}=3,00$, $DT=0,707$) ($p=0,001$).

El PAS ($\bar{X}=4,57$, $DT=0,938$) puntuen més alt els docents ($\bar{x}=3,00$, $DT=0,707$) ($p=0,001$).

Els docents ($\bar{X}=3,00$, $DT=0,707$) puntuen més baix que les RG ($\bar{X}=4,67$, $DT=0,577$) ($p=0,015$).

- Categoria en l'àmbit A. Creació cultures inclusives: **Ètica i equitat**

Es troba diferències a nivell de grups (K-W, $p=0'014$) en els estudiants ($\bar{X}=4,14$, $DT=0,990$) puntuen més baix que el PAS ($\bar{X}=5,07$, $DT=0,730$) ($p=0,005$).

El PAS ($\bar{X}=5,07$, $DT=0,730$) puntuen més alt els docents ($\bar{X}=4,11$, $DT=1,054$) ($\bar{X}=0,028$) i que les RG ($\bar{X}=4,00$, $DT=0,000$) ($\bar{X}=0,026$).

- Categoria en l'àmbit A. Creació cultures inclusives: **Institució humanitzada**

Es troba diferències a nivell de grups (K-W, $p=0'047$) en els estudiants ($\bar{X}=4,33$, $DT=0,840$) puntuen més baix que el PAS ($\bar{X}=5,00$, $DT=0,784$) ($p=0,044$).

El PAS ($\bar{X}=5,00$, $DT=0,784$) puntuen més alt els docents ($\bar{X}=4,33$, $DT=0,707$) ($p=0,041$).

El PAS ($\bar{X}=5,00$, $DT=0,784$) puntuen més alt que les RG ($\bar{X}=4,00$, $DT=0,000$) ($p=0,043$).

- Categoria en l'àmbit B. Generar polítiques inclusives: **Comunicació òptima i transparència institucional**

Es troba diferències a nivell de grups (K-W, $p=0'045$) en els estudiants ($\bar{X}=3,57$, $DT=1,248$) puntuen més alt que els docents ($\bar{X}=2,44$, $DT=1,130$) ($p=0,027$).

El PAS ($\bar{X}=4,00$, $DT=1,359$) puntuen més alt els docents ($\bar{X}=2,44$, $DT=1,130$) ($p=0,010$).

- Categoria en l'àmbit B. Generar polítiques inclusives: **Relació amb institucions i serveis externs**

Es troba diferències a nivell de grups (K-W, $p=0,030$) en els estudiants ($\bar{X}=4,11$, $DT=1,138$) que puntuen més alt que els docents ($\bar{X}=3,13$, $DT=0,835$) ($p=0,017$) i que les RG ($\bar{X}=2,33$, $DT=0,577$) ($p=0,024$).

C. COMPARACIÓ ENTRE LES PERSONES DEL MATEIX ROL I PROCEDÈNCIA UNIVERSITÀRIA CATALANA O CANADENCA

Taula 32. Comparació entre mateix rol i procedència, del grau de determinació de les categories.

	ESTUDIANTS	PAS	DOCENTS	Responsable de gestió
Creació de cultures inclusives: Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat	,533	,021	,333	,478
Creació de cultures inclusives: Orientació en l'elecció d'estudis d'accés	,367	,003	,656	,323
Creació de cultures inclusives: Interdisciplinarietat	,266	,027	,507	,318
Creació de cultures inclusives: Alumnat corresponsable i actiu	,018	,025	,758	,288
Creació de cultures inclusives: Interacció pròxima i sistemàtica entre professorat i alumnat	,014	,418	,868	,657
Creació de cultures inclusives: Disseny per a Tothom	,125	,618	,588	,284
Creació de cultures inclusives: Incorporació sistemàtica i contínua dels valors inclusius a la praxi	,121	,020	,707	,544
Creació de cultures inclusives: Sensibilitat de la comunitat universitària	,472	,006	,578	,729
Creació de cultures inclusives: Actitud de flexibilitat i obertura	,816	,000	,327	,745
Creació de cultures inclusives: Ètica i equitat	,307	,015	,852	,760
Creació de cultures inclusives: Actitud empàtica entre les persones	,389	,186	,107	,516
Creació de cultures inclusives: Institució humanitzada	,197	,505	,013	,442
Creació de cultures inclusives: Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat	,068	,067	,507	,729
Generar polítiques inclusives: Comunicació òptima i transparència institucional	,032	,019	,000	,668
Generar polítiques inclusives: Polítiques Educatives	,162	,828	,024	,346
Generar polítiques inclusives: Foment de la integració laboral	,398	,451	,237	,040
Generar polítiques inclusives: Promou la realització de projectes de recerca en l'àmbit de la diversitat	,418	,189	,681	,804
Generar polítiques inclusives: Suport econòmic a l'alumnat	,004	,519	,081	,007
Generar polítiques inclusives: Suport econòmic institucional	,001	,259	,009	,517
Generar polítiques inclusives: Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica	,001	,888	,240	,619
Generar polítiques inclusives: Accessibilitat a la comunicació i a la informació	,143	,142	,395	1,000
Generar polítiques inclusives: Accessibilitat tecnològica	,021	,278	,172	,136
Generar polítiques inclusives: Places de pràctiques accessibles	,632	,572	,211	,441
Generar polítiques inclusives: Transport adaptat	,149	,612	,581	,526
Generar polítiques inclusives: Serveis especialitzats	,181	,617	,850	,350
Generar polítiques inclusives: Suport tècnic a tota la comunitat universitària	,883	,080	,123	,400
Generar polítiques inclusives: Formació específica vers la diversitat de la comunitat universitària	,556	,275	,192	,448
Generar polítiques inclusives: Relació amb institucions i serveis externs	,794	,348	,560	,246
Generar polítiques inclusives: Flexibilitat en els itineraris formatius	,416	,071	,779	,057
Generar polítiques inclusives: Atenció a la pluralitat lingüística	,052	,334	,236	,436
Generar polítiques inclusives: Adequació i personalització de materials i eines	,693	,089	,388	,017
Desenvolupament de pràctiques inclusives: Necessitat de Pla d'acollida	,676	,133	,020	,086
Desenvolupament de pràctiques inclusives: Animació sociocultural	,019	,015	,747	,040
Desenvolupament de pràctiques inclusives: Disseny Universal de l'Aprenentatge	,648	,055	,056	,498
Desenvolupament de pràctiques inclusives: Codis lingüístics no discriminatòris	,115	,166	,021	,404
Desenvolupament de pràctiques inclusives: Promou l'aprenentatge significatiu	,399	,031	,003	,253
Desenvolupament de pràctiques inclusives: Adequació de processos avaluatius	,543	,024	,611	,474
Desenvolupament de pràctiques inclusives: Adaptacions curriculars	,720	,221	,963	,281
Desenvolupament de pràctiques inclusives: Adaptacions metodològiques	,720	,318	,367	,295
Desenvolupament de pràctiques inclusives: Formació transversal en diversitat funcional	,870	,142	,197	,296
Desenvolupament de pràctiques inclusives: Individualització i personalització	,146	,357	,383	,472

Per poder donar resposta a l'objectiu específic, 4. *Comparar quins són els indicadors prioritaris que defineixen la universitat inclusiva de les universitats catalanes i de les universitats de la província d'Ontàrio*, es presenten els resultats de l'aplicació de la prova de *U-Mann Whitney* a la Taula. 32, per identificar on estan aquestes diferències comparant per parells els grups del mateix rol i territoris estudiats. S'ha efectuat aquest anàlisi a partir del contrast dels rols ja que donada la diferència de mostra entre els dos països estudiats, l'anàlisi de tota la comunitat universitària catalana enfront la comunitat universitària canadenca no era possible realitzar-la, pel que s'ha considerat fer una anàlisi en funció dels perfils per conèixer les diferències.

Els resultats significatius, que es troben diferències entre els dos països, aplicant la prova no paramètrica U-Mann Whitney ($p < 0,01$) són els següents:

Estudiants catalans - Estudiants canadencs

Categoria en l'àmbit B. Generar polítiques inclusives: Suport econòmic a l'alumnat

Es troben diferències en els estudiants catalans ($\bar{X}=4,88$, $DT=1,174$) que puntuen més baix que els estudiants canadencs ($\bar{X}= 5.54$, $DT=0. 721$) ($p=0,004$).

Categoria en l'àmbit B. Generar polítiques inclusives: Suport econòmic institucional

Es troben diferències en els estudiants catalans ($\bar{X}=4.79$ $DT=1,103$) que puntuen més baix els estudiants canadencs ($\bar{X}= 5.50$, $DT=0. 780$) ($p=0,001$).

Categoria en l'àmbit B. Generar polítiques inclusives: Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica

Es troben diferències en els estudiants catalans ($\bar{X}=5.12$ $DT=1,980$) que puntuen més baix els estudiants canadencs ($\bar{X}= 5.79$, $DT=0. 509$) ($p=0,001$).

Personal d'administració i serveis català - Personal d'administració i servei canadenc

Categoria en l'àmbit A. Creació cultures inclusives: Orientació en l'elecció d'estudis d'accés

Es troben diferències en el personal d'administració i serveis catalans ($\bar{X}=4.27$, $DT=1,343$) que puntuen més baix que el personal d'administració i serveis canadenc ($\bar{X}= 5.43$, $DT=0. 938$) ($p=0,003$).

Categoria en l'àmbit A. Creació cultures inclusives: Sensibilitat de la comunitat universitària

Es troben diferències en el personal d'administració i serveis catalans ($\bar{X}=5.27$, $DT=0,724$) que puntuen més baix que el personal d'administració i serveis catalans ($\bar{X}= 5.79$, $DT=0. 802$) ($p=0,006$).

Categoria en l'àmbit A. Creació cultures inclusives: Actitud de flexibilitat i obertura

Es troben diferències en el personal d'administració i serveis catalans ($\bar{X}=5$ $DT=0,800$) que puntuen més baix que el personal d'administració i serveis canadenc ($\bar{X}= 5.86$, $DT=0. 535$) ($p<0,001$).

Docents catalans - Docents canadencs

Categoria en l'àmbit B. Generar polítiques inclusives: Comunicació òptima i transparència institucional

Es troben diferències a nivell dels docents catalans ($\bar{X}=4.55$ $DT=1.119$) que puntuen més baix que els docents canadencs ($\bar{X}= 5.78$, $DT=0. 667$) ($p < 0,001$).

Categoria en l'àmbit B. Generar polítiques inclusives: Suport econòmic institucional

Es troben diferències en els docents catalans ($\bar{X}=4.40$ $DT=1,330$) que puntuen més baix que els docents canadencs ($\bar{X}= 5.56$, $DT=0. 882$) ($p=0,009$).

Categoria en l'àmbit C. Desenvolupament de pràctiques inclusives: Promou l'aprenentatge significatiu

Es troben diferències en els docents catalans ($\bar{X}=4.40$ $DT=1,198$) que puntuen més baix que els docents canadencs ($\bar{X}= 5.22$, $DT=0. 667$) ($p=0,003$).

Personal amb Responsabilitat de Gestió catalans - Personal amb responsabilitat de gestió canadenc

Categoria en l'àmbit B. Generar polítiques inclusives: Suport econòmic a l'alumnat

Es troben diferències en el personal amb responsabilitat de gestió català ($\bar{X}=4.17$ DT=0,937) que puntuen més baix les persones amb responsabilitat de gestió canadenques ($\bar{X}= 6.00$ DT=0. 000) ($p=0,007$).

Taula 33. Comparació entre mateix rol i procedència, de la valoració del grau d'implementació de les categories.

CATEGORIES	ESTUDIANTS	PAS	DOCENTS	Responsable de gestió
Creació cultures inclusives: Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat	,004	,053	,373	,481
Creació cultures inclusives: Orientació en l'elecció d'estudis d'accés	,211	,441	,938	,130
Creació cultures inclusives: Interdisciplinarietat	,883	,347	,344	,388
Creació cultures inclusives: Alumnat corresponsable i actiu	,665	,498	,349	,503
Creació cultures inclusives: Interacció pròxima i sistemàtica entre professorat i alumnat	,975	,564	,001	,967
Creació cultures inclusives: Disseny per a Tothom	,797	,552	,365	,390
Creació cultures inclusives: Incorporació sistemàtica i contínua dels valors inclusius a la	,152	,058	,737	,702
Creació cultures inclusives: Sensibilitat de la comunitat universitària	,031	,003	,493	,132
Creació cultures inclusives: Actitud de flexibilitat i obertura	,389	,026	,532	,355
Creació cultures inclusives: Ètica i equitat	,728	,023	,424	,300
Creació cultures inclusives: Actitud empàtica entre les persones	,544	,035	,645	,204
Creació cultures inclusives: Institució humanitzada	,725	,049	,099	,101
Creació cultures inclusives: Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat	,713	,212	,698	,110
Generar polítiques inclusives: Comunicació òptima i transparència institucional	,824	,726	,027	,504
Generar polítiques inclusives: Polítiques Educatives	,727	,968	,861	1,000
Generar polítiques inclusives: Foment de la integració laboral	,125	,018	,030	,219
Generar polítiques inclusives: Promou la realització de projectes de recerca en l'àmbit de la diversitat	,096	,404	,359	,121
Generar polítiques inclusives: Suport econòmic a l'alumnat	,306	,800	,045	,488
Generar polítiques inclusives: Suport econòmic institucional	,971	,600	,198	,769
Generar polítiques inclusives: Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica	,550	,168	,144	,219
Generar polítiques inclusives: Accessibilitat a la comunicació i a la informació	,925	,506	,289	1,000
Generar polítiques inclusives: Accessibilitat tecnològica	,523	,847	,447	,925
Generar polítiques inclusives: Places de pràctiques accessibles	,261	,448	,072	,668
Generar polítiques inclusives: Transport adaptat	,052	,305	,226	,538
Generar polítiques inclusives: Serveis especialitzats	,023	,788	,914	,658
Generar polítiques inclusives: Suport tècnic a tota la comunitat universitària	,830	,824	,191	,666
Generar polítiques inclusives: Formació específica vers la diversitat de la comunitat universitària	,952	,588	,144	,886
Generar polítiques inclusives: Relació amb institucions i serveis externs	,878	,199	,124	,088
Generar polítiques inclusives: Flexibilitat en els itineraris formatius	,051	,753	,959	,318
Generar polítiques inclusives: Atenció a la pluralitat lingüística	,781	,049	,715	,267
Generar polítiques inclusives: Adequació i personalització de materials i eines	,712	,181	,682	,396
Desenvolupament pràctiques inclusives: Necessitat de Pla d'acollida	,000	,469	,259	,893
Desenvolupament pràctiques inclusives: Animació sociocultural	,370	,651	,260	,274
Desenvolupament pràctiques inclusives: Disseny Universal de l'Aprenentatge	,468	,142	,394	,642
Desenvolupament pràctiques inclusives: Codis lingüístics no discriminatoris	,424	,722	,116	,080
Desenvolupament pràctiques inclusives: Promou l'aprenentatge significatiu	,808	,203	,704	,277
Desenvolupament pràctiques inclusives: Adequació de processos avaluatius	,247	,863	,770	,231
Desenvolupament pràctiques inclusives: Adaptacions curriculars	,869	,557	,027	,533
Desenvolupament pràctiques inclusives: Adaptacions metodològiques	,589	,194	,644	,438
Desenvolupament pràctiques inclusives: Formació transversal en diversitat funcional	,662	,610	,517	,380
Desenvolupament pràctiques inclusives: Individualització i personalització	,518	,246	,618	,965

Per poder donar resposta a l'objectiu específic 5. *Comparar el grau d'inclusió educativa de les universitats catalanes amb les universitats de la província d'Ontàrio, Canadà* i seguint la mateixa justificació respecte a la diferència de mostra expressada en l'apartat anterior, es presenten els resultats de l'aplicació de la prova de *U-Mann Whitney* per identificar on estan aquestes diferències comparant per parells els grups a partir de cada rol i territoris estudiats.

Així, els resultats significatius aplicant la prova no paramètrica *U-Mann Whitney* ($p < 0,01$) sobre el grau d'implementació de les categories estudiades són els següents:

Estudiants catalans - Estudiants canadencs

Categoria en l'àmbit A. Creació cultures inclusives: Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat

Es troben diferències a nivell de grups en els estudiants catalans ($\bar{X}=3.66$ DT=1,696) que puntuen més baix que els estudiants canadencs ($\bar{X}= 4.81$, DT=1.424) ($p=0,004$).

Categoria en l'àmbit C. Desenvolupament de pràctiques inclusives: Necessitat de pla d'acollida

Es troben diferències a nivell de grups en els estudiants catalans ($\bar{X}=3.72$ DT=1.461) que puntuen més baix que els estudiants canadencs ($\bar{X}= 5.00$ DT=1.000) ($p < 0,001$).

Personal d'administració i serveis català - Personal d'administració i servei canadenc

Categoria en l'àmbit A. Creació cultures inclusives: Sensibilitat de la comunitat universitària

Es troben diferències personal d'administració i serveis català ($\bar{X}=4.09$ DT=0.921) que puntuen més baix el personal d'administració i servei canadenc ($\bar{X}= 5.07$, DT=0. 730) ($p=0,003$).

Docents catalans - Docents canadencs

Categoria en l'àmbit A. Creació cultures inclusives: Interacció pròxima i sistemàtica entre professorat i alumnat

Es troben diferències en els docents catalans ($\bar{X}=4.65$ DT=1.215) que puntuen més alt que els docents canadencs ($\bar{X}= 3.00$ DT=0. 707) ($p=0,001$).

No es troben diferències significatives entre les **persones amb responsabilitat de gestió** dels dos països.

4.4.3.2. Anàlisi dels resultats qualitius

S'exposa en aquest apartat els resultats obtinguts a partir de la realització de nou grups focals. En l'annex 11 es presenten les transcripcions de les gravacions d'àudio de la realització dels grups focals i en l'annex 14, es presenta la fragmentació i assignació en la categorització dels resultats de les unitats de sentit, dels grups focals que han permès presentar els resultats que s'exposen a continuació així mateix com la definició dels acrònims presentats en aquest apartat. En aquest sentit, a fi de respondre a l'objectiu específic 2. *"Conèixer les prioritats que els diferents membres o col·lectius de la comunitat universitària presenten respecte els indicadors que defineixen la universitat inclusiva"*, s'analitzen a continuació els resultats qualitius obtinguts a través de les respostes a la pregunta 1. *"Quins aspectes (elements, paràmetres, factors, característiques, àmbits, etc.) creus que són determinants per a considerar que una universitat és inclusiva?"* on es demanava la valoració del grau de determinació de les 41 categories presentades, debatudes a través dels diversos grups focals realitzats per l'investigador.

Inicialment, s'analitzaran de manera descriptiva les respostes en la seva globalitat, concretant quines han estat les categories més destacades en el conjunt dels nou grups focals realitzats, i posteriorment, s'aprofundirà en l'anàlisi detallat en funció del rol desenvolupat pels diversos membres de la comunitat universitària - alumnat, docents, personal d'administració i serveis i persones amb responsabilitat de gestió - participants als grups focals, realitzant finalment una comparativa detallada dels resultats entre grups.

S'ha considerat com a criteri per a realitzar l'anàlisi qualitatiu, la freqüència de les unitats de sentit, és a dir, el nombre específic d'unitats atribuïdes a cada categoria. Així, les categories interpretades com a "imprescindibles" són aquelles que disposen de tres o més unitats de sentit, "molt determinants" aquelles que disposen de dues unitats de sentit, "determinants" aquelles que únicament disposen d'una unitat de sentit, i finalment, com a "no destacades", aquelles que no disposen de cap unitat de sentit, i que per tant, no van ser esmentades en cap dels grups focals.

Amb l'objectiu de presentar els resultats de manera precisa i concreta, s'han elaborat diverses taules cromàtiques com a resum per a cada apartat d'anàlisi.

A. ANÀLISI EN FUNCIO DEL ROL DESENVOLUPAT A LA COMUNITAT UNIVERSITÀRIA DELS RESULTATS DE L'OBJECTIU ESPECÍFIC 2.

A.1. ALUMNAT

Les categories que disposen de major freqüència d'unitats de sentit segons criteri de l'alumnat, i que per tant s'han interpretat per a l'investigador com a "imprescindibles" per a considerar que una universitat és inclusiva són, la categoria 27. *Formació específica vers la diversitat de la comunitat universitària*, destacant-ne explícitament que aquesta s'ha de dirigir de manera específica al professorat universitari atès que "la formació del professor és clau en aquest procés de canvi (P4A-U1)", i la categoria 39. *Adaptacions metodològiques*, considerant aquest col·lectiu la importància de flexibilitzar aquests tipus d'adaptacions de manera que es pugui respondre a la diversitat de maneres d'aprendre i que conseqüentment, tot l'alumnat pugui progressar acadèmicament.

Seguidament, les dues categories comentades i que per tant, es considerarien "molt determinants" per aquest col·lectiu són la categoria 11. *Actitud empàtica entre les persones*, incloent a tots les membres que formen part de la comunitat universitària així com també entre els mateixos alumnes, i la categoria 37. *Adequació de processos avaluatius*, referint que la gran majoria dels processos avaluatius utilitzats en l'actualitat per les universitats generen obstacles a determinants alumnes que havent assolit els continguts, pel tipus d'avaluació que s'utilitza, no poden demostrar-ho.

Finalment, la resta de categories que l'alumnat ha considerat com a "determinants" esmentant-les algun d'ells, serien la categoria 4. *Alumnat responsable i actiu*, la categoria 9. *Actitud de flexibilitat i obertura*, la categoria 13. *Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat*, la categoria 15. *Polítiques educatives*, la categoria 19. *Suport econòmic institucional*, la categoria 21. *Accessibilitat a la comunicació i a la informació*; 25. *Serveis especialitzats*; 32. *Necessitat de Pla d'acollida*, i la categoria 38. *Adaptacions curriculars*. Finalment, destacar que la categoria 23. *Places de pràctiques accessibles* i la categoria 35. *Codis lingüístics no discriminatoris* són destacades únicament per un alumne.

En general, es desprèn del seu discurs la importància de l'actitud adoptada per tots els membres de la comunitat universitària, així com de promoure per part de les institucions tant polítiques que fomentin la inclusió, com que organitzin adequadament tots aquells recursos necessaris per assolir aquest gran repte.

S'observa per tant, que aquest col·lectiu tendeix a destacar categories dels tres àmbits considerat les més imprescindibles aquelles relatives a organitzar el suport d'atenció a la diversitat així com el desenvolupament de pràctiques inclusives, àrees que els afecten directament.

Taula 34. Resum de la valoració de les categories del grup alumnat.

	Imprescindible (+2 Unitats de sentit)	Molt determinant (2 Unitats de sentit)	Determinant (1-Unitat de sentit)	No destacades (0 unitats de sentit)
CATEGORIES	27, 39.	11, 37.	4, 9, 13, 15, 19, 21, 23, 25, 32, 35, 38.	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 14, 16, 17, 18, 20, 22, 23, 24, 26, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 40, 41.

A.2. DOCENTS

El col·lectiu de docents universitaris participants als grups focals, destaquen com a categories “ imprescindibles” per a considerar que una universitat és inclusiva, la categoria 9. *Actitud de flexibilitat i oberta*, considerant que “*provocar un canvi d'actitud, vindria a ser un element clau* (P2D-U4)” i destacant alhora que aquesta actitud de flexibilitat permetria alhora als docents dissenyar el currículum de manera que tot l'alumnat disposés d'igualtat d'oportunitats per aprendre, i la categoria 15. *Polítiques educatives*, destacant la importància d'aquestes com a full de ruta que guia la seva praxis professional:

“És important per això, resumint, les legislacions i tot un marc normatiu, perquè ens obligarà, [...] des del 1982 amb la LISMI fins ara hem canviat molt i hem canviat molt gràcies a un marc normatiu perquè per iniciativa pròpia del país, de cadascú de nosaltres. la cosa no hauria canviat, per tant és molt important” (P2D-U4).

“Que hi hagi un pla escrit, un compromís i que hi hagi una voluntat explícita (.) hi ha d'haver un marc de normes polítiques, que és quelcom que guia a les persones, i que per tant és molt important” (P1RG-D-U6) - *“Si perquè sinó, sense aquesta política, després ja estàs jugant amb la individual disposició de cada professor, de cada persona del personal que es relaciona amb la gent. si, la política universitària ja va macant una mica el camí, ajuda força”* (P3D-U6).

Les categories que són considerades com a “molt determinants” pels docents són la categoria 2. *Orientació en l'elecció d'estudis universitaris d'accés*, la categoria 8. *Sensibilitat de la comunitat universitària*, la categoria 10. *Ètica i equitat*, la

categoria 26. *Suport tècnic a tota la comunitat universitària*, la categoria 27. *Formació específica vers la diversitat de la comunitat universitària*, la categoria 34. *Disseny Universal de l'Aprenentatge*, i la categoria 28. *Relació amb institucions i serveis externs*.

És destacable aquesta darrera categoria considerada com a molt determinant atès que, més d'un docent refereix que cada cop més la universitat està rebent una gran diversitat d'alumnes als qui els docents no saben com atendre adequadament. Per aquest motiu, es destaca en un dels grups focals la necessitat de treballar de manera coordinada amb serveis externs a la universitat.

*“(.) potser pensant amb la tipologia que ens estem començant a trobar, d'alguna manera cada cop més gran, que és el **trastorn mental**, que són persones que tenen ja un **suport extern**. Saber també, després acabes adaptant-ho, (.) que és poc més desconegut el trastorn mental, que cada cop ens trobem més i tipologies diferenciades, bé si tenen un suport extern comptar amb ells també, i òbviament amb els professionals que poden dir el seu psiquiatre et diu una cosa, i després l'altre professional te'n diu una altre. Bueno, doncs llavors, no només tu com a persona sinó també com a professional pots anar creixent” (P3D-U6)*

Finalment, el grup de docents participants en la present investigació, consideren com a “determinants” la categoria 1. *Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat*, la categoria 7. *Incorporació sistemàtica i contínua dels valors inclusius a la praxi quotidiana*, la categoria 11. *Actitud empàtica entre les persones*, la categoria 12. *Institució humanitzada*, la categoria 13. *Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat*, la categoria 19. *Suport econòmic institucional*, la categoria 21. *Accessibilitat a la comunicació i a la informació*, la categoria 22. *Accessibilitat tecnològica*, la categoria 31. *Adequació i personalització dels materials i eines*, i finalment, la categoria 39. *Adaptacions metodològiques*.

Sintetitzant, d'aquesta selecció de categories que el grup de docents comenta específicament als grups focals se'n desprèn un elevat interès en totes aquelles categories vinculades a l'àmbit A. *Creació de cultures inclusives* així com a l'àmbit B. *Generar polítiques inclusives*, amb nou i vuit categories respectivament, així com en menor proporció, l'àmbit C. *Desenvolupament de pràctiques inclusives*, destacant-ne únicament dues categories vinculades a garantir la igualtat d'oportunitats en el procés d'ensenyament - aprenentatge.

Taula 35. Resum de la valoració de les categories del grup docents.

	Imprescindible (+2 Unitats de sentit)	Molt determinant (2 Unitats de sentit)	Determinant (1-Unitat de sentit)	No destacades (0 unitats de sentit)
CATEGORIES	9, 15.	2, 8, 10, 26, 27, 28, 34.	1, 7, 11, 12,13, 19, 21, 22, 31, 39.	3, 4, 5, 6, 14, 16, 17, 18, 20, 23, 24, 25, 29, 30, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 40, 41.

A.3. PERSONAL AMB RESPONSABILITAT DE GESTIÓ (RG)

Les categories que serien les considerades com a “imprescindibles”, atès que són les més esmentades pel personal amb responsabilitat de gestió de les universitats participants als grups focals, serien les categories 1. *Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat*, 2. *Orientació en l'elecció d'estudis universitaris d'accés*, 6. *Disseny per a Tothom*, 15. *Polítiques educatives*, i 19. *Suport econòmic institucional*.

“Un dels temes principals és la igualtat d'oportunitats, és a dir, realment si volem una integració tenim que partir de la base de que és possible d'una manera accedir a la universitat amb unes condicions d'igualtat, de no discriminació, vull dir per tant, estem parlant d'economia, estem parlant de diversitat, estem parlant de moltes coses, per tant el primer tema seria el tema de la possibilitat” (P6RG-U1)

Segons el personal amb responsabilitat de gestió, la orientació en l'elecció d'estudis s'hauria de fer de manera extensible a tot l'alumnat i tant en els períodes previs a l'accés a la universitat com durant tota la trajectòria acadèmica. Tanmateix, pel que fa a les polítiques educatives, és remarcable el fet que des d'aquest col·lectiu s'emfasitzi la necessitat de vetllar per la realització i acompliment d'estructures que vetllin per la inclusió a la comunitat universitària.

“És important que hi hagi unes polítiques educatives, un pla general, jo ho enllaçaria amb el 14, comunicació activa i transparència institucional, en dos nivells, perquè si a la universitat no és honesta en el seu funcionament, si a nivell de funcionament habitual, no hi ha transparència, tampoc complementarà estratègies bones, inclusives, amb bons estudiants ha de ser inclusiva a tots nivells, llavors penso que hi ha aquest nivell més genèric, d'un bon funcionament, d'una política clara, d'uns objectius clars, de que les accions que s'implementin tinguin, responguin a aquests objectius i no a uns altres d'amagats, que hi hagi una informació a tots nivells, si la universitat té un bon funcionament a aquest nivell, doncs penso que tot serà més fàcil” (P1RG-D-U6)

Finalment, pel que fa al suport econòmic institucional, el personal amb responsabilitat de gestió destaca la importància de destinar recursos econòmics des de la vessant que aquests permetin la utilització de tècniques, disposició de recursos -també humans-, destinació de partides de dotació econòmica per a formacions, etc.

Seguint amb l'anàlisi de les categories que s'han considerat com a "molt determinants" per aquest col·lectiu, destacarien per la freqüència d'unitats de sentit vinculades a aquestes, les categories 7. *Incorporació sistemàtica i contínua dels valors inclusius a la praxi quotidiana*, 8. *Sensibilitat de la comunitat universitària*, la categoria 10. *Ètica i equitat*, 11. *Actitud empàtica entre les persones*, 13. *Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat*, 16. *Foment de la integració laboral*, 26. *Suport tècnic a tota la comunitat universitària* i 34. *Disseny Universal de l'Aprenentatge*.

Com a exemple, es mostren a continuació discursos textuais concrets que s'han considerat molt precisos:

"El tema de l'aspecte de l'ètica i de l'equitat,(.) l'equitat implica que no hi ha cap raó de qualsevol tipus que faci que hi hagi una persona que vulgui estudiar en una universitat i no pugi, que condiona aquesta entrada, per tant em semblava que era un element, que és global, i que està per sobre de tota oportunitat en el accés, que és més genèric i que hi ha equitat en l'accés, però també hi ha equitat en el procés, equitat en els resultats i per tant pensava que aquesta era un idea que englobava tot el tema de la cultura" (P1RG-D-U6). -Categoria 10.

"[...] El tema econòmic, evidentment és important, però crec que per sobre està el tema de l'actitud de les persones de que hi hagi empatia, perquè pots tenir força recursos econòmics, però si poses un grup de persones que no els interessa, que no tenen aquests valors, no quedarà de tot clar com es gestionarà el sector econòmic posteriorment. clar que són molt importants, però per mi és primer l'actitud i la consciència de les persones i de la institució com a ens format per persones" (P1RG-U1). -Categoria 11.

"(.) Jo crec que és important primer tenir una sensibilitat, uns valors envers la diversitat per després poder implementar les pràctiques sinó és fals" (P4RG-U10). -Categoria 13.

Tanmateix, també es destacarien com a "determinants" tot i que amb una menor freqüència d'unitats de sentit, les categories 4. *Alumnat corresponsable i*

actiu, 5. Interacció pròxima i sistemàtica entre professorat i alumnat, 9. Actitud de flexibilitat i obertura, 14. Comunicació òptima i transparència institucional, 18. Suport econòmic a l'alumnat, 22. Accessibilitat tecnològica, 25. Serveis especialitzats, 27. Formació específica vers la diversitat de la comunitat universitària, 32. Necessitat de Pla d'acollida, 37. Adequació de processos avaluatius, 39. Adaptacions metodològiques, i finalment, la categoria 41. Individualització i personalització.

En síntesi, s'observa la tendència del personal amb responsabilitat de gestió participant als grups focals de considerar com a prioritàries aquelles categories vinculades a l'àmbit A. *Creació de cultures inclusives*, següidament de l'àmbit B. *Generar polítiques inclusives* i de l'àmbit C. *Desenvolupament de pràctiques inclusives*. Així, el grup del personal amb responsabilitat de gestió ha destacat onze categories de l'àmbit A., nou categories de l'àmbit B., i cinc categories de l'àmbit C., esdevenint consegüentment el col·lectiu que més categories vinculades al desenvolupament de pràctiques inclusives ha destacat, tot i que entre els nivells "determinant" (quatre de les categories) i "molt determinant" (únicament una categoria).

Taula 36. Resum de la valoració de les categories del grup responsabilitat de gestió.

	Imprescindible (+2 Unitats de sentit)	Molt determinant (2 Unitats de sentit)	Determinant (1-Unitat de sentit)	No destacades (0 unitats de sentit)
CATEGORIES	1, 2, 6, 15, 19.	7, 8, 10, 11, 13, 16, 26, 34.	4, 5, 9, 14, 18, 22, 25, 27, 32, 37, 39, 41.	3,12, 17, 20, 23, 24, 28, 29, 30, 31, 33, 35, 36, 38 ,40.

A.4. PERSONAL D'ADMINISTRACIÓ I SERVEIS (PAS)

Les categories destacades amb una major freqüència d'unitats de sentit, i considerades per tant com a "imprescindibles" són les categories 4. *Alumnat corresponsable i actiu, 6. Disseny per a Tothom, 7. Incorporació sistemàtica i contínua dels valors inclusius a la praxi quotidiana, 8. Sensibilitat de la comunitat universitària, 13. Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat, 19. Suport econòmic institucional i, finalment, i 27. Formació específica vers la diversitat de la comunitat universitària.* Pel que fa a aquesta darrera categoria vinculada a la formació, des dels col·lectiu de PAS es desprèn la necessitat de que aquesta sigui d'obligatorietat per a tots els docents atès que, només acaben assistint

a aquestes formacions aquells qui més sensibilitzats estan amb l'atenció a la diversitat, i per tant, la resta no disposen de recursos i eines específiques per abordar-ho adequadament. Alguns exemples textuais que posen de manifesten la importància d'aquestes categories com a imprescindibles per a considerar una universitat inclusiva són els següents:

“Penso que en primer lloc hi ha l'actitud; l'actitud apropiada. Que tothom treballi en la mateixa direcció amb el professorat i professorat assistent, els alumnes, els professionals, treballant cap a una actitud positiva. Treballant plegats és més fàcil i millor anar més lluny” (P2PAS-UofG)

“[...] Penso que els recursos econòmics i humans són imprescindibles, perquè sense els recursos econòmics hi ha coses que no es poden aconseguir, aspectes com l'accessibilitat física als edificis, bé, qualsevol recurs informàtic, són despeses econòmiques, llavors necessitem recursos econòmics i també recursos humans, i els recursos humans, són recursos que també són econòmics, és a dir, que la voluntat política i els recursos econòmics són imprescindibles” (P2PAS-U1)

“Formació si, però no voluntària, és que ara fa la formació aquell que està interessat en canviar, no el que no està interessat en canviar. Per tant, aquí anirem per la via de voluntarisme, però clar, no fem res si sempre ens trobem als mateixos cursos i a les mateixes reunions les mateixes persones, [...] llavors el mateixos no podem canviar l'esquema, el tema el canviarem quan sigui obligatori aquest canvi” (P5PAS-U1)

“En tema de formació jo penso que si que hi ha d'haver una formació al darrere. Si tu tens davant un alumne que no saps com abordar-lo, has de tenir un suport com a mínim. Llavors, et pot passar el que deia P5A, que al seu institut no sabia què, i potser no coneixes, tu sí segurament, però un altre professor potser no sabia quin és el canal per anar a parar qui li pot donar suport en aquests temes” (P3PAS-U3)

Tanmateix, el PAS considera com a “molt determinants” les categories 9. *Actitud de flexibilitat i obertura*, 12. *Institució humanitzada*, 15. *Polítiques educatives*, 16. *Foment de la integració laboral*, 22. *Accessibilitat tecnològica*, 26. *Suport tècnic a tota la comunitat universitària*, i 31. *Adequació i personalització de materials i eines*, destacant-se la necessitat de construir, dissenyar i vetllar pel foment d'institucions universitàries que contemplin en la seva globalitat la possibilitat de donar cabuda real a tota la diversitat de l'alumnat.

Si analitzem les categories destacades per aquest col·lectiu, s'observa com el PAS considera com a prioritàries categories vinculades a l'àmbit A. *Creació de*

cultures inclusives així com l'àmbit B. *Generar polítiques inclusives*, amb set categories respectivament en ambdós àmbits.

Finalment, com a categories que incideixin en el procés de transformació de les universitats per a esdevenir entorns inclusius, el personal d'administració i serveis destaca com a determinants les categories 1. *Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat*, 5. *Interacció pròxima i sistemàtica entre professorat i alumnat*, 11. *Actitud empàtica entre les persones*, 12. *Institució humanitzada*, 17. *Promou la realització de projectes de recerca en l'àmbit de la diversitat*, 20. *Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica*, 21. *Accessibilitat a la comunicació i a la informació*, 25. *Serveis especialitzats*, 28. *Relació amb institucions i serveis externs*, 32. *Necessitat de Pla d'acollida*, 34. *Disseny Universal de l'Aprenentatge*, i finalment, 37. *Adequació de processos avaluatius*. Observant-se novament la tendència a donar més valor a les categories vinculades als àmbits A i B.

Taula 37. Resum de la valoració de les categories del grup personal d'administració i serveis (PAS).

	Imprescindible (+2 Unitats de sentit)	Molt determinant (2 Unitats de sentit)	Determinant (1-Unitat de sentit)	No destacades (0 unitats de sentit)
CATEGORIES	4, 6, 7, 8, 13, 19, 27.	9, 12, 15, 16, 22, 26, 31.	1, 5, 11, 12, 17, 20, 21, 25, 28, 32, 34, 37.	2, 3, 10, 14, 18, 23, 24, 26, 29, 30, 33, 36, 38, 39, 40, 41.

A.5. COMPARACIÓ GENERAL ENTRE ELS DIFERENTS ROLS

Taula 38. Resum comparació entre rols.

	ALUMNAT	DOCENTS	PERSONAL AMB RG	PAS	
CATEGORIES	1	D	I	D	
	2	MD	I		
	3				
	4	D		D	I
	5			D	D
	6			I	I
	7		D	MD	I
	8		MD	MD	I
	9	D	I	D	MD
	10		MD	MD	
	11	MD	D	MD	D
	12		D		MD
	13	D	D	MD	I

14			D	
15	D	I	I	MD
16			MD	MD
17				D
18			D	
19	D	D	I	I
20				D
21	D	D		D
22		D	D	MD
23	D			
24				
25	D		D	D
26		MD	MD	MD
27	I	MD	D	I
28		MD		D
29				
30				
31		D		MD
32	D		D	D
33				
34		MD	MD	D
35	D			
36				
37	MD		D	D
38	D			
39	I	D	D	
40				
41			D	

Taula 39. Llegenda taula comparativa entre rols.

	SIGNIFICACIÓ
	Els quatre grups de rols definits com a comunitat universitària coincideixen en destacar la categoria
	Tres dels grups de rols definits com a comunitat universitària coincideixen en destacar la categoria
	Dos dels grups de rols definits com a comunitat universitària coincideixen en destacar la categoria
	Només un grup de rol definit com a comunitat universitària destaca la categoria
	Cap dels quatre grups de la comunitat universitària destaca la categoria

A continuació, i mitjançant el suport de la taula X. anterior, es poden observar les diferències entre els col·lectius que configuren la comunitat universitària.

Analizant els resultats amb major especificitat, s'observa que els quatre rols definits (Alumnat, Docents, PAS, RG) no coincideixen en el valor atribuït pel que fa al

grau de prioritació de cap de les categories. Tanmateix, si que coincideixen en destacar les següents categories, -tot i no estar d'acord en el grau de rellevància d'aquestes (“imprescindible”, “molt determinat” i “determinant”). Les categories que els diferents col·lectius de la comunitat universitària han coincidit en destacar com a prioritàries són les següents: 9. *Actitud de flexibilitat i obertura*, 13. *Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat*, 15. *Polítiques educatives*, 19. *Suport econòmic institucional*, i 27. *Formació específica vers la diversitat de la comunitat universitària*.

Pel que fa a la categoria 9. *Actitud de flexibilitat i oberta*, s'observa que tant el grup d'alumnat com el del personal amb responsabilitat de gestió han considerat aquesta categoria com a “determinant” per a valorar si una universitat és inclusiva, a diferència del col·lectiu del personal d'administració i serveis que l'ha considerada com a “molt determinat”, i del col·lectiu dels docents, el qual la considerada com a “imprescindible”.

En la categoria 11. *Actitud empàtica entre les persones*, alumnat i personal amb responsabilitat de gestió coincideixen en destacar-la com a “molt determinat” mentre que el col·lectiu de docents i personal d'administració i serveis l'ha considerada “determinant”.

Tanmateix, en la categoria 13. *Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat*, es detecten també diferències entre els diferents grups de la comunitat universitària, valorant-la el grup d'estudiants i el de docents com a “determinant” per a definir una universitat inclusiva a diferència del personal amb responsabilitat de gestió, col·lectiu que l'ha valorada com a “molt determinat” així com el personal d'administració i serveis, qui l'ha valorada com a “imprescindible”.

Pel que fa a la categoria 15. *Polítiques educatives*, el col·lectiu de l'alumnat l'ha considerada com a “determinant”, a diferència del personal d'administració i serveis que l'han valorat com a “molt determinat” i del personal amb responsabilitat de gestió i els docents, els quals l'han considerat com a “imprescindible” en el procés de transformació de les universitats per a esdevenir entorns més inclusius.

En la categoria 19. *Suport econòmic institucional*, el col·lectiu d'alumnats i docents novament coincideix en considerar-la com a “determinant”, a diferència dels grups formats pel personal amb responsabilitat de gestió i el d'administració i serveis, els quals l'han valorada com a “imprescindible” pel procés de canvi.

Finalment, pel que fa a la categoria 27. *Formació específica vers la diversitat de la comunitat universitària* es detecten tanmateix discrepàncies entre els diferents col·lectius, puntuant-la tant l'alumnat com el personal d'administració i serveis com a "imprescindible", mentre que els docents l'han valorada com a "molt determinant" i el personal amb responsabilitat de gestió són qui menys l'ha considerada, valorant-la com a "determinant".

Resumint, s'observa que tot i que els diferents col·lectius definits com a comunitat universitària en la present investigació han coincidit a l'hora de destacar algunes de les categories, tot i que no coincideixen en el grau de rellevància d'aquestes.

Si s'analitzen aquelles categories que han estat considerades com a "imprescindibles" per algun dels diferents col·lectius de la comunitat universitària, aquestes són la categoria 1. *Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat*, la categoria 2. *Orientació en l'elecció d'estudis universitaris d'accés*, la categoria 4. *Alumnat corresponsable i actiu*, la categoria 6. *Disseny per a Tothom*, la categoria 7. *Incorporació sistemàtica i contínua dels valors inclusius a la praxi quotidiana*, la categoria 8. *Sensibilitat de la comunitat universitària*, i finalment, la categoria 39. *Adaptacions metodològiques*.

Sintetitzant, en general s'observa la tendència a valorar com a "imprescindibles" per a considerar que una universitat és inclusiva, aquelles categories vinculades a l'àmbit A. *Creació de cultures inclusives*, donant importància en segon lloc a aquelles categories relacionades amb l'àmbit B. *Generar polítiques inclusives* i en últim terme, destacant com a "imprescindible" pel que fa a l'àmbit C. *Desenvolupament de pràctiques inclusives*, l'ús de metodològiques diversificades en funció de la diversitat dels estudiants.

A.6. COMPARACIÓ ENTRE GRUPS.

Amb l'objectiu de realitzar un anàlisi exhaustiu i alhora comparatiu entre els diversos grups definits com a comunitat universitària, es presenta a continuació la comparativa *a parells* entre grups.

a. Comparació de les categories destacades entre el col·lectiu de l'alumnat i el de docents.

Els alumnes i docents de les universitats participants als grups focals, coincideixen a l'hora de destacar un conjunt de categories concretades a continuació, no coincidint però en el grau d'importància d'aquestes.

Analitzant-les, observem a través de la Taula. 40, que les categories en que ambdós col·lectius coincideixen són la categoria 9. *Actitud de flexibilitat i obertura*, la categoria 11. *Actitud empàtica entre les persones*, la categoria 13. *Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat*, la categoria 15. *Polítiques educatives*, la categoria 19. *Suport econòmic institucional*, la categoria 21. *Accessibilitat a la comunicació i a la informació*, la categoria 27. *Formació específica vers la diversitat de la comunitat universitària*, i finalment, la categoria 39. Adaptacions metodològiques.

S'observa per tant, que aquestes categories estan vinculades tant a l'àmbit A. Creació de cultures, com a l'àmbit B. Generar polítiques inclusives i a l'àmbit C. Desenvolupament de pràctiques inclusives. En aquest sentit, ambdós col·lectius han coincidit en destacar tres categories de l'àmbit A., quatre de l'àmbit B., i únicament una de l'àmbit C.

Tot i així, és important destacar que únicament coincideixen en considerar com a "determinants" la categoria 13. *Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat*, la categoria 19. *Suport econòmic institucional*, i la categoria 21. *Accessibilitat a la comunicació i a la informació*. En la resta de categories, no es detecta acord pel que fa al grau d'importància d'aquestes com a definitòries d'universitat inclusiva.

Taula 40. Resum comparació entre rols.

		ALUMNAT	DOCENTS			ALUMNAT	DOCENTS
categories	1		D	categories	21	D	D
	2		MD		22		D
	3				23	D	
	4	D			24		
	5				25	D	
	6				26		MD
	7		D		27	I	MD
	8		MD		28		MD
	9	D	I		29		
	10		D		30		
	11	MD	D		31		D
	12		D		32	D	
	13	D	D		33		
	14				34		MD
	15	D	I		35	D	
	16				36		
	17				37	MD	
	18				38	D	
	19	D	D		39	I	D
	20				40		
			41				

Taula 41. Llegenda taula comparació entre rols.

SIGNIFICACIÓ	
	Els dos grups analitzats coincideixen en destacar-la
	Només un grup de rol destaca la categoria
	Cap dels dos grups analitzat destaca la categoria

b. Comparació de les categories destacades entre el col·lectiu dels estudiants i el del personal d'administració i serveis.

Si es compara a l'alumnat amb el PAS, observem que coincideixen en les quatre primeres categories (9. *Actitud de flexibilitat i obertura*, 11. *Actitud empàtica entre les persones*, 13. *Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat*, 15. *Polítiques educatives*) però que a diferència amb l'anterior comparativa, en aquest cas el grup d'alumnat i PAS coincideixen en destacar les categories 4. *Alumnat corresponsable i actiu*, 19. *Suport econòmic institucional*, 21. *Accessibilitat a la comunicació i a la informació*, 25. *Serveis especialitzats*, 27. *Formació específica vers la diversitat de la comunitat universitària*, 32. *Necessitat de Pla d'acollida* i 37. *Adequació dels processos avaluatius*, categories més vinculades a l'àmbit B. *Generar polítiques inclusives*, coincidint en la necessitat del pla d'acollida el qual pertany a l'àmbit C. *Desenvolupament de pràctiques inclusives*.

Taula 42. Resum comparació entre rols.

		ALUMNAT	PAS
categories	1		D
	2		
	3		
	4	D	I
	5		D
	6		I
	7		I
	8		I
	9	D	MD
	10		
	11	MD	D
	12		MD
	13	D	I
	14		
	15	D	MD
	16		MD
	17		D
	18		
	19	D	I
	20		D

		ALUMNAT	PAS
categories	21	D	D
	22		MD
	23	D	
	24		
	25	D	D
	26		MD
	27	I	I
	28		D
	29		
	30		
	31		MD
	32	D	D
	33		
	34		D
	35	D	
	36		
	37	MD	D
	38	D	
	39	I	
	40		
	41		

S'observa però, que ambdós col·lectius únicament coincideixen pel que fa al valor atribuït, en les categories 27. *Formació específica vers la diversitat de la*

comunitat universitària, determinant per a considerar una universitat inclusiva, 21. *Accessibilitat a la comunicació i a la informació*, 25. *Serveis especialitzats*, i finalment, 32. *Necessitat de Pla d'acollida*.

Taula 43. Llegenda taula comparació entre rols.

SIGNIFICACIÓ	
	Els dos grups analitzats coincideixen en destacar-la
	Només un grup de rol destaca la categoria
	Cap dels dos grups analitzat destaca la categoria

c. Comparació de les categories destacades entre el col·lectiu de l'alumnat i el del personal amb responsabilitat de gestió.

Pel que fa a la comparació entre l'alumnat i el personal amb responsabilitat de gestió, s'observa que ambdós col·lectius coincideixen en destacar la categoria 4. *Alumnat corresponsable i actiu*, la categoria 9. *Actitud de flexibilitat i obertura*, la categoria 11. *Actitud empàtica entre les persones*, la categoria 13. *Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat*, la categoria 15. *Polítiques educatives*, la categoria 19. *Suport econòmic institucional*, i la categoria 27. *Formació específica vers la diversitat de la comunitat universitària*, com en les anteriors comparatives entre l'alumnat i els diferents grups de la comunitat universitària, coincideixen en aquesta ocasió en destacar la categoria 25. *Serveis especialitzats*, i finalment, la categoria 32. *Necessitat de Pla d'acollida*, observant-se moltes similituds amb la comparativa anterior, així com la categoria 37. *Adequació de processos avaluatius* i la categoria 39. *Adaptacions metodològiques*.

Per tant, en aquesta ocasió ambdós grups coincideix en destacar categories vinculades a tots tres àmbits, a l'àmbit A. *Creació de cultures inclusives*, l'àmbit B. *Generar polítiques inclusives* i l'àmbit C. *Desenvolupament de pràctiques inclusives*, coincidint amb quatre categories tant de l'àmbit A. com del B., i tres de l'àmbit C.

Tot i així, és important destacar que en general no estan d'acord amb el grau de rellevància d'aquestes categories, i únicament coincideixen en considerar com a "molt determinant" la categoria 11. *Actitud empàtica entre les persones*, i com a "determinants" la categoria 4. *Alumnat corresponsable i actiu*, la categoria 9.

Actitud de flexibilitat i obertura, la categoria 25. *Serveis especialitzats*, i la categoria 32. *Necessitat de Pla d'acollida*.

A la següent taula, poden observar-se aquestes coincidències analitzades.

Taula 44. Resum comparació entre el col·lectiu de l'alumnat i personal amb responsabilitat de gestió.

		ALUMNAT	RG
categories	1		I
	2		I
	3		
	4	D	D
	5		D
	6		I
	7		MD
	8		MD
	9	D	D
	10		MD
	11	MD	MD
	12		
	13	D	MD
	14		D
	15	D	I
	16		MD
	17		
	18		D
	19	D	I
	20		

		ALUMNAT	RG
categories	21	D	
	22		D
	23	D	
	24		
	25	D	D
	26		MD
	27	I	D
	28		
	29		
	30		
	31		
	32	D	D
	33		
	34		MD
	35	D	
	36		
	37	MD	D
	38	D	
	39	I	D
	40		
	41		D

Taula 45. Llegenda taula comparació entre rols.

SIGNIFICACIÓ	
	Els dos grups analitzats coincideixen en destacar-la
	Només un grup de rol destaca la categoria
	Cap dels dos grups analitzat destaca la categoria

d. Comparació de les categories destacades entre el col·lectiu de personal d'administració i serveis i el de responsabilitat de gestió.

El col·lectiu de personal d'administració i serveis i responsabilitat de gestió de les universitats participants als grups focals, coincideixen en destacar una quantitat elevada de categories per a considerar que una universitat és inclusiva.

Les categories amb les que ambdós col·lectius estan d'acord són les següents: Categoria 1. *Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat*, categoria 4. *Alumnat corresponsable i actiu*, categoria 5. *Interacció pròxima i sistemàtica entre professorat i alumnat*, categoria 6. *Disseny per a Tothom*, categoria 7. *Incorporació sistemàtica i contínua dels valors inclusius a la praxi quotidiana*, categoria 8. *Sensibilitat de la comunitat universitària*, categoria 9. *Actitud de flexibilitat i obertura*, categoria 11. *Actitud empàtica entre les persones*, categoria 13. *Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat*, categoria 15. *Polítiques educatives*, categoria 16. *Foment de la integració laboral*, categoria 19. *Suport econòmic institucional*, categoria 21. *Accessibilitat a la comunicació i a la informació*, categoria 22. *Accessibilitat tecnològica*, categoria 25. *Serveis especialitzats*, categoria 26. *Suport tècnic a tota la comunitat universitària*, categoria 27. *Formació específica vers la diversitat de la comunitat universitària*, categoria 32. *Necessitat de Pla d'acollida*, la categoria 34. *Disseny Universal de l'Aprenentatge*, i la categoria 37. *Adequació de processos avaluatius*.

Si s'analitza aquesta comparativa, s'observa que aquests dos col·lectius, el del personal d'administració i serveis i el de responsabilitat de gestió són els que més coincideixen a l'hora de valorar quines són les categories "determinants" per considerar que incideixen com a indicadors de canvi cap a una universitat inclusiva, observant-se que coincideixen a l'hora de destacar per sobre dels altres àmbits, una gran quantitat de categories vinculades a l'àmbit A. *Creació de cultures inclusives* (nou categories) seguidament de les categories vinculades a l'àmbit B. *Generar polítiques inclusives* (set categories) i destacant-ne tres vinculades a l'àmbit C. *Desenvolupament de pràctiques inclusives*.

Tot i així, és important assenyalar que ambdós grups han coincidit a l'hora de considerar com a "imprescindibles" la categoria 6. *Disseny per a Tothom* i la categoria 19. *Suport econòmic institucional*, en considerar com a "molt determinants" la categoria 16. *Foment de la integració laboral* i la categoria 26. *Suport tècnic a tota la comunitat universitària*, i en considerar com a

“determinants”, les categories 5. *Interacció pròxima i sistemàtica entre professorat i alumnat*, 25. *Serveis especialitzats*, 32. *Necessitat de Pla d’acollida*, i 37. *Adequació de processos avaluatius*; no observant-se coincidències en la resta de categories que ambdós col·lectius han destacat pel que fa al nivell de rellevància d’aquestes.

Finalment, és important destacar que ambdós grups són els únics que destaquen la categoria 5. *Interacció pròxima i sistemàtica entre professorat i alumnat* i la categoria 37. *Adequació de processos avaluatius* com a “determinants”, la categoria 6. *Disseny per a Tothom* com a “imprescindible” i la categoria 16. *Foment de la integració laboral*, com a “molt determinant”.

Taula 46. Resum comparació entre els col·lectius personal d’administració i serveis i responsabilitat de gestió.

		PAS	RG
categories	1	D	I
	2		I
	3		
	4	I	D
	5	D	D
	6	I	I
	7	I	MD
	8	I	MD
	9	MD	D
	10		MD
	11	D	MD
	12	MD	
	13	I	MD
	14		D
	15	MD	I
	16	MD	MD
	17	D	
	18		D
	19	I	I
	20	D	

		PAS	RG
categories	21	D	
	22	MD	D
	23		
	24		
	25	D	D
	26	MD	MD
	27	I	D
	28	D	
	29		
	30		
	31	MD	
	32	D	D
	33		
	34	D	MD
	35		
	36		
	37	D	D
	38		
	39		D
	40		
	41		D

Taula 47. Llegenda taula comparació entre rols.

	SIGNIFICACIÓ
	Els dos grups analitzats coincideixen en destacar-la
	Només un grup de rol destaca la categoria
	Cap dels dos grups analitzat destaca la categoria

e. Resum comparació entre el col·lectiu del personal d'administració i serveis i el de docents.

Comparant el col·lectiu de personal d'administració i serveis i docents de les universitats participants als grups focals, s'observa que també coincideixen en seleccionar una major freqüència de categories per a considerar que una universitat és inclusiva. Concretament, ambdós grups coincideixen en destacar la categoria 1. *Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat*, la categoria 7. *Incorporació sistemàtica i contínua dels valors inclusius a la praxi quotidiana*, la categoria 8. *Sensibilitat de la comunitat universitària*, la categoria 9. *Actitud de flexibilitat i obertura*, la categoria 11. *Actitud empàtica entre les persones*, la categoria 12. *Institució humanitzada*, la categoria 13. *Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat*, la categoria 15. *Polítiques educatives*, la categoria 19. *Suport econòmic institucional*, la categoria 21. *Accessibilitat a la comunicació i a la informació*, la categoria 22. *Accessibilitat tecnològica*, la categoria 26. *Suport tècnic a tota la comunitat universitària*, la categoria 27. *Formació específica vers la diversitat de la comunitat universitària*, la categoria 28. *Relació amb institucions i serveis externs*, la categoria 31. *Adequació i personalització de materials i eines*, i finalment, la categoria 34. *Disseny Universal de l'Aprenentatge*.

A diferència que en l'anterior comparativa entre el personal d'administració i serveis i el de responsabilitat de gestió, en aquest cas s'observa una tendència lleugerament superior a destacar aquests dos col·lectius -personal d'administració i serveis i docents- les categories vinculades a l'àmbit B. *Generar polítiques inclusives*, coincidint en vuit categories corresponents en aquesta vessant.

Alhora, és important destacar que són els dos únics grups de la comunitat universitària que coincideixen en considerar les categories 12. *Institució humanitzada* i 28. *Relació amb institucions i serveis externs* com a "determinants" per a la creació d'una universitat inclusiva.

Finalment, pel que fa a la valoració de les categories en que ambdós col·lectius coincideixen, es detecta acord en considerar com a molt determinant la categoria 26. *Suport tècnic a tota la comunitat universitària*, i com a determinants, les categories 1. *Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat*, 11. *Actitud empàtica entre les persones* i 21. *Accessibilitat a la comunicació i a la informació*, no valorant el mateix grau de rellevància en la resta de categories en que ambdós col·lectius han coincidit.

Taula 48. Resum comparació entre els col·lectius personal d'administració i serveis i docents.

		PAS	DOCENT
categories	1	D	D
	2		MD
	3		
	4	I	
	5	D	
	6	I	
	7	I	D
	8	I	MD
	9	MD	I
	10		D
	11	D	D
	12	MD	D
	13	I	D
	14		
	15	MD	I
	16	MD	
	17	D	
	18		
	19	I	D
	20	D	

		PAS	DOCENT
categories	21	D	D
	22	MD	D
	23		
	24		
	25	D	
	26	MD	MD
	27	I	MD
	28	D	MD
	29		
	30		
	31	MD	D
	32	D	
	33		
	34	D	MD
	35		
	36		
	37	D	
	38		
	39		D
	40		
	41		

Taula 49. Llegenda taula comparació entre rols.

SIGNIFICACIÓ	
	Els dos grups analitzats coincideixen en destacar-la
	Només un grup de rol destaca la categoria
	Cap dels dos grups analitzat destaca la categoria

f. Resum comparació entre el col·lectiu dels docents i el del personal amb responsabilitat de gestió.

Finalment, si es comparen les categories destacades pels docents amb les del personal amb responsabilitat de gestió participants als grups focals, es pot observar que ambdós col·lectius consideren més rellevants aquelles categories vinculades a l'àmbit A. *Crear cultures inclusives*, coincidint en la importància de la categoria 1. *Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat*, la categoria 2. *Orientació en l'elecció d'estudis universitaris d'accés*, la categoria 7. *Incorporació sistemàtica i contínua dels valors inclusius a la praxi quotidiana*, la categoria 8. *Sensibilitat de la comunitat universitària*, la categoria 9. *Actitud de flexibilitat i obertura*, la categoria 10. *Ètica i equitat*, la categoria 11. *Actitud empàtica entre les persones*, i la categoria 13. *Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat*. Alhora, cal destacar que són els dos únics col·lectius que destaquen la categoria 2. *Orientació en l'elecció d'estudis universitaris d'accés* i la categoria 10. *Ètica i equitat*.

Tanmateix, pel que fa a l'àmbit B. *Generar polítiques inclusives*, els docents i el personal amb responsabilitat de gestió, coincideixen en destacar la categoria 15. *Polítiques educatives*, la categoria 19. *Suport econòmic institucional*, la categoria 22. *Accessibilitat tecnològica*, la categoria 26. *Suport tècnic a tota la comunitat universitària*, i la categoria 27. *Formació específica vers la diversitat de la comunitat universitària*.

Pel que fa a l'àmbit C. Desenvolupament de pràctiques inclusives, els docents i el personal amb responsabilitat de gestió estan d'acord en la importància de vetllar per a la implementació del Disseny Universal de l'Aprenentatge (categoria 34), metodologia que permetria la igualtat d'oportunitats en el procés d'ensenyament - aprenentatge als estudis superiors. També ambdós, destaquen la categoria 39. *Adaptacions metodològiques*.

Finalment, cal puntualitzar però, que el col·lectiu de docents i el del personal amb responsabilitat de gestió, tot i estar d'acord a l'hora de destacar un nombre elevat de categories, no coincideixen en el grau de rellevància d'aquestes. Ambdós col·lectius únicament estan d'acord a l'hora de valorar com a "determinants" les categories 22. *Accessibilitat tecnològica* i 39. *Adaptacions metodològiques*, com a molt determinant la categoria 8. *Sensibilitat de la comunitat universitària*, la 26. *Suport tècnic a tota la comunitat universitària* i la 34. *Disseny Universal de l'Aprenentatge*, i com a "imprescindible" la categoria 15. *Polítiques educatives*. En

la resta de categories en que han coincidit, no ho fan en relació al grau d'importància d'aquestes.

Taula 50. Resum comparació entre docents i persones amb responsabilitat de gestió.

		DOCENT	RG
categories	1	D	I
	2	MD	I
	3		
	4		D
	5		D
	6		I
	7	D	MD
	8	MD	MD
	9	I	D
	10	D	MD
	11	D	MD
	12	D	
	13	D	MD
	14		D
	15	I	I
	16		MD
	17		
	18		D
	19	D	I
	20		

		DOCENT	RG
categories	21	D	
	22	D	D
	23		
	24		
	25		D
	26	MD	MD
	27	MD	D
	28	MD	
	29		
	30		
	31	D	
	32		D
	33		
	34	MD	MD
	35		
	36		
	37		D
	38		
	39	D	D
	40		
	41		D

Taula 51. Llegenda taula comparació entre docents i RG.

SIGNIFICACIÓ	
	Els dos grups analitzats coincideixen en destacar-la
	Només un grup de rol destaca la categoria
	Cap dels dos grups analitzat destaca la categoria

En resum, atenent-se als resultats qualitius obtinguts amb la finalitat de respondre a l'objectiu específic 2. *"Conèixer les prioritats que els diferents membres o col·lectius de la comunitat universitària presenten respecte els indicadors que defineixen la universitat inclusiva"*, s'observa més acord en la selecció de les categories entre els col·lectius del personal d'administració i serveis, el de responsabilitat de gestió i els docents, a diferència del grup d'alumnat, amb qui els tres grups anteriorment destacats coincidirien menys a l'hora de prioritzar les categories definitòries d'una universitat inclusiva.

A continuació, es mostren aspectes no categoritzats, que s'han generat a partir de les verbalitzacions de diversos participants als grups focals, que analitzats exhaustivament i partint d'alguns exemples textuais, permeten fer una síntesi per considerar possibles indicadors a considerar per l'àmbit que ens ocupa.

- **Millora de la informació intrauniversitària de els categories implementades**, atès que en general es desprèn dels discurs dels participants als grups focals el desconeixement de certs procediments i estructures internes, i la manca de coordinació entre diferents estaments.
- **Foment del paper actiu del professorat en el procés de canvi cap a universitats més inclusives.**

"[.] jo crec que seria determinant per una universitat, treballar molt amb els professors. Perquè les hores d'exposició que té un alumne són moltes més amb el professorat que amb els serveis. Llavors, l'univers que té l'alumne de veure tots aquells professors que té al seu voltant, això li arriba molt més i per on començar seria aquí, jo crec" (2PAS-U3)

"Un canvi potser el farem si ara es posa molt pes en el professorat, que realment es tingui com formació de disseny per tothom, que pugui guiar, que pugui avançar..." (P3RG-E)

"també depèn molt de la voluntat del professor, hi ha alguns que ja ho tenen inculcat d'entrada i altres doncs que els hi costa més, però n'hi ha alguns que fan unes adaptacions, unes tutories individualitzades en els estudiants però molt bé, i els exàmens ja els adapten ells, orals, o com sigui necessari" (P4RG-E)

"Jo destacaria el tema de tenir elements per esdevenir una organització inclusiva en aquesta universitat hi haurien tres factors, l'alumne, el medi i el professor. M'ha sobtat que no sortís cap ítem que donés importància al paper del professor en aquest procés per fer una universitat inclusiva, crec que és important o que es clau el paper del professor a través de fer polítiques com dèieu, o a través de fer formació al professorat (.)" (P4A-U1).

- **Coordinació entre les persones amb responsabilitat de gestió de les universitats catalanes, en relació a la igualtat d'oportunitats.**

“(.) juntament amb la vicerectora doncs de fer com una trobada amb tots els responsables dels diferents universitats i ensenyaments de totes les facultats i tenim el pla, i això, hi ha aquesta persona, hi ha aquests recursos i tal, si trobeu alguna situació vosaltres quan després en parleu amb els diferents coordinadors de les matèries i tal, doncs podeu facilitar també aquesta informació, que és una miqueta que donar coneixement a la qüestió” (P2RG-E)

- **Assessorament i formació específica en Disseny per a Tothom i Disseny Universal Instruccional.**

“Perquè sigui realment inclusiu jo penso que això és necessari eh, però que falta fer l'altre part, és a dir, hi ha d'haver més formació en disseny per tothom, més capacitat del professorat, de manera que ja li puguem oferir no, o sigui que ja no hagin de saber que necessiten, sinó que ja veiem i fins i tot facilita l'orientació, perquè tens molt clar quines opcions pots utilitzar, és el que penso que perquè fos inclusiu s'hauria de fer aquest salt” (P3RG-E)

- **El reconeixement en l'avaluació de la pràctica docent de l'aplicació de metodologies docents inclusives.**

“(4D-U3) -[.] l'any passat ens van, diguem, com obligar, fer firmar conforme havíem fet tutories perquè havia de passar per l'AQU o l'ANECA, no sé per on. (3PAS-U3) - Si, si, jo el mateix. No, però és que torna a ser, en comptes de la cirereta dels diners, la cirereta de l'AQU. (4D-U3) - Si, si, si, la obligació, és la obligació”.

“Home, dit d'una forma molt bàsica, que el teu sou depengui d'aquestes coses. Jo crec que sí. I ho trobo molt trist que la gent només es mogui pels diners, però al final es funciona d'aquesta manera. Com a mínim en el cas del professorat no, nosaltres sabem el què hem d'aconseguir perquè ens donin el complement docent, i sabem el què hem de fer perquè ens donin el complement de recerca, i aleshores et mous en aquestes direccions” (4D-U3)

A fi de respondre a l'objectiu específic 3. *“Conèixer la percepció dels diferents membres de la comunitat universitària respecte la inclusió educativa a les seves universitats”*, s'analitzen a continuació els resultats qualitius obtinguts a través de les respostes a la valoració de les categories de la pregunta 2. *“Quins dels següents elements, factors, àmbits, etc., estan implementats a la seva universitat?”*, manifestades en els diversos grups focals participants en el present estudi.

L'anàlisi dels resultats es realitzarà inicialment a través d'una descripció detallada del grau d'implementació de les diferents categories segons la pròpia opinió dels participants en funció del rol desenvolupat a la comunitat universitària. En aquest sentit, s'analitzarà la percepció dels diferents membres -alumnat, docents, personal amb responsabilitat de gestió i personal d'administració i serveis- respecte el grau d'inclusió als estudis superiors, realitzant-se posteriorment una comparació general a fi d'analitzar els resultats obtinguts.

Previ a l'anàlisi concret dels resultats qualitius obtinguts, es considera important puntualitzar que aquests són fruit de la pròpia interpretació, opinió i experiència de cada un dels col·lectius que configuren la comunitat universitària. Alhora, cal destacar que cada un dels subjectes participants, valorava la realitat a la universitat de la que forma part i sempre des de la seva individualitat, a títol propi. És per aquest motiu, que l'anàlisi d'aquests resultats qualitius es realitzarà en la seva globalitat, a fi de poder-se generar una visió de quina és la realitat però que pel seu contrast i anàlisi detallat, es remetrà als resultats obtinguts mitjançant la metodologia quantitativa. Finalment, és important també tenir en compte que donada la baixa freqüència d'unitats de sentit vinculades al grau d'implementació de les categories, el criteri utilitzat per l'investigador ha estat seleccionar quines han estat les categories comentades als grups focals i s'han interpretat segons criteri subjectiu de l'investigador en funció del seu contingut, el grau d'implementació d'aquestes.

Tanmateix, és important destacar que tot i que aquestes dades qualitatives siguin menys representatives a fi de concloure quina és la realitat actual, la tècnica del grup focal va permetre als participants anar més enllà de la valoració de les categories, analitzant i debatent aspectes que permeten fer una aproximació més acurada a la realitat de les universitats catalanes i canadenques.

B. ANÀLISI EN FUNCIÓ DEL ROL DESENVOLUPAT A LA COMUNITAT UNIVERSITÀRIA DELS RESULTATS DE L'OBJECTIU ESPECÍFIC 3.

B.1. ALUMNAT

El col·lectiu d'alumnat de les diferents universitats participants als grups focals va destacar com a “totalment implementada” a alguna de les universitats participants la categoria 11. *Actitud empàtica entre les persones*.

Pel que fa a la *formació transversal en diversitat funcional* (categoria 40), un subjecte destaca que a la seva titulació és contempla tot i que desconeix si això passa tanmateix a la resta de titulacions, per tant, s'infereix que s'està “començant a implementar” si més no en algunes titulacions universitàries.

Pel que fa a les categories que l'alumnat considera des de la seva perspectiva que no estan implementades a les seves respectives universitats, destacarien la categoria 34. *Disseny Universal de l'Aprenentatge*, la categoria 16. *Foment de la integració laboral*, la categoria 21. *Accessibilitat a la comunicació i a la informació*, la categoria 23. *Places de pràctiques accessibles*, la categoria 31. *Adequació i personalització de materials i eines*, i finalment la categoria 8. *Sensibilitat de la comunitat universitària*, considerant que en el cas d'una de les universitats, aquesta no està implementada atès que només són uns quants docents i algunes persones del PAS els que hi estan sensibilitats però no el conjunt de tota la comunitat universitària.

Taula 52. Resum de la valoració per part de l' alumnat del grau d'implementació.

	Totalment implementat	Quasi implementat	Mig implementat	Començant implementar	No implementat
CATEGORIES COMENTADES AL GRUP FOCAL	11.			40.	34, 16, 21, 23, 31, 8.

B.2. DOCENTS

Els docents de les universitats participants en la present investigació, han considerat que les categories “totalment implementades” a algunes de les universitats en les que desenvolupen la seva praxis professional són, la categoria 5. *Interacció pròxima i sistemàtica entre professorat i alumnat*, la categoria 20. *Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica*, la categoria 21. *Accessibilitat a la comunicació i a la informació*, la categoria 22. *Accessibilitat tecnològica*, la categoria 24. *Transport adaptat*, la categoria 25. *Serveis especialitzats*, la categoria 32. *Necessitat de Pla d'acollida*, i finalment la categoria 41. *Individualització i personalització*.

Alhora, a nivell “quasi implementat”, es destaca la categoria 13. *Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat*.

Respecte “mig d'implementació”, el col·lectiu de docents valora que en algunes de les universitats participants s'hi situaria la categoria 16. *Foment de la integració laboral*, la categoria 20. *Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica*, i la categoria 27. *Formació específica vers la diversitat de la comunitat universitària*, tot i que es considera que malgrat s'estigui fent a determinades universitats formació en aquestes temàtiques, encara actualment no es veu la necessitat d'aquesta. Com a exemple, un docent refereix:

“Formació se n'està fent ara, però clar, entre passadissos i amics i amigues que hi comparteixes molt més que no només el treball, els comentaris que hi ha són de que aquesta formació no serveix. Home, si no serveix, és que no es veu la necessitat, per més formació que hi posis, si continues sense veure la necessitat d'aquesta coherència, de que ens serveix fer formació?” (P2D-U4).

Aquest col·lectiu també considera que en aquella universitat en que encara no està “totalment implementada” la categoria 21. *Accessibilitat a la comunicació i a la informació*, s'està “començant a implementar” en l'actualitat.

Paral·lelament, els docents han valorat que la categoria 8. *Sensibilitat de la comunitat universitària*, la categoria 15. *Polítiques educatives*, la categoria 27. *Formació específica vers la diversitat de la comunitat universitària*, i la categoria 39. *Adaptacions metodològiques* “no estan actualment implementades” a algunes de les universitats participants als grups focals. Així mateix s'interpreta que la categoria 7. *Incorporació sistemàtica i contínua dels valors inclusivament a la praxi quotidiana*, “no

estaria tampoc implementada”, referint un docent que encara en l’actualitat **no tothom entén el mateix per inclusió** i que per tant, no tothom integra i aplica de la mateixa manera els valors inclusius. Finalment, també s’interpreta la categoria 40. *Formació transversal en diversitat funcional* com a “no implementada”, atès que un docent destaca que en la majoria de programes de les matèries de les titulacions aquest fet no es contempla i que fins i tot en casos en que sí es contempla, després s’observa una gran incoherència a l’hora d’implementar l’assignatura no fent-se des d’un prisma que contempli la diversitat de l’alumnat.

Per tant, es detecta que aquest col·lectiu percep com a “implementades” o “quasi bé implementades” aquelles categories més vinculades a la seva praxis com a docents pel que fa a la relació amb l’alumnat així com aquelles vinculades a l’accessibilitat en la seva globalitat. Pel que fa a les “no implementades”, destaca la manca de formació respecte l’atenció a la diversitat.

Taula 53. Resum de la valoració dels docents respecte el grau d’implementació.

	Totalment implementat	Quasi implementat	Mig implementat	Començant implementar	No implementat
CATEGORIES COMENTADES AL GRUP FOCAL	5, 20, 21, 22, 24, 25, 32, 41.	13.	16, 20, 27.	21.	8, 15, 27, 39, 7, 40.

B.3. PERSONAL D’ADMINISTRACIÓ I SERVEIS

Les categories “totalment implementades” en l’actualitat a algunes de les universitats participants en la present investigació són, segons el personal d’administració i serveis, les categories 10. *Ètica i equitat*, 16. *Foment de la integració laboral*, 20. *Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica*, 21. *Accessibilitat a la comunicació i a la informació*, 22. *Accessibilitat tecnològica*, i la categoria 25. *Serveis especialitzats*. Seguidament, segons opinió d’aquest col·lectiu, la categoria 16. *Foment de la integració laboral* estaria en l’actualitat “quasi implementada” i les categories 15. *Polítiques educatives*, 17. *Promou la realització de projectes de recerca en l’àmbit de la diversitat*, 18. *Suport econòmic a l’alumnat*, 20. *Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica* i la categoria 39. *Adaptacions metodològiques* es considerarien per aquest col·lectiu que es troben a un nivell “mig d’implementació”.

En contrast, el personal d'administració i serveis també valora en funció a la seva pròpia realitat (universitat de la que forma part), que a nivell “no implementat” es trobarien les categories 7. *Incorporació sistemàtica i contínua dels valors inclusius a la praxi quotidiana*, 15. *Polítiques educatives*, 19. *Suport econòmic institucional*, 21. *Accessibilitat a la comunicació i a la informació*, 26. *Suport tècnic a tota la comunitat universitària*, la 27. *Formació específica vers la diversitat de la comunitat universitària*, la 29. *Flexibilitat en els itineraris formatius*, la 38. *Adaptacions curriculars*, la 39. *Adaptacions metodològiques*, i finalment, la 40. *Formació transversal en diversitat funcional*.

Conseqüentment, els resultats indiquen que hi ha diferències en la realitat universitària estudiada, no trobant-se al mateix nivell d'implementació les categories analitzades a totes les universitats participants. S'observa que algunes de les universitats participants en aquesta recerca, han potenciat la implementació de categories vinculades a la vessant de l'accessibilitat en el seu sentit més ampli, mentre que d'altres universitats han vetllat per aspectes relacionats amb l'àmbit de la creació de cultures inclusives.

Taula 54. Resum de la valoració del PAS del grau d'implementació.

	Totalment implementat	Quasi implementat	Mig implementat	Començant implementar	No implementat
CATEGORIES COMENTADES AL GRUP FOCAL	10, 16, 20, 21, 22, 25.	16.	15, 17, 18, 20, 39.		7, 15, 19, 21, 26, 27, 29, 38, 39, 40.

B.4. PERSONAL AMB RESPONSABILITAT DE GESTIÓ

Les categories considerades com a “totalment implementades” pel col·lectiu del personal amb responsabilitat de gestió de les universitats participants als grups focals han estat les categories 1. *Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat*, la categoria 6. *Disseny per Tothom*, la categoria 8. *Sensibilitat de la comunitat universitària*, la categoria 10. *Ètica i equitat*, la categoria 11. *Actitud empàtica entre les persones*, la categoria 12. *Institució humanitzada*, i finalment la categoria 41. *individualització i personalització*.

Tanmateix, des de la perspectiva del personal amb responsabilitat de gestió i a diferència de la resta de membres de la comunitat universitària, s'ha considerat

que en algunes de les universitats la categoria 15. *Polítiques Educatives* està “quasi implementada”, no observant-se però aquesta opinió a la resta d’universitats on es considera en la majoria de casos, que encara està “mig implementat” o fins i tot “no implementat”.

A nivell “mig d’implementació”, alguns membres del col·lectiu de personal amb responsabilitat de gestió consideren que s’hi ubicarien segons la seva pròpia opinió, les categories 25. *Serveis especialitzats*, 37. *Adequació de processos avaluatius*, i 39. *Adaptacions metodològiques*.

Es destaca també com aquest col·lectiu posa èmfasi en aquelles categories que s’estan “començant a implementar”, no sent aquestes percebudes per la resta de la comunitat universitària. Segons alguns membres d’aquest col·lectiu, en algunes universitats s’estan “començant a implementar” categories com 2. *Orientació en l’elecció d’estudis universitaris d’accés*, 8. *Sensibilitat de la comunitat universitària*, i la 28. *Relació amb institucions i serveis externs*.

De l’anàlisi i la interpretació qualitativa de les dades obtingudes, se’n desprèn que el col·lectiu del personal amb responsabilitat de gestió únicament ha destacat com a “no implementat” la categoria 26. *Suport tècnic a tota la comunitat universitària*.

Taula 55. Resum de la valoració de les persones amb responsabilitat de gestió del grau d’implementació.

	Totalment implementat	Quasi implementat	Mig implementat	Començant implementar	No implementat
CATEGORIES COMENTADES AL GRUP FOCAL	1, 6, 8, 10, 11, 12, 41	15	15, 25, 37, 39	2, 8, 28,	1, 10, 15, 27, 38, 26

C. COMPARACIÓ ENTRE ELS QUATRE ROLS.

A continuació, es realitza una comparació general entre els diferents col·lectius que configuren la comunitat universitària - alumnat, docent, personal amb responsabilitat de gestió i d'administració i serveis- amb l'objectiu d'analitzar les diferències entre rols, i donar resposta a l'objectiu específic 3. *“Conèixer la percepció dels diferents membres de la comunitat universitària respecte la inclusió educativa a les seves universitats”.*

Tot i així, és important matisar que per un anàlisi més exhaustiu d'aquests resultats, es remetran a les dades obtingudes mitjançant la metodologia quantitativa, atès que la informació recollida als grups focals sobre el grau d'implementació de les categories a les respectives universitats no permet extreure'n unes conclusions precises. A més en la realització dels grups focals, les aportacions verbals a l'hora de respondre a la pregunta 2. *“Quins dels següents elements, factors, àmbits, etc., estan implementats a la seva universitat?”* va ser inferior que per la pregunta 1. *“Quins aspectes (elements, paràmetres, factors, característiques, àmbits, etc.) creus que són determinants per a considerar que una universitat és inclusiva?”*, obtenint menys informació i alhora amb elevada heterogeneïtat atès que cada un dels participants exposava la pròpia opinió i percepció del seu context. Es detecten diferències en funció del rol pel que fa a les categories que destaquen i alhora s'observen diferències entre els mateixos rols en funció de la universitat a la qual pertanyen.

Resumint, s'observen mitjançant els resultats obtinguts als grups focals, diferències a nivell d'implementació de les categories en les diferents universitats participants en aquest estudi.

Taula 56. Resum del grau d'implementació de les categories segons la valoració de la comunitat universitària participant als grups focals.

ROL	TOTALMENT IMPLEMENTAT				QUASI IMPLEMENTAT				MIG IMPLEMENTAT				COMENÇANT IMPLEMENTAR				NO IMPLEMENTAT			
	A	D	R	P	A	D	R	P	A	D	R	P	A	D	R	P	A	D	R	P
CATEGORIES	1		X																X	
	2													X						
	3																			
	4																			
	5		X																	
	6			X																
	7																	X		X
	8			X										X			X			
	9															X				
	10			X	X														X	
	11	X		X																
	12			X																
	13						X													
	14																			
	15							X			X	X						X	X	X
	16				X				X							X				
	17											X								
	18											X								
	19																			X
	20		X		X						X		X							
	21		X		X									X			X			X
	22		X		X															
	23																X			
	24		X																	
	25		X		X							X								
	26																		X	X
	27										X							X	X	X
	28														X					
	29																			X
	30																			
	31																X			
	32		X																	
	33																			
	34																X			
	35																			
	36																			
	37											X								
	38																		X	X
	39											X	X					X		X
	40													X				X		X
	41		X	X																

REFLEXIONS SOBRE LA REALITAT ACTUAL A LES UNIVERSITATS PARTICIPANTS

Al llarg del treball de reflexió efectuat amb els diferents membres de la comunitat universitària respecte la seva valoració del grau de prioritat dels indicadors que defineixen la universitat inclusiva, així com del procés de diàleg establert a l'entorn del nivell d'implementació de les categories a les diferents universitats a partir dels diferents grups focals, es varen manifestar argumentacions i explicacions no definides amb anterioritat de manera categorial i que aportaven informació prou rellevant per considerar-la com a aspectes d'anàlisi oberts a nous estudis. Aquesta informació, tot i quedar exclosa per a la consecució dels objectius de la investigació, es considera significativa com a dada complementària i en aquest sentit forma part del contingut de la discussió qualitativa.

Aquestes reflexions i aportacions realitzades en els diferents grups focals s'han organitzat a partir de les fragmentacions dels text (veure Annex 15), en diferents camps de proximitat temàtica o per identificació de continguts, expressats a l'entorn d'un eix argumentatiu. Els camps d'identificació temàtica han estat els següents:

- Responsabilitat social i prioritats de la universitat.
- Dificultats per implementar la inclusió a la universitat.
- Experiències i expectatives: diversitat i alumnat amb discapacitat.
- Perspectives de canvi i propostes de futur a la universitat.
- Universitat i societat: vincles i reptes.
- Professorat universitari: pràctica docent, reptes i incerteses.
- Universitat i legislació. UNIDISCAT.
- Indicadors d'inclusió
- Inclusió social
- Formació en inclusió.

4.4.3.3. RESULTATS TRIANGULACIÓ

A continuació es realitza la triangulació de les dades a partir de la comparació i la complementarietat de les mateixes. En aquest primer apartat es respon a l'objectiu general 1. *“Identificar i establir els indicadors que podrien contribuir al procés de canvi i transformació dels estudis superiors a fi d’aconseguir Universitats més inclusives”*.

L’anàlisi dels resultats de dades quantitatives, indiquen que segons tota la comunitat universitària estudiada (tant catalana com canadenca), les categories considerades prioritàries per a valorar si una universitat és inclusiva són les següents:

- Categoria 13. *Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat (Àmbit A)*
- Categoria 1. *Igualtat d’oportunitats en l’accés a la universitat (Àmbit A)*
- Categoria 20. *Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica (Àmbit B)*
- Categoria 10. *Ètica i equitat (Àmbit A)*
- Categoria 11. *Actitud empàtica entre les persones (Àmbit A)*
- Categoria 21. *Accessibilitat a la comunicació i a la informació (Àmbit B)*
- Categoria 9. *Actitud de flexibilitat i obertura (Àmbit A)*
- Categoria 23. *Places de pràctiques accessibles (Àmbit B)*
- Categoria 12. *Institució humanitzada (Àmbit A)*
- Categoria 5. *Interacció pròxima i sistemàtica entre professorat i alumnat (Àmbit A)*
- Categoria 6. *Disseny per a Tothom (Àmbit A)*

S’observa per tant, la tendència a considerar com a prioritàries les categories vinculades a l’àmbit A. *Creació de cultures inclusives* seguidament de l’àmbit B. *Generar polítiques inclusives*, ja que de les 11 categories destacades, 8 d’elles pertanyen a l’àmbit A i les tres categories restants, pertanyen a l’àmbit B.

Paral·lelament, els resultats de dades qualitatives aporten una major quantitat de categories tant imprescindibles com molt determinants, vinculades als àmbits A i B, però també a l’àmbit C, no destacat a nivell quantitatiu. Les categories destacades per a la comunitat universitària estudiada són:

- Categoria 2. *Orientació en l’elecció dels estudis d’accés (Àmbit A)*
- Categoria 7. *Incorporació sistemàtica i contínua dels valors inclusius a la praxi quotidiana (Àmbit A)*
- Categoria 8. *Sensibilitat de la comunitat universitària (Àmbit A)*
- Categoria 9. *Actitud de flexibilitat i obertura (Àmbit A)*
- Categoria 11. *Actitud empàtica entre les persones (Àmbit A)*
- Categoria 13. *Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat (Àmbit A)*
- Categoria 15. *Polítiques educatives (Àmbit B)*

- Categoria 19. *Suport econòmic institucional (Àmbit B)*
 Categoria 27. *Formació específica vers la diversitat de la comunitat universitària (Àmbit B)*
 Categoria 1. *Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat (Àmbit A)*
 Categoria 4. *Alumnat corresponsable i actiu (Àmbit A)*
 Categoria 6. *Disseny per a Tothom (Àmbit A)*
 Categoria 10. *Ètica i equitat (Àmbit A)*
 Categoria 12. *Institució humanitzada (Àmbit A)*
 Categoria 16. *Foment de la integració laboral (Àmbit B)*
 Categoria 20. *Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica (Àmbit B)*
 Categoria 21. *Accessibilitat a la comunicació i a la informació (Àmbit B)*
 Categoria 22. *Accessibilitat tecnològica (Àmbit B)*
 Categoria 25. *Serveis especialitzats (Àmbit B)*
 Categoria 26. *Suport tècnic a tota la comunitat universitària (Àmbit B)*
 Categoria 28. *Relació amb institucions i serveis externs (Àmbit B)*
 Categoria 32. *Necessitat de Pla d'acollida (Àmbit C)*
 Categoria 34. *Disseny Universal de l'Aprenentatge (Àmbit C)*
 Categoria 37. *Adequació de processos avaluatius (Àmbit C)*
 Categoria 39. *Adaptacions metodològiques (Àmbit C)*

Analitzant aquests resultats qualitius, s'observa com ja s'apuntava, que les categories considerades com a prioritàries pertanyen a tots tres àmbits, essent novament l'àmbit A. *Creació de cultures inclusives*, el de major rellevància, seguit de l'àmbit B. *Generar polítiques inclusives* i finalment, en darrer lloc l'àmbit C. *Desenvolupament de pràctiques inclusives*. Així, de les 9 categories considerades com a imprescindibles, 6 estan vinculades a l'àmbit A i les 3 restants a l'àmbit B. Tanmateix, de les 20 categories valorades com a molt determinants, 9 pertanyen a àmbit A, 7 a l'àmbit B i finalment, 4 a l'àmbit C.

Pel que fa la triangulació, si s'utilitza aquesta per a contrastar els resultats obtinguts a nivell quantitatiu i qualitatiu, s'observa que les dades coincideixen a l'hora de destacar com a prioritàries les categories 13. *Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat*, la categoria 6. *Disseny per a Tothom*, la categoria 9. *Actitud de flexibilitat i obertura*, la categoria 10. *Ètica i equitat*, la categoria 11. *Actitud empàtica entre les persones*, la categoria 12. *Institució humanitzada* i finalment, la categoria 21. *Accessibilitat a la comunicació i a la informació*.

Paral·lelament, si s'utilitza la triangulació, no com a tècnica de contrast d'informació, sinó com a complementarietat, com a addició d'informació, s'obtenen les categories que han estat valorades com a prioritàries, tant a nivell quantitatiu com a nivell qualitatiu. En la Taula 57 es mostren a continuació les categories valorades pels participants, ja sigui mitjançant el qüestionari o a través del grup focal, com a "imprescindibles" per a definir una universitat inclusiva.

Taula 57. Categories prioritàries per les comunitats universitàries estudiades (universitats catalanes i canadenques) agrupades pels tres àmbits i per ordre de prioritització.

	NÚM. C.	DESCRIPCIÓ CATEGORIA
ÀMBIT A.	13	<i>Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat</i>
	1	<i>Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat</i>
	2	<i>Orientació en l'elecció d'estudis universitaris d'accés</i>
	7	<i>Incorporació sistemàtica i contínua dels valors inclusius a la praxi quotidiana</i>
	8	<i>Sensibilitat de la comunitat universitària</i>
	10	<i>Ètica i equitat</i>
	11	<i>Actitud empàtica entre les persones</i>
	9	<i>Actitud de flexibilitat i obertura</i>
	12	<i>Institució humanitzada</i>
	5	<i>Interacció pròxima i sistemàtica entre professorat i alumnat</i>
	6	<i>Disseny per a Tothom</i>
	ÀMBIT B.	20
15		<i>Polítiques educatives</i>
19		<i>Suport econòmic institucional</i>
27		<i>Formació específica vers la diversitat de la comunitat universitària</i>
21		<i>Accessibilitat a la comunicació i a la informació</i>
23		<i>Places de pràctiques accessibles</i>
16		<i>Foment de la integració laboral</i>
22		<i>Accessibilitat tecnològica</i>
25		<i>Serveis especialitzats</i>
26		<i>Suport tècnic a tota la comunitat universitària</i>
28	<i>Relació amb institucions i serveis externs</i>	
ÀMBIT C.	32	<i>Necessitat de Pla d'acollida</i>
	34	<i>Disseny Universal de l'Aprenentatge</i>
	37	<i>Adequació de processos avaluatius</i>

Pel que fa a l'objectiu general 2. “Explorar el comportament d'aquests indicadors a les universitats catalanes”, l'anàlisi dels **resultats quantitatius** indica que les categories considerades per a tota la comunitat universitària participant en aquesta recerca, a nivell “mig” i “quasi” d'implementació són les següents:

Entre mig i quasi implementat, amb tendència a quasi

Categoria 13. *Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat (Àmbit A)*

Entre mig i quasi implementat, amb tendència a mig

Categoria 22. *Accessibilitat tecnològica (Àmbit B)*

Categoria 21. *Accessibilitat a la comunicació i a la informació (Àmbit B)*

Categoria 12. *Institució humanitzada (Àmbit A)*

Categoria 11. *Actitud empàtica entre les persones (Àmbit A)*

Categoria 20. *Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica (Àmbit B)*

Categoria 5. *Interacció pròxima i sistemàtica entre professorat i alumnat (Àmbit A)*

Categoria 10. *Ètica i equitat (Àmbit A)*

Categoria 28. *Relació amb institucions i serveis externs (Àmbit B)*

Categoria 17. *Promou la realització de projectes de recerca en l'àmbit de la diversitat (Àmbit B)*

Categoria 4. *Alumant corresponsable i actiu (Àmbit A)*

Categoria 35. *Codis lingüístics no discriminatoris (Àmbit C)*

Categoria 26. *Suport tècnic a tota la comunitat universitària (Àmbit B)*

Categoria 36. *Promou l'aprenentatge significatiu (Àmbit C)*

S'observa, per tant, que la mostra estudiada considera que a aquest nivell d'implementació es troben majoritàriament categories tant de l'àmbit A. *Creació de cultures inclusives* i l'àmbit B. *Generar polítiques inclusives*, i en menor proporció, categories de l'àmbit C. *Desenvolupament de pràctiques inclusives*. En aquest sentit, s'han considerat pels participants entre “mig” i “quasi” implementades, sis categories tant de l'àmbit A com de l'àmbit B, i dos categories de l'àmbit C.

Paral·lelament, amb les **dades qualitatives**, els resultats mostren un major nombre de categories “totalment”, “quasi” o “mig” implementades, segons els subjectes de les universitats participants en la recerca. A continuació, poden veure's els resultats a les següents taules:

Totalment implementades

Categoria 1. *Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat (Àmbit A)*

Categoria 5. *Interacció pròxima i sistemàtica entre professorat i alumnat (Àmbit A)*

Categoria 6. *Disseny per a Tothom (Àmbit A)*

Categoria 8. *Sensibilitat de la comunitat universitària (Àmbit A)*

Categoria 10. *Ètica i equitat (Àmbit A)*

Categoria 11. *Actitud empàtica entre les persones (Àmbit A)*

Categoria 12. *Institució humanitzada (Àmbit A)*

Categoria 16. *Foment de la integració laboral (Àmbit B)*

Categoria 20. *Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica (Àmbit B)*

Categoria 21. *Accessibilitat a la comunicació i a la informació (Àmbit B)*

Categoria 22. *Accessibilitat tecnològica (Àmbit B)*

Categoria 24. *Transport adaptat (Àmbit B)*

Categoria 25. *Serveis especialitzats (Àmbit B)*

Categoria 32. *Necessitat de Pla d'acollida (Àmbit C)*

Categoria 41. *Individualització i personalització (Àmbit C)*

Quasi implementades

Categoria 13. *Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat (Àmbit A)*

Categoria 15. *Polítiques educatives (Àmbit B)*

Categoria 16. *Foment de la integració laboral (Àmbit B)*

Mig implementades

Categoria 15. *Polítiques educatives (Àmbit B)*

Categoria 16. *Foment de la integració laboral (Àmbit B)*

Categoria 17. *Promou la realització de projectes de recerca en l'àmbit de la diversitat (Àmbit B)*

- Categoria 18. *Suport econòmic a l'alumnat (Àmbit B)*
- Categoria 20. *Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica (Àmbit B)*
- Categoria 25. *Serveis especialitzats (Àmbit B)*
- Categoria 37. *Adequació de processos avaluatius (Àmbit C)*
- Categoria 39. *Adaptacions metodològiques (Àmbit C)*

Tot i que el nombre de categories valorades és superior a nivell qualitatiu que quantitatiu, s'observa novament que la mostra estudiada considera que a aquest nivell d'implementació es troben majoritàriament categories tant de l'àmbit A. *Creació de cultures inclusives*, com de l'àmbit B. *Generar polítiques inclusives*, i en menor proporció, categories de l'àmbit C. *Desenvolupament de pràctiques inclusives*.

Així, pel que fa grau "total d'implementació", es troben set categories de l'àmbit A, sis de l'àmbit B i dos de l'àmbit C. D'altra banda, a nivell "quasi implementat", es troba una categoria de l'àmbit A i dues categories de l'àmbit B. Finalment, a nivell "mig" d'implementació, es troben una categoria de l'àmbit A, sis categories de l'àmbit B. i finalment, dues categories de l'àmbit C.

Si s'analitzen aquests resultats qualitius globalment, cal destacar que en aquest cas, predominen les categories valorades entre nivell "mig" i "totalment implementat" de l'àmbit B. *Generar polítiques inclusives*, amb un total de catorze categories (sis d'ells "totalment implementats", dos d'ells "quasi implementats" i els sis restants "mig implementats").

Pel que fa la triangulació, si s'utilitza per a contrastar els resultats obtinguts a nivell quantitatiu i qualitatiu, s'observen coincidències pel que fa al grau d'implementació de la categoria 13. *Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat*, valorada en ambdós casos com a "quasi implementada", així com les categories 17. *Promou la realització de projectes de recerca en l'àmbit de la diversitat* i 20. *Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica* valorades tant a través del qüestionari com dels grups focals, a nivell "mig" d'implementació.

D'altra banda, si la triangulació és utilitzada com a tècnica per a complementar la informació obtinguda mitjançant ambdues metodologies, quantitativa i qualitativa, aleshores els resultats són els següents:

Totalment implementades

- Categoria 1. *Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat (Àmbit A)*
- Categoria 5. *Interacció pròxima i sistemàtica entre professorat i alumnat (Àmbit A)*
- Categoria 6. *Disseny per a Tothom (Àmbit A)*
- Categoria 8. *Sensibilitat de la comunitat universitària (Àmbit A)*
- Categoria 10. *Ètica i equitat (Àmbit A)*
- Categoria 11. *Actitud empàtica entre les persones (Àmbit A)*
- Categoria 12. *Institució humanitzada (Àmbit A)*
- Categoria 16. *Foment de la integració laboral (Àmbit B)*
- Categoria 20. *Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica (Àmbit B)*
- Categoria 21. *Accessibilitat a la comunicació i a la informació (Àmbit B)*
- Categoria 22. *Accessibilitat tecnològica (Àmbit B)*
- Categoria 24. *Transport adaptat (Àmbit B)*
- Categoria 25. *Serveis especialitzats (Àmbit B)*
- Categoria 32. *Necessitat de Pla d'acollida (Àmbit C)*
- Categoria 41. *Individualització i personalització (Àmbit C)*

Entre mig i quasi implementat, amb tendència a quasi

- Categoria 13. *Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat (Àmbit A)*
- Categoria 15. *Polítiques educatives (Àmbit B)*
- Categoria 16. *Foment de la integració laboral (Àmbit B)*

Entre mig i quasi implementat, amb tendència a mig

- Categoria 22. *Accessibilitat tecnològica (Àmbit B)*
- Categoria 21. *Accessibilitat a la comunicació i a la informació (Àmbit B)*
- Categoria 12. *Institució humanitzada (Àmbit A)*
- Categoria 11. *Actitud empàtica entre les persones (Àmbit A)*
- Categoria 20. *Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica (Àmbit B)*
- Categoria 10. *Ètica i equitat (Àmbit A)*
- Categoria 5. *Interacció pròxima i sistemàtica entre professorat i alumnat (Àmbit A)*
- Categoria 28. *Relació amb institucions i serveis externs (Àmbit B)*
- Categoria 26. *Suport tècnic a tota la comunitat universitària (Àmbit B)*
- Categoria 35. *Codis lingüístics no discriminatoris (Àmbit C)*
- Categoria 4. *Alumant responsable i actiu (Àmbit A)*
- Categoria 17. *Promou la realització de projectes de recerca en l'àmbit de la diversitat (Àmbit B)*
- Categoria 36. *Promou l'aprenentatge significatiu (Àmbit C)*
- Categoria 15. *Polítiques educatives (Àmbit B)*
- Categoria 16. *Foment de la integració laboral (Àmbit B)*
- Categoria 18. *Suport econòmic a l'alumnat (Àmbit B)*
- Categoria 25. *Serveis especialitzats (Àmbit B)*
- Categoria 37. *Adequació de processos avaluatius (Àmbit C)*
- Categoria 39. *Adaptacions metodològiques (Àmbit C)*

Si es concreta l'anàlisi d'àmbits per a cada nivell d'implementació, s'observa que "totalment implementades" es troben vuit categories de l'àmbit A. *Creació de cultures inclusives*, sis de l'àmbit B. *Generar polítiques inclusives*, i dos de l'àmbit C. *Desenvolupament de pràctiques inclusives*. A nivell "quasi implementat" es troba una

categoria de l'àmbit A. i dues de l'àmbit B. Finalment, a nivell "mig" d'implementació, es troben sis categories de l'àmbit A., deu de l'àmbit B, i finalment, quatre de l'àmbit C.

Analitzant aquests resultats en la seva globalitat, s'observa que l'àmbit que destaca a nivell implementació ("mig", "quasi" o "totalment implementat") és l'àmbit B. *Generar polítiques inclusives*, predominant dins d'aquest, aquelles categories vinculades a l'accessibilitat.

A fi de donar resposta a l' objectiu específic, **2. "Conèixer les prioritats que els diferents membres o col·lectius de la comunitat universitària presenten respecte els indicadors que defineixen la universitat inclusiva"** es descriuen a continuació els resultats qualitius, quantitatius i la triangulació d'aquests, per a cada un dels diferents col·lectius de la comunitat universitària definits en la present investigació -alumnat, docents, persones de responsabilitat de gestió i personal d'administració i serveis-.

Els resultats obtinguts pel col·lectiu de l'alumnat a través de la **metodologia quantitativa** indiquen que aquests consideren com a prioritàries les categories 13. *Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat*, 1. *Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat*, i 20. *Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica*; categories vinculades als àmbits A. *Creació de cultures inclusives* i B. *Generació de polítiques inclusives*. D'altra banda, mitjançant la **metodologia qualitativa**, els alumnes han considerat com a prioritàries la categoria 27. *Formació específica vers la diversitat de la comunitat universitària*, la categoria 39. *Adaptacions metodològiques*, la categoria 11. *Actitud empàtica entre les persones*, i la Categoria 37. *Adequació de processos avaluatius*; categories vinculades novament als àmbits A. *Creació de cultures inclusives* i B. *Generació de polítiques inclusives* i també en aquesta ocasió, a l'àmbit C. *Desenvolupament de pràctiques inclusives*.

Si s'utilitza la tècnica de triangulació per a complementar la informació recollida mitjançant ambdues metodologies, les categories resultants són les que en el seu conjunt han estat considerades com a prioritàries pel grup de l'alumnat de les diferents universitats participants, tant catalanes com canadenques. Aquestes són les següents:

- Categoria 1. Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat (Àmbit A)
- Categoria 20. Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica (Àmbit B)
- Categoria 13. *Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat* (Àmbit A)
- Categoria 27. *Formació específica vers la diversitat de la comunitat universitària* (Àmbit B)
- Categoria 39. *Adaptacions metodològiques* (Àmbit C)
- Categoria 11. *Actitud empàtica entre les persones* (Àmbit A)
- Categoria 37. *Adequació de processos avaluatius* (Àmbit C)

S'observa analitzant tots els resultats obtinguts pel col·lectiu d'alumnat, la tendència a prioritzar categories de tots tres àmbits. Així, els estudiants han destacat com a indicadors tres de l'àmbit A i dos tant de l'àmbit B com del C.

Els **resultats quantitativs** obtinguts pel col·lectiu de **docents** mitjançant el qüestionari indiquen que aquests consideren com a prioritàries les categories 21. *Accessibilitat a la comunicació i a la informació*, 8. *Sensibilitat de la comunitat universitària*, 22. *Accessibilitat tecnològica*, 20. *Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica*, 13. *Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat*, 1. *Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat*, i finalment la categoria 10. *Ètica i equitat*. Tanmateix, els **resultats qualitativs** obtinguts a través dels grups focals ens mostren que els docents han considerat com a prioritàries la categoria 15. *Polítiques educatives*, la categoria 9. *Actitud de flexibilitat i oberta*, la categoria 2. *Orientació en l'elecció d'estudis universitaris d'accés*, la categoria 8. *Sensibilitat de la comunitat universitària*, la categoria 26. *Suport tècnic a tota la comunitat universitària*, la categoria 27. *Formació específica vers la diversitat de la comunitat universitària*, la categoria 28. *Relació amb institucions i serveis externs*, i per últim, la categoria 34. *Disseny Universal de l'Aprenentatge*.

Utilitzant la triangulació per a complementar la informació recollida mitjançant ambdues metodologies, s'obté com a resultat aquelles categories considerades pel col·lectiu de docents com a prioritàries per a definir una universitat inclusiva. Aquestes categories són les següents:

- Categoria 15. *Polítiques educatives*
- Categoria 9. *Actitud de flexibilitat i oberta*
- Categoria 2. *Orientació en l'elecció d'estudis universitaris d'accés*
- Categoria 8. *Sensibilitat de la comunitat universitària*
- Categoria 26. *Suport tècnic a tota la comunitat universitària*
- Categoria 27. *Formació específica vers la diversitat de la comunitat universitària*
- Categoria 28. *Relació amb institucions i serveis externs*
- Categoria 34. *Disseny Universal de l'Aprenentatge*
- Categoria 21. *Accessibilitat a la comunicació i a la informació*
- Categoria 22. *Accessibilitat tecnològica*

Categoria 20. *Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica*
 Categoria 13. *Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat*
 Categoria 1. *Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat*
 Categoria 10. *Ètica i equitat*

Per tant, el col·lectiu de docents tendeix a prioritzar categories tant de l'àmbit A. *Creació de cultures inclusives* com de l'àmbit B. *Generar polítiques inclusives*, amb sis i set categories considerades com a prioritàries respectivament, destacant pel que fa a l'àmbit C. *Desenvolupament de pràctiques inclusives*, la categoria 34. *Disseny Universal de l'Aprenentatge*.

Pel que fa al col·lectiu del PAS, els resultats quantitius obtinguts a través dels qüestionaris indiquen que aquests prioritzen la categoria 8. *Sensibilitat de la comunitat universitària*, la categoria 20. *Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica*, la categoria 13. *Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat*, la categoria 1. *igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat*, la categoria 7. *Incorporació sistemàtica i contínua dels valors inclusius a la praxi quotidiana*, i finalment la categoria 21. *Accessibilitat a la comunicació a la informació*. D'altra banda, els resultats qualitius obtinguts mitjançant l'anàlisi dels grups focals, indiquen que aquest col·lectiu prioritza com a definitòries d'universitat inclusiva les categories 13. *Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat*, la categoria 7. *Incorporació sistemàtica i contínua dels valors inclusius a la praxi quotidiana*, la categoria 9. *Actitud de flexibilitat i obertura*, la categoria 15. *Polítiques educatives*, la categoria 26. *Suport tècnic a tota la comunitat universitària*, la categoria 27. *Formació específica vers la diversitat de la comunitat universitària*, la categoria 19. *Suport econòmic institucional*, 4. *Alumnat corresponsable i actiu*, 6. *Disseny per a Tothom*, 8. *Sensibilitat de la comunitat universitària*, 12. *Institució humanitzada*, 16. *Foment de la integració laboral*, 22. *Accessibilitat tecnològica*, i finalment, la categoria 31. *Adequació i personalització de materials i eines*.

Si s'utilitza la tècnica de la triangulació per a complementar la informació recollida mitjançant la metodologia quantitativa i qualitativa, s'obté aleshores el total de categories considerades com a prioritàries per a definir una universitat inclusiva segons el col·lectiu del PAS. Aquestes categories són les següents:

- Categoria 13. *Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat (Àmbit A)*
 Categoria 7. *Incorporació sistemàtica i contínua dels valors inclusius a la praxi quotidiana (Àmbit A)*
 Categoria 27. *Formació específica vers la diversitat de la comunitat universitària (Àmbit B)*
 Categoria 19. *Suport econòmic institucional (Àmbit B)*
 Categoria 4. *Alumnat corresponsable i actiu (Àmbit A)*
 Categoria 6. *Disseny per a Tothom (Àmbit A)*
 Categoria 8. *Sensibilitat de la comunitat universitària (Àmbit A)*
 Categoria 12. *Institució humanitzada (Àmbit A)*
 Categoria 16. *Foment de la integració laboral (Àmbit B)*
 Categoria 22. *Accessibilitat tecnològica (Àmbit B)*
 Categoria 31. *Adequació i personalització de materials i eines (Àmbit B)*
 Categoria 20. *Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica (Àmbit B)*
 Categoria 1. *Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat (Àmbit A)*
 Categoria 7. *Incorporació sistemàtica i contínua dels valors inclusius a la praxi quotidiana (Àmbit A)*
 Categoria 21. *Accessibilitat a la comunicació a la informació (Àmbit B)*
 Categoria 9. *Actitud de flexibilitat i oberta (Àmbit A)*
 Categoria 15. *Polítiques educatives (Àmbit B)*
 Categoria 26. *Suport tècnic a tota la comunitat universitària (Àmbit B)*

Analitzant detingudament aquests indicadors, s'observa la tendència del PAS a considerar com a prioritàries, categories vinculades a l'àmbit A. *Creació de cultures inclusives* i a l'àmbit B. *Generar polítiques inclusives*, amb nou categories d'ambdós àmbits, no destacant cap categoria de l'àmbit C. *Desenvolupament de pràctiques inclusives* com a prioritàries.

Finalment, pel que fa als resultats obtinguts pel **col·lectiu de les persones amb responsabilitat de gestió** segons els resultats obtinguts amb les dades **quantitatives**, indiquen que les categories considerades per aquests com a prioritàries pertanyen a l'àmbit B. *Generar polítiques inclusives*, i exclusivament vinculades a l'accessibilitat. Així, les categories destacades per aquest grup com a prioritàries són la categoria 20. *Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica*, la categoria 21. *Accessibilitat a la comunicació i a la informació*, i la categoria 22. *Accessibilitat tecnològica*. D'altra banda, els **resultats qualitatius** obtinguts mitjançant els grups focals, amplien el nombre de categories destacant-ne d'altres també vinculades als àmbits A. *Creació de cultures inclusives* i C. *Desenvolupament de pràctiques inclusives*. Les categories considerades com a prioritàries mitjançant la metodologia qualitativa són la categoria 15. *Polítiques educatives*, la categoria 2. *Orientació en l'elecció d'estudis universitaris d'accés*, la categoria 1. *Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat*, la categoria 6. *Disseny per a Tothom*, la categoria 19. *Suport econòmic institucional*, la categoria 7. *Incorporació sistemàtica*

i continua dels valors inclusius a la praxi quotidiana, la categoria 8. Sensibilitat de la comunitat universitària, la categoria 10. Ètica i equitat, la categoria 11. Actitud empàtica entre les persones, la categoria 13. Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat, la categoria 16. Foment de la integració laboral, la categoria 26. Suport tècnic a tota la comunitat universitària, i finalment la categoria 34. Disseny Universal de l'Aprenentatge.

Utilitzant la triangulació com a tècnica de complementació de la informació recollida mitjançant ambdues metodologies, quantitativa i qualitativa, s'obté com a resultat aquelles categories considerades per aquest col·lectiu com a prioritàries per a definir una universitat inclusiva. Aquestes categories són, segons el personal amb responsabilitat de gestió, les següents:

- Categoria 15. *Polítiques educatives (Àmbit B)*
- Categoria 2. *Orientació en l'elecció d'estudis universitaris d'accés (Àmbit A)*
- Categoria 1. *Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat (Àmbit A)*
- Categoria 6. *Disseny per a Tothom (Àmbit A)*
- Categoria 19. *Suport econòmic institucional (Àmbit B)*
- Categoria 7. *Incorporació sistemàtica i contínua dels valors inclusius a la praxi quotidiana (Àmbit A)*
- Categoria 8. *Sensibilitat de la comunitat universitària (Àmbit A)*
- Categoria 10. *Ètica i equitat (Àmbit A)*
- Categoria 11. *Actitud empàtica entre les persones (Àmbit A)*
- Categoria 13. *Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat (Àmbit A)*
- Categoria 16. *Foment de la integració laboral (Àmbit B)*
- Categoria 26. *Suport tècnic a tota la comunitat universitària (Àmbit B)*
- Categoria 34. *Disseny Universal de l'Aprenentatge (Àmbit C)*
- Categoria 20. *Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica (Àmbit B)*
- Categoria 21. *Accessibilitat a la comunicació i a la informació (Àmbit B)*
- Categoria 22. *Accessibilitat tecnològica (Àmbit B)*

Si s'analitzen detingudament aquests indicadors, s'observa que el col·lectiu de persones amb responsabilitat de gestió mostra la mateixa tendència que el col·lectiu del personal d'administració i serveis analitzat anteriorment, considerant com a prioritàries vuit categories vinculades a l'àmbit A. *Creació de cultures inclusives* i set categories vinculades a l'àmbit B. *Generar polítiques inclusives*, però a diferència del personal d'administració i serveis que no destaca cap categoria de l'àmbit C. *Desenvolupament de pràctiques inclusives*, les persones amb responsabilitat de gestió participants en aquesta recerca, si que han destacat una categoria d'aquest àmbit, la 34. *Disseny Universal de l'Aprenentatge*.

Per últim, duent a terme un anàlisi comparatiu de les categories considerades com a prioritàries per els diferents col·lectius que configuren la comunitat universitària, en síntesi dels resultats obtinguts mitjançant la triangulació, s'observa que tots quatre rols (alumnat, docents, persones amb responsabilitat de gestió i personal d'administració i serveis) han coincidit en destacar com a prioritàries la categoria 1. *Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat*, la categoria 20. *Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica*, i la categoria 13. *Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat*. En conseqüència, s'ha considerat que aquestes tres esdevenen les categories majorment imprescindibles segons la opinió dels participants en la present recerca.

Paral·lelament, el col·lectiu de l'alumnat, el de docents i el de personal d'administració i serveis, han coincidit en destacar com a prioritària la categoria 27. *Formació específica vers la diversitat de la comunitat universitària*, i tanmateix, el col·lectiu de docents, de persones amb responsabilitat de gestió i del personal d'administració i serveis han coincidit tots tres rols en considerar com a prioritàries per a definir una universitat inclusiva, la categoria 21. *Accessibilitat a la comunicació i a la informació*, la categoria 8. *Sensibilitat de la comunitat universitària*, la categoria 22. *Accessibilitat tecnològica* i la categoria 7. *Incorporació sistemàtica i contínua dels valors inclusius a la praxi quotidiana*, observant-se una major tendència de similitud de respostes entre la plantilla de treballadors de les universitats (docents, persones amb responsabilitat de gestió i personal d'administració i serveis) a diferència del col·lectiu de l'alumnat.

El personal d'administració i serveis i els docents, han coincidit a l'hora de valorar com a prioritàries la categoria 15. *Polítiques educatives*, la categoria 8. *Sensibilitat de la comunitat universitària* i la categoria 26. *Suport tècnic a tota la comunitat universitària*.

D'altra banda, cal destacar que el col·lectiu de persones amb responsabilitat de gestió, han coincidit amb el de l'alumnat a l'hora de considerar com a prioritària la categoria 11. *Actitud empàtica entre les persones*; amb el col·lectiu de docents i personal d'administració i serveis en valorar com a prioritària la categoria 15. *Polítiques educatives*; així com únicament amb els docents en valorar com a prioritàries les categoria 2. *Orientació en l'elecció d'estudis universitaris d'accés*, la categoria 26. *Suport tècnic a tota la comunitat universitària*, la categoria 34. *Disseny Universal de l'Aprenentatge*, i la categoria 10. *Ètica i equitat*; i amb el col·lectiu del personal d'administració i serveis han coincidit en valorar les

categories 6. *Disseny per a Tothom*, 7. *Incorporació sistemàtica i contínua dels valors inclusius a la praxi quotidiana*, 8. *Sensibilitat de la comunitat universitària*, 19. *Suport econòmic institucional*, 26. *Suport tècnic a tota la comunitat universitària*, i 16. *Foment de la integració laboral* com a prioritàries per a definir una universitat inclusiva. Així, s'ha considerat que el col·lectiu de les persones amb responsabilitat de gestió són qui més han coincidit amb la resta dels col·lectius participants.

Finalment, destacar que el col·lectiu de l'alumnat ha estat l'únic en considerar com a prioritàries les categories 37. *Adequació de processos avaluatius* i 39. *Adaptacions metodològiques*; que el col·lectiu de personal d'administració i serveis ha estat l'únic en valorar com a prioritàries la categoria 4. *Alumnat corresponsable i actiu*, la categoria 12. *Institució humanitzada* i la categoria 31. *Adequació i personalització de materials i eines*; així com el col·lectiu de docents ha estat l'únic en considerar com a prioritària la categoria 28. *Relació amb institucions i serveis externs*.

A continuació es descriuen els resultats obtinguts mitjançant la metodologia quantitativa i qualitativa, així com la triangulació d'ambdues, a fi de donar resposta a l'objectiu específic 3. **“Conèixer la percepció dels diferents membres de la comunitat universitària respecte la inclusió educativa a les seves universitats”** i poder conèixer quina és la realitat segons la percepció dels participants d'aquesta recerca en funció del col·lectiu -alumant, docents, persones amb responsabilitat de gestió i personal d'administració i serveis-, respecte a la inclusió educativa a les seves universitats.

Segons el col·lectiu de l'alumnat, els resultats **quantitatius** indiquen que únicament consideren implementada la categoria 13. *Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat*. Alhora, els resultats **qualitatius** obtinguts mitjançant la participació als grups focals, indiquen que consideren, segons la seva percepció, que la categoria implementada a alguna de les universitats participants és la 11. *Actitud empàtica entre les persones*.

Triangulant els resultats obtinguts, tant a nivell quantitatiu com qualitatiu, observem que les categories considerades com a implementades (nivell “quasi”, “mig” i “total”), segons la percepció de l'alumnat són les següents:

Categoria 13. *Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat* (QI-MI)
(Àmbit A)

Categoria 11. *Actitud empàtica entre les persones* (TI) (Àmbit A)

Observant aquests resultats, es detecta com el col·lectiu de l'alumnat percep un nombre "molt limitat" de categories a nivell "mig", "quasi" o "total" d'implementació, a diferència dels altres col·lectius de la comunitat universitària, destacant aquest grup únicament dues categories les quals estan vinculades a l'àmbit A. *Creació de cultures inclusives.*

Pel que fa al col·lectiu de **docents**, els **resultats quantitatius** indiquen que les categories considerades entre un nivell "mig" i "quasi" d'implementació són la categoria 12. *Institució humanitzada*, la categoria 13. *Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat*, la categoria 20. *Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica*, i finalment la categoria 21. *Accessibilitat a la comunicació i a la informació*. Paral·lelament, els resultats obtinguts mitjançant la metodologia **qualitativa**, mostren que les categories considerades com a totalment implementades per aquest col·lectiu a alguna de les respectives universitats són la categoria 5. *Interacció pròxima i sistemàtica entre professorat i alumnat*, la categoria 20. *Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica*, la categoria 21. *Accessibilitat a la comunicació i a la informació*, la categoria 22. *Accessibilitat tecnològica*, la categoria 24. *Transport adaptat*, la categoria 25. *Serveis especialitzats*, la categoria 32. *Necessitat de Pla d'acollida* i la categoria 41. *Individualització i personalització*. Tanmateix, entre els nivells "mig" i "quasi" d'implementació es troben segons els docents, la categoria 13. *Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat*, la categoria 16. *Foment de la integració laboral*, la categoria 20. *Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica*, i finalment, la categoria 27. *Formació específica vers la diversitat de la comunitat universitària*.

Utilitzant la triangulació com a tècnica per a complementar la informació recollida mitjançant la metodologia quantitativa i qualitativa, obtenim com a resultat aquelles categories considerades per aquest col·lectiu implementades (a nivell "mig", "quasi" i "total d'implementació") a les respectives universitats. Aquestes categories són, segons els docents, les següents:

Totalment implementades

- Categoria 5. *Interacció pròxima i sistemàtica entre professorat i alumnat* (Àmbit A)
- Categoria 20. *Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica* (Àmbit B)
- Categoria 21. *Accessibilitat a la comunicació i a la informació* (Àmbit B)
- Categoria 22. *Accessibilitat tecnològica* (Àmbit B)
- Categoria 24. *Transport adaptat* (Àmbit B)
- Categoria 25. *Serveis especialitzats* (Àmbit B)
- Categoria 32. *Necessitat de Pla d'acollida* (Àmbit C)
- Categoria 41. *Individualització i personalització* (Àmbit C)

Entre quasi implementades i mig implementades

- Categoria 13. *Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat* (Àmbit A)
- Categoria 16. *Foment de la integració laboral* (Àmbit B)
- Categoria 20. *Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica* (Àmbit B)
- Categoria 27. *Formació específica vers la diversitat de la comunitat universitària* (Àmbit B)
- Categoria 12. *Institució humanitzada* (Àmbit A)
- Categoria 21. *Accessibilitat a la comunicació i a la informació* (Àmbit B)

L'anàlisi dels resultats obtinguts mitjançant la triangulació, mostra a diferència del col·lectiu de l'alumnat, que els docents perceben un major nombre de categories a nivell "mig", "quasi" i "total" d'implementació. Analitzant exhaustivament aquests resultats, s'observa que els docents consideren que a les seves respectives universitats, estan totalment implementades categories de tots tres àmbits. Així, es troben una categoria de l'àmbit A. *Creació de cultures inclusives*, cinc categories de l'àmbit B. *Generar polítiques inclusives* i dues de l'àmbit C. *Desenvolupament de pràctiques inclusives*. Paral·lelament, entre el nivell "mig" i "quasi" d'implementació, destaquen categories vinculades tant a l'àmbit A., com a l'àmbit B., amb dues i quatre categories respectivament.

El col·lectiu del personal amb responsabilitat de gestió, ha considerat tal i com ho indiquen els **resultats quantitatius**, que les categories implementades entre el nivell "mig" i "quasi" a les respectives universitats són la categoria 1. *Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat*, la categoria 12. *Institució humanitzada*, la categoria 13. *Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat*, la categoria 41. *Individualització i personalització*, la categoria 5. *Interacció pròxima i sistemàtica entre professorat i alumnat* i la categoria 20. *Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica*. D'altra banda, els **resultats qualitius** obtinguts mitjançant la metodologia qualitativa mostren que les categories valorades com a totalment implementades per les persones amb responsabilitat de gestió són la categoria 1. *Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat*, la categoria 6.

Disseny per a Tothom, la categoria 8. *Sensibilitat de la comunitat universitària*, la categoria 10. *Ètica i equitat*, la categoria 11. *Actitud empàtica entre les persones*, la categoria 12. *Institució humanitzada*, i finalment la categoria 41. *Individualització i personalització*. D'altra banda, entre el nivell "mig" i "quasi" d'implementació es troben segons les persones amb responsabilitat de gestió, la categoria 25. *Serveis especialitzats*, la categoria 37. *Adequació de processos avaluatius*, la categoria 39. *Adaptacions metodològiques*. Tanmateix, cal concretar que la categoria 15. *Polítiques educatives*, és considerada per les persones amb responsabilitat de gestió tant a nivell total com entre "mig" i "quasi" d'implementació, en funció de la respectiva universitat.

Si s'utilitza la tècnica de la triangulació per a complementar la informació recollida mitjançant ambdues metodologies, s'obté conseqüentment el total de categories implementades segons la percepció de les persones amb responsabilitat de gestió a les respectives universitats. Aquestes categories són les següents:

Totalment Implementat

- Categoria 1. *Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat (Àmbit A)*
- Categoria 6. *Disseny per a Tothom (Àmbit A)*
- Categoria 8. *Sensibilitat de la comunitat universitària (Àmbit A)*
- Categoria 10. *Ètica i equitat (Àmbit A)*
- Categoria 11. *Actitud empàtica entre les persones (Àmbit A)*
- Categoria 12. *Institució humanitzada (Àmbit A)*
- Categoria 41. *Individualització i personalització (Àmbit C)*

Entre Quasi Implementat i Mig Implementat

- Categoria 15. *Polítiques educatives (Àmbit B)*
- Categoria 25. *Serveis especialitzats (Àmbit B)*
- Categoria 37. *Adequació de processos avaluatius (Àmbit C)*
- Categoria 39. *Adaptacions metodològiques (Àmbit C)*
- Categoria 1. *Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat (Àmbit A)*
- Categoria 12. *Institució humanitzada (Àmbit A)*
- Categoria 13. *Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat (Àmbit A)*
- Categoria 41. *Individualització i personalització (Àmbit C)*
- Categoria 5. *Interacció pròxima i sistemàtica entre professorat i alumnat (Àmbit A)*
- Categoria 20. *Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica (Àmbit B)*

S'observa conseqüentment, a partir de la triangulació, que aquest col·lectiu també percep un nombre més elevat de categories a nivell "mig", "quasi" i "total" d'implementació, com en el cas anteriorment analitzat dels docents i a diferència del col·lectiu de l'alumnat. En aquest context, les persones amb responsabilitat de gestió consideren com a "totalment implementades" sis categories vinculades a l'àmbit A. *Creació de cultures inclusives*, i una categoria vinculada a l'àmbit C.

Desenvolupament de pràctiques inclusives. Paral·lelament, entre els nivells “mig” i “quasi” d’implementació, els docents valoren tant categories de l’àmbit A. *Creació de cultures inclusives*, com de l’àmbit B. *Generar polítiques inclusives*, i del C. *Desenvolupament de pràctiques inclusives.* Així, es troben quatre categories de l’àmbit A., tres categories de l’àmbit B., i tres categories de l’àmbit C. Es detecta conseqüentment, que el col·lectiu de les persones amb responsabilitat de gestió són els qui valoren més categories vinculades a aquest darrer àmbit, el vinculat a les pràctiques inclusives.

Finalment, el col·lectiu del personal d’administració i serveis ha considerat d’acord amb els resultats quantitius obtinguts mitjançant l’administració del qüestionari, que les categories implementades a un nivell entre “quasi” i “mig” són la categoria 1. *Igualtat d’oportunitats en l’accés a la universitat*, la categoria 13. *Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat* i la categoria 11. *Actitud empatia entre les persones.* D’altra banda, els resultats obtinguts mitjançant la metodologia qualitativa, indiquen que aquest col·lectiu percep com a “totalment implementades” a les respectives universitats, la categoria 21. *Accessibilitat a la comunicació i a la informació*, la categoria 22. *Accessibilitat tecnològica*, i la categoria 25. *Serveis especialitzats*; i entre un nivell “mig” i “quasi” d’implementació la categoria 15. *Polítiques educatives*, la categoria 16. *Foment de la integració laboral*, la categoria 17. *Promou la realització de projectes de recerca en l’àmbit de la diversitat*, la categoria 18. *Suport econòmic a l’alumnat*, la categoria 20. *Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica*, i finalment, la 39. *Adaptacions metodològiques.*

L’ús de la triangulació com a tècnica per a complementar la informació recollida mitjançant la metodologia quantitativa i qualitativa, permet obtenir com a resultat aquelles categories considerades per aquest col·lectiu, i sempre en funció de la seva opinió sobre la pròpia universitat de la que formen part, com a implementades (a nivell “mig”, “quasi” i “total” d’implementació): Aquestes categories són, segons el personal d’administració i serveis, les següents:

Totalment Implementades

- Categoria 10. *Ètica i equitat (Àmbit A)*
- Categoria 16. *Foment de la integració laboral (Àmbit B)*
- Categoria 20. *Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica (Àmbit B)*
- Categoria 21. *Accessibilitat a la comunicació i a la informació (Àmbit B)*
- Categoria 22. *Accessibilitat tecnològica (Àmbit B)*
- Categoria 25. *Serveis especialitzats (Àmbit B)*

Entre Quasi i Mig Implementades

Categoria 16. *Foment de la integració laboral (Àmbit B)*

Categoria 15. *Polítiques educatives (Àmbit B)*

Categoria 17. *Promou la realització de projectes de recerca en l'àmbit de la diversitat (Àmbit B)*

Categoria 18. *Suport econòmic a l'alumnat (Àmbit B)*

Categoria 11. *Actitud empatia entre les persones (Àmbit A)*

Categoria 13. *Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat (Àmbit A)*

Categoria 1. *Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat (Àmbit A)*

Categoria 20. *Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica (Àmbit B)*

Categoria 39. *Adaptacions metodològiques (Àmbit C)*

L'anàlisi dels resultats obtinguts mitjançant la triangulació, indiquen que el col·lectiu del personal d'administració i serveis valora com a "totalment implementades" a les respectives universitats, categories vinculades a l'àmbit A. *Creació de cultures inclusives* i a l'àmbit B. *Generar polítiques inclusives*, amb una i cinc categories respectivament. Tanmateix, entre els nivells "mig" i "quasi" d'implementació, es troben aquests dos àmbits novament, amb tres categories de l'àmbit A. i cinc de l'àmbit B. Analitzant exhaustivament aquests resultats, s'observa que aquest col·lectiu percep a alguna de les universitats participants una única categoria vinculada a l'àmbit C. *Desenvolupament de pràctiques inclusives*, implementada, la categoria 39. *Adaptacions metodològiques*.

Per últim, duent a terme una anàlisi comparativa de les categories considerades com a implementades (a nivell "mig", "quasi" o "total" d'implementació) pels diferents col·lectius que configuren la comunitat universitària, en síntesi els resultats obtinguts mitjançant la triangulació, s'observa que tots quatre rols (alumnat, docents, persones amb responsabilitat de gestió i personal d'administració i serveis) han coincidit a l'hora de valorar com a "implementada" la categoria 13. *Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat*.

Paral·lelament, el col·lectiu dels docents, el de persones amb responsabilitat de gestió i el personal d'administració i serveis, han coincidit en valorar com a "implementada" la categoria 20. *Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica* i la categoria 25. *Serveis especialitzats*, i, el col·lectiu de l'alumnat, els del personal d'administració i serveis i el de persones amb responsabilitat de gestió, han coincidit en considerar com a implementada la categoria 11. *Actitud empàtica entre les persones*.

D'altra banda, cal destacar que el col·lectiu de persones amb responsabilitat de gestió han coincidit amb el de de docents, en valorar com a "implementades" la categoria 5. *Interacció pròxima i sistemàtica entre professorat i alumnat*, la categoria 22. *Accessibilitat tecnològica*, la categoria 41. *Individualització i personalització*, i la categoria 12. *Institució humanitzada*; així com amb el col·lectiu del personal d'administració i serveis en valorar les categories 10. *Ètica i equitat*, 15. *Polítiques educatives* i 1. *Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat, i finalment, la categoria 39. Adaptacions metodològiques*, com a implementades a les respectives universitats. Conseqüentment, s'observa novament el col·lectiu de les persones amb responsabilitat de gestió són qui més han coincidit amb la resta de personal treballador de les universitats a l'hora de valorar el comportament de les categories a les seves universitats.

El col·lectiu del personal d'administració i serveis ha coincidit amb els docents en valorar com a implementades la categoria 16. *Foment de la integració laboral* i la categoria 21. *Accessibilitat a la comunicació i a la informació*.

Finalment, destacar que el col·lectiu dels docents ha estat l'únic en valorar com a implementades la categoria 24. *Transport adaptat*, la categoria 32. *Necessitat de Pla d'acollida* i la categoria 27. *Formació específica vers la diversitat de la comunitat universitària*; mentre que el col·lectiu del personal d'administració i serveis, ha estat l'únic en considerar la categoria 17. *Promou la realització de projectes de recerca en l'àmbit de la diversitat* i la categoria 18. *Suport econòmic a l'alumnat (PAS)* com a implementades a les respectives universitats; i que el col·lectiu de persones amb responsabilitat de gestió, ha estat l'únic en valorar com a implementades la categoria 6. *Disseny per a Tothom*, la categoria 8. *Sensibilitat de la comunitat universitària*, i la categoria 37. *Adequació de processos avaluatius*.

Pel que fa a l'objectiu específic 4. *Comparar quins són els indicadors prioritaris que defineixen la universitat inclusiva de les universitats catalanes i de les universitats de la província d'Ontàrio*, l'anàlisi dels resultats quantitatius obtinguts per la mostra de la comunitat universitària catalana, indica que les categories considerades com a prioritàries són les següents:

- Categoria 13. *Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat (Àmbit A)*
- Categoria 1. *Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat (Àmbit A)*
- Categoria 20. *Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica (Àmbit B)*
- Categoria 10. *Ètica i equitat (Àmbit A)*
- Categoria 11. *Actitud empàtica entre les persones (Àmbit A)*
- Categoria 21. *Accessibilitat a la comunicació i a la informació (Àmbit B)*
- Categoria 23. *Places de pràctiques accessibles (Àmbit B)*
- Categoria 9. *Actitud de flexibilitat i obertura (Àmbit A)*
- Categoria 12. *Institució humanitzada (Àmbit A)*
- Categoria 6. *Disseny per a Tothom (Àmbit A)*

S'observa, per tant, que a nivell quantitatiu, s'han prioritzat categories vinculades a l'àmbit A. *Creació de cultures inclusives*, com a determinants per a considerar que una universitat és inclusiva. Així, del total de deu indicadors considerats com a més prioritaris, set pertanyen a aquest àmbit i els tres restants a l'àmbit B. *Generar polítiques inclusives*. Es detecta que a nivell quantitatiu no s'ha considerat com a prioritària cap categoria de l'àmbit C. *Desenvolupament de pràctiques inclusives*.

Segons els resultats de les dades **qualitatives**, l'anàlisi dels resultats mostra que els participants de les universitats catalanes han valorat com a prioritàries les següents categories:

- Categoria 2. *Orientació en l'elecció d'estudis universitaris d'accés (Àmbit A)*
- Categoria 8. *Sensibilitat de la comunitat universitària (Àmbit A)*
- Categoria 9. *Actitud de flexibilitat i obertura (Àmbit A)*
- Categoria 13. *Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat (Àmbit A)*
- Categoria 15. *Polítiques educatives (Àmbit B)*
- Categoria 19. *Suport econòmic institucional (Àmbit B)*
- Categoria 27. *Formació específica vers la diversitat de la comunitat universitària (Àmbit B)*
- Categoria 1. *Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat (Àmbit A)*
- Categoria 4. *Alumnat corresponsable i actiu (Àmbit A)*
- Categoria 6. *Disseny per a Tothom (Àmbit A)*
- Categoria 7. *Incorporació sistemàtica i contínua dels valors inclusius a la praxi quotidiana (Àmbit A)*
- Categoria 10. *Ètica i equitat (Àmbit A)*
- Categoria 11. *Actitud empàtica entre les persones (Àmbit A)*
- Categoria 12. *Institució humanitzada (Àmbit A)*
- Categoria 16. *Foment de la integració laboral (Àmbit B)*
- Categoria 21. *Accessibilitat a la comunicació i a la informació (Àmbit B)*

- Categoria 22. *Accessibilitat tecnològica (Àmbit B)*
- Categoria 26. *Suport tècnic a tota la comunitat universitària (Àmbit B)*
- Categoria 28. *Relació amb institucions i serveis externs (Àmbit B)*
- Categoria 32. *Necessitat de Pla d'acollida (Àmbit C)*
- Categoria 34. *Disseny Universal de l'Aprenentatge (Àmbit C)*
- Categoria 37. *Adequació de processos avaluatius (Àmbit C)*
- Categoria 39. *Adaptacions metodològiques (Àmbit C)*

Pel que fa la **triangulació**, si s'utilitza per a **contrastar** els resultats obtinguts a nivell quantitatiu i qualitatiu per a la comunitat catalana, s'observen coincidències a l'hora de valorar com a prioritàries la categoria 13. *Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat*, la categoria 10. *Ètica i equitat*, la categoria 11. *Actitud empàtica entre les persones*, la categoria 12. *Institució humanitzada* i finalment, la categoria 21. *Accessibilitat a la comunicació i a la informació*.

Si s'utilitza la **triangulació** com a tècnica per a **complementar** la informació recollida mitjançant ambdues metodologies, quantitativa i qualitativa, aleshores els resultats obtinguts per a la comunitat catalana ens mostren que els indicadors considerats com a prioritàries són els següents:

- Categoria 13. *Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat (Àmbit A)*
- Categoria 1. *Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat (Àmbit A)*
- Categoria 20. *Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica (Àmbit B)*
- Categoria 10. *Ètica i equitat (Àmbit A)*
- Categoria 11. *Actitud empàtica entre les persones (Àmbit A)*
- Categoria 21. *Accessibilitat a la comunicació i a la informació (Àmbit B)*
- Categoria 23. *Places de pràctiques accessibles (Àmbit B)*
- Categoria 9. *Actitud de flexibilitat i obertura (Àmbit A)*
- Categoria 12. *Institució humanitzada (Àmbit A)*
- Categoria 6. *Disseny per a Tothom (Àmbit A)*
- Categoria 2. *Orientació en l'elecció d'estudis universitaris d'accés (Àmbit A)*
- Categoria 8. *Sensibilitat de la comunitat universitària (Àmbit A)*
- Categoria 15. *Polítiques educatives (Àmbit B)*
- Categoria 19. *Suport econòmic institucional (Àmbit B)*
- Categoria 27. *Formació específica vers la diversitat de la comunitat universitària (Àmbit B)*
- Categoria 4. *Alumnat corresponsable i actiu (Àmbit A)*
- Categoria 7. *Incorporació sistemàtica i contínua dels valors inclusius a la praxi quotidiana (Àmbit A)*
- Categoria 16. *Foment de la integració laboral (Àmbit B)*
- Categoria 22. *Accessibilitat tecnològica (Àmbit B)*
- Categoria 26. *Suport tècnic a tota la comunitat universitària (Àmbit B)*
- Categoria 28. *Relació amb institucions i serveis externs (Àmbit B)*
- Categoria 32. *Necessitat de Pla d'acollida (Àmbit C)*
- Categoria 34. *Disseny Universal de l'Aprenentatge (Àmbit C)*
- Categoria 37. *Adequació de processos avaluatius (Àmbit C)*
- Categoria 39. *Adaptacions metodològiques (Àmbit C)*

Aquest recull de prioritats, ens mostra com la comunitat catalana tendeix a valorar, com a més determinants per a definir una universitat inclusiva, categories vinculades a l'àmbit A. *Creació de cultures inclusives*, seguidament de l'àmbit B. *Generar polítiques inclusives*, i en darrer lloc, categories de l'àmbit C. *Desenvolupament de pràctiques inclusives*. Així, els catalans destaquen com a prioritàries dotze categories de l'àmbit A., deu de l'àmbit B. i finalment, quatre de l'àmbit C.

Paral·lelament, els **resultats quantitativs** obtinguts per a la **mostra canadenca** participant en aquest estudi, indiquen que les categories considerades com a prioritàries són les següents:

- Categoria 13. *Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat (Àmbit A)*
- Categoria 20. *Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica (Àmbit B)*
- Categoria 1. *Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat (Àmbit A)*
- Categoria 11. *Actitud empàtica entre les persones (Àmbit A)*
- Categoria 21. *Accessibilitat a la comunicació i a la informació (Àmbit B)*
- Categoria 9. *Actitud de flexibilitat i obertura (Àmbit A)*
- Categoria 10. *Ètica i equitat (Àmbit A)*
- Categoria 5. *Interacció pròxima i sistemàtica entre professorat i alumnat (Àmbit A)*
- Categoria 22. *Accessibilitat tecnològica (Àmbit B)*
- Categoria 7. *Incorporació sistemàtica i contínua dels valors inclusius a la praxi quotidiana (Àmbit A)*
- Categoria 8. *Sensibilitat de la comunitat universitària (Àmbit A)*
- Categoria 12. *Institució humanitzada (Àmbit A)*
- Categoria 18. *Suport econòmic a l'alumnat (Àmbit B)*
- Categoria 14. *Comunicació òptima i transparència institucional (Àmbit B)*
- Categoria 6. *Disseny per a Tothom (Àmbit A)*
- Categoria 19. *Suport econòmic institucional (Àmbit B)*
- Categoria 35. *Codis lingüístics no discriminatoris (Àmbit C)*
- Categoria 36. *Promou l'aprenentatge significatiu (Àmbit C)*
- Categoria 4. *Alumnat responsable i actiu (Àmbit A)*
- Categoria 32. *Necessitat de Pla d'acollida (Àmbit C)*

S'observa a nivell quantitativ, que els canadencs tendeixen a prioritzar tanmateix, categories de l'àmbit A. *Creació de cultures inclusives*, per sobre de l'àmbit B. *Generació de polítiques inclusives* i de l'àmbit C. *Desenvolupament de pràctiques inclusives*. Així, es troben onze categories de l'àmbit A, sis de l'àmbit B i tres de l'àmbit C.

Segons els resultats de les dades **qualitatives**, els resultats indiquen que la població canadenca participant en el present estudi, considera com a prioritàries per a definir una universitat inclusiva, les següents categories:

- Categoria 7. *Incorporació sistemàtica i contínua dels valors inclusius a la praxi quotidiana (Àmbit A)*
 Categoria 11. *Actitud empàtica entre les persones (Àmbit A)*
 Categoria 13. *Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat (Àmbit A)*
 Categoria 1. *Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat (Àmbit A)*
 Categoria 6. *Disseny per a Tothom (Àmbit A)*
 Categoria 8. *Sensibilitat de la comunitat universitària (Àmbit A)*
 Categoria 9. *Actitud de flexibilitat i obertura (Àmbit A)*
 Categoria 20. *Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica (Àmbit B)*
 Categoria 22. *Accessibilitat tecnològica (Àmbit B)*
 Categoria 25. *Serveis especialitzats (Àmbit B)*
 Categoria 26. *Suport tècnic a tota la comunitat universitària (Àmbit B)*
 Categoria 34. *Disseny Universal de l'Aprenentatge (Àmbit C)*
 Categoria 4. *Alumnat corresponsable i actiu (Àmbit A)*
 Categoria 15. *Polítiques educatives (Àmbit B)*
 Categoria 19. *Suport econòmic institucional (Àmbit B)*

S'observa, analitzant aquest quadre de categories prioritàries, i d'acord amb els resultats quantitatius, que els canadencs tendeixen a destacar les categories de l'Àmbit A. *Creació de cultures inclusives*, seguidament de l'àmbit B. *Generació de polítiques inclusives* i en darrer lloc, l'àmbit C. *Desenvolupament de pràctiques inclusives*. D'aquesta manera, s'han destacat vuit categories de l'àmbit A, sis de l'àmbit B, i finalment una única categoria de l'àmbit C.

Pel que fa la triangulació dels resultats canadencs, tant quantitatius com qualitius, si és utilitzada com a tècnica de **contrast** d'informació, s'observa que ambdós resultats coincideixen a l'hora de valorar com a prioritàries les categories 1. *Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat*, 4. *Alumnat corresponsable i actiu*, 6. *Disseny per a Tothom*, 7. *Incorporació sistemàtica i contínua dels valors inclusius a la praxi quotidiana*, 8. *Sensibilitat de la comunitat universitària*, 9. *Actitud de flexibilitat i obertura*, 11. *Actitud empàtica entre les persones*, 13. *Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat*, 19. *Suport econòmic institucional*, i finalment, 22. *Accessibilitat tecnològica*.

Si s'utilitza la triangulació per a **complementar** la informació obtinguda mitjançant ambdues metodologies, quantitativa i qualitativa, aleshores els resultats obtinguts per a la mostra canadenca són els següents:

- Categoria 13. *Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat (Àmbit A)*
 Categoria 7. *Incorporació sistemàtica i contínua dels valors inclusius a la praxi quotidiana (Àmbit A)*
 Categoria 20. *Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica (Àmbit B)*
 Categoria 1. *Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat (Àmbit A)*

- Categoria 11. *Actitud empàtica entre les persones (Àmbit A)*
- Categoria 21. *Accessibilitat a la comunicació i a la informació (Àmbit B)*
- Categoria 9. *Actitud de flexibilitat i obertura (Àmbit A)*
- Categoria 10. *Ètica i equitat (Àmbit A)*
- Categoria 5. *Interacció pròxima i sistemàtica entre professorat i alumnat (Àmbit A)*
- Categoria 22. *Accessibilitat tecnològica (Àmbit B)*
- Categoria 8. *Sensibilitat de la comunitat universitària (Àmbit A)*
- Categoria 12. *Institució humanitzada (Àmbit A)*
- Categoria 14. *Comunicació òptima i transparència institucional (Àmbit B)*
- Categoria 18. *Suport econòmic a l'alumnat (Àmbit B)*
- Categoria 6. *Disseny per a Tothom (Àmbit A)*
- Categoria 15. *Polítiques educatives (Àmbit B)*
- Categoria 19. *Suport econòmic institucional (Àmbit B)*
- Categoria 35. *Codis lingüístics no discriminatoris (Àmbit C)*
- Categoria 36. *Promou l'aprenentatge significatiu (Àmbit C)*
- Categoria 4. *Alumnat corresponsable i actiu (Àmbit A)*
- Categoria 32. *Necessitat de Pla d'acollida (Àmbit C)*
- Categoria 6. *Disseny per a Tothom (Àmbit A)*
- Categoria 25. *Serveis especialitzats (Àmbit B)*
- Categoria 26. *Suport tècnic a tota la comunitat universitària (Àmbit B)*
- Categoria 34. *Disseny Universal de l'Aprenentatge (Àmbit C)*

Conseqüentment, com pot observar-se a la graella anterior, se segueix mantenint la mateixa tendència dels canadencs en destacar les categories de l'Àmbit A. *Creació de cultures inclusives*, seguidament de l'àmbit B. *Generació de polítiques inclusives* i en darrer lloc, l'àmbit C. *Desenvolupament de pràctiques inclusives*. Així, en la seva globalitat, els resultats indiquen que la mostra canadenca ha prioritzat dotze categories de l'àmbit A., nou de l'àmbit B., i finalment, quatre de l'àmbit C.

A fi de respondre a l'objectiu específic 4. **“Comparar quins són els indicadors prioritaris que defineixen la universitat inclusiva de les universitats catalanes i de les universitats de la província d'Ontàrio”** s'ha optat per a utilitzar la triangulació com a tècnica de complementació dels resultats obtinguts, tant a nivell quantitatiu com a nivell qualitatiu, per a la mostra catalana i canadenca. Els resultats de la triangulació ens indiquen que tant la comunitat catalana com canadenca, han coincidit a l'hora de destacar com a categories prioritàries per a definir una universitat inclusiva, les següents:

- Categoria 13. *Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat (Àmbit A)*
- Categoria 1. *Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat (Àmbit A)*
- Categoria 20. *Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica (Àmbit B)*
- Categoria 10. *Ètica i equitat (Àmbit A)*
- Categoria 11. *Actitud empàtica entre les persones (Àmbit A)*
- Categoria 21. *Accessibilitat a la comunicació i a la informació (Àmbit B)*
- Categoria 9. *Actitud de flexibilitat i obertura (Àmbit A)*
- Categoria 12. *Institució humanitzada (Àmbit B)*

- Categoria 6. *Disseny per a Tothom (Àmbit A)*
- Categoria 8. *Sensibilitat de la comunitat universitària (Àmbit A)*
- Categoria 15. *Polítiques educatives (Àmbit B)*
- Categoria 19. *Suport econòmic institucional (Àmbit B)*
- Categoria 4. *Alumnat corresponsable i actiu (Àmbit A)*
- Categoria 7. *Incorporació sistemàtica i contínua dels valors inclusius a la praxi quotidiana (Àmbit A)*
- Categoria 22. *Accessibilitat tecnològica (Àmbit B)*
- Categoria 26. *Suport tècnic a tota la comunitat universitària (Àmbit B)*
- Categoria 32. *Necessitat de Pla d'acollida (Àmbit C)*
- Categoria 34. *Disseny Universal de l'Aprenentatge (Àmbit C)*

Ahora, la triangulació dels resultats mostra que els catalans participants en aquest estudi, han destacat com a prioritàries, les següents categories pertanyents als àmbits A., B., i C., no destacades per la mostra participant canadenca:

- Categoria 23. *Places de pràctiques accessibles (Àmbit B)*
- Categoria 2. *Orientació en l'elecció d'estudis universitaris d'accés (Àmbit A)*
- Categoria 27. *Formació específica vers la diversitat de la comunitat universitària (Àmbit B)*
- Categoria 28. *Relació amb institucions i serveis externs (Àmbit B)*
- Categoria 37. *Adequació de processos avaluatius (Àmbit C)*
- Categoria 39. *Adaptacions metodològiques (Àmbit C)*

D'altra banda, es detecta, fruit de l'anàlisi comparatiu entre ambdues comunitats, que la mostra canadenca participant ha valorat com a prioritàries les següents categories vinculades als àmbits A. i B., no destacades per la mostra catalana participant:

- Categoria 18. *Suport econòmic a l'alumnat (Àmbit B)*
- Categoria 14. *Comunicació òptima i transparència institucional (Àmbit B)*
- Categoria 35. *Codis lingüístics no discriminatoris (Àmbit C)*
- Categoria 36. *Promou l'aprenentatge significatiu (Àmbit C)*
- Categoria 25. *Serveis especialitzats (Àmbit B)*
- Categoria 5. *Interacció pròxima i sistemàtica entre professorat i alumnat (Àmbit A)*

Taula 58. Resum comparació entre comunitat universitària catalana i canadenca resultats qualitius i quantitius.

		COMUNITAT UNIVERSITÀRIA CATALANA		COMUNITAT UNIVERSITÀRIA CANADENCA	
		PRIORITÀRIES QUALITATIU	PRIORITÀRIES QUANTITATIU	PRIORITÀRIES QUALITATIU	PRIORITÀRIES QUANTITATIU
CATEGORIES	1	X	X	X	X
	2	X			
	3				
	4	X		X	X
	5				X
	6	X	X	X	X
	7	X		X	X
	8	X		X	X
	9	X	X	X	X
	10	X	X		X
	11	X	X	X	X
	12	X	X		X
	13	X	X	X	X
	14				X
	15	X		X	
	16	X			
	17				
	18				X
	19	X		X	X
	20		X	X	X
	21	X	X		X
	22	X		X	X
	23		X		
	24				
	25			X	
	26	X		X	
	27	X			
	28	X			
	29				
	30				
	31				
	32	X			X
	33				
	34	X		X	
	35				X
	36				X
	37	X			
	38				
	39	X			
	40				
	41				

Taula 59. Llegendat taula comparació entre rols.

SIGNIFICACIÓ CROMÀTICA	
	Ambdues comunitats coincideixen en destacar-ho
	Únicament els canadencs ho destaquen
	Únicament els catalans ho destaquen
	No ho destaquen cap de les dues comunitats

Objectiu específic 5. Comparar el grau d'inclusió educativa de les universitats catalanes amb les universitats de la província d'Ontàrio, Canadà.

Els resultats quantitatius obtinguts pels participants de les universitats catalanes a través de les respostes al qüestionari, indiquen que les categories valorades entre el nivell “mig” i “quasi” d'implementació són les següents:

Entre quasi i mig amb tendència quasi

Categoria 13. *Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat (Àmbit A)*

Entre quasi i mig amb tendència a mig

Categoria 22. *Accessibilitat tecnològica (Àmbit B)*

Categoria 21. *Accessibilitat a la comunicació i a la informació (Àmbit B)*

Categoria 12. *Institució humanitzada (Àmbit A)*

L'anàlisi d'aquests resultats mostra, com ja s'ha exposat anteriorment a l'apartat pertinent, que segons la percepció dels participants d'aquest estudi les categories més implementades a les respectives universitats pertanyen tant a l'àmbit A. *Creació de cultures inclusives* com a l'àmbit B. *Generació de polítiques inclusives*, destacant-se una menor implementació d'aquelles categories vinculades a l'àmbit C. *Desenvolupament de pràctiques inclusives*. Així, es consideren entre “mig” i “quasi” implementades, dos categories tant de l'àmbit A com del B.

D'altra banda, els resultats qualitius obtinguts mitjançant l'anàlisi de les intervencions textuais dels participants als grups focals mostren que, d'entrada, el nivell d'implementació de les diferents categories varia molt en funció de la universitat a la qual pertanyen els individus. És per aquest motiu, tal i com es mostra a continuació, que hi ha categories valorades a diferents nivells d'implementació.

Totalment implementades:

Categoria 1. *Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat (Àmbit A)*

Categoria 5. *Interacció pròxima i sistemàtica entre professorat i alumnat (Àmbit A)*

Categoria 6. *Disseny per a Tothom (Àmbit A)*

Categoria 8. *Sensibilitat de la comunitat universitària (Àmbit A)*

Categoria 10. *Ètica i equitat (Àmbit A)*

Categoria 11. *Actitud empàtica entre les persones (Àmbit A)*

Categoria 12. *Institució humanitzada (Àmbit A)*

Categoria 16. *Foment de la integració laboral (Àmbit B)*

Categoria 20. *Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica (Àmbit B)*

Categoria 21. *Accessibilitat a la comunicació i a la informació (Àmbit B)*

Categoria 22. *Accessibilitat tecnològica (Àmbit B)*
 Categoria 24. *Transport adaptat (Àmbit B)*
 Categoria 25. *Serveis especialitzats (Àmbit B)*
 Categoria 32. *Necessitat de Pla d'acollida (Àmbit C)*
 Categoria 41. *Individualització i personalització (Àmbit C)*

Mig implementades

Categoria 13. *Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat (Àmbit A)*
 Categoria 15. *Categoria 15. Polítiques educatives (Àmbit B)*
 Categoria 16. *Foment de la integració laboral (Àmbit B)*

Quasi implementades

Categoria 15. *Polítiques educatives (Àmbit B)*
 Categoria 16. *Foment de la integració laboral (Àmbit B)*
 Categoria 17. *Promou la realització de projectes de recerca en l'àmbit de la diversitat (Àmbit B)*
 Categoria 18. *Suport econòmic a l'alumnat (Àmbit B)*
 Categoria 20. *Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica (Àmbit B)*
 Categoria 25. *Serveis especialitzats (Àmbit B)*
 Categoria 37. *Adequació de processos (Àmbit C)*
 Categoria 39. *Adaptacions metodològiques (Àmbit C)*

Com ja s'ha expressat amb anterioritat, aquests són resultats poc representatius, atès que s'ha detectat una elevada heterogeneïtat i, per tant, únicament poden utilitzar-se per a fer una anàlisi global de quines són les categories que ja s'estan implementant (a nivell "mig", "quasi" o "total" d'implementació) en algunes de les universitats catalanes.

Per triangular els resultats qualitius i quantitius per a poder donar resposta a aquest objectiu, s'han destacat aquelles categories que han estat considerades, o bé als qüestionaris, o als grups focals, com les que en l'actualitat estan a un nivell més elevat "d'implementació" a algunes de les universitats catalanes participants en aquesta recerca. Per tant, de l'anàlisi se'n desprèn que les següents categories són en les que actualment s'està focalitzant, - considerant que ni en totes les universitats participants ni al mateix nivell - en les universitats del territori català.

Entre quasi i mig implementat qualitatiu i quantitatiu

Categoria 13. *Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat (Àmbit A)*
 Categoria 22. *Accessibilitat tecnològica (Àmbit B)*
 Categoria 21. *Accessibilitat a la comunicació i a la informació (Àmbit B)*
 Categoria 12. *Institució humanitzada (Àmbit A)*
 Categoria 20. *Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica (Àmbit B)*
 Categoria 17. *Promou la realització de projectes de recerca en l'àmbit de la diversitat (Àmbit B)*
 Categoria 15. *Polítiques educatives (Àmbit B)*
 Categoria 16. *Foment de la integració laboral (Àmbit B)*

- Categoria 18. *Suport econòmic a l'alumnat (Àmbit B)*
- Categoria 25. *Serveis especialitzats (Àmbit B)*
- Categoria 37. *Adequació de processos (Àmbit C)*
- Categoria 39. *Adaptacions metodològiques (Àmbit C)*

Totalment implementades (a partir només de resultats qualitius):

- Categoria 1. *Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat (Àmbit A)*
- Categoria 5. *Interacció pròxima i sistemàtica entre professorat i alumnat (Àmbit A)*
- Categoria 6. *Disseny per a Tothom (Àmbit A)*
- Categoria 8. *Sensibilitat de la comunitat universitària (Àmbit A)*
- Categoria 10. *Ètica i equitat (Àmbit A)*
- Categoria 11. *Actitud empàtica entre les persones (Àmbit A)*
- Categoria 12. *Institució humanitzada (Àmbit A)*
- Categoria 16. *Foment de la integració laboral (Àmbit B)*
- Categoria 20. *Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica (Àmbit B)*
- Categoria 21. *Accessibilitat a la comunicació i a la informació (Àmbit B)*
- Categoria 22. *Accessibilitat tecnològica (Àmbit B)*
- Categoria 24. *Transport adaptat (Àmbit B)*
- Categoria 25. *Serveis especialitzats (Àmbit B)*
- Categoria 32. *Necessitat de Pla d'acollida (Àmbit C)*
- Categoria 41. *Individualització i personalització (Àmbit C)*

De la valoració global se'n desprèn, com ja s'ha comentat anteriorment al donar resposta a l'objectiu general 2., que l'àmbit amb major implementació a les universitats catalanes és l'àmbit B. *Generar polítiques inclusives* amb un total de divuit indicadors, amb predomini de les categories vinculades a l'accessibilitat. Així, es troben nou categories de l'àmbit A., catorze categories de l'àmbit B., i quatre categories de l'àmbit C.

Pel que fa a les universitats canadenques, els resultats quantitatius obtinguts pels participants a través de les respostes al qüestionari, indiquen que les categories valorades entre el nivell "mig" i "quasi" d'implementació són les següents:

Entre mig i quasi implementat amb tendència a quasi

- Categoria 13. *Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat (Àmbit A)*
- Categoria 1. *Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat (Àmbit A)*
- Categoria 32. *Necessitat de Pla d'acollida (Àmbit C)*
- Categoria 8. *Sensibilitat de la comunitat universitària (Àmbit A)*

Entre mig i quasi amb tendència cap a mig

- Categoria 11. *Actitud empàtica entre les persones (Àmbit A)*
- Categoria 22. *Accessibilitat tecnològica (Àmbit B)*
- Categoria 21. *Accessibilitat a la comunicació i a la informació (Àmbit B)*
- Categoria 25. *Serveis especialitzats (Àmbit B)*

Analitzant aquests resultats, s'observa que hi ha un major percentatge de les categories valorades entre el nivell "mig" i "quasi" d'implementació de l'àmbit A. *Creació de cultures inclusives*, seguidament de l'àmbit B. *Generació de polítiques inclusives* i en darrer lloc, de l'àmbit C. *Desenvolupament de pràctiques inclusives*. Així, es troben quatre categories de l'àmbit A., tres de l'àmbit B. i una de l'àmbit C.

Altrament, els **resultats qualitius** obtinguts per la mostra canadenc mitjançant els grups focals, aporten dades poc representatives, atès que el nombre de participants és molt inferior comparativament amb la mostra catalana. Tot i així, els canadencs participants al grup focal, valoren la categoria 21. *Accessibilitat a la comunicació i a la informació*, i la categoria 25. *Serveis especialitzats* com a "totalment implementades", així com la categoria 7. *Incorporació sistemàtica i contínua dels valors inclusius a la praxi quotidiana*, la categoria 20. *Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica* i la 39. *Adaptacions metodològiques*, a nivell "mig" d'implementació.

Finalment, utilitzant la triangulació com a tècnica per a complementar la informació recollida a través d'ambdues metodologies -quantitativa i qualitativa s'observa que les categories implementades a alguna de les **universitats canadenques** són les següents:

- Categoria 21. *Accessibilitat a la comunicació i a la informació (Àmbit B)*
- Categoria 25. *Serveis especialitzats (Àmbit B)*
- Categoria 13. *Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat (Àmbit A)*
- Categoria 1. *Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat (Àmbit A)*
- Categoria 32. *Necessitat de Pla d'acollida (Àmbit C)*
- Categoria 8. *Sensibilitat de la comunitat universitària (Àmbit A)*
- Categoria 11. *Actitud empàtica entre les persones (Àmbit A)*
- Categoria 22. *Accessibilitat tecnològica (Àmbit B)*
- Categoria 7. *Incorporació sistemàtica i contínua dels valors inclusius a la praxi quotidiana (Àmbit A)*
- Categoria 20. *Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica (Àmbit B)*
- Categoria 39. *Adaptacions metodològiques (Àmbit C)*

Si s'analitzen aquests resultats en la seva globalitat, s'observa novament la tendència ja analitzada a través dels resultats quantitius, és a dir, que hi ha un major percentatge de les categories implementades vinculades a l'àmbit A. *Creació de cultures inclusives*, diferenciat del nombre d'indicadors valorats tant de l'àmbit B. *Generació de polítiques inclusives* com de l'àmbit C. *Desenvolupament de pràctiques inclusives*. Així, es troben finalment triangulat les dades, cinc categories de l'àmbit A., quatre de l'àmbit B. i dos de l'àmbit C.

Finalment, i fi de respondre a l'objectiu específic 5. “*Comparar el grau d'inclusió educativa de les universitats catalanes amb les universitats de la província d'Ontàrio, Canadà*” s'ha procedit a comparar els resultats obtinguts per a la mostra catalana i canadenca fruit de la triangulació quantitativa i qualitativa de la informació recollida.

Així, els resultats de la triangulació ens indiquen que tant la comunitat catalana com canadenca han coincidit a l'hora de valorar com a les categories més implementades a algunes de les universitats dels seus respectius territoris, les següents:

Totalment Implementat:

Categoria 21. *Accessibilitat a la comunicació i a la informació (Àmbit B)*

Categoria 25. *Serveis especialitzats (Àmbit B)*

Entre Mig i Quasi Implementat:

Categoria 13. *Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat (Àmbit A)*

Categoria 22. *Accessibilitat tecnològica (Àmbit B)*

Categoria 39. *Adaptacions metodològiques (Àmbit C)*

En les següents categories s'ha trobat coincidència, però les comunitats han expressat diferents nivells d'implementació:

Categoria 1. *Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat (Àmbit A)*

Categoria 32. *Necessitat de Pla d'Acollida (Àmbit C)*

Categoria 8. *Sensibilitat de la comunitat universitària (Àmbit A)*

Categoria 11. *Actitud empàtica entre les persones (Àmbit A)*

Categoria 20. *Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica (Àmbit B)*

S'observa per tant, analitzant aquestes categories la coincidència es troba en les categories de l'àmbit A. *Creació de cultures inclusives* i B. *Generar polítiques inclusives*, per sobre de l'àmbit C. *Desenvolupament de pràctiques inclusives*. Així, coincideixen en valorar al mateix nivell d'implementació tres categories de l'àmbit B, i en una de l'àmbit A i de l'àmbit C. Tanmateix, s'observa que han coincidit en valorar com a categories més implementades a les seves respectives universitats, tres categories de l'Àmbit A, i una tant de l'àmbit B com del C, tot i que no valorant al mateix nivell d'implementació. En totes elles, la mostra catalana participant en aquest estudi les ha percebudes com a “totalment implementades” mentre que la població canadenca a nivell entre “mig” i “quasi” d'implementació.

Paral·lelament, l'anàlisi comparatiu realitzat exhaustivament sobre el comportament d'aquestes categories a les universitats catalanes i canadenques, ha permès detectar un seguit d'indicadors que, segons els participants en la present

recerca, estarien **implementats o implementant-se a algunes de les universitats catalanes i no en canvi a les canadenques**. Aquests, són els següents:

Totalment Implementat

Categoria 5. *Interacció pròxima i sistemàtica entre professorat i alumnat (Àmbit A)*

Categoria 6. *Disseny per a Tothom (Àmbit A)*

Categoria 10. *Ètica i equitat (Àmbit A)*

Categoria 12. *Institució humanitzada (Àmbit A)*

Categoria 16. *Foment de la integració laboral (Àmbit B)*

Categoria 41. *Individualització i personalització (Àmbit C)*

Categoria 22. *Accessibilitat tecnològica (Àmbit B)*

Categoria 24. *Transport adaptat (Àmbit B)*

Entre Mig i Quasi Implementat:

Categoria 12. *Institució humanitzada (Àmbit A)*

Categoria 17. *Promou la realització de projectes de recerca en l'àmbit de la diversitat (Àmbit B)*

Categoria 15. *Polítiques educatives (Àmbit B)*

Categoria 16. *Foment de la integració laboral (Àmbit B)*

Categoria 18. *Suport econòmic a l'alumnat (Àmbit B)*

Categoria 37. *Adequació de processos (Àmbit C)*

Les categories implementades a algunes de les universitats catalanes i que no estarien implementades a les universitats de la província d'Ontàrio pertanyen cinc a l'àmbit A. *Creació de cultures inclusives*, set a l'àmbit B. *Generar polítiques inclusives* i dues a l'àmbit C. *Desenvolupament de pràctiques inclusives*.

D'altra banda, aquest anàlisi ha permès detectar una única categoria, que segons els individus que han participat en aquesta recerca, estarien **implementats o implementant-se a algunes de les universitats canadenques i no en canvi a les catalanes**. Aquesta, és la següent:

Entre Mig i Quasi Implementat

Categoria 7. *Incorporació sistemàtica i contínua dels valors inclusius a la praxi quotidiana (Àmbit A)*

Analitzant aquests resultats, s'observa la tendència ja esmentada anteriorment en el cas canadenc, d'haver apostat per aquelles categories vinculades a l'àmbit A. *Creació de cultures inclusives*, a diferència de Catalunya. Així, es troba a nivell entre "mig" i "quasi" d'implementació a les universitats de la província d'Ontàrio, la categoria 7. *Incorporació sistemàtica i contínua dels valors inclusius a la praxi quotidiana*, que no ho estaria a les universitats de Catalunya, segons la percepció de la mostra catalana participant.

Taula 60. Resum comparació entre comunitat universitària catalana i canadenca resultats qualitius i quantitius.

	COMUNITAT UNIVERSITÀRIA CATALANA					COMUNITAT UNIVERSITÀRIA CANADENCA				
	TI QUALI	QI QUALI	MI QUALI	QI - MI QUANTI	QI - MI QUANTI	TI QUALI	QI QUALI	MI QUALI	QI - MI QUANTI	QI - MI QUANTI
1	X								X	
2										X
3										
4					X					
5	X				X					X
6	X									
7								X		X
8	X								X	
9										X
10	X				X					X
11	X				X					X
12	X				X				X	
13		X		X					X	
14										
15		X	X							
16	X	X	X							
17			X		X					
18			X							
19										
20	X		X		X			X		X
21	X				X	X				X
22	X				X	X				X
23										
24	X									
25	X		X			X				X
26					X					X
27										
28					X					
29										
30										
31										
32	X								X	
33										
34										
35					X					X
36					X					X
37			X							
38										
39			X					X		X
40										
41	X									

4.4.4 DISCUSSIÓ

4.4.4.1 DISCUSSIÓ RESULTATS QUANTITATIUS

4.4.4.2 DISCUSSIÓ DELS RESULTATS QUALITATIUS

4.4.4.3 DISCUSSIÓ DELS RESULTATS TRIANGULACIÓ

4.4.4. DISCUSSIÓ.

4.4.4.1. Discussió dels resultats quantitativus.

En el present estudi, s'han plantejat diferents objectius específics, com ara, conèixer les prioritats que els diferents membres o col·lectius de la comunitat universitària presenten respecte els indicadors que defineixen la universitat inclusiva, conèixer la percepció dels diferents membres de la comunitat universitària respecte la inclusió educativa a les seves universitats, comparar quins són els indicadors prioritaris que defineixen la universitat inclusiva de les universitats catalanes i de les universitats de la província d'Ontàrio i finalment, comparar el grau d'inclusió educativa de les universitats catalanes amb les universitats de la província d'Ontàrio, Canadà.

A continuació, s'aprofundeix en la valoració i interpretació dels resultats quantitativus obtinguts responent als objectius generals i específics plantejats, als que s'ha donat resposta.

OBJECTIU GENERAL 1: *“Identificar i establir els indicadors que podrien contribuir al procés de canvi i transformació dels estudis superiors a fi d’aconseguir Universitats més inclusives”*

Els resultats quantitativus respecte a la valoració de quines serien les categories que incidirien en el desenvolupament d'una universitat inclusiva, ens indiquen, tal i com es mostra en l'anàlisi pertinent de la totalitat dels participants, que de les quaranta-una categories proposades per a la valoració per part de la comunitat universitària, totes han estat valorades en els valors “determinants”, “molt determinants” i “imprescindibles” per a definir una universitat inclusiva.

Les tres categories valorades pel conjunt de la mostra estudiada com a imprescindibles, han estat la categoria 13. *Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat*, la categoria 1. *Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat*, i la categoria 20. *Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica*. D'aquestes tres categories, dues pertanyen a l'àmbit A. *Creació de cultures inclusives*, i la tercera a l'àmbit B. *Generar polítiques inclusives*.

Pel que fa a les categories destacades de l'àmbit A, s'observa que l'èmfasi es centra en dos aspectes, *construir comunitat* i *establir valors inclusius*. El primer aspecte fa referència a la importància que es vetlli perquè totes les persones independentment de les seves característiques -sempre i quan complexin els

requeriments sol·licitats- puguin accedir als estudis universitaris. Per tant, s'hi fa esment explícit quan és quelcom que no depèn -en part- directament de la universitat, sinó que ve establert, en el context català, per les normatives del govern. D'altra banda, el segon aspecte, fa referència a què es considera imprescindible per donar valor a la diferència, utilitzant-la aquesta com a font d'enriquiment.

Paral·lelament, pel que fa a la categoria destacada de l'àmbit B., s'emfasitza la necessitat de construir una universitat per a tothom, donant una gran importància al fet que, des de les universitats, es garanteixi l'accessibilitat física i arquitectònica en tot l'entorn universitari, respectant-se l'ús adequat dels diferents espais, tant exteriors com interiors.

OBJECTIU GENERAL 2. *“Explorar el comportament d'aquests indicadors a les universitats catalanes”.*

Analitzant els resultats obtinguts per la mostra catalana, s'observa que totes les categories han estat valorades entre el valor “començant-se a implementar” i “quasi implementat”. No hi ha cap categoria segons la mostra participant en aquesta recerca (comunitat universitària d'universitats catalanes), que es trobi entre “no implementat” i “en fase d'estudi”.

Els resultats quantitatius indiquen que la categoria que ha obtingut de mitjana una puntuació més alta, amb un valor entre 4.5 i 5, és la 13. *Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat.* Així, la mostra catalana ha considerat que actualment, a les seves universitats, es dóna generalment valor a la diferència i s'utilitza aquesta com a font d'enriquiment.

Paral·lelament, amb una puntuació de la mitjana entre 4 i 4.5, i considerant-se per a tant a nivell entre “mig” i “quasi implementat”, es troben la categoria 22. *Accessibilitat tecnològica*, la categoria 21. *Accessibilitat a la comunicació i a la informació*, la categoria 12. *Institució humanitzada*, la categoria 11. *Actitud empàtica entre les persones*, la categoria 20. *Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica*, la categoria 5. *Interacció pròxima i sistemàtica entre professorat i alumnat*, la categoria 10. *Ètica i equitat*, la categoria 28. *Relació amb institucions i serveis externs*, la categoria 17. *Promou la realització de projectes de recerca en l'àmbit de la diversitat*, la categoria 4. *Alumant corresponsable i actiu*, la categoria 35. *Codis lingüístics no discriminatoris*, la categoria 26. *Suport tècnic a tota la*

comunitat universitària, i finalment, la categoria 36. *Promou l'aprenentatge significatiu*.

S'observa com a la mostra estudiada, es considera que a aquest nivell d'implementació es troben majoritàriament categories de l'àmbit A. *Creació de cultures inclusives*, de l'àmbit B. *Generar polítiques inclusives*, i de l'àmbit C. *Desenvolupament de pràctiques inclusives*. Així, es troben cinc categories de l'àmbit A., sis categories de l'àmbit B. i dos categories de l'àmbit C.

Les categories destacades de l'àmbit A. *Creació de polítiques inclusives*, indiquen que en l'actualitat a les respectives universitats dels participants en aquesta recerca, s'està promovent la participació activa i corresponsable dels estudiants i s'està fomentant la interacció entre els docents i l'alumnat de manera continuada, així com l'establiment de valors inclusius que contemplin l'adopció d'actituds adequades vers la diversitat i l'aplicació de criteris organitzatius centrats en la persona.

D'altra banda, les categories destacades de l'àmbit B. *Generar polítiques inclusives*, mostren que en l'actualitat, s'està vetllant a les universitats catalanes per garantir l'accessibilitat tant arquitectònica, tecnològica, com d'accés a la comunicació i a la informació, a fi d'assegurar que s'eliminïn totes les barreres que comporten per a algun dels membres de la comunitat universitària. Tanmateix, els resultats indiquen que a les universitats catalanes estudiades, existeix un marc de relacions en xarxa entre la comunitat universitària i serveis externs, que es disposa d'assessors i experts tècnics en àmbits multidisciplinaris que ofereixen suport especialitzat i que s'estan promovent i impulsant projectes de recerca que incideixen o estan vinculats a l'àmbit de la diversitat.

Finalment, les dues categories vinculades a l'àmbit C. *Desenvolupament de pràctiques inclusives*, destacades pels participants en aquest estudi, indiquen que s'està fent ús d'un vocabulari inclusiu no discriminatori, i que es promou i afavoreix l'aprenentatge de nous continguts a partir dels coneixements previs dels estudiants.

Tenint en compte que el col·lectiu de l'estudiant és el més representatiu, en quant a nombre de participants, de la mostra de la present recerca i que, per tant, una part dels resultats generals es veuen mediatitzats per l'opinió d'aquest col·lectiu, a fi de precisar i poder concretar específicament els resultats, s'ha decidit realitzar les proves estadístiques no paramètriques per explorar les diferències a nivell de grups parells, respecte a la puntuació de les categories en funció del rol.

A continuació, s'analitzaran les categories en les que s'han trobat diferències significatives a nivell de grups, a través de l'aplicació de la prova no paramètrica Kruskal-Wallis, així com la U-Mann Whitney, a fi d'identificar on es troben aquestes diferències.

Així, analitzant les puntuacions obtingudes pels diferents col·lectius en funció de l'àmbit al qual pertanyen les categories, s'observen les següents diferències:

Pel que fa a l'àmbit A. Creació de cultures inclusives, els estudiants han puntuat més alt que els docents a la categoria 3. *Interdisciplinarietat*. Aquest fet, implica que els estudiants consideren que està més implementat que els docents el treball en equip des de les diferents disciplines de forma transversal i integrada, amb participació i col·laboració de tots els agents de la comunitat universitària.

Es vol fer especial esment a la categoria 1. *Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat*, en la que els estudiants han puntuat més baix que la resta de col·lectius de la comunitat universitària, de manera que aquests darrers consideren que existeix una major implementació pel que fa a la garantia de l'accés als estudis universitaris de totes les persones, independentment de les seves característiques, sempre que compleixin els requeriments sol·licitats. Aquest, és un aspecte rellevant atès que el col·lectiu dels estudiants -que són a qui es dirigeix aquesta categoria-, no ho han percebut al mateix nivell, tot i considerar també que està implementada. També es troben diferències de puntuació entre el col·lectiu del personal d'administració i serveis i el de docents, puntuant aquets darrers més baix. D'altra banda, es vol destacar la categoria 12. *Institució humanitzada*, en la que els estudiants han puntuat més baix que els docents, observant-se per tant, que el col·lectiu de docents percep un major nivell d'implementació de criteris organitzacionals centrats en la persona.

De l'àmbit B. **Generar polítiques inclusives**, els estudiants han puntuat més alt que el col·lectiu de docents i el de personal amb responsabilitat de gestió a la categoria 17. *Promou la realització de projectes de recerca en l'àmbit de la diversitat*. Donat el significat d'aquesta categoria, la qual és definida com a "impulsa la participació en la investigació de projectes socials que incideixen o que estan vinculats en el camp de la diversitat" i que els estudiants han considerat que esta més implementada davant dels docents i del personal amb responsabilitat de gestió, la qüestió és si la percepció o el coneixement de la realitat per part dels estudiants en aquesta categoria és correcte donada la diferència observada.

Paral·lelament, el col·lectiu del personal d'administració i serveis, també ha puntuat més alt en aquesta categoria que els docents. Aspecte que fa qüestionar el grau de coneixement per part d'aquests, respecte a aquesta categoria. D'altra banda, els estudiants han puntuat més alt que el col·lectiu de personal amb responsabilitat de gestió en la categoria 24. *Transport adaptat*. Tanmateix, els estudiants han puntuat més alt que els docents a la categoria 27. *Formació específica vers la diversitat de la comunitat universitària*. S'observa per tant, com el col·lectiu de l'alumnat i els de les persones amb responsabilitat de gestió perceben que la comunitat educativa està preparada per actuar adequadament davant de situacions de diversitat, mentre que els propis docents, que se suposa que és el col·lectiu que pot tenir una percepció de la realitat més aproximada respecte aquesta categoria, consideren que està menys implementada. Finalment, pel que fa a l'àmbit B. es destaca que el col·lectiu d'estudiants ha puntuat més baix que els docents en la categoria 18. *Suport econòmic a l'alumnat*. Aquest és un aspecte rellevant, atès que els docents consideren que està més implementada la categoria pel que fa a l'oferta de beques per evitar la discriminació per motius econòmics, de manera equitativa, a diferència dels estudiants, que la considera menys implementada.

Finalment, pel que fa a l'àmbit C. ***Desenvolupament de pràctiques inclusives***, el col·lectiu de l'alumnat i el Personal d'Administració i Serveis, ha puntuat més alt que els docents en la categoria 33. *Animació sociocultural*. Consideren ambdós col·lectius, a diferència dels docents, que hi ha una major implementació de la realització de projectes i iniciatives tant socials com culturals, útils per a la diversitat. Tanmateix, pel que fa la categoria 34. *Disseny Universal de l'Aprenentatge*, els estudiants han puntuat més alt que els docents. Per tant, s'observa que aquest col·lectiu percep que en el procés d'ensenyament -aprenentatge es contemplen un conjunt de principis que garanteixen la igualtat d'oportunitats per aprendre. S'interpreta, per tant, que l'estudiant percep la implementació d'aquests principis a l'aula, mentre que el docent no ho considera tant implementat.

Com a singularitat, es destaca que tant el col·lectiu d'estudiants, com els de les persones amb responsabilitat de gestió i el personal d'administració i serveis, opinen, pel que fa al desenvolupament de pràctiques inclusives, que implica orquestrar l'aprenentatge i mobilitzar els recursos, que les categories 35. *Codis lingüístics no discriminatoris*, 38. *Adaptacions curriculars* i la 40. *Formació*

transversal en diversitat funcional estan més implementades del que ha valorat el col·lectiu de docents.

Finalment, el col·lectiu dels estudiants ha puntuat més baix que el personal d'administració i serveis i les persones amb responsabilitat de gestió a la categoria 32. *Necessitat de Pla d'acollida*. Aquest és un aspecte rellevant, perquè mentre que el personal d'administració i serveis i les persones amb responsabilitat de gestió, consideren com a implementada aquesta categoria i consideren que des de les universitats es proporciona coneixement a totes les persones novingudes sobre els recursos materials i humans necessaris per a què puguin incorporar-se a la vida i a la comunitat universitària amb normalitat, l'alumnat ho percep en menor nivell implementació.

Responent a l'objectiu específic 2. "*Conèixer les prioritats que els diferents membres o col·lectius de la comunitat universitària presenten respecte els indicadors que defineixen la universitat inclusiva*"

El col·lectiu d'estudiantat, expressa màxima preferència només en dues categories que pertanyen a l'àmbit A. *Creació de cultures inclusives*, la categoria 13. *Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat* i la categoria 1. *Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat* i una tercera de l'àmbit B. *Generar polítiques inclusives*, la categoria 20. *Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica*. En l'anàlisi de les preferències per part dels col·lectius de personal d'administració i serveis i docents, es troben aquestes mateixes categories, però aquests dos últims prioritzen d'altres categories que no han estat contemplades per l'estudiantat.

En el cas del **personal d'administració i serveis**, a més de les tres categories ja comentades anteriorment, destaquen la categoria 8. *Sensibilitat de la comunitat universitària* i la categoria 7. *Incorporació sistemàtica i contínua dels valors inclusius a la praxi quotidiana*, ambdues pertanyents a l'Àmbit A. *Creació de cultures inclusives*. Per tant, s'observa la importància per aquest col·lectiu d'establir inicialment valors inclusius a les institucions universitàries a través del foment de la conscienciació vers la diversitat de les persones, així com la interiorització dels valors inclusius. Aquest col·lectiu també ha destacat la categoria 21. *Accessibilitat a la comunicació a la informació*, la qual pertany a l'àmbit B. *Generar polítiques inclusives*. Conseqüentment, s'observa que aquest col·lectiu emfasitza la importància d'eliminar totes les barreres que impossibilitin la comunicació i l'accés a la informació.

Paral·lelament, el **col·lectiu de docents** també destaca, a més de les tres categories en que ha coincidit amb l'alumnat i el personal d'administració i serveis, quatre categories les quals pertanyen, dues a l'àmbit A. *Creació de cultures inclusives* i dues a l'àmbit B. *Generar polítiques inclusives*. Així, pel que fa a les categories vinculades a l'àmbit A., els docents han destacat com a prioritàries per a definir una universitat inclusiva, la categoria 8. *Sensibilitat de la comunitat universitària* i la categoria 10. *Ètica i equitat*. Per tant, s'observa novament d'acord amb el col·lectiu de personal d'administració i serveis, la importància de vetllar inicialment per establir valors inclusius, coincidint amb el foment de la conscienciació vers la diversitat, afegint, a diferència dels altres col·lectius, la importància de vetllar per un marc de referència institucional que garanteixi la igualtat d'oportunitats partint de la valoració de les particularitats i necessitats individuals. Pel que fa a l'àmbit B., els docents han considerat com a prioritàries la categoria 21. *Accessibilitat a la comunicació i a la informació* i la categoria 22. *Accessibilitat tecnològica*. Per tant, s'observa que el col·lectiu de docents emfasitza, no només la necessitat d'establir valors inclusius, sinó també la importància de vetllar per unes institucions universitàries accessibles en termes físics, tecnològics i d'accés a la comunicació i a la informació, que permetin a tots els col·lectius desenvolupar el seu rol en igualtat d'oportunitats.

Finalment, analitzant els resultats obtinguts pel col·lectiu del **personal amb responsabilitat de gestió**, s'observa que han prioritzat les tres categories vinculades a l'àmbit B. *Generar polítiques inclusives*, que incideix en la importància de vetllar per unes institucions universitàries accessibles, d'acord amb el col·lectiu de docents, però a diferència d'aquests, el personal amb responsabilitat de gestió únicament ha destacat aquestes tres com a prioritàries, no ressaltant aquelles vinculades a l'àmbit A. *Creació de cultures inclusives*, que si han estat destacades pels docents. Tanmateix, aquest col·lectiu mostra una preferència sensiblement inferior a les anteriorment comentades (medianes 5'50), per les categories 1. *Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat*, coincidint amb tots els altres col·lectius, i la 32. *Necessitat de Pla d'acollida*, la qual pertany a l'àmbit C. *Desenvolupament de pràctiques inclusives*, prioritzant l'èmfasi en posar en coneixement i a l'abast de les persones nouvingudes a les universitats de tots els recursos materials i humans perquè tothom puguin incorporar-se a la vida i a la comunitat universitària amb normalitat.

Analitzant els resultats obtinguts per a cada un dels col·lectius definits com a comunitat universitària, s'observa que únicament han coincidit en destacar com a prioritària *l'accessibilitat arquitectònica* -categoria 20.-. Altrament, s'observa que el personal amb responsabilitat de gestió ha considerat com a prioritàries aquelles categories vinculades a la generació de polítiques, que podria justificar-se pel fet de la importància de garantir l'accessibilitat, ja que aquest seria un àmbit que sense la seva implementació, no permetria fer tangibles altres canvis; i perquè a nivell normatiu és un camp establert amb més incidència en l'obligatorietat. Els docents també prioritzen aquestes categories, però potser donat el seu rol d'interacció més quotidiana amb el col·lectiu majoritari que pot presentar necessitats, com ara els estudiants, complementen les prioritats amb categories de l'àmbit A. *Creació de cultures inclusives*, com aspectes també clau. En el col·lectiu del personal d'administració i serveis s'observa aquesta tendència detectada en els docents, atès que el Personal d'Administració i Serveis és l'altre grup de la comunitat universitària que manté un contacte més directe amb els estudiants. Aquests últims, han focalitzat la prioritització dels indicadors en aquells que els afecten directament, és a dir, en *l'accés en igualtat d'oportunitats*, així com donar valor a la diferència utilitzant-la com a font d'enriquiment, no centrant-se en d'altres aspectes més estructurals o de funcionament intern de les institucions i òrgans de gestió.

Objectiu específic 3. *“Conèixer la percepció dels diferents membres de la comunitat universitària respecte la inclusió educativa a les seves universitats”*

En l'anàlisi de la implementació de les categories segons la percepció dels diferents col·lectius de la comunitat universitària, s'oferien dues opcions generals per a la valoració de la implementació, una que ha permès detectar el desconeixement sobre la implementació de les categories (anomenat “perduts” segons els resultats estadístics), i l'altra, que ha permès conèixer l'opinió dels participants sobre el nivell d'implementació -distribuïnt-se aquest des de “no implementat” fins a “totalment implementat”.

Conseqüentment, els resultats de la valoració presentats són els que corresponen al nivell d'implementació, tenint en compte que la mostra participant per a cada categoria és diferent. Explorant aquests resultats, s'observa mitjançant l'anàlisi estadístic, que cap de les categories es troba totalment implementada, però que en canvi, un percentatge elevat d'aquestes es trobaria entre “començant-se a

implementar” i “quasi implementat”, amb una mitjana màxima de les respostes entre 5 i 4’5. Únicament els col·lectiu de docents i el de personal amb responsabilitat de gestió, valoren categories en el punt de “en fase d’estudi”, i sobretot, es troba que els resultats indiquen que cap de les categories ha estat considerada com a no implementada. En tot cas, s’ha expressat que es desconeixia si està o no implementada.

A continuació, es contrasten els resultats obtinguts per a cada un dels col·lectius definits com a comunitat universitària en la present recerca.

El **col·lectiu de l’alumnat** únicament destaca com a “quasi implementada” a les respectives universitats la categoria 13. *Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat*, valorada com a “quasi implementada” per la resta de col·lectius de la comunitat universitària, - docents, personal d’administració i serveis i personal amb responsabilitat de gestió-. En conseqüència, s’observa que un percentatge elevat de la mostra ha considerat que, a la gran majoria de les respectives universitats, es dona valor a la diferència, fent d’aquesta una font de creixement i construcció. Es destaca, segons els resultats estadístics, que no està encara en l’actualitat totalment implementada, implicant que es donen situacions en les que no es contempla, en la globalitat, la diferència com a riquesa de la singularitat.

D’altra banda, el **col·lectiu de docents** indica, segons els resultats obtinguts, que les categories considerades com a “quasi implementades” a les respectives universitats, són les categories 12. *Institució humanitzada*, 13. *Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat*, 20. *Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica*, i finalment la categoria 21. *Accessibilitat a la comunicació i a la informació*. S’observa que aquest col·lectiu considera “quasi bé implementades” categories tant de l’àmbit A. *Creació de cultures inclusives* i de l’àmbit B. *Generar polítiques inclusives*. Si s’analitzen aquests resultats, contrastant-los amb la resta de rols, es detecta que el col·lectiu de docents ha coincidit amb el de personal amb responsabilitat de gestió a l’hora de valorar com a “mig implementada” la categoria 12. *Institució humanitzada*, considerant que a les respectives universitats s’estan actualment aplicant criteris respecte al tracte, l’atenció i la proximitat centrats en la persona a nivell organitzacional; així com en la categoria 20. *Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica*, considerant ambdós col·lectius que aquesta s’està garantint, categoria que en els diferents estudis parcials mostrats anteriorment al capítol 2, ja es considera que és un aspecte en que les universitats s’han centrat en les primeres fases de canvi vers la igualtat d’oportunitats. Paral·lelament, els

docents han estat l'únic col·lectiu en considerar com a “quasi implementada” l'accessibilitat a la comunicació i a la informació, valorant que s'està treballant a les universitats per a disposar d'entorns comunicatius sense barreres. S'interpreta que els docents poden ser més sensibles a aquesta categoria, ja que l'acció docent comporta una proximitat en l'entorn comunicatiu i per tant, és més fàcilment percebut per aquests les millores realitzades als darrers anys en aquest aspecte.

Paral·lelament, el col·lectiu del personal amb **responsabilitat de gestió**, ha valorat, segons els resultats obtinguts, que les categories “quasi implementades” a les respectives universitats, són les categories 1. *Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat*, 12. *Institució humanitzada*, 13. *Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat*, 41. *Individualització i personalització*, 5. *Interacció pròxima i sistemàtica entre professorat i alumnat*, i finalment la categoria 20. *Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica*. Analitzant aquests resultats, s'observa que el col·lectiu amb responsabilitat de gestió, coincideix com ja s'ha exposat anteriorment, amb el col·lectiu de docents, en valorar com a “implementades” la humanització de les institucions i l'accessibilitat arquitectònica, i coincideix amb el personal d'administració i serveis en destacar com a “quasi implementada” la categoria 1. *Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat*. Així, s'observa que ambdós col·lectius consideren que en l'actualitat s'està vetllant perquè totes les persones, independentment de les seves característiques individuals, puguin accedir als estudis superiors. Paral·lelament, el personal amb responsabilitat de gestió ha estat l'únic col·lectiu en considerar com a “mig implementades” *la individualització i personalització*, i *la interacció pròxima i sistemàtica entre professorat i alumnat*, valorant que s'ofereix des de les respectives universitats un entorn favorable a l'atenció individual i personal, amb orientació tant acadèmica com personal, així com que s'està fomentant la interacció entre docents i alumnat, afavorint l'escolta, el diàleg i l'actitud empàtica mútua.

Finalment, el col·lectiu de **personal d'administració i serveis** ha considerat, d'acord amb els resultats obtinguts, que les categories “quasi implementades” a les respectives universitats són les categories 1. *Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat*, 13. *Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat* i 11. *Actitud empatia entre les persones*. S'observa que únicament ha considerat “quasi implementades” categories vinculades a l'àmbit A. *Creació de cultures inclusives*.

Aquest col·lectiu, coincideix amb els estudiants en valorar com a “quasi implementada” *l'actitud acollidora* i amb el personal amb responsabilitat de gestió,

en la *igualtat d'oportunitats*. Tanmateix, s'ha detectat que el personal d'administració i serveis ha estat l'únic col·lectiu en considerar com a “quasi implementada” a les respectives universitats, *l'actitud empàtica entre les persones*, considerant que s'està desenvolupant una actitud afavoridora de les relacions interpersonals i actuant de manera proactiva en l'atenció a la diversitat.

A continuació, es presenta una breu interpretació dels resultats de la valoració presentats que corresponen a “Desconec el nivell d'implementació”.

Analitzant els resultats estadístics de “*Desconeixen*” en funció dels rols, s'infereix que en moltes categories en que els enquestats han seleccionat l'opció de resposta “Desconec el nivell d'implementació”, són categories vinculades a aspectes que no estan directament relacionats amb el desenvolupament del rol pertinent. Així, una part del **col·lectiu d'estudiants**, expressa desconeixement del nivell d'implementació de les categories 28. *Relació amb institucions i serveis externs*, 40. *Formació transversal en diversitat funcional*, 25. *Serveis especialitzats*, 32. *Necessitat de Pla d'acollida*, i finalment, 38. *Adaptacions curriculars*.

Resultats similars s'observen en el grup de personal d'administració i serveis. Analitzant les categories amb major desconeixement, es valora que alguns membres d'aquest col·lectiu, desconeixen la implementació de les següents categories: 28. *Relació amb institucions i serveis externs*, 36. *Promou l'aprenentatge significatiu*, 39. *Adaptacions metodològiques*, 31. *Adequació i personalització de materials i eines*, 33. *Animació sociocultural*, 24. *Transport adaptat* i finalment, 40. *Formació transversal en diversitat funcional*.

Pel que fa al **col·lectiu de docents**, seguint en la mateixa línia argumentativa anterior, s'observa que alguns dels seus membres desconeixen el nivell d'implementació de les següents categories: 32. *Necessitat de Pla d'acollida*, 18. *Suport econòmic a l'alumnat*, 28. *Relació amb institucions i serveis externs*, 19. *Suport econòmic institucional*, 29. *Flexibilitat en els itineraris formatius*, 16. *Foment de la integració laboral*, 23. *Places de pràctiques accessibles*, 24. *Transport adaptat*. En canvi, analitzant totes les categories valorades pels docents a nivell de desconeixement d'implementació, és significatiu que aquest col·lectiu hagi seleccionat aquesta opció de resposta pel que fa a la valoració sobre les categories 38. *Adaptacions curriculars*, 34. *Disseny Universal de l'aprenentatge*, 39. *Formació transversal en diversitat funcional*, quant el seu contingut incideix directament en la seva praxi professional. En conseqüència, un dels aspectes que podria incidir en una

millora d'aquesta manifestació, és el de foment dels processos de flux d'informació interna.

De manera paral·lela, s'observa que el col·lectiu de **persones amb responsabilitat de gestió**, perfil que per les funcions inherents a la seva tasca tenen informació o coneixen més àmbits de l'organització i l'estructura universitària, són el grup que menys puntuacions de desconeixement d'implementació ha seleccionat. S'interpreta que en els casos de desconeixement del nivell d'implementació, pot venir donat perquè la persona amb responsabilitat de gestió poden desenvolupar la seva funció des de la vessant de personal d'administració i serveis o bé des de la vessant acadèmica i de recerca, i per tant, desconèixer categories que incideixen directament en l'àmbit que no desenvolupen.

Objectiu específic 4. *“Comparar quins són els indicadors prioritaris que defineixen la universitat inclusiva de les universitats catalanes i de les universitats de la província d'Ontàrio”*

Comparant els resultats obtinguts per ambdues comunitats -catalana i canadenca-, s'observa que han coincidit en la valoració de les següents categories com a prioritàries per a contribuir a que la universitat sigui un entorn d'aprenentatge i de treball, on tota la comunitat pugui participar i tenir èxit en els seus resultats. Tant la comunitat universitària de procedència catalana com la de procedència canadenca, han prioritzat les categories 13. *Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat*, 1. *Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat*, 20. *Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica*, 10. *Ètica i equitat*, 11. *Actitud empàtica entre les persones*, 21. *Accessibilitat a la comunicació i a la informació*, 9. *Actitud de flexibilitat i obertura*, 12. *Institució humanitzada* i finalment, 6. *Disseny per a Tothom*. S'observa doncs, que ambdues comunitats han destacat categories vinculades a l'àmbit A. *Creació de cultures inclusives*, amb un total de sis de les vuit categories prioritzades, relacionades amb el foment de la construcció de la comunitat i l'establiment de valors inclusius. Paral·lelament, s'han destacat dues categories de l'àmbit B. *Generar polítiques inclusives* relacionades amb l'accessibilitat física i de la comunicació.

Aquestes coincidències mostren la importància, per ambdues comunitats, que davant d'iniciar un procés de transformació de les universitats per establir indicadors

de canvi, és recomanable el foment de cultures inclusives alhora que contemplar aspectes tangibles vinculats a l'accessibilitat.

Respecte a les diferències de prioritats, s'observa que la mostra catalana ha considerat com a prioritària la categoria 23. *Places de pràctiques accessibles*, la qual no ha estat assenyalada com a prioritària pels canadencs. S'interpreta que aquesta diferència podria explicar-se per la diferència de context respecte el pla d'estudis universitari.

Per altra banda, es detecta que la comunitat canadenca proposa un major nombre de categories prioritàries, enfront de l'opinió dels catalans participants en aquesta recerca. Aquestes categories, presentades segons els resultats estadístics són la Categoria 5. *Interacció pròxima i sistemàtica entre professorat i alumnat*, 22. *Accessibilitat tecnològica*, 7. *Incorporació sistemàtica i contínua dels valors inclusius a la praxi quotidiana*, 8. *Sensibilitat de la comunitat universitària*, 14. *Comunicació òptima i transparència institucional*, 18. *Suport econòmic a l'alumnat*, 19. *Suport econòmic institucional*, 35. *Codis lingüístics no discriminatoris*, 36. *Promou l'aprenentatge significatiu*, 4. *Alumnat corresponsable i actiu*, i 32. *Necessitat de Pla d'acollida*. En aquesta selecció, la comunitat canadenca proposa les categories prioritàries emmarcades dins dels tres àmbits (A, B i C), que implicaria conseqüentment que a l'hora d'establir prioritats per iniciar una transformació universitària, les categories tant s'haurien d'emmarcar en la creació de cultures inclusives, la generació de polítiques inclusives i el desenvolupament de pràctiques inclusives; a diferència de la comunitat universitària catalana que prioritza majoritàriament l'emmarcament en la creació de cultures inclusives.

Tenint en compte que la mostra presenta un nombre molt més elevat d'estudiants i que, per tant, tenen molt de pes en la representació dels resultats, i que la comparació entre catalans i canadencs en termes de mostres també són molt diferents, s'ha comparat per parells en funció dels rols contrastant amb la procedència de les universitats canadenques o catalanes.

Així, els resultats significatius, respecte les diferències entre els dos països segons els estudiants, ens mostren que pels canadencs les categories 18. *Suport econòmic a l'alumnat*, 19. *Suport econòmic institucional* i 20. *Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica*, les consideren més prioritàries que els estudiants catalans, aspectes que en el cas de la categoria 18., donada la diferència de cost dels estudis pot fer que estiguin més sensibilitzats, igual que en la categoria 19., ja

que les universitats reben un suport econòmic per part del Govern provincial elevat i respecte l'accessibilitat arquitectònica, a partir del coneixement del context, en el que alguns edificis on es cursen estudis universitaris, donada la seva antiguitat, presenten altes mancances d'accessibilitat.

Pel que fa personal d'administració i serveis, respecte les diferències entre els dos països, ens mostren que pels canadencs les categories 2. *Orientació en l'elecció d'estudis d'accés*, 8. *Sensibilitat de la comunitat universitària* i 9. *Actitud de flexibilitat i obertura* les consideren més prioritàries que el PAS català,. Així, el cas de la categoria 2., com s'ha expressat en el capítol 4 de la fonamentació teòrica, existeix una focalització explícita, en termes d'orientació, cursos i preparació pels estudiants abans d'iniciar-los, i les categories 8 i 9, són categories en part inherents al rol que en molts casos lideren i desenvolupen en el context.

Analitzant els resultats dels docents, respecte les diferències entre els dos països, ens mostren que pels canadencs les categories 14. *Comunicació òptima i transparència institucional* i 36. *Promou l'aprenentatge significatiu* les consideren més prioritàries que el docents catalans, considerant respecte la categoria 36. que són institucions sensibilitzades donat que durant l'última dècada s'està incidint en la implementació de Disseny Instruccional Universal.

El Personal amb Responsabilitat de Gestió canadenc prioritza davant la mostra catalana amb la importància del *suport econòmic a l'alumnat* (categoria 18), coincidint amb els estudiants canadencs, entenent que la vessant econòmica en aquest context pot incidir explícitament en igualtat d'oportunitats.

Objectiu específic 5. *“Comparar el grau d'inclusió educativa de les universitats catalanes amb les universitats de la província d'Ontàrio, Canadà”*

En l'anàlisi de les categories implementades segons la percepció dels participants enquestats, en el període de temps estudiat de les universitats analitzades tant a Catalunya com a la província d'Ontàrio (Canadà), s'observa que es troben entre un nivell “mig” i “quasi implementades” en ambdós contextos, una categoria en el *foment de la cultura inclusiva* com és *l'actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat* donant valor a la diferència, així com dues categories

emmarcades en la *construcció d'una universitat per tothom*, i *l'accessibilitat física, tecnològica i de la comunicació*.

Així mateix, s'observen diferències, ja que els membres de les universitats catalanes participants en aquesta recerca han considerat com a implementades entre un nivell “mig” i “quasi”, dues categories tant de l'àmbit A. *Creació de cultures inclusives*, com de l'àmbit B. *Generar polítiques inclusives*, percebent que a les respectives universitats s'estan aplicant criteris organitzacionals que fomenten la humanització, així com una actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat, com també, el desenvolupament de processos per garantir l'accessibilitat tecnològica i de la comunicació.

D'altra banda, els resultats obtinguts a nivell quantitatiu per la mostra canadencs participant en aquest estudi, indiquen que aquests perceben a nivell entre “mig” i “quasi” d'implementació, un nombre superior de categories, essent el doble que en el cas de les universitats catalanes. S'observa que a les universitats de la província d'Ontàrio es troben implementades quatre categories de l'Àmbit A. *Creació de cultures inclusives*, tres de l'àmbit B. *Generar polítiques inclusives* i, una de l'àmbit C. *Desenvolupament de pràctiques inclusives*. Segons els participants, i sempre tenint present el nivell d'implementació expressat, es percep que a les respectives universitats es garanteix la igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat, que l'entorn de les institucions universitàries es caracteritza per una actitud sensible, empàtica, oberta, acollidora i respectuosa vers la diversitat humana donant valor a la diferència, utilitzant-se aquesta com a font d'enriquiment. Tanmateix, es disposa de serveis especialitzats i de mecanismes que permeten garantir l'accessibilitat tecnològica i de la comunicació i informació.

Altrament, analitzant les diferències entre les universitats de Catalunya i de la província d'Ontàrio (Canadà), s'observa que es troba implementada, entre un nivell “mig” i “quasi” d'implementació a les universitats catalanes, a diferència de les canadenques, l'aplicació de criteris humans a nivell organitzacional. Paral·lelament, s'observa que es troba implementada a les universitats canadenques a diferència de les universitats catalanes, segons la percepció de la mostra participant, la igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat, el fomenten des de les institucions universitàries de la conscienciació vers la diversitat humana, l'adaptació individualitzada de les normes a les particularitats i necessitats de cada cas, i mecanismes de suport, com per exemple, els serveis especialitzats i el pla d'acollida als membres nous a la comunitat universitària.

Per últim, analitzant els resultats significatius respecte les diferències entre els dos països segons els estudiants, els resultats ens mostren que pels canadencs la categoria 1. *Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat*, es troba molt més “implementada” que el que consideren els estudiants catalans, i també pel personal d'administració i serveis. A remarcar, la 32. Necessitat de pla d'acollida, que els estudiants canadencs expressen un alt grau d'implementació, fet que s'ha expressat en l'exposició en el capítol IV de la fonamentació teòrica i que aquesta dada permet corroborar aquesta realitat. Respecte la categoria 8. *Sensibilitat de la comunitat universitària*, que pot venir derivat perquè a partir del coneixement del context, a algunes universitats de la província d'Ontàrio, s'han realitzat formacions específiques respecte la diversitat de les persones per a tota la comunitat universitària, incloses les persones treballadores de serveis externalitzats.

En canvi, pels docents catalans es troba més implementada la categoria 5. *Interacció pròxima i sistemàtica entre professorat i alumnat* i respecte el personal amb responsabilitat de gestió no es troben diferències significatives respecte les categories implementades entre els dos països.

4.4.4.2. Discussió dels resultats qualitatius.

A continuació, s'aprofundeix en la valoració i interpretació dels resultats qualitatius obtinguts, amb la finalitat de donar resposta als objectius específics plantejats en la present investigació.

Responent a l'objectiu específic segon, "*Conèixer les prioritats que els diferents membres o col·lectius de la comunitat universitària presenten respecte els indicadors que defineixen la universitat inclusiva*" s'observen diferències en funció del rol desenvolupat a la universitat.

Pel que fa al **col·lectiu dels estudiants**, s'observa que aquests han tendit a focalitzar la seva atenció en aquelles categories vinculades al foment d'una actitud empàtica, oberta, flexible, acollidora i respectuosa vers la diversitat de tota la comunitat universitària, i a aspectes que li són més propers, com ara indicadors relatius a la formació específica del professorat, a l'avaluació, al suport per a l'atenció a la diversitat i al desenvolupament de pràctiques inclusives, no atenent a altres elements més generals que serien la base per a la configuració d'una universitat inclusiva. S'interpreta que aquest fet podria explicar-se pel desconeixement de l'estructura i de l'organització interna d'aquestes institucions i per la tendència a considerar prioritaris aquells elements que podrien tenir un benefici directe sobre el propi col·lectiu.

Com a exemple, tot i destacar en dues ocasions la categoria 15. *Polítiques educatives* i la categoria 19. *Suport econòmic institucional*, el discurs novament es focalitza des de la perspectiva de l'afectació directe per als estudiants. Pel que fa a la categoria 15., la justificació de la necessitat de polítiques recau en la necessitat d'un marc regulador que guii la praxis dels docents. En el cas del suport econòmic, l'alumnat que l'ha considerat com a imprescindible refereix que aquest hauria de compensar les desigualtats a aquest nivell, no permetent cap tipus de discriminació per motius econòmics i, per tant, oferint suport en funció de les necessitats del col·lectiu d'estudiants.

Sintetitzant, s'observa la tendència de l'alumnat a considerar prioritàries categories dels tres àmbits, valorant com a més imprescindibles aquelles relatives a organitzar el suport de l'atenció a la diversitat, així com el desenvolupament de pràctiques inclusives, àrees que com ja s'ha comentat anteriorment, els afecten de

forma més directa i, que en cas d'aplicar-se, serien fàcilment visibles per aquest col·lectiu.

En relació als **docents**, els resultats qualitatius mostren que aquest col·lectiu ha prioritzat indicadors vinculats a l'àmbit A. *Creació de cultures inclusives* i a l'àmbit B. *Generar polítiques inclusives*, en detriment de l'àmbit C. *Desenvolupament de pràctiques inclusives*. Així, pel que fa a l'àmbit de creació de cultures inclusives, els docents han considerat com a prioritari, per iniciar un procés de transformació a la universitats perquè aquestes esdevinguin entorns inclusius, el foment d'una actitud empàtica, oberta, flexible, acollidora i respectuosa vers la diversitat de tota la comunitat universitària, amb coincidència amb el col·lectiu estudiantil, així com la necessitat de generar els mecanismes necessaris perquè les universitats esdevinguin institucions humanitzades.

Pel que fa a l'àmbit vinculat a les polítiques inclusives, s'interpreta que tot i tractar-se del col·lectiu de docents, aquests focalitzen més aquelles àrees vinculades a la institució i la necessitat de polítiques inclusives, aspectes aquests més generals i transversals, i en l'àmbit de desenvolupament de pràctiques inclusives la categoria que ha estat considerada com a prioritària és la 34. *Disseny Universal de l'Aprenentatge*, la qual concep el procés d'ensenyament - aprenentatge des de la igualtat d'oportunitats. Aquesta podria aglutinar part dels aspectes a considerar en l'àmbit del desenvolupament de pràctiques inclusives, que podria generar directament més canvis, modificant les seves praxis per tal de donar resposta a la diversitat de l'alumnat. Només un docent destaca la categoria 31. *Adequació i personalització de materials i eines* i 39. *Adaptacions metodològiques*, vinculades directament amb la seva praxis professional.

Per tant, s'interpreta que els docents demanden una estructura institucional sòlida, que proposi plans estratègics que els guïïn i marquin les accions a desenvolupar, és a dir, que les pràctiques encaminades a donar resposta a la diversitat de l'alumnat no siguin quelcom que parteixi de la iniciativa pròpia fruit d'una sensibilització, d'una part reduïda del col·lectiu de docents, sinó que existeixin directrius precises. Alhora, els resultats indiquen la necessitat de rebre formació adequada per a poder atendre a la diversitat d'alumnat que actualment està present a les aules universitàries.

Paral·lelament, els resultats obtinguts pel **personal amb responsabilitat de gestió** participant als grups focals, apunten que aquests tendeixen a considerar com a prioritàries aquelles categories vinculades a tots tres àmbits, i en el següent ordre, àmbit A. *Creació de cultures inclusives*, seguidament de l'àmbit B. *Generar polítiques inclusives* i finalment, a l'àmbit C. *Desenvolupament de pràctiques inclusives*.

Concretament, es detecta que del primer àmbit, han destacat quasi bé totes les categories com a prioritàries, del total de 13 n'han escollit 11, posant èmfasi a la necessitat de “construir comunitat” i de l'establiment de valors inclusius. Pel que fa a l'àmbit B., es destaca la importància d'oferir des de les universitats tots els mecanismes de suport, tant a nivell econòmic, com de formació, de serveis i tècnic, així com garantir l'accessibilitat. Finalment, pel que fa a l'àmbit C., aquest ha estat el col·lectiu que més categories ha prioritzat, destacant la necessitat d'impulsar el Disseny Universal de l'Aprenentatge, així com totes les adaptacions i adequacions que siguin necessàries per a garantir la igualtat d'oportunitats en els processos formatius, creant alhora un entorn favorable a la individualització i personalització.

S'interpreta que aquesta priorització del col·lectiu amb responsabilitat de gestió podria tenir el seu origen en que aquests membres són els qui gestionen les estructures organitzatives de les universitats i, per tant, expressen com a primera opció per a introduir canvis, la reestructuració d'aquestes institucions, incorporant els valors que respectin la diversitat humana de tota la comunitat universitària, a fi i efecte de poder introduir polítiques que marquin el funcionament d'aquestes i desplegant recursos que possibilitin el desenvolupament de pràctiques inclusives.

Finalment, l'anàlisi dels resultats qualitatius indica que el col·lectiu del **personal d'administració i serveis** valora com a imprescindibles i com a molt determinants, segons valors del qüestionari Likert, per a considerar que una universitat és inclusiva, aquelles categories vinculades a l'àmbit A. *Creació de cultures inclusives* i l'àmbit B. *Generar polítiques inclusives*, en detriment de l'àmbit C. *Desenvolupament de pràctiques inclusives*, tot i destacar la necessitat d'un pla d'acollida, el Disseny Universal de l'Aprenentatge i l'adequació dels processos avaluatius.

Vinculat a l'àmbit A., **el personal d'administració i serveis**, ha considerat com a prioritàries aquelles categories que fan referència a l'establiment de valors inclusius, des de la vessant de l'adopció d'actituds respectuoses amb la diversitat

humana per a tots els membres de la comunitat universitària, així com la incorporació d'aquests valors a la praxi quotidiana, destacant la importància de generar mecanismes necessaris perquè les universitats esdevinguin institucions humanitzades, en aquest cas d'acord amb el col·lectiu de docents. Pel que fa a l'àmbit B., es destaca, juntament amb el col·lectiu del personal amb responsabilitat de gestió, la necessitat d'impulsar des de les universitats mecanismes de suport, tant a nivell econòmic, com de formació, de serveis especialitzats i tècnics, així com de garantir l'accessibilitat a tots els nivells (arquitectònica, en la comunicació i l'accés a la informació, i tecnològica), i alhora, la importància de fomentar la integració laboral, la promoció de projectes de recerca en l'àmbit de la diversitat i la importància de teixir un marc de relacions en xarxa entre la comunitat universitària i institucions externes.

S'ha interpretat, que aquesta tendència del PAS a considerar com a prioritàries les categories vinculades a cultures i polítiques inclusives, pot venir justificada pel tipus de funcions que desenvolupa aquest col·lectiu a les universitats.

En síntesi, si es contrasten els resultats qualitatius obtinguts a partir de les manifestacions verbals expressades pels quatre rols definits com a comunitat universitària -estudiants, personal docent i investigador, personal amb responsabilitat de gestió i personal d'administració i serveis-, s'observa que aquests col·lectius han coincidit a l'hora de considerar, com a prioritàries, tot i que no coincideixen en el nivell de priorització, les següents sis categories - *actitud de flexibilitat i obertura, actitud empàtica entre les persones, actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat, polítiques educatives, suport econòmic institucional, i formació específica vers la diversitat de la comunitat universitària*. Altrament, tots els membres de la comunitat universitària coincideixen en sis categories vinculades tant a l'àmbit A. *Creació de cultures inclusives* (categories 9, 11 i 13) i com a l'àmbit B. *Generar polítiques inclusives* (categories 15, 19 i 27), que es considera que repercuteixen transversalment a tota la institució.

Finalment, es realitza una anàlisi de les aportacions no contemplades en les categories que mostren la importància de millorar la comunicació i coordinació interna a les institucions universitàries, la importància d'un paper actiu dels docents per a introduir millores en la seva praxi de manera que permeti la igualtat d'oportunitats per aprendre respectant la diversitat de l'alumnat, la importància de treballar de manera coordinada amb els diferents responsables de les universitats catalanes, d'apostar per la formació específica en Disseny per a Tothom i Disseny

Universal de l'Aprenentatge, i finalment, la necessitat de requeriments que contemplin la obligatorietat de complir criteris que vetllin per l'atenció a la diversitat, a fi de contrarestar les sensibilitats individuals.

A fi de respondre a l'objectiu específic tercer **“Conèixer la percepció dels diferents membres de la comunitat universitària respecte la inclusió educativa a les seves universitats”**, s'han seleccionat per a la interpretació i discussió dels resultats aquelles categories que segons els membres de la comunitat universitària estan **“més implementades”**, considerant-les com aquelles valorades pels diferents participants a nivell de: totalment implementada, quasi implementada i mig implementada.

Els resultats indiquen que el **col·lectiu d'estudiants** únicament percep com a totalment implementada, en algunes universitats, l'actitud empàtica entre les persones. Aquest fet podria atribuir-se al desconeixement del grau d'implementació d'altres categories, que no tenen una afectació directa en l'alumnat.

Una possible interpretació dels resultats tan reduïts, obtinguts del col·lectiu dels estudiants, pel que fa al grau d'implementació de les categories mitjançant els grups focals, és que l'estructura i el format de la metodologia podria haver influït o condicionat les respostes d'aquest col·lectiu. Cal tenir en compte, que els grups focals estaven configurats per participants heterogenis entre sí, pel que fa al rol desenvolupat a la comunitat universitària i, per tant, l'alumnat havia d'exposar la seva opinió davant docents, personal d'administració i serveis i personal amb responsabilitat de gestió de la seva pròpia universitat.

Els resultats obtinguts pel **col·lectiu de docents**, indiquen que perceben com a **“implementades”** o **“quasi bé implementades”**, categories vinculades a l'accessibilitat (tant arquitectònica, com tecnològica i a la comunicació), així com la proximitat amb l'alumnat i l'actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat, categories vinculades novament als àmbits A i B (*Creació de cultures inclusives i Generació de polítiques inclusives*).

Pel que fa a l'àmbit C. *Desenvolupament de pràctiques inclusives (orquestrar l'aprenentatge i mobilitzar els recursos)* cal destacar que el col·lectiu dels docents, que és qui posa en marxa les categoritzacions a través de la praxis professional, únicament un docent fa referència a la categories vinculades a la *necessitat de pla d'acollida*, i a la *individualització i personalització*, no afegint cap comentari pel que

fa a la resta, com per exemple d'aquelles vinculades a l'adequació dels processos avaluatius o a les adaptacions metodològiques, tant importants en la seva praxis professional, perquè pugui respondre's adequadament a la diversitat de l'alumnat, permetent a tots el progrés i l'èxit acadèmic.

Finalment, s'ha considerat rellevant en aquest cas, destacar que els resultats indiquen que aquest col·lectiu demanda una formació específica vinculada a l'atenció a la diversitat, atès que en el treball dels focus grupals, expliciten en més d'una ocasió no tenir ni coneixements ni recursos suficients per a respondre-hi adequadament.

Els resultats qualitatius obtinguts pel **col·lectiu del personal amb responsabilitat de gestió**, mostren que valoren com a "totalment implementades", categories vinculades a l'àmbit A. *Generar cultures inclusives*, com és el cas de la igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat, actituds de la comunitat universitària en la seva globalitat, caracteritzades pel respecte a la diversitat i el Disseny per a Tothom. Considerant que en l'actualitat, en algunes de les universitats participants, s'estan conceben els entorns, els productes i els serveis per a que puguin ser utilitzats per totes les persones en la major extensió possible.

En general, aquest col·lectiu percep com a implementades categories no destacades per la resta de membres de la comunitat universitària. S'interpreta que aquest fet podria atribuir-se a les tasques i funcions desenvolupades pel personal amb responsabilitats de gestió a les universitat, que s'ocuparien de gestionar aquests canvis, no sent visibles o percebuts encara per part de la resta de persones de la comunitat universitària. Aquest col·lectiu és el que coneix i gestiona, en primera instància, els avenços, els progressos i les millores per a les que s'està invertint a les institucions. Observant-se que, en general, les reflexions van centrar-se més en les millores que s'estan generant actualment, que no en aquelles categories que no estan implementades a cap nivell.

S'ha considerat rellevant destacar que, analitzant i contrastant els resultats obtinguts pels diferents col·lectius de la comunitat universitària, s'observa que el personal amb responsabilitat de gestió d'algunes universitats, han considerat les categories 37. *Adequació de processos avaluatius* i 39. *Adaptacions metodològiques* com a "mig implementades", mentre que aquestes no són valorades de la mateixa manera per la resta de la comunitat universitària. És més, cap dels docents ha

valorat com a “mig implementada” aquesta categoria. Contràriament, l’han considerada com a “no implementada”.

Finalment, pel que fa al **col·lectiu del personal d’administració i serveis**, els resultats ens indiquen que aquelles categories valorades com a “implementades” o “mig implementades” a les universitats participants, estan sobretot vinculades a l’àmbit B. *Generar polítiques inclusives*, observant-se diferències pel que fa al grau d’implementació en funció de la universitat a la qual pertanyen els membres d’aquest col·lectiu. Les categories que han estat considerades com a “implementades” (a nivell “mig”, “quasi” o “totalment”), fan referència a l’accessibilitat en totes les seves vessants, el suport econòmic a l’alumnat, així com la promoció de projectes de recerca d’àmbits vinculats a la diversitat. El personal d’administració i serveis, en el seu rol com a treballadors d’administració i serveis de les institucions universitàries, valora com a “totalment” o “quasi implementada” la categoria 16. *Foment de la integració laboral*, atès que en té un coneixement directe. Aquest és un aspecte no valorat per la resta de col·lectius, tret d’algun docent que l’ha valorada com a mig implementada.

Finalment, dels dos àmbits restants (A. *Creació de cultures inclusives* i C. *Desenvolupament de pràctiques inclusives*), aquest col·lectiu ha valorat com a “implementades” l’ètica i equitat i l’ús d’adaptacions metodològiques. S’ha considerat que aquest és un col·lectiu que té més criteri per valorar-ho, en contrast amb els estudiants, o que potser és fruit del grau de coneixement del funcionament intern de les universitats.

Per últim, de l’anàlisi comparatiu entre els diferents rols que configuren la comunitat universitària, s’interpreta que la realitat analitzada és diferent per a cada universitat. Els resultats mostren la tendència a focalitzar les valoracions en diferents aspectes en funció del rol analitzat. Els estudiants preferentment valoren aspectes que els són més propers (proximitat amb els docents, la personalització i individualització.), mentre que els altres col·lectius valoren aspectes més globals de les institucions. Per tant, s’observa desconeixement i manca de coincidències, pel que fa al grau d’implementació de les categories que defineixen una universitat com a inclusiva, en funció del rol desenvolupat a la comunitat universitària, resultats que també podrien atribuir-se, com ja s’ha comentat anteriorment, al grau d’heterogeneïtat dels grups focals.

Finalment, tenint en compte la riquesa d'idees i la possibilitat de construir coneixement conjunt de les persones que van participar en els grups focals, caldria destacar diferents reflexions substantives que es poden considerar aportacions directes del treball efectuat.

En aquest sentit, es destaca la responsabilitat social que la universitat té envers la societat, de la qual en forma part intrínseca, i que justifica que aquesta institució no estigui aïllada. I pel que fa a la inclusió, es destaca de manera molt clara, la prioritat que cal exigir als qui gestionen la organització per tal que es faci realitat, no només l'accés de qualsevol persona a la universitat i la seva inclusió, sinó també, que hi hagi una viabilitat personal i professional de la persona quan retorni a la societat. I en aquesta línia d'argumentació, els participants posen com a dificultats d'implementació de la inclusió la pròpia singularitat i complexitat, alhora, de la universitat. Es destaca que resulta molt complexa aconseguir que tot el professorat vagi en una mateixa línia d'actuació, així com de formació, tota vegada que no tot el conjunt del professorat expressa la necessitat d'adquirir uns coneixements sobre com actuar en la seva matèria o àrea de coneixement en relació a la diversitat d'alumnat. Caldrà dotar a tots els docents de formació específica en Disseny Universal de l'Aprenentatge. Aquest fet, comporta reconèixer que els docents que es formen ja són persones que estan sensibilitzades envers la qüestió i, per tant, ja estan en la situació d'anar aplicant els criteris d'inclusivitat.

També es reflexiona sobre com el conjunt dels professionals que actuen a la universitat tenen objectius diferents, i realitats diferents, i com tot el procés d'implementació de la inclusió haurà d'afrontar aquestes realitats per tal d'aconseguir que la institució sigui realment inclusiva. El futur es presenta intens, segons les aportacions realitzades en els grups, amb una notable sensació que caldrà parlar de "reptes" més que no pas de "barreres", malgrat que serà un procés que demanarà més temps, que el que puguin determinar les diferents lleis i normatives aprovades i vigents o de les que es puguin legislar en el futur. Es constata que en l'àmbit normatiu, des dels anys 80, existeix una bona base legislativa, però que no sempre s'ha complert amb la seva implantació o seguiment. Per tant, es considera que no resulta tant un problema de manca de legislació, sinó un problema d'aplicació real en les diferents universitats, i dins d'elles, per part dels diferents col·lectius.

En un altre ordre de propostes, els estudiants que han participat en els grups focals, constaten que les ajudes i suports rebuts, en la seva majoria, els han ajudat a assolir els objectius en relació amb els seus estudis, fet que justifica la necessitat de

la implementació de les polítiques d'inclusió en els estudis superiors, encara que també hi ha hagut aportacions que corroboren que encara no s'està en una situació òptima en aquest sentit.

Les aportacions realitzades justifiquen la necessitat de la investigació de la present tesi, ja que tot i constatar que les universitats ja estan realitzant adaptacions en la línia de la integració de les persones amb discapacitat, no és així en el sentit de la inclusió plena, que va molt més enllà de la integració d'un col·lectiu concret en el marc físic i metodològic de la universitat. Cal disposar d'indicadors que ajudin a fer realitat aquest procés d'implementació. S'està realitzant un progrés important en l'objectiu de fer realitat que totes les persones de la comunitat educativa universitària desenvolupin els seus interessos i competències en un marc d'inclusió, però aquest progrés no amaga les dificultats i entrebancs que sorgeixen en la mateixa aplicació, i que cal acabar d'oferir les eines necessàries per tancar el procés. Cal considerar que les propostes que es desprenen d'aquesta investigació, poden constituir un material útil per assolir l'objectiu final de poder disposar d'universitats plenament preparades per satisfer els interessos i necessitats de qualsevol persona, que arribi a la institució o hi desenvolupi la seva carrera acadèmica o professional.

Respecte a l'objectiu específic quart, amb el que es pretenia ***“Comparar quins són els indicadors prioritaris que defineixen la universitat inclusiva de les universitats catalanes i de les universitats de la província d'Ontàrio”*** els resultats qualitatius aporten una major quantitat d'indicadors valorats per a la comunitat catalana respecte a la canadenc, fet que es justifica pel diferent nombre de participants en ambdues mostres.

Les categories valorades com a prioritàries per a definir una universitat inclusiva segons la comunitat universitària catalana, ens indiquen, com ja s'apuntava a l'anàlisi dels resultats, que aquesta comunitat tendeix a considerar com a prioritàries pel procés de transformació de les universitats en entorns inclusius, categories vinculades als àmbits A. *Creació de cultures inclusives* i B. *Generar polítiques inclusives*, així com a l'àmbit C. *Desenvolupament de pràctiques inclusives*. Pel que fa a l'àmbit A., la comunitat catalana participant als grups focals ha considerat prioritàries quasi bé totes les categories vinculades a aquest, emfatitzant la importància de *“construir comunitat”* i d'establir valors inclusius. Pel que fa a l'àmbit B., la comunitat catalana participant ha considerat com a

prioritàries el desenvolupament de plans estratègics institucionals que garanteixin la igualtat d'oportunitats i l'accessibilitat en la vessant tecnològica i a la comunicació i informació, així com mecanismes de suport, tant econòmic com tècnic, el foment de la integració laboral i la relació amb institucions externes. Finalment, pel que fa l'àmbit C., els participants procedents de les universitats catalanes han considerat prioritari per el procés de canvi, la necessitat de pla d'acollida i d'implementar el Disseny Universal de l'Aprenentatge, així com tots els mecanismes necessaris (Adequació de processos avaluatius i adaptacions metodològiques) a fi efecte que tot l'alumnat pugui progressar i assolir l'èxit acadèmic.

S'interpreta -d'acord amb la discussió a l'objectiu específic tercer-, que per avançar en el procés de canvi cap a universitats més inclusives, s'han de fomentar valors institucionals inclusius, recolzats per unes polítiques fermes que apostin pel compliment d'aquests valors.

Pel que fa a la comunitat canadenca, tal i com mostren els resultats anteriorment analitzats, sobre la priorització dels indicadors que defineixen una universitat inclusiva, s'observa la tendència a considerar, com a prioritàries, aquelles categories vinculades a generar cultures inclusives (*àmbit A*), adoptant des de les universitats, una actitud empàtica, oberta, acollidora i respectuosa cap a la diversitat, així com incorporant a la praxi valors inclusius de manera sistemàtica i contínua. S'interpreta que aquesta priorització és fruit de la major sensibilitat en el cas canadenc cap a la diversitat humana, en bona part donada la diversitat poblacional de l'Estat: nadius de les primeres nacions, minories culturals i ètniques de diverses parts del món nacionalitzades en aquest país des de fa dècades, el reconeixement legislatiu pel què fa als drets humans, i a les persones amb discapacitat en concret, etc.

Tanmateix, també prioritzen categories vinculades a l'àmbit B. *Generar polítiques inclusives*, destacant-se la necessitat de garantir l'accessibilitat a tots els nivells i la importància d'apostar per crear mecanismes de suport (tant econòmics, com de serveis i suports tècnics), així com de l'àmbit C. *Desenvolupament de pràctiques inclusives*, on destaca la necessitat d'implementar el Disseny Universal de l'Aprenentatge en el procés de transformació de les universitats per a esdevenir entorns plenament inclusius.

Si es comparen ambdues comunitats, catalana i canadenca, s'observa que a nivell global, coincideixen en destacar com a imprescindible l'*actitud acollidora*,

oberta i respectuosa cap a la diversitat, coincidint a l'hora de valorar com a molt determinants categories vinculades a tots tres àmbits (A. *Creació de cultures inclusives*, B. *Generar polítiques inclusives*, i C. *Desenvolupament de pràctiques inclusives*), com per exemple, la *Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat*, *l'alumnat corresponsable i actiu*, *el disseny per a Tothom*, *l'accessibilitat tecnològica*, *el suport tècnic a tota la comunitat universitària*, i finalment, el *Disseny Universal de l'Aprenentatge*.

Les dues comunitats coincideixen a l'hora de valorar com a prioritàries, tot i que a diferent nivell, “imprescindible” o “molt determinant”, categories tant de l'àmbit A., com de l'àmbit B., emfatitzant la importància de crear comunitats universitàries on es fomenti la conscienciació vers la diversitat i on s'incorporin aquests valors a la praxi quotidiana de les institucions, on es desenvolupin plans estratègics institucionals que donin resposta a totes aquestes necessitats i, finalment, s'inverteixi a nivell institucional en projectes de diferents àmbits disciplinaris que fomentin la inclusió universitària.

S'interpreta, per tant, la importància de focalitzar les prioritats a les universitats, en generar cultures que respectin la diversitat humana per, a partir d'aquí, crear les estructures i procediments (polítiques) que així ho fomentin, per posteriorment, adoptar transversalment com a pràctica i/o metodologia d'ensenyament, el Disseny Universal de l'Aprenentatge.

Finalment, pel que fa a l'objectiu específic cinquè amb el que es pretenia **“Comparar el grau d'inclusió educativa de les universitats catalanes amb les universitats de la província d'Ontàrio, Canadà”**, els resultats qualitatius indiquen que hi ha un major nombre de categories implementades a les universitats catalanes, a diferència de les canadenques, aspecte que es justifica, com en el cas de l'anterior objectiu específic, pel major nombre de participants catalans en ambdues mostres. Alhora, com ja s'ha anticipat a l'apartat d'anàlisi dels resultats, la informació obtinguda a nivell qualitatiu, pel que fa al grau d'implementació de les categories a les universitats participants als grups focals, és malauradament poc representativa.

En el cas concret del territori català, a l'haver-se analitzat grups focals de diverses universitats, justificaria el fet que s'hagin considerat tantes categories com a implementades a la comunitat universitària catalana, tot i que s'insisteix en el fet que destacar una categoria com a implementada no significa que ho estigui -o bé que ho estigui al mateix nivell-, al conjunt de les universitats participants, que formen

part de tota la comunitat universitària catalana, atès que els resultats provenen de la pròpia percepció dels diferents membres de la comunitat universitària.

Conseqüentment, els resultats permeten concloure que no totes les universitats estan apostant a prioritzar les mateixes categories, sinó que, com ja s'ha exposat anteriorment en la interpretació dels resultats vinculats a l'objectiu específic 3, algunes universitats catalanes estan fent una aposta més ferma en aquells elements vinculats a l'accessibilitat (tant tecnològica, d'accés a la informació, com arquitectònica), mentre que altres universitats uneixen els seus esforços en construir institucions amb una cultura pròxima i respectuosa amb la diversitat. S'observa, però, com la tendència en prioritzar per categories més vinculades a la creació de cultures inclusives es localitza en aquelles institucions universitàries més petites, en el sentit de persones que la conformen i de titulacions que ofereixen, on l'estructura també pot facilitar més aquesta proximitat, personalització i interacció constant.

En el cas de les universitats de la província d'Ontàrio (Canadà), la informació recollida mitjançant els grups focals, mostra que els participants en l'estudi perceben com a implementades a les respectives universitats, aspectes vinculats a les accessibilitats, així com la incorporació sistemàtica dels valors inclusius en la seva praxi i, sobretot, els serveis especialitzats.

Comparant ambdues comunitats, catalana i canadenca, s'observa que coincideixen a l'hora de considerar com a implementades a les respectives universitats, l'accessibilitat, tant arquitectònica com en la comunicació, així com els serveis especialitzats focalitzats en les diferències.

Per últim, els resultats ens indiquen que les dues comunitats -catalana i canadenca- coincideixen en considerar que a les respectives universitats, no es troben implementats en l'actualitat, elements de suport, com per exemple, el suport tècnic o la formació específica vers la diversitat de la comunitat universitària. A través dels resultats qualitatius obtinguts, es detecta aquesta necessitat en el conjunt de les universitats participants, concretant en la gran majoria de casos aquesta necessitat específicament dirigida als docents universitaris, a fi de donar una resposta adequada al conjunt de la diversitat de l'alumnat i per tant, fomentant l'èxit acadèmic.

4.4.4.3. Discussió dels resultats de la Triangulació

L'objectiu general primer de la present recerca pretenia "*Identificar i establir els indicadors que podrien contribuir al procés de canvi i transformació dels estudis superiors a fi d'aconseguir universitats més inclusives*". Els resultats que s'han obtingut mitjançant la triangulació d'ambdues metodologies utilitzades en la recerca, permeten expressar les següents consideracions.

S'ha observat que davant la demanda al col·lectiu universitari de quines són les categories que es consideren imprescindibles per a la contribució del procés de canvi, que permeti crear entorns inclusius als estudis superiors, i alhora, davant l'estructuració de les categories identificades, agrupades en tres àmbits generals, seguint la proposta de la configuració de l'Índex per a la inclusió (Duran et al., 2006), han mostrat una tendència a considerar com a categories prioritàries aquelles vinculades a l'àmbit A. Creació de cultures inclusives. D'aquest camp, s'han considerat prioritàries, *la generació de sentit de pertinença a la comunitat universitària, l'establiment de valors inclusius en la praxi quotidiana mitjançant el foment de la sensibilitat, l'actitud oberta, empàtica, flexible, acollidora i respectuosa cap a la diversitat, així com l'aplicació de criteris a nivell organitzacional que respectin, des de la seva naturalesa, aquests valors.*

El segon àmbit que s'ha considerat com a prioritari pels participants en aquest estudi, per incidir en el procés de canvi, és *la generació de polítiques inclusives* que contribueixin en la creació d'universitats per a tothom, concretat en procediments que garanteixin l'accessibilitat universal així com incidint en la creació de mecanismes organitzacionals que fomentin la igualtat d'oportunitats. Alhora, en aquest mateix àmbit, també han considerat que esdevé prioritari, organitzar el suport d'atenció a la diversitat a les universitats, mitjançant programes de formació, serveis especialitzats i suport tècnic.

Finalment, la mostra participant en aquesta investigació, ha expressat en últim terme, que respecte a l'àmbit del *desenvolupament de pràctiques inclusives* és prioritari pel procés de canvi, implementar mesures que garanteixin a totes les persones la igualtat d'oportunitats en el procés d'ensenyament - aprenentatge.

L'objectiu general segon, -“**Explorar el comportament dels indicadors a les universitats catalanes**”- ha permès conèixer, a partir de la triangulació dels resultats qualitius i quantitius, la realitat actual a les universitats catalanes que van col·laborar en aquesta recerca, atenent a que la procedència d'aquestes dades són el resultat de les aportacions dels membres de la comunitat universitària participants en els grups focals i de les respostes quantitatives obtingudes mitjançant el qüestionari administrat.

A partir de la classificació de les categories per àmbits que aglutinen tots els aspectes que poden incidir en la transformació dels entorns en contextos inclusius, els resultats mostren que les categories de major implementació són aquelles que fan referència a accions concretes que provenen de polítiques institucionals, pel que fa a construir una universitat per a tothom en termes d'accessibilitat, i a l'organització del suport d'atenció a la diversitat concretat en serveis específics. Com també, tot i que a un nivell sensiblement inferior d'implementació, els resultats indiquen que aspectes vinculats al foment de valors inclusius es troben també implementats, aspecte aquest de rellevància cabdal per iniciar el procés de canvi que permeti a les universitats esdevenir comunitats inclusives, d'acord amb les conclusions entre d'altres, de Castellana et al. (2006); Fernández (2011); Guasch, Àlvarez, et al., (2010); Sala, (2013) expressades en el capítol segon de la fonamentació teòrica.

Paral·lelament, els resultats obtinguts en la present investigació, han permès donar resposta a l'objectiu específic segon, “**conèixer les prioritats que els diferents membres o col·lectius de la comunitat universitària presenten respecte els indicadors que defineixen la universitat inclusiva**”.

En aquest sentit, s'ha observat que el **col·lectiu d'estudiants**, davant la demanda de quines són les categories que més afavoreixen la transformació de les universitats en entorns inclusius, mostren prioritats tant per aspectes relacionats en la generació de cultures, la implementació de polítiques i el desenvolupament de pràctiques inclusives. Aquest col·lectiu, destaca la categoria 1. *Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat*, el camp de l'accessibilitat física representada a través de la categoria 20. *Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica*, i indicadors que incideixen directament en l'afavoriment i concreció d'aspectes del procediment acadèmic, des de la consideració de la diversitat de les persones, concretades en les categories 13. *Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat*, 27. *Formació específica vers la diversitat de la comunitat*

universitària, 39. Adaptacions metodològiques, 11. Actitud empàtica entre les persones i finalment, 37. Adequació de processos avaluatius.

Es vol incidir en el fet de que el col·lectiu dels estudiants, ha mostrat una elevada preferència per la categoria d'igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat, que a efectes de polítiques internes de gestió universitària no depèn directament i en la seva totalitat, de cadascuna de les universitats, i en conseqüència, davant la introducció de canvis que afavoreixin el desenvolupament d'universitats més inclusives, aquestes decisions haurien de provenir de polítiques generals promulgades des del govern de l'estat espanyol.

Altrament, els resultats de la triangulació obtinguts pel **col·lectiu de docents** indiquen que aquests prioritzen categories que fomenten la construcció de comunitat universitària, l'establiment de valors inclusius, el desenvolupament d'una universitat per a tothom amb mecanismes de suport a l'atenció a la diversitat, i la implementació de bones pràctiques en la vessant acadèmica, proposant a partir de la prioritització d'una única categoria, la necessitat d'implementar el Disseny Universal Instruccional per a l'afavoriment de la igualtat d'oportunitats a l'aula universitària, d'acord amb el que es va concloure a través de l'anàlisi dels treballs parcials al capítol 2 de l'apartat de la fonamentació teòrica segons han expressat Sala (2013); Guasch, Hernández, et al. (2012) i Gastelaars (2014).

Finalment, pel que fa als dos col·lectius restants, **personal d'administració i serveis i personal amb responsabilitat de gestió**, s'observa, analitzant els resultats obtinguts mitjançant la triangulació, prioritzacions comunes que podrien atribuir-se al fet que ho detectin com a necessitat pel desenvolupament del seu rol professional. Aquestes es centren en dos grans blocs, el primer vinculat a cultura i valors inclusius, i el segon relacionat amb les polítiques inclusives. A fi d'exemplificar-ho, les categories en que han coincidit en valorar com a prioritàries són *6. Disseny per a Tothom, 7. Incorporació sistemàtica i contínua dels valors inclusius a la praxi quotidiana, 8. Sensibilitat de la comunitat universitària, 19. Suport econòmic institucional, 26. Suport tècnic a tota la comunitat universitària, i 16. Foment de la integració laboral*, que en la seva concreció en accions en el sí del marc universitari, es podrien considerar en part, aspectes que conformarien una universitat socialment responsable, a partir del seu compromís social, i de la materialització de l'assumpció dels principis d'igualtat d'oportunitats i accessibilitat universal, concretades en la igualtat de tracte i oportunitats, el desenvolupament de valors en

la gestió docent, la gestió social del coneixement en termes de difondre i generar coneixements per contribuir en la millora de les persones i la participació social.

El personal d'administració i serveis també proposa, singularment, que una categoria que promouria el desenvolupament d'una universitat inclusiva seria el foment de la participació activa i corresponsable entre l'alumnat en l'àmbit universitari general i en els processos formatius en particular. S'interpreta, que la prioritització d'aquesta categoria pot atribuir-se a la casuística que el personal d'administració i serveis manté més contacte amb el col·lectiu dels estudiants en l'entorn extern a l'aula, podent aquests percebre que aquest perfil afavoreix la inclusió a la universitat. Tanmateix, aquest col·lectiu no ha expressat prioritats per categories vinculades a l'acte acadèmic, atribuint-se aquest fet a que no correspondria a les funcions implícites en el desenvolupament del seu rol.

Analitzant les categories proposades pel col·lectiu de **personal amb responsabilitat de gestió**, partint de la prioritització de polítiques educatives i de valors inclusius, es pot considerar que les seves propostes es poden concretar en accions que tant incidirien en l'afavoriment de la igualtat d'oportunitats en el procés d'incorporació a la universitat com, per exemple, en l'orientació en l'elecció d'estudis universitaris d'accés; al llarg de la vida acadèmica com, per exemple, garantint l'accessibilitat en tots els àmbits o implementant el Disseny Universal de l'Aprenentatge, i per últim, categories que incidirien més en el procés de finalització d'estudis com, per exemple, el foment de la integració laboral.

Responent a l'objectiu específic tercer, ***“conèixer la percepció dels diferents membres de la comunitat universitària respecte a la inclusió educativa a les seves universitats”*** s'han observat diferències entre els diferents col·lectius.

L'**estudiantat**, distingeix un nombre inferior de categories a nivell “mig”, “quasi” o “totalment implementades”, a diferència dels altres col·lectius de la comunitat universitària, destacant aquest grup únicament dues categories que pertanyen a l'àmbit de creació de *cultures inclusives*, percebent aquests des de les seves universitats, una actitud caracteritzada per l'empatia i el respecte per la diversitat.

D'altra banda, analitzant els resultats qualitatius i els quantitius obtinguts pel col·lectiu dels **docents**, aquests difereixen de l'opinió dels estudiants, ja que perceben un major nombre de categories implementades i a més, aquestes pertanyen als tres àmbits estudiats a partir de la classificació proposada. S'interpreta

que actualment a les universitats estudiades ja es troben implementades accions concretes però, alhora, pot ser que aquestes encara no siguin suficientment visibles pel col·lectiu dels estudiants.

El **personal d'administració i serveis** manifesta que l'àmbit que percep amb un major nivell d'implementació és el vinculat a polítiques inclusives, preferentment pel que fa a l'accessibilitat, foment de la integració laboral, serveis especialitzats i suport econòmic a l'alumnat. Es considera que aquestes mesures i accions estan altament vinculades a la praxi professional d'aquest col·lectiu i, per tant, disposant de coneixement directe respecte aquestes, es valora que actualment a les universitats estudiades es troben establertes en diferents nivells d'implementació les categories destacades per aquest col·lectiu. Tanmateix, el segon àmbit implementat, segons la percepció d'aquests membres de la comunitat universitària, seria el vinculat a les cultures inclusives, sobretot pel que fa a les actituds respectuoses vers la diversitat, així com pel que fa a la garantia de la igualtat d'oportunitats mitjançant l'adaptació de normatives partint de la valoració individual, ètica i equitat, de particularitats i necessitats.

Finalment, el **personal amb responsabilitat de gestió**, ha considerat segons la seva pròpia experiència a les universitats participants en aquest estudi, que la vessant que es troba més implementada és la vinculada a les cultures inclusives, concretat en la garantia de la igualtat d'oportunitats tant en l'accés com en la permanència als estudis superiors, així com en l'aplicació de criteris organitzacionals des del respecte a la diversitat humana. Alhora, també perceben com a implementada, una categoria de l'àmbit del desenvolupament de pràctiques inclusives vinculada a l'atenció individualitzada.

Paral·lelament, entre els nivells "mig" i "quasi" d'implementació, aquest col·lectiu percep que es troben categories de tots tres àmbits, destacant-se que és l'únic rol de la comunitat universitària que ha valorat un nombre superior de categories vinculades a l'àmbit del desenvolupament de pràctiques inclusives, oferint respostes específiques en l'adequació de processos avaluatius, l'ús d'adaptacions metodològiques i la personalització en funció de les necessitats individuals. Aquest aspecte porta a la reflexió que el model actual d'atenció a la diversitat es basa en una actuació centrada en la singularitat de la persona com a eix vertebrador. La literatura i experiència en inclusió educativa proposa que sigui el context, a partir del Disseny Universal, el que permeti que tots els membres de la comunitat

universitària puguin desenvolupar amb èxit les tasques i funcions implícites que el seu rol requereix.

Amb l'objectiu general tercer, es pretenia **“comparar els resultats de les universitats catalanes amb els de les universitats de la província d’Ontàrio, Canadà”**. Es considera, que s’ha concretat i donat resposta a aquest objectiu genèric a partir de la concreció dels objectius específics que es presenten a continuació.

D’aquesta manera, comparant quins són els **indicadors prioritaris que defineixen la universitat inclusiva segons els participants de les universitats catalanes i de la província d’Ontàrio**, a fi i efecte de donar resposta a l’objectiu específic quart, s’observa a nivell genèric, que ambdues comunitats han coincidit a l’hora de valorar com a preferents categories vinculades a tots tres àmbits, tot i que proporcionalment són superiors pels àmbit A, - *creació de cultures inclusives* - i B, - *generar polítiques inclusives*- en detriment del C. - *desenvolupament de pràctiques inclusives* -.

Es valora que tant la mostra catalana com canadenca participant en aquest estudi, estan d’acord en prioritzar aquells aspectes relacionats amb l’establiment de valors inclusius a les comunitats universitàries, així com l’impuls de totes aquelles accions contemplades des d’un marc polític institucional, que permetin invertir en projectes que garanteixin la igualtat d’oportunitats, tant en el disseny del pla d’estudis, com en totes les altres àrees que incideixen sobre la comunitat universitària, concebant entorns, productes i serveis des del Disseny per a Tothom, vetllant per l’accessibilitat arquitectònica, tecnològica i de la comunicació i alhora, promocionant el Disseny Universal Instruccional. En síntesi, consideren com a prioritari aquelles accions dirigides a que tots els membres de la comunitat universitària tinguin les mateixes possibilitats de progrés i èxit en les tasques que li pertoquen, en funció del seu rol en l’entorn universitari.

Paral·lelament, s’observen posicions diferenciades en la priorització d’indicadors comparant els dos contextos universitaris. S’ha considerat que els possibles motius d’aquestes diferències, podrien tenir el seu origen en que les realitats culturals, legislatives i organitzatives universitàries dels dos territoris analitzats no són homogènies o bé, perquè ja es troben implementades i per aquest motiu no s’han considerat prioritàries per a iniciar el procés de canvi.

Així, la mostra catalana participant, ha proposat places de pràctiques accessibles, orientació en l'elecció d'estudis universitaris d'accés, relació amb institucions i serveis externs, formació específica vers la diversitat de tota la comunitat universitària, adequació de processos avaluatius i adaptacions metodològiques a diferència de la mostra canadenca que ha considerat com a prioritàries el suport econòmic a l'alumnat, la comunicació òptima i transparència institucional, codis lingüístics no discriminatoris, la promoció de l'aprenentatge significatiu, interacció pròxima i sistemàtica entre professorat i alumnat i serveis especialitzats.

D'altra banda, comparant *el grau d'inclusió educativa de les universitats catalanes amb les universitats de la província d'Ontàrio, Canadà*, amb la finalitat de donar resposta a l'objectiu específic cinquè, s'observa que ambdues comunitats han coincidit a l'hora de valorar com a implementades a les respectives universitats, categories pertanyents a tots tres àmbits, predominant aquelles vinculades a la creació de cultures inclusives i generació de polítiques educatives inclusives, davant les categories de l'àmbit de desenvolupament de pràctiques inclusives.

Concretament, es detecta pel que fa l'àmbit A. *Creació de cultures inclusives*, que tant a les universitats de Catalunya com de la província d'Ontàrio, es troben implementades tot i que a diferent nivell - "mig", "quasi" i "totalment"- entre els dos països, categories vinculades a l'actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat, així com la igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat, la sensibilitat de la comunitat universitària entesa des de la vessant del foment de la conscienciació vers la diversitat humana, i l'actitud empàtica entre les persones actuant proactivament en l'atenció a la diversitat.

Pel que fa a l'àmbit B. *Generar polítiques inclusives*, ambdues comunitats coincideixen en valorar com a implementades l'accessibilitat a la comunicació i a la informació i els serveis especialitzats, així com l'accessibilitat tecnològica i arquitectònica, aquestes darreres també, a diferent nivell d'implementació.

Finalment, pel que fa a l'àmbit C. *Desenvolupament de pràctiques inclusives*, han valorat entre nivell "mig" i "quasi" d'implementació, l'ús d'adaptacions metodològiques, enteses aquestes com a diversificació de metodologies en funció de la diversitats dels estudiants, així com a diferent nivell d'implementació, la necessitat de pla d'acollida.

L'anàlisi comparatiu realitzat mitjançant la triangulació d'ambdues metodologies -quantitativa i qualitativa- utilitzades en la present investigació, indica que, segons els participants en la present recerca, estarien implementades o implementant-se a algunes de les universitats catalanes a diferència de les universitats de la província d'Ontàrio (Canadà), un total de tretze categories. Analitzant-les, s'observa que aquestes pertanyen a tots tres àmbits, prioritzant lleugerament aspectes vinculats a les polítiques inclusives. D'altra banda, únicament es troba implementada a les universitats canadenques de la província d'Ontàrio, a diferència de les universitats catalanes, una categoria de l'àmbit A., vinculada a la incorporació sistemàtica i contínua dels valors inclusius a la praxi quotidiana.

Aquests resultats es justifiquen en el fet que els criteris emprats en l'anàlisi dels resultats qualitatius ha comportat l'obtenció d'un elevat nombre de categories a partir de la informació recollida en els grups focals, que ha incidit en el procés de complementació realitzat utilitzant la tècnica de la triangulació. Alhora, la procedència de les dades, segons el nombre de grups focals realitzats, en funció de la procedència catalana o canadenca implica un desequilibri en els resultats al no disposar-se de mostres equilibrades no permeten realitzar una comparativa representativa de la realitat en ambdós territoris atenent-se a aquests resultats, Considerant justificar l'anàlisi, de forma prioritària, segons els resultats quantitativus.

5. CONSIDERACIONS ÈTIQUES

5. CONSIDERACIONS ÈTIQUES

En la present investigació s'han seguit unes normes ètiques que regeixen els principis d'investigació educativa i que es troben referenciats entre altres, en el Codi Deontològic, del Col·legi Oficial de Psicologia de Catalunya (en endavant COPC, 2015).

En aquest sentit, seguint Bisquerra (2004), el què s'ha proposat investigar presenta una acceptabilitat ètica, en consideració a que:

- s'ha fet una presentació exacte de l'investigador, ja que segons Dane (1997), la identitat i la afiliació de l'investigador pot incidir en la decisió de participar de forma voluntària en la investigació. En la present recerca, tant en la primera com en la segona fase de recerca, quan es va sol·licitar la participació per via de correu electrònic - tant en català, castellà i en anglès - es va adjuntar una presentació de l'investigador contextualitzada, en funció de a qui es dirigia, informant als participants de les característiques de la investigació, justificant i explicant l'objecte de la recerca, tractament posterior de les dades recollides i la garantia de confidencialitat. En el mateix missatge, es va agrair la participació en la investigació.

En l'administració de qüestionaris presencials i en la realització dels grups focals, es va informar de forma oral, de les característiques ja expressades anteriorment de la recerca.

En la demanda de participació per via electrònica, es va adjuntar el correu electrònic de l'investigador, per a qualsevol consulta, suggeriment o dubte i en la recollida de dades presencial - segona fase - després de fer la presentació, es va respondre a totes les consultes que es varen produir.

En cada reunió de grup focal, com en la petició de respostes al qüestionari, seguint Quintanal i Garcia (2012), s'ha garantit una situació contextual el més còmode possible, en termes de acústica, temperatura, horari i espai, per tal d'evitar l'aparició de variables no controlades que podrien mediatitzar les respostes dels propis participants, incrementant d'aquesta manera la fiabilitat de les respostes obtingudes.

En relació en la recerca, la participació, tant en respondre el qüestionari com la seva participació en el grup focal, va tenir sempre un caràcter voluntari, establint-se una relació sincera i honesta amb l'investigador, signant per part dels participants al grup focal, un consentiment informat. Altrament, s'ha mantingut la confidencialitat de la informació que s'ha recollit que no sigui objecte d'estudi. En darrer terme, una vegada s'hagin acomplert els objectius propis de la investigació, es posaran els resultats del present document a disposició de les universitats i subjectes participants en aquesta recerca.

Finalment, en l'apartat de comunicació dels resultats, s'han tingut en compte les consideracions següents (Bisquerra, 2004):

- La no presència de dades que presentin dubtes raonables pel que fa a la seva pròpia veracitat.
- La no acceptació en cap cas, d'informacions, dades u objeccions que no es puguin rebatre en el futur o que presentin dubtes de validesa.
- I, no redactar els resultats de la investigació en termes de difícil comprensió per als lectors, però tampoc amb una simplificació que debilitin aquells arguments o explicacions complexes per la seva pròpia naturalesa.

Per acabar aquest apartat, manifestar que la investigació ha estat contrastada, tal i com s'especifica a l'inici del Codi Deontològic del COPC, amb la finalitat d'assolir la màxima rigorositat en tot el procés de treball i amb garanties de bones pràctiques professionals.

6. CONCLUSIONS GENERALS

6. CONCLUSIONS GENERALS

Els objectius generals plantejats en el present estudi són (1) identificar i establir els indicadors que poden contribuir al procés de canvi i transformació dels estudis superiors, a fi d'aconseguir universitats més inclusives; (2) explorar el comportament d'aquests indicadors a les universitats catalanes; i, (3) comparar els resultats de les universitats catalanes amb els de les universitats de la província d'Ontàrio, Canadà.

Alhora, aquests objectius genèrics es concreten en uns objectius específics, amb els que es pretén conèixer les prioritats que els diferents col·lectius de la comunitat universitària presenten respecte els indicadors que defineixen la universitat inclusiva, conèixer la percepció dels diferents membres de la comunitat universitària respecte la inclusió educativa a les seves universitats, comparar quins són els indicadors prioritaris que defineixen la universitat inclusiva de les universitats catalanes i de les universitats de la província d'Ontàrio, i finalment, comparar el grau d'inclusió educativa de les universitats catalanes amb les universitats de la província d'Ontàrio, Canadà.

A continuació, es presenten les conclusions que responen a aquests objectius generals i específics establerts.

1. A partir de la literatura i de l'experiència del professorat, de les persones amb responsabilitat de gestió, de les persones d'administració i serveis i dels estudiants, s'han identificat quaranta-una categories definitòries d'universitat inclusiva.
2. Les categories identificades han estat valorades per tots els participants de l'estudi, com a determinants per iniciar un procés de canvi que permeti a les institucions universitàries esdevenir entorns més inclusius, atès que els resultats tant quantitius com qualitius així ho confirmen.
3. S'han agrupat les quaranta-una categories resultants en tres àmbits diferenciats en funció del contingut definit, seguint la mateixa estructura dimensional de l'Índex de la inclusió (Duran et al., 2006). En aquest sentit, els àmbits queden estructurats en:

A. *Creació de cultures inclusives*, que inclou de la categoria una a la tretze, i que es subdivideix en A.1. *Construir comunitat* i A.2. *Establir valors inclusius*,

B. *Generar polítiques inclusives*, que inclou de la categoria catorze a la trenta-una i que es subdivideix en B.1. *Construir una universitat per a Tothom* i B.2. *Organitzar el suport d'atenció a la diversitat*, i

C. *Desenvolupament de pràctiques inclusives (orquestrar l'aprenentatge i mobilitzar els recursos)* que inclou de la categoria trenta-dos a la quaranta-una.

4. Es considera que la categorització resultant pot esdevenir una eina significativa per a les institucions universitàries, ja que pot aportar coneixements i indicadors específics a partir de la interconnexió dels àmbits presentats, proposant-se la seva utilització com a recurs i guiatge per afavorir un procés de canvi i de qualitat vers la inclusió als estudis superiors.

5. Els resultats obtinguts dels diferents col·lectius de la comunitat universitària han permès elaborar una classificació ordenada, de major a menor constatació, de les categories considerades com a prioritàries -enteses aquestes com a imprescindibles i molt determinants a partir dels resultats quantitius i qualitius-segons l'opinió dels participants. Conseqüentment, aquests resultats han permès elaborar una proposta de quines són les categories bàsiques per iniciar el procés de canvi i transformació, que ajudi a les universitats en la millora per tal que esdevinguin entorns plenament inclusius. D'aquesta manera, la proposta ordenada és la següent:

Categoria A.13. *Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat*

Categoria A.1. *Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat*

Categoria B.20. *Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica*

Categoria B.15. *Polítiques educatives*

Categoria A.2. *Orientació en l'elecció dels estudis d'accés*

Categoria A.7. *Incorporació sistemàtica i contínua dels valors inclusius a la praxi quotidiana*

Categoria A.8. *Sensibilitat de la comunitat universitària*

Categoria A.9. *Actitud de flexibilitat i obertura*

Categoria A.11. *Actitud empàtica entre les persones*

Categoria B.19. *Suport econòmic institucional*
Categoria B.27. *Formació específica vers la diversitat de la comunitat universitària*
Categoria A.10. *Ètica i equitat*
Categoria A.11. *Actitud empàtica entre les persones*
Categoria B.21. *Accessibilitat a la comunicació i a la informació*
Categoria A.9. *Actitud de flexibilitat i obertura*
Categoria B.23. *Places de pràctiques accessibles*
Categoria A.12. *Institució humanitzada*
Categoria A.5. *Interacció pròxima i sistemàtica entre professorat i alumnat*
Categoria A.6. *Disseny per a Tothom*
Categoria A.4. *Alumnat corresponsable i actiu*
Categoria B.22. *Accessibilitat tecnològica*
Categoria B.26. *Suport tècnic a tota la comunitat universitària*
Categoria C.34. *Disseny Universal de l'Aprenentatge*
Categoria B.25. *Serveis especialitzats*
Categoria B.16. *Foment de la integració laboral*
Categoria B.28. *Relació amb institucions i serveis externs*
Categoria B.23. *Places de pràctiques accessibles*
Categoria C.32. *Necessitat de Pla d'acollida*
Categoria C.37. *Adequació de processos avaluatius*
Categoria C.39. *Adaptacions metodològiques*

6. Les categories A.1. *Igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat*, A.13. *Actitud acollidora, oberta i respectuosa cap a la diversitat* i B.20. *Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica* són les que han estat prioritzades pel conjunt de la mostra participant en aquest estudi, partint de les metodologies quantitatives i qualitatives, com les més imprescindibles pel procés de canvi.

7. En l'anàlisi es conclou que entre les categories prioritàries, l'àmbit amb major representació és, en primer lloc, *Creació de cultures*, seguit de *Generació de polítiques* i en darrer lloc, *Desenvolupament de pràctiques inclusives*. Davant la implementació d'aquestes categories, i coincidint també amb la literatura, es recomana desenvolupar i establir inicialment l'àmbit de *Creació de cultures inclusives*, com a facilitador per introduir i mantenir canvis en les polítiques i les pràctiques inclusives.

8. S'han observat similituds i diferències en la prioritjació de les categories, en funció del col·lectiu de la comunitat universitària al que pertanyen els participants en aquesta recerca. Concretament:

- Tots els col·lectius analitzats expressen com a categoria prioritària la igualtat d'oportunitats en l'accés als estudis universitaris de totes les persones, independentment de les seves característiques, sempre que compleixin els requeriments sol·licitats.
- Els estudiants prioritzen la igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat, l'accessibilitat física i categories que incideixen directament en l'afavoriment i concreció d'aspectes del procediment acadèmic des de la consideració de la diversitat de les persones.
- Els docents prioritzen tant categories de l'àmbit A com B, que fomentin creació de cultures inclusives i generació de polítiques inclusives i el desenvolupament de bones pràctiques en la vessant acadèmica, amb la prioritjació d'implementar el Disseny Universal Instruccional per a l'afavoriment de la igualtat d'oportunitats a l'aula universitària.
- El personal d'administració i serveis i, alhora, el personal amb responsabilitat de gestió, coincideixen en prioritzacions comunes de categories vinculades a cultura, valors, i polítiques inclusives, des del desenvolupament del seu rol professional.
- Tanmateix, el col·lectiu amb responsabilitat de gestió, proposa categories que incideixen en tota la trajectòria - abans, durant i després - de la vida acadèmica dels estudiants.

9. A partir de l'anàlisi dels resultats qualitius obtinguts mitjançant la realització dels grups focals, s'han identificat aspectes no categoritzats, i no identificats inicialment com a categories en la primera fase d'aquesta recerca, però que en la segona fase, han assolit consens entre els diferents membres dels grups focals:

- Millora de la informació intrauniversitària de les categories implementades.

- Foment del paper actiu del professorat en el procés de canvi cap a universitats més inclusives.
- Assessorament i formació específica en Disseny per a Tothom i Disseny Universal Instruccional.
- Coordinació entre les persones amb responsabilitat de gestió de les universitats catalanes, en relació a la igualtat d'oportunitats.
- El reconeixement en l'avaluació de la pràctica docent de l'aplicació de metodologies docents inclusives.
- Revisió de la legislació en relació a la discriminació positiva que incideix en els estudiants.

10. A les universitats catalanes es detecta, a partir de la comparativa dels àmbits en que s'engloben les categories generades, que l'àmbit B. *Generació de polítiques inclusives*, conformat pels subàmbits, B1. *Construcció d'una universitat per a tothom* i B.2. *Organització del suport d'atenció a la diversitat*, es troba a un nivell lleugerament superior d'implementació respecte als altres. En conseqüència, seria recomanable impulsar mecanismes que fomentin l'establiment de l'àmbit A. *Valors inclusius*, amb l'objectiu que les polítiques ja implementades es duguin a la pràctica pel conjunt de la comunitat universitària i no únicament per aquells membres més sensibilitzats davant la diversitat humana. Alhora, també seria recomanable reforçar les polítiques educatives ja existents, amb l'objectiu d'establir un marc comú de referència que guï la praxi dels col·lectius de docents, personal d'administració i serveis, i personal amb responsabilitat de gestió.

11. S'han observat similituds i diferències en la percepció dels participants quant a la implementació de les categories, en funció del rol desenvolupat en la comunitat universitària al que pertanyen els participants en aquesta recerca. Concretament:

- Tots els rols coincideixen en considerar com a implementada la categoria 13. *Actitud oberta, acollidora i respectuosa cap a la diversitat*.
- El personal d'administració i serveis, els docents i el personal amb responsabilitat de gestió, perceben un nombre superior de categories implementades a les respectives universitats, a diferència de l'alumnat, qui no les percep al mateix nivell.

- El personal d'administració i serveis, els docents i el personal amb responsabilitat de gestió, han coincidit a valorar com a implementades les categories 20. *Accessibilitat i adaptabilitat arquitectònica* i 25. *Serveis especialitzats*.

- Els estudiants, el personal d'administració i serveis i el personal amb responsabilitat de gestió, han coincidit en considerar com a implementada la categoria 11. *Actitud empàtica entre les persones*.

12. Les comunitats universitàries catalana i canadenca han coincidit, a l'hora de valorar com a prioritàries, categories vinculades a tots tres àmbits. De totes maneres hi ha més presència de categories prioritàries en l'àmbit A, - *Creació de cultures inclusives* - i B, - *Generar polítiques inclusives*.

13. El context dels participants - universitats catalanes i canadenques - influeix en la priorització de les categories.

14. Els participants de les universitats canadenques han prioritzat un major nombre de categories que les universitats catalanes.

15. Ambdues comunitats - catalanes i canadenques- han coincidit a l'hora de valorar com a implementades a les respectives universitats, categories pertanyents a tots tres àmbits, predominant aquelles vinculades a la creació de cultures i generació de polítiques educatives inclusives, davant les categories de l'àmbit de desenvolupament de pràctiques inclusives.

16. Es constata que hi ha una implementació sensiblement superior de categories dels diferents àmbits a les universitats de la província d'Ontàrio (Canadà), enfront de les universitats catalanes.

17. Segons els resultats obtinguts en la discussió dels grups focals, s'observa que a les universitats catalanes, atenent a criteris propis, s'està prioritzant la implementació de categories diferents. Així, hi ha universitats que estan desenvolupant aspectes més vinculats a l'accessibilitat - Àmbit B - mentre que altres aposten més per la creació cultures inclusives, Àmbit A.

18. La comunitat universitària proposa com a categories prioritàries, aquelles vinculades a la creació de cultures inclusives, mentre que les categories de major implementació actualment, són les que fan referència a accions concretes que provenen de polítiques inclusives. A partir de l'anàlisi efectuat, es recomana que les universitats incideixin més en la potenciació de la cultura i valors inclusius.

7. LIMITACIONS I PROSPECTIVA DE LA RECERCA

7. LIMITACIONS I PROSPECTIVA DE LA RECERCA

La present investigació i el procés de recerca i reflexió que l'ha acompanyat, ha delimitat un camp d'acció ampli, tant a nivell d'àmbit territorial, com del nombre de persones participants i de la complexitat dels objectius que es pretenien assolir, davant dels quals s'han constatat limitacions que s'exposen a continuació.

La primera limitació ha estat la manca d'estudis anteriors. Disposar d'unes categories ja definides i contrastades prèviament, hauria permès en el plantejament dels objectius, iniciar el procés de recerca des d'una perspectiva més delimitada.

Una segona limitació, ha estat l'abast geogràfic de la investigació, tant a nivell nacional com internacional, per la complexitat de les gestions per obtenir les dades pertinents, tant de les universitats catalanes com canadenques.

En tercer lloc, cal manifestar la dificultat d'aconseguir la participació, tant dels col·lectius d'universitats canadenques com de totes les universitats catalanes. En aquest sentit, la col·laboració final de les universitats canadenques en termes de participació ha estat baixa i en les universitats catalanes, s'ha obtingut l'aportació de 10 d'aquestes institucions catalanes, sobre un total de 12.

Tanmateix, donat el caràcter voluntari de la participació en la recerca, la distribució de persones implicades, tant entre universitats, com en el sí de cada universitat, és heterogènia, fet que incideix en els resultats finals. Amb tot, sí que entre les universitats col·laboradores, s'hi troben les més implementades en el territori i amb el major nombre d'estudiants. D'altra banda, la voluntarietat és un biaix en les respostes.

Respecte les limitacions pel què fa a la distribució de la mostra, es vol fer dues consideracions:

- Una circumstància que s'ha produït en el procés d'obtenció de dades, tant qualitatives com quantitatives, i en relació a la mostra -persones que han participat en els grups focals i que han respòs al qüestionari-, és la presència d'un major nombre d'individus del col·lectiu d'estudiants - encara que podria quedar justificat per la major representació d'aquests en el còmput total de persones que formen part de la comunitat educativa. Hauria estat desitjable un major nombre de participants en relació a docents, persones amb responsabilitat de gestió o persones que formen part del personal

d'administració i serveis. Malgrat haver realitzat proves estadístiques per explorar les diferències a nivell de grups respecte a la puntuació de les categories en funció del rol, cal tenir present que el col·lectiu de l'estudiant és el més representatiu en quant a nombre de participants de la mostra de la present recerca i que, per tant, una part dels resultats generals es veuen influïts per l'opinió d'aquest col·lectiu.

- Tanmateix, es considera que les aportacions verbals en els grups focals podrien haver estat limitades per raons de jerarquia o autoritat en la participació en els grups focals. És per aquest motiu que s'ha considerat que pot haver esdevingut una limitació de la pròpia recerca, motiu pel qual vers futures recerques, es recomanaria realitzar grups focals composts per participants amb rol homogeni i grups focals amb rol heterogeni.

Atenent a les consideracions anteriors, així com al cos de la investigació i amb perspectiva d'avançar en la línia de recerca aquí presentada, es realitzen algunes propostes amb perspectiva de futur, per aprofundir en els resultats obtinguts o complementar-ne el seu abast.

En aquest sentit, partint de les conclusions generals de les categories obtingudes com a prioritàries en els resultats finals, seria recomanable realitzar una anàlisi més concreta, ampliant tant el marc geogràfic -a universitats d'altres territoris-, com també el nombre de persones que aportessin els seus punts de vista, experiències, coneixements, realitats i arguments per tal d'obtenir una major aportació de dades que aprofundissin en les conclusions del present estudi.

Considerant les aportacions realitzades en les anàlisis qualitatives per part dels participants, es denota la necessitat d'aprofundir en la definició del concepte "inclusió universitària", atenent a la literatura i principis normatius que s'han utilitzat com a antecedents per la fonamentació de la recerca. En aquest sentit, es proposaria una reflexió orientada a concretar el significat del concepte en el context universitari, més enllà del col·lectiu de persones amb discapacitat, i generalitzant-lo a tota la comunitat de l'àmbit dels estudis superiors.

En l'apartat de la formació en el coneixement de la inclusió de les persones que formen la comunitat educativa-i específicament amb el professorat universitari-, avançar cap a un model formatiu que ajudi el procediment d'implementació de les aules inclusives, que implicaria un procés de sensibilització i canvi d'actituds envers

a aquesta realitat, superant la concepció encara vigent en algunes persones i àmbits, d'entendre-ho com la integració a les aules de persones amb discapacitat.

L'objectiu principal de la present recerca és la d'establir unes categories que facilitin que la universitat esdevingui inclusiva i, en aquest sentit, es faria precís realitzar estudis de com caldria fer aquest procés. Resultaria recomanable realitzar un treball amb els responsables de la gestió universitària -que caldria ampliar amb aquelles persones que també tenen capacitat de gestió de l'àmbit dels estudis superiors de les administracions públiques-, per tal de valorar jurídicament i econòmicament, quin seria la fórmula apropiada i ajustada per tal d'assolir aquesta necessitat.

8. REFERÈNCIES

8. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

8.1 REFERÈNCIES LEGISLATIVES

4.8.Referències bibliogràfiques

- Abad, M., Álvarez, P. R. y Castro de Paz, 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.
- Ainscow, M. (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea, S. A. Ediciones.
- Alcantud, F., Ávila, V., y Asensi, C. (2000). *La integración de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores*. Valencia: Universitat de València.
- Alonso, A. y Díez, E. (2008). Universidad y Discapacidad: Indicadores de buenas prácticas y estándares de actuación para programas y servicios. *Siglo Cero: Revista española sobre Discapacidad Intelectual*, 39 (2), 82-98. Recuperat a <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/7/71/21.pdf>
- Álvarez, P. R. (coord.). (2012). *Tutoría universitaria inclusiva. Guía de buenas prácticas para la orientación de estudiantes con necesidades educativas específicas*. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones. ISBN: 978-84-227-1815-9.
- Álvarez, P. R., Alegre, O. M. y López, D. (2012). Las dificultades de adaptación en la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva. *Relieve*, 18 (2), 1-18.
- Andrés, T. (2007). *Contribució de les xarxes sociotecnològiques al desenvolupament comunitari. Estudi del cas projecto ponte dos brozos com a generador de capital social*. (Tesis doctoral). Universitat Ramon Llull. Barcelona.
- Añaños, M. C, Cantora, A. y Habichayn, A. (SD). Pautas para la transcripción de registros de campo grabados. Texto de cátedra. Recuperat a http://www.academia.edu/4967635/Pautas_para_la_transcripción_de_registros_de_campo_grabados_completa
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Arnal, J. Del Rincón, D. y La Torre, A. (1992). *Investigación Educativa: Fundamentos y Metodología*. Barcelona: Editorial Lapor.

- Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. México: International Thomson, cop.
- Barthes, R. (1991). *La aventura semiológica*. Barcelona: Paidós.
- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Bosi, M. (2000). Guidelines for the Process of Cross-Cultural Adaptation of Self-Report Measures. *Spine*, 25 (24), 3186-3191.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa. Guía Práctica*. Barcelona: Ceac.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Brinkhoff, T. (2015). Canada: Ontàrio. Recuperat a <http://www.citypopulation.de/Canada-Ontario.html>
- Brunet, I., Pastor, I. i Belzunegui, A. (2002). *Tècniques d'investigació social. Fonaments*. Barcelona: Pòrtic.
- Bryson, J. (2003). *Universal Instructional Design in Postsecondary Settings: an implementation guide*. Recuperat a <http://www.northernc.on.ca/leid/docs/uid.pdf>
- Cabeza, L. (2013). *Estudio longitudinal sobre los estudiantes con discapacidad de la Universidad de Castilla - La Mancha*. (Tesi doctoral inèdita). Universitat de Castilla - La Mancha. Castilla La Mancha.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión. Introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Casanova, M. A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer, Educación.
- Casanova, M. A. (2004). *Evaluación y calidad en los centros educativos*. Madrid: La Muralla.

- Castellana, M., Giné, C., Dotras, P., López, P., Farriols, N., Vilaregut, A., y Sala, I. (2005). *Estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias: Estudio sobre la atención a la diversidad dentro de las aulas universitarias*. Barcelona: Universitat Ramon Llull, Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i l'Esport - Blanquerna.
- Castellana, M., Giné, C. i Sala, I. (2006). Construint una universitat inclusiva: la importància dels recursos naturals o humans dins les aules universitàries per atendre la diversitat. *Suports*, 10 (2), 82-90.
- Castro, M. (2012). *L'adequació dels plans de transició al treball (PTT) a les persones amb discapacitat. Aplicació d'un pla d'avaluació* (Tesi doctoral). Universitat de Girona. Girona. Recuperada a <http://www.tdx.cat/handle/10803/82069>
- CERMI. (2010). *Guía para la elaboración de un plan de atención al alumnado con discapacidad en la universidad*. Recuperat a <http://www.cermi.es/es-ES/Biblioteca/Lists/Publicaciones/Attachments/235/Gu%C3%ADa%20Plan%20de%20Atenci%C3%B3n%20al%20Alumnado.pdf>
- Charmaz, K. (2008). Chapter 5. Grounded Theory. In Smith, A. *Qualitative Psychology, A Practical Guide to Research Methods* (pp. 81-110). London: SAGE Publications. Recuperat a https://books.google.es/books?hl=ca&lr=&id=OEBdBAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA81&dq=grounded+theory+charmaz+2003&ots=JpPwqCAL5e&sig=0FJoHv26Bg1e0tt5ih_ORTXaDIM#v=onepage&q=grounded%20theory%20charmaz%202003&f=false
- Civís, M., Riera, J., Fontanet, A. i Ojando, E.S. (2009). *L'escola del segle XXI. Una mirada des de la societat civil*. Informes breus, 19, Educació. Fundació Jaume Bofill. Barcelona: Editorial Mediterrània. ISBN: 978-84-692-6856-8. Recuperat a <http://blocs.xtec.cat/ambelspeusaterra/files/2011/07/Escola-segle-XXI-i-societat-civil.pdf>
- Confederación Española de Organizaciones a favor de las personas con Discapacidad Intelectual, FEAPS. (2009). *La educación que queremos, situación actual de la Inclusión Educativa en España*. Madrid: IPACSA.
- Coyle, I.T. (1997). Sampling in qualitative research: purposeful and theoretical sampling; merging or clear boundaries?. *Journal of Advanced Nursing*, (6), 623-630.

- Cuñat, R. J. (2007). Aplicación de la teoría fundamentada (*grounded theory*) al estudio del proceso de creación de empresas. *Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa: XX Congreso anual de AEDEM* (2), 44-57. Recuperat a [file:/Downloads/Dialnet-AplicacionDeLaTeoriaFundamentadaGroundedTheoryAIEs-2499458%20\(3\).pdf](file:/Downloads/Dialnet-AplicacionDeLaTeoriaFundamentadaGroundedTheoryAIEs-2499458%20(3).pdf)
- Dalmau, M., Guasch, D., Sala, I., Llinares, M., Dotras, P., Álvarez, M.H. y Giné, C. (2015). *Diseño Universal para la Instrucción (UID). Indicadores para su implementación en el ámbito universitario*. Barcelona: Universidad Ramon Llull, Càtedra d'Accessibilitat de la Universitat Politècnica de Catalunya. Traducció i Adaptació Transcultural: Palmer, J & Caputo, A., (2002). *The Universal Instructional Design Implementation Guide*. Teaching Support Services. LOTF, Government of Ontario. ISBN: 978-84-606-5601-2. Recuperat a <http://www.siiis.net/documentos/ficha/499692.pdf>
- Dane, F. (1997). *Mètodes de recerca*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya - Proa.
- Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. (2014). *Inclusió. Projecte de convivència i èxit educatiu*. Generalitat de Catalunya. Recuperat a <http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0025/f78b5e50-4051-4d83-97bd-83a62ca2cb7c/inclusio.pdf>
- Díez, E., Verdugo, M.A., Campo, M., Sancho, I., Alonso, A., Moral, E. y Calvo, I. (2008). *Protocolo de actuación para favorecer la equiparación de oportunidades de los estudiantes con discapacidad en la universidad*. Instituto universitario de integración en la comunidad. Universidad de Salamanca. Recuperat a http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO20659/Protocolo_actuación_1.08.pdf
- Duran, D., Echeita, G., Giné, C., Miquel, E., Ruiz, C. y Sandoval, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la Guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva (Index for Inclusion) en el Estado Español. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1), 464-467. Recuperat a https://repositorio.uam.es/xmlui/bitstream/handle/10486/660873/REICE_3_1_43.pdf?sequence=1

- Duran, D., Giné, C. i Marchesi, A. (2010). *Guia per a l'anàlisi, la reflexió i la valoració de pràctiques inclusives*. Barcelona: Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya. ISBN: 978-84-393-8401-4.
- Duran, D., Font, J., Giné, C. i Miquel, E. (2006). *Índex per a la Inclusió. Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva*. Barcelona: ICE de la UB. [Traduït i adaptat al català de Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*]. Recuperat a <http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexCatalan.pdf>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "voz y quebranto". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (2), 100-118. Recuperat a <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art5.pdf>
- Echeita, G. y Cuevas, I. (2011). *Educación Inclusiva*. A Martin, E. y Mauri, T. (coord.). *Orientación educativa: atención a la diversidad y educación inclusiva*. Núm. 15. Vol. II. Barcelona: Editorial Graó.
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M.A., Sandoval, M., López, M., Calvo, I. y González, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178.
- eINFO. (2015). University of Guelph. Recuperat a <http://electronicinfo.ca>
- Fernández, 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), 137-147. Recuperat a <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/13-10.pdf>
- Finnis, E., Howell, J. & Gorrie, R. (2014). Some reflections on improving accessibility and the classroom experience. Reflections on improving accessibility. *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*, 7 (3), 1-13. Recuperat a http://www.kpu.ca/sites/default/files/Transformative%20Dialogues/TD.7.3.9_Finnis_et_al_Reflections_on_improving.pdf
- Gastelaars, T. (2014). *La implementación de prácticas docentes basadas en el Universal Instructional Design (UID) en el contexto del EEES: un estudio sobre el impacto de*

apoyos al profesorado para su implementación en el ámbito universitario. (Tesis doctoral inèdita). Universitat de Vic. Vic.

Generalitat de Catalunya. (2015). Projecte Universitat i Discapacitat a Catalunya. UNI.DIS.CAT. Recuperat a http://universitatsirecerca.gencat.cat/ca/03_ambits_dactuacio/treballar_i_estudiar_el_sistema_dunis/accions_d_integracio_dels_estudiants_discapacitats_a_la_universitat/

Giné, C. (2001). Inclusión y sistema educativo. III Congreso “La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo”. Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). Recuperat a <http://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/1.pdf>

Giné, C. (2009). Educació inclusiva. *T.E. Informa Ensenyament*, 37. Recuperat a http://www.sindicat.cat/secretaries/publicacions/arxius/TE/2009/webTE_NOV09.pdf

Giné, C. (2010). *Aportaciones al concepto de inclusión. La posición de los organismos internacionales.* A Giné, C., Duran, D., Font, J. i Miquel, F. (coords.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp.13-20). Barcelona: I.C.E. Universitat de Barcelona - Horsori Editorial, S. L.

Guasch, D., Álvarez, M. H., Dotras, P., Llinares, M., Guasch, Y., Díaz, M. et al. (2010). *La accesibilidad del entorno universitario y su percepción por parte de los estudiantes con discapacidad.* Vilanova i la Geltrú (Barcelona): Observatorio Universidad y Discapacidad. ISBN: 978-84-7653-502-8. Recuperat a <http://upcommons.upc.edu/handle/2117/10243>

Guasch, D., Álvarez, M. H., Dotras, P., Vállez, R. y Guasch, Y. (2012). *Guía de responsabilidad Social Universitaria y Discapacidad: RSU-D.* Vilanova i la Geltrú (Barcelona): Observatorio Universidad y Discapacidad. ISBN: 978-84-7653-502-8. Recuperat a <http://upcommons.upc.edu/handle/2117/18380>

Guasch, D., Bestraten, S. y Hormias, E. (2010). Estudio sectorial por comunidades autónomas de la accesibilidad del entorno universitario y su percepción. Vilanova i la Geltrú (Barcelona): Observatorio Universidad y Discapacidad. ISBN: 978-84-7653-527-1. Recuperat a <https://upcommons.upc.edu/handle/2117/10244>

- Guasch, D., Corbalán, M., Dotras, P., Llinares, M., Aguado, M. T., Bestraten, S. C., et al. (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. ISBN: 978-84-7653-492-2. Recuperat a <http://upcommons.upc.edu/handle/2117/10245>
- Guasch, D., Dotras, P., Álvarez, M. H. y Guasch, Y. (2012). *Guía para implementar el Universal Instructional Design - UID (Diseño Instruccional Universal) en la universidad*. Vilanova i la Geltrú (Barcelona): Observatorio Universidad y Discapacidad. ISBN: 978-84-695-7124-8. Recuperat a <http://upcommons.upc.edu/handle/2117/18154>
- Guasch, D., Dotras, P., Berbegal, J., Villalta, M., Álvarez, M. H. y Guasch, Y. (2013). *La responsabilidad social universitaria y discapacidad (RSU-D)*. Vilanova i la Geltrú (Barcelona): Observatorio Universidad y Discapacidad. ISBN: 978-84-695-7123-1. Recuperat a <http://upcommons.upc.edu/handle/2117/18151>
- Guasch, D., Guasch, Y., Álvarez, M. H. y Dotras, P. (2012). *Evaluación de la implementación de los principios de Igualdad de Oportunidades y Accesibilidad Universal en los planes de estudio de los títulos de grado de las universidades españolas*. Vilanova i la Geltrú (Barcelona): Observatorio Universidad y Discapacidad. ISBN: 978-84-7653-586-8. Recuperat a <http://upcommons.upc.edu/handle/2117/15008>
- Guasch, D., Hernández, J., Dotras, P., Blanch, A., Álvarez, M. H., Váñez, R. et al. (2013). *Bienestar psicológico y rendimiento académico: guía para el estudiante universitario con Trastorno Mental*. Vilanova i la Geltrú (Barcelona): Observatorio Universidad y Discapacidad. ISBN: 84-616-8385-4. Recuperat a <http://upcommons.upc.edu/handle/2117/22163>
- Human Rights and Equity Office. (sd). UNDERSTANDING DISABILITY: creating an accessible university. University of Guelph. Recuperat a https://www.uoguelph.ca/diversity-human-rights/system/files/UnderstandingDisability_1.pdf
- Institut d'Estadística de la Generalitat de Catalunya. (2015). Dades sociodemogràfiques. Recuperat a <http://www.idescat.cat>

- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Krueger, R. A. (1994). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- López, A. L., Durán, D., Echeita, G., Giné, C., Miquel, E., Moratalla, et al. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: Consorcio Universitario para la educación inclusiva. ISBN: 84-607-5734-X. [Traducido y adaptado al castellano de Booth, T. & Ainscow, M. (2000) *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*].
- López, P. (2005). *La construcció de coneixement complex en un entorn metodològic específic d'aprenentatge universitari*. (Tesis doctoral). Universitat Ramon Llull. Barcelona.
- McGuire, J. M. (2011). Inclusive college teaching: Universal Design for Instruction and diverse learners. *Journal of Accessibility and Design for All*, 1 (1), 38-54. ISSN: 2013-7087.
- 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.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, MECD. (2015). *Educación inclusiva en el sistema educativo*. Recuperat a <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/educacion-inclusiva.html>
- Ministerio de Educación. (2011). *Estrategia Universidad 2015. Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español 2010-2015*. Madrid: Ministerio de Educación. Secretaría General Técnica. Recuperat a <http://www.mecd.gob.es/docroot/universidad2015/flash/eu2015-flash/document.pdf>
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2014). *Los perfiles de la discriminación en España: Análisis de la encuesta CIS -3.000. Percepción de la discriminación en España*. Madrid: Centro de publicaciones Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Recuperat a

- http://www.msssi.gob.es/ssi/igualdadOportunidades/noDiscriminacion/documentos/Perfiles_discriminacion.pdf
- Miquel, E. (2010). *El uso del Index for Inclusion para cambiar las prácticas educativas en los centros de Cataluña*. A Giné, C., Duran, D., Font, J. y Miquel, F. (coords.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 127-141). Barcelona: I.C.E. Universitat de Barcelona - Horsori Editorial, S. L.
- Moridi, R. (2015). Ontario Universities. Recuperat a <http://www.ontario.ca/education-and-training/ontario-universities>
- Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Muntaner, J.J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En Arnaiz, P.; Hurtado, Ma.D. y Soto, F.J. (Coords.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Muntaner, J. J. (2013). L'educació inclusiva: una realitat possible. *Cantabou, Revista digital del Centre de Professorat d'Inca*. Recuperat a http://cantabou.cepinca.cat/2013/06/leducacio-inclusiva-una-realitat_17.html
- OMS. (2011). *Implementación del modelo biopsicosocial para la atención de personas con discapacidad a nivel nacional*. Dirección de Proyectos de Servicios de Extensión, ISRI. Recuperat a http://www.paho.org/els/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=870&Itemid=99999999
- Ontario Council of University Libraries. (2015). Student Population Statistics by Institution. Recuperat a <http://www.ocul.on.ca/node/21>
- Ontario Human Rights Commission. Commission ontarienne des droits de la personne. (2004). *Guidelines on accessible education*. Recuperat a http://www.ohrc.on.ca/sites/default/files/attachments/Guidelines_on_accessible_education.pdf
- Ontario Human Rights Commission. Commission ontarienne des droits de la personne. (2013). *Guide to your rights and responsibilities under the Human Rights Code*. Recuperat a

http://www.ohrc.on.ca/sites/default/files/Guide%20to%20Your%20Rights%20and%20Responsibilities%20Under%20the%20Code_2013.pdf

Ontario Universities Application Centre. (2015). The OUAC's Statement of Commitment to Accessibility. Recuperat a <http://www.ouac.on.ca/about/about-accessibility>

Onrubia, J. (2010). *Transformar para adaptar, adaptar para incluir: una mirada psicoeducativa a la educación inclusiva*. A Giné, C., Duran, D., Font, J. y Miquel, F. (coords.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 49-62). Barcelona: I.C.E. Universitat de Barcelona - Horsori Editorial, S. L.

Pérez, M. G. (1990). *Investigación-Acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.

Porter, G. (1995). Organization of schooling: achieving access and quality through inclusion. *Prospects*, 25 (2), 299-309. Recuperat a <http://link.springer.com/article/10.1007/BF02336466>

Ponderotto, J. G. (2005). Qualitative Research in Counseling Psychology: A Primer on Research Paradigms and Philosophy of Science. *Journal of Counseling Psychology*, 52 (2), 126-136.

Puigdellívol, I. (2009). *La construcción de una escuela inclusiva: claves para superar las barreras para el aprendizaje y la participación. Escuela inclusiva: ¿Necesidades educativas especiales?*. Cursos de verano, U.P.V./E.H.U. Recuperat a http://g02.berritzeguneak.net/eu/descargar_fichero.php?file=escuela-inclusiva_nee%5B1%5D.doc

Quintanal, J. y García, B. (2012). *Fundamentos básicos de metodología de investigación educativa*. Madrid: CCS, DL.

Roberts, K. D., Park, H.J., Brown, S. & Cook, B. (2011). Universal Design for Instruction in Postsecondary Education: A Systematic Review of Empirically Based Articles. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24 (1), 5-15.

Rodríguez, A. y Álvarez, E. (2014). Estudiantes con discapacidad en la universidad: un estudio sobre su inclusión. *Revista Complutense de Educación*, 25 (2), 457--479.

- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Aljibe, DL.
- Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. (5ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz, R., Solé, Ll., Echeita, G., Sala, I., y Datsira, M. (2012). El principio del “Universal Design”. Concepto y desarrollos en la enseñanza superior. *Revista de educación*, 359, 413-430. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-359-100. Recuperat a <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre359/re35919.pdf?documentId=0901e72b813d72d7>
- Sala, I. (2013). *Universitat i Discapacitat: construint un model d'aula inclusiva en el marc universitari* (Tesis doctoral). Universitat Ramon Llull. Barcelona. Recuperada a <http://www.tdx.cat/handle/10803/119739>
- Sierra, R. (1994). *Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo S.A.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. (3ed.). Madrid: Narcea S.A.
- Soneira, A. J. (2006). La “Teoría fundamentada en los datos” (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. A Vasilachis, I. *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 153-173). Barcelona: Gedisa.
- Trinidad, A., Carrero, V. y Soriano, R. (2006). *Teoría Fundamentada, “Grounded Theory”, La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Colección Cuadernos metodológicos, 37. Centro de investigaciones sociológicas. ISBN: 84-7476-398-3.
- UNESCO. (2003). *Open file on inclusive education: support materials for managers and administrators*. Paris: UNESCO Workshop.
- UNESCO. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Recuperat a http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf

- UNIVERSIA, F. (2014). *II Estudio sobre el grado de Inclusión del sistema universitario español respecto a la realidad de la discapacidad*. Fundación Universia y CERMI. Recuperat a www.fundacionuniversia.net/fichero?id=2471
- Universitat Autònoma de Barcelona. (2015). Recuperat a <http://www.uab.cat/>
- Universitat Abat Oliba. (2015). Recuperat a <http://www.uaoceu.es/>
- Universitat de Barcelona. (2015). Recuperat a <http://www.ub.edu/web/ub/ca/>
- Universitat de Girona. (2015). Recuperat a <http://www.udg.edu/>
- Universitat de Lleida. (2015). Recuperat a <http://www.udl.es/>
- Universitat de Vic. (2015). Recuperat a <http://www.uvic.es/>
- Universitat Internacional de Catalunya. (2015). Recuperat a <http://www.uic.es/es>
- Universitat Oberta de Catalunya. (2015). Recuperat a <http://www.uoc.edu/portal/ca/index.html>
- Universitat Politècnica de Catalunya. (2015). Recuperat a <https://www.upc.edu/>
- Universitat Pompeu Fabra. (2015). Recuperat a <http://www.upf.edu/es/>
- Universitat Ramon Llull. (2015). Recuperat a <http://www.url.edu/>
- Universitat Rovira i Virgili. (2015). Recuperat a <http://www.urv.cat/>
- University of Guelph. (2015a). *Introduction to Universal Instructional Design at the University (UID) of Guelph*. Recuperat a <http://www.uoguelph.ca/tss/uid/>
- University of Guelph. (2015b). About the University. Recuperat a <http://www.uoguelph.ca/about.html>
- University of Guelph. (2015c). Facts and figures. Recuperat a <http://www.uoguelph.ca/info/factsfigures>
- University of Guelph. (2015d). Diversity & human rights. Recuperat a <https://www.uoguelph.ca/diversity-human-rights/>
- University of Guelph. (2015e). Multi-year Accessibility Plan 2012-2015. Recuperat a http://www.uoguelph.ca/accessibility/Multi-year_Accessibility_Plan.pdf

- University of Guelph. (2015f). Campus Accessibility Committee. Recuperat a <http://www.uoguelph.ca/accessibility/cac.shtml>
- University of Guelph. (2015g). Center of Open Learning and Educational Support. Recuperat a <http://opened.uoguelph.ca/en/index.asp>
- University of Guelph. (2015h). Occupational Health and Wellness. Recuperat a <https://www.uoguelph.ca/hr/hr-services/occupational-health-wellness>
- University of Guelph. (2015i). Student Health Services. Recuperat a <https://www.uoguelph.ca/studenthealthservices/wellness>
- University of Guelph. (2015j). Center for Students with Disabilities. Recuperat a <https://www.uoguelph.ca/csd/>
- University of Guelph. (2015k). Exam Center. Recuperat a <https://www.uoguelph.ca/csd/csd-exam-centre-5>
- University of Guelph. (2015l). Library Accessibility Services. Recuperat a <http://www.lib.uoguelph.ca/get-assistance/accessibility/library-accessibility-services>
- Vallaes, F., De la Cruz, C. y Sasia, P. M. (2009). *Responsabilidad social universitaria. Manual de primeros pasos*. México: McGraw - Hill.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vergudo, M. A y Campo, M. (2008). *Análisis de servicios y programas universitarios de apoyo a estudiantes con discapacidad en las universidades españolas*. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO) - Universidad de Salamanca. Recuperat a http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO17238/analisis_servicios.pdf
- Vives, M. (2007). *La inclusió dels estudiants amb discapacitat als estudis superiors. Anàlisi i valoració del suport educatiu a l'alumnat amb discapacitat a la Universitat Rovira i Virgili* (Tesi doctoral). Universitat Rovira i Virgili. Tarragona. Recuperada a <http://www.tdx.cat/handle/10803/8933>
- Yuval, L., Procter, E., Korabik, K., & Palmer, J. (2004). *Evaluation Report on the Universal Instructional Design Project at the University of Guelph*, (February). Recuperat a <https://www.uoguelph.ca/tss/uid/UIDsummaryfinalrep.pdf>.

4.8.1.Referències legislatives

Catalunya. Llei 1/2003, de 19 de febrer, d'Universitats de Catalunya. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 9 de febrer de 2003, núm. 3826, pp. 3326-3345.

Catalunya. Llei 11/2014, del 10 d'octubre, per a garantir els drets de lesbianes, gais, bisexuals, transgènere i intersexuals i per a eradicar l'homofòbia, la bifòbia i la transfòbia. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 17 d'octubre de 2014, núm. 6730, pp. 1-18.

Catalunya. RESOLUCIÓ JUS/3018/2014, de 17 de desembre, per la qual s'inscriu al Registre de Col·legis Professionals de la Generalitat de Catalunya el Codi Deontològic del Col·legi Oficial de Psicologia de Catalunya. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 29 de gener de 2015, núm. 6799, pp. 1-12.

Cortes Generales. (1978). Constitución Española. Madrid: B.O.E. núm. 311, de 29 de diciembre de 1978.

España. Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU). Madrid: Boletín Oficial del Estado, de 24 de diciembre de 2001, núm. 307, pp. 49400- 49420.

Espanya. Reial decret legislatiu 1/2013, de 29 de novembre, pel qual s'aprova el text refós de la Llei general de drets de les persones amb discapacitat i de la seva inclusió social. *Butlletí Oficial de l'Estat*, de 3 de desembre de 2013, suplement en llengua catalana núm. 289, pp. 1-38.

España. Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (LIONDAU). *Boletín Oficial del Estado*, de 3 de diciembre de 2003, núm. 289, pp. 43187-43195.

España. Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado*, de 23 de marzo de 2007, núm. 71, pp. 12611-12645.

España. Ley Orgánica 26/2011, de 1 de agosto, de Adaptación Normativa a la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. *Boletín Oficial del Estado*, de 2 de agosto de 2011, núm. 184, pp. 87478-87494.

España. Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley 6/2001, de 21

de diciembre, de Universidades (LOMLOU). *Boletín Oficial del Estado*, de 13 de abril de 2007, núm. 89, pp. 16241-16260.

España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, de 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97921.

España. Orden ECD/1719/2004, de 13 de abril, por la que se regula la prueba de acceso a la Universidad de los mayores de 25 años en el ámbito de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. *Boletín Oficial del Estado*, de 9 de junio de 2004, núm. 139, pp. 21084-21085.

España. Orden EDU/2949/2010, de 16 de noviembre, por la que se crea el Foro para la Inclusión Educativa del Alumnado con Discapacidad y se establecen sus competencias, estructura y régimen de funcionamiento. *Boletín Oficial del Estado*, de 18 de noviembre de 2010, núm. 279, pp. 96387-96393.

España. Real Decreto 69/2000, de 21 de enero, por el que se regulan los procedimientos de selección para el ingreso en los centros universitarios de los estudiantes que reúnan los requisitos legales necesarios para el acceso a la universidad. *Boletín Oficial del Estado*, de 22 de enero de 2000, núm. 19, pp. 2980-2987.

España. Real Decreto 743/2003, de 20 de junio, por el que se regula la prueba de acceso a la universidad de los mayores de 25 años. *Boletín Oficial del Estado*, de 4 de julio de 2003, núm. 159, pp. 26037-26039.

España. Real Decreto 1742/2003, de 19 de diciembre, por el que se establece la normativa básica para el acceso a los estudios universitarios de carácter oficial. *Boletín Oficial del Estado*, de 22 de enero de 2004, núm. 19, pp. 2663-2667.

España. Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, de 30 de octubre de 2007, núm. 260, pp. 1-25.

España. Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones de acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. *Boletín Oficial del Estado*, de 24 de noviembre de 2008, núm. 283, pp. 46932-46946.

España. Real Decreto 558/2010, de 7 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto

- 1892/2008, de 14 de novembre, por el que se regulan las condiciones de acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. *Boletín Oficial del Estado*, de 8 de mayo de 2010, núm. 113, pp. 40784-40788.
- España. Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 139/2007, de 20 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, de 3 de julio de 2010, núm. 161, pp. 58454-58468.
- España. Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. *Boletín Oficial del Estado*, de 31 de diciembre de 2010, núm. 318, pp. 109353-109380.
- España. Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. *Boletín Oficial del Estado*, de 10 de febrero de 2011, núm. 35, pp. 13909-13926.
- España. Real Decreto 961/2012, de 22 de junio, por el que se modifica el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones de acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. *Boletín Oficial del Estado*, de 3 de julio de 2012, núm. 158, pp. 47266-47267.
- España. Real Decreto 534/2013, de 12 de julio, por el que se modifican los Reales Decretos 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales; 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado; y 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*, de 13 de julio de 2013, núm. 167, pp. 52159-52161.
- España. Resolución de 3 de julio de 2014, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se convocan ayudas para alumnado con necesidad específica de apoyo educativo para el curso académico 2014-2015. *Boletín Oficial del Estado*, de 12 de julio de 2014, núm. 169, pp. 54966-54978.

Estrategia Española sobre Discapacidad 2012 - 2020. (2011). Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad de España. Recuperat a http://www.lamoncloa.gob.es/espana/eh14/social/Documents/estrategia_espanola_discapacidad_2012_2020.pdf

Estrategia Universitaria 2015 (EU2015): El camino para la modernización de la Universidad (2010).

Ministerio de Cultura, Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. (2011). *Estrategia Integral Española de Cultura para Todos. Accesibilidad a la Cultura para las Personas con Discapacidad*. Recuperat a http://www.msssi.gob.es/ssi/discapacidad/docs/estrategia_cultura_para_todos.pdf

ONU. (1948). Declaració Universal dels Drets Humans. Recuperat a http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/cln.pdf

ONU. (1998). Declaració de Lisboa. Recuperat a http://www.segib.org/upload/File/declaracion_de_lisboa.pdf

ONU. (2006). Convenció sobre els drets de les persones amb discapacitat. Recuperat a http://benestar.gencat.cat/web/.content/03ambits_tematicos/11discapacitat/2012_04_11_convencio_drets_persones_discapacitat_catala.pdf

Parlament de Catalunya (2012). Estatut d'Autonomia de Catalunya, 2006. (4ed.). Barcelona: Edicions Parlament de Catalunya. Recuperat a <http://www.parlament.cat/document/cataleg/48089.pdf>

UE. Declaración de Berlín (2003). Proceso de Bolonia: Realizando el Espacio Europeo de Educación Superior. Comunicado oficial de la Conferencia de Ministros responsables de Educación Superior. Berlín, 19 de septiembre de 2003. Recuperat a http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Comunicado_berlin.pdf

UE. Declaración de Bergen (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior - Alcanzando las metas. Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de Educación Superior. Bergen, 19 y 20 de mayo de 2005. Recuperat a http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2005_Bergen_Communique_Spanish.pdf

- UE. London Communiqué (2007). Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. London, 18 May 2007. Recuperat a <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/2/21/9.pdf>
- UE. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade. Benelux, 28-29 April 2009. Recuperat a <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/2/21/8.pdf>
- UE. Budapest - Vienna Declaration on the European Higher Education Area. Budapest, 12 March 2010. Recuperat a http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/budapest-vienna_declaration.pdf
- UNESCO. (1990). Declaració Mundial sobre l'Educació per a Tothom. (Jomtiem-Tailandia). Centre Unesco de Catalunya. Barcelona.
- UNESCO. (1998). Declaració Mundial sobre l'Educació Superior al segle XXI: Visió i Acció. Recuperat a <http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/world.htm>
- UNESCO. (1994). Declaració de Salamanca. Recuperat a http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

8. ANNEXOS

ÍNDEX D'ANNEXOS

ANNEX 1. Capítol III: normativa, programes i serveis de les universitats catalanes	394
ANNEX 2. Transcripció entrevistes experts de la primera fase.....	467
ANNEX 3. Qüestionaris tramesos de la primera fase (català, anglès i castellà)	475
ANNEX 4. Carta de presentació	487
ANNEX 5. Graella amb les respostes i els acrònims de la pregunta 1 (fase 1), amb tots els rols i procedències	490
ANNEX 6. Graella amb les respostes i els acrònims de la pregunta 2 (fase 1), amb tots els rols i procedències	507
ANNEX 7. Categories identificades i definició, segons les unitats de sentit (català)	521
ANNEX 8. Categories identificades i definició, segons les unitats de sentit (anglès).....	525
ANNEX 9. Consentiment informat de participació a grup focal	529
ANNEX 10. Sol.licitud administració qüestionari a les universitats i realització de grup focal	530
ANNEX 11. Transcripcions dels grups focals	532
ANNEX 12. Taules resultats estadístics descriptius pregunta 1 (indicadors inclusió) del qüestionari escala Likert.....	683
ANNEX: 13. Taula resultats estadístics descriptius pregunta 2 (grau implementació) del qüestionari escala Likert.....	719
ANNEX 14. Assignació categorial a les agrupacions d'unitats de sentit dels grups focals	758
ANNEX 15. Reflexions sobre la realitat actual a les universitats participants	865

