

LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA ANTE EL ODS 4: LOS PLANES ESTRATÉGICOS COMO PRINCIPAL BARRERA PARA ALCANZAR LA INCLUSIÓN.

(Spanish University before sdg4: Strategig plans as main barrier to reach inclusion.)

Díaz Vega, Miriam

(Universidad Rey Juan Carlos)

Moreno-Rodríguez, Ricardo

(Universidad Rey Juan Carlos)

Gallardo-Pino, Carmen

(Universidad Rey Juan Carlos)

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 30/10/2020

Fecha aceptación: 15/05/2021

Resumen:

Los servicios de atención a las personas con discapacidad (SAPDU) de las universidades públicas españolas se configuran como los vehículos conductores de la inclusión en estas instituciones en los tres niveles que deben abordarse: cultura, políticas y acciones. Estos servicios, son los elementos clave para alcanzar las metas establecidas en materia de inclusión educativa de este colectivo, en el marco de la Agenda 2030, la cual, a su vez, debe reflejarse en los planes estratégicos universitarios a fin de conocer cuáles son los elementos fundamentales que cada institución potenciará en el espacio temporal establecido, en consonancia con los fundamentos reflejados en su misión, visión y valores. Este estudio analiza el nivel de participación de los SAPDU en el diseño y desarrollo de los planes estratégicos, y el nivel de conocimiento, información y satisfacción con el tratamiento que se ofrece a la inclusión de las

Como citar este artículo:

Díaz Vega, M., Moreno-Rodríguez, R. y, Gallardo-Pino, C., (2021). La Universidad Española ante el ODS 4: Los planes estratégicos como principal barrera para alcanzar la inclusión. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(1), 69-91.



personas con discapacidad en el marco de este plan, con el fin de prever las probabilidades de cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible vinculados a la educación inclusiva y, por extensión, a la construcción de comunidades y sociedades más equitativas e inclusivas. Los resultados obtenidos revelan un nivel de conocimiento general bajo sobre el contenido y existencia de los planes estratégicos por parte de estos especialistas, una participación y representación escasa de los servicios especializados en inclusión en el entorno universitario, un desacuerdo elevado con el tratamiento ofrecido a la gestión de la realidad de las personas con discapacidad en el entorno educativo, y muy poca satisfacción con el reflejo de sus funciones en el plan estratégico, describiéndose incoherencias entre las funciones tradicionales de estos servicios y la materialización de las mismas en el documento final, lo que compromete la consecución de los ODS 4, 11 y 16.

Palabras clave: *Inclusión, ODS, Plan estratégico, Sostenibilidad, Universidad*

Abstract:

The services of attention to people with disabilities of spanish universities (SAPDU) are the leaders of the inclusion in these institutions in the three levels which must be approached: culture, policies and actions. Those services are clue to reach the stablished goals about the educative inclusion of this collective, in the framework of Europe 2030 agenda which, at the same time, must be reflected in the university strategic plans in order to know which fundamental elements that, each institution will upgrade in the stablished timing, in line with the fundamentals reflected in its mission, vision and values. This research analyzes the level of participation of SAPDU's members in the design and development of strategic plan and the level of knowledge, information and satisfaction with the treatment given to the inclusion of people with disabilities in the framework of this plan, trying to anticipate the probabilities of accomplishment of Sustainable Development Goals linked to inclusive education and, in extension, to the construction of inclusive and equitable societies. The results obtained show a low level of general knowledge by these specialists about the contents and existence of strategic plans, a poor participation and representation of the services specialized in inclusion in university environments, and very short satisfaction with the reflection of its functions in the strategic plans, showing inconsistencies between the traditional functions of this services and the materialization of them in the final document, which compromises the accomplishment of SDG 4, 11 and 16.

Keywords: *Inclusion, SDG, Strategic Plan, Sustainability, University*

1. Introducción

La universidad del siglo XXI se configura como un espacio en el que no solo se generan enseñanzas, aprendizajes y avances científicos. Aspira a generar un valor social que revierta positivamente en su entorno cercano y en la ciudadanía en su conjunto, desarrollando así su función social de transferencia (Fundación Universia, 2017).

Esta función, descrita en los textos de Responsabilidad Social Universitaria (Vallaey, 2014; Larrán y Andrades, 2015), se encuentra alineada con el Desarrollo Humano reflejado en la Agenda 2030 a través de sus 17

Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante ODS) y sus 169 metas (ONU, 2015).

La CRUE (2018) ratificó su adhesión a la Agenda 2030, comprometiéndose a impulsar dichos objetivos de manera transversal, apostando por un modelo basado en la responsabilidad social universitaria y en el desarrollo humano sostenible, de manera que la Universidad impulse la creación de sociedades sostenibles e inclusivas (CRUE, 2016) en las que la discapacidad, entendida como diferencia y no como limitación, se valore como factor positivo promotor de valores de respeto y cohesión social (Simón, 2019).

Este planteamiento sintetiza los principios que inspiran el modelo de gestión actual de las personas con discapacidad a nivel local, global, nacional e internacional (Unión Europea, 2010), entre los que se encuentra el de transversalidad, entendido como la elaboración de políticas, acciones y planes de actuación estratégicos que fomenten la consecución de los derechos de este colectivo desde las administraciones públicas, incluidas las Universidades, como parte de la realidad social, con el objetivo de garantizar la igualdad de oportunidades, la normalización y la consecución de los derechos fundamentales del ser humano (Gobierno de España, 2014).

Este marco jurídico aborda la realidad de las personas con discapacidad desde el enfoque de derechos (CERMI, 2019a; CERMI, 2019b), ajustando las líneas de actuación a las directrices de los tratados internacionales jurídicamente vinculantes que han promovido la necesidad de garantizar la presencia, participación y consecución de logros de las personas con discapacidad a todos los niveles, incluido el universitario (ONU, 2006).

La articulación de este derecho genera la necesidad de elaborar planes de acción globales en cada Estado y, dentro de los mismos, planes estratégicos específicos para cada escenario y entorno (UNICEF Comité Español, OXFAM Intermón, WWF y REDS, 2019; ONU, 2006).

La herramienta para evidenciar el alineamiento político y de gestión de la Universidad con los ODS, con el Desarrollo Humano y la inclusión, es el Plan Estratégico (en adelante, PE), el cual permite definir, a través de un proceso de reflexión y participación de todos los miembros de la comunidad universitaria, el futuro hacia el que se dirige la institución (Universidad de Salamanca, 2013).

García (2013), analizó los PE de todas las universidades españolas que lo tenían publicado y de libre acceso, constatando que existe una cierta homogeneización en la estructura y elaboración de los mismos, puesto que se fundamentan en el modelo ofrecido por la Escuela de Negocios de Harvard (Bryson, 2011) y que, a su vez, denota la importancia otorgada a Docencia e Investigación, siendo los ítems que mayor desarrollo y contenidos presentan, no así la esfera de responsabilidad social o transferencia.

La lucha por la excelencia universitaria, los incentivos centrados en la investigación y la creciente relevancia que están cobrando los Rankings Universitarios, dificulta la planificación y puesta en marcha de la “tercera misión” de las Universidades (Quintanilla, 2007). Así se ha evidenciado en los últimos años al confirmarse el crecimiento de la universidad española en posicionamiento internacional y su empeoramiento en los indicadores vinculados a investigación y transferencia (Fundación CYD, 2017).

Miotto et al. (2018), confirmaron que la transversalización de la inclusión y la gestión de la atención a las personas con discapacidad no son un elemento clave a tener en cuenta en los posicionamientos internacionales tras analizar las universidades públicas españolas que mejor posicionamiento referían en los Ranking de Shanghai, Ranking Times y QS Ranking, y que disponían de un PE en vigor y de libre acceso. Diez Universidades reunían estos requisitos, de las cuales cinco no aluden a la inclusión de las personas con discapacidad en su PE.

El único Ranking orientado a medir el impacto de los ODS en las Universidades es Times Higher Education University (THE). Cuantifica las metas correspondientes al Objetivo 4 a partir de la recogida de datos centrados en la tasa nacional de personas con discapacidad. En España, la base de datos más actualizada es la elaborada mediante el Informe de la Encuesta sobre Discapacidad, Autonomía Personal y situaciones de Dependencia (INE, 2008), lo que supone un sesgo importante para analizar los niveles de inclusión de este colectivo en el ámbito universitario actual.

Conocer el estado real de los niveles de inclusión y exclusión, así como la elaboración de indicadores reales que permitan identificar y diseñar las mejores estrategias para potenciar la equidad, la igualdad y la no discriminación en los centros universitarios, es la tarea pendiente que limita los avances hacia la consecución de los ODS relacionados con la inclusión educativa (UNICEF Comité Español, OXFAM Intermón, WWF, 2019).

Booth y Ainscow (2011) diseñaron el Index for Inclusion, herramienta adaptada al contexto educativo español (Sandoval et al., 2015) y cuyos principales objetivos son: guiar y orientar a los centros educativos hacia la inclusión e identificar/cuantificar los niveles de inclusión educativa específicos de cada centro.

Este índice se estructura en tres dimensiones a abordar desde cualquier institución educativa que pretenda avanzar hacia la plena inclusión: dimensión A: crear culturas inclusivas, cuyo objeto de análisis es la identificación y presencia de los valores propios de una comunidad inclusiva (una comunidad acogedora, colaboradora, segura y respetuosa con la diferencia); dimensión B: desarrollo y establecimiento de políticas inclusivas: centrado en la articulación de esa cultura inclusiva en la propia gestión de la diversidad de cada centro. Pretende medir el calado de la cultura inclusiva mediante el reflejo de la misma en las políticas y modelos de gestión de la diversidad; dimensión C: prácticas inclusivas, refiriéndose a las acciones específicas que desarrolla cada centro para materializar la inclusión educativa (Sandoval et al. 2015).

La realidad, en la medición de los niveles de inclusión, es que el indicador que suele tomarse como referencia para dirimir si una Universidad es o no inclusiva, se ciñe a la identificación de la existencia o no de servicios/unidades administrativas destinadas al efecto, sin profundizar en la necesidad de analizar las tres dimensiones descritas anteriormente (Forética y Grupo de Investigación Ingeniería y Gestión Responsable de la Universidad de Burgos, 2016), obviando la necesidad de profundizar en la transversalidad de estos servicios como herramientas para garantizar la inclusión como eje fundamental del funcionamiento universitario (Echeíta y Ainscow 2011; Echeíta, 2013).

Entre 1992 y 2015 se crearon los servicios de atención a personas con discapacidad en todas las universidades públicas españolas (Fundación Universia, 2017) dando cumplimiento a la Ley Orgánica 4/2007 de Universidades, que establece la obligatoriedad de generar estos recursos para garantizar la plena inclusión académica de las personas con discapacidad.

En el año 2010, 59 universidades españolas (públicas y privadas) crean la Red de Servicios de Atención a Personas con Discapacidad en las Universidades (SAPDU) con el objetivo de asentarse como órgano asesor especializado en la atención de universitarios con discapacidad o NEE, y en la gestión de buenas prácticas orientadas a la mejora educativa y de participación del colectivo en la universidad (CRUE-Asuntos Estudiantiles, 2015; Jarillo, 2011).

SAPDU forma parte del grupo de trabajo “diversidad y discapacidad” dependiente del Pleno de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas “Asuntos Estudiantiles” (CRUE-Asuntos Estudiantiles, 2015). Es la referencia universitaria nacional para la gestión de derechos de las personas con discapacidad, por abordar la cultura, políticas y acciones necesarias para garantizar, no solo la articulación de derechos, sino la construcción de comunidades y sociedades más justas e inclusivas (SAPDU y Fundación ONCE, 2017). Se consideran una pieza clave en el diseño y elaboración de los PE universitarios, por ser quienes articulen la transversalidad de la inclusión en todas las líneas de acción universitaria y son el principal objeto de análisis para conocer el grado de inclusión de las personas con discapacidad en la universidad (Fundación Universia, 2019).

2. Objetivos.

Se pretende alcanzar los siguientes objetivos:

- Conocer el nivel de participación e implicación de los servicios que atienden las personas con discapacidad en la universidad, en el diseño y redacción de los PE universitarios.
- Identificar el nivel de vinculación y coherencia entre lo reflejado en los PE y las acciones y metas desarrolladas por parte de las unidades especializadas.
- Analizar el nivel de satisfacción de los servicios especializados en la garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación con el tratamiento que se ofrece a la inclusión dentro del PE de su universidad.

3. Método

Metodología cuantitativa de diseño no experimental (ex post facto) de carácter correlacional, basada en la técnica de cuestionario para la recogida de la información.

3.1 Muestra

El estudio se ha centrado en los servicios de atención a las personas con discapacidad de las Universidades Públicas Españolas (una respuesta por servicio), los cuales presentan diferente nomenclatura pero desarrollan funciones y objetivos comunes, al encontrarse regulados por el Reglamento de SAPDU (CRUE-Asuntos Estudiantiles, 2015). El muestreo ha sido no probabilístico de carácter intencional y más de la mitad de la muestra cumple la condición de estudio.

Han participado 33 de los 51 servicios de atención a las personas con discapacidad de las universidades públicas españolas (Tabla 1), recogidos en la Guía de Atención al Estudiante con Discapacidad de Fundación Universia (2019). La Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) ha sido computada en la Comunidad de Madrid.

Tabla 1

Universidades respondientes por CCAA

CCAA	Universidades Públicas	Respuestas recogidas
Andalucía	10	6
Aragón	1	1
Asturias	1	0
Islas Baleares	1	0
Canarias	2	1
Castilla y León	4	3
Cantabria	3	1
Castilla La Mancha	1	1
Extremadura	1	1
Galicia	3	2
Cataluña	7	5
Madrid	7	6
Murcia	2	2
País Vasco	1	0
Navarra	1	1
La Rioja	1	0
Valencia	5	3
TOTAL	51	33

Fuente: elaboración propia

En los resultados están representadas 13 de las 17 Comunidades Autónomas: Galicia (6,1%), Comunidad Valenciana (9,1%), Catalunya (15,2%), Extremadura (3%), Andalucía (18,2%), Canarias (3%), Castilla y León (9,1%), Madrid (18,2%), Murcia (6,1%), Navarra (3%), Cantabria (3%), Aragón (3%) y Castilla La Mancha (3%).

El 100% de los participantes atiende a estudiantes que presentan discapacidad, entendida como aquella en la que se posee un certificado de discapacidad igual o superior al 33% (RD Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social).

Los trabajadores con discapacidad de las universidades públicas (personal de administración y servicios y personal docente e investigador) no reciben atención por parte de estos servicios en el 80% de los casos, asumiendo dicha acción los servicios de prevención de riesgos laborales desde una perspectiva ergonómica y de prevención de riesgos psicosociales, es decir, el objetivo principal es abordar los ajustes de las demandas del puesto de trabajo y del entorno que lo rodea a las capacidades del trabajador, dejando a un lado las posibles necesidades vinculadas de manera directa con la inclusión en el entorno educativo y laboral. El 20% restante sí amplían sus funciones a dichos miembros de la comunidad universitaria.

El 93% de los servicios universitarios dan cobertura al colectivo que presenta necesidades educativas especiales, entendidas como aquellas circunstancias que, debidamente diagnosticadas, no cursan con un certificado

de discapacidad pero que, por su naturaleza, suponen un impedimento u obstáculo para desarrollar sus estudios universitarios. El 7% restante no cuentan con ninguna unidad o servicio que garantice su plena inclusión en el ámbito académico.

El 12,9% de los servicios cuenta con un servicio destinado a garantizar la inclusión de estudiantes con altas capacidades, entendidos como aquellos que disponen de una capacidad intelectual global situada por encima del percentil 75 en todos los ámbitos de la inteligencia, tanto convergente como divergente, incluyendo distintas aptitudes intelectuales, como el razonamiento verbal o lógico, memoria, creatividad y razonamiento fluido (Castelló y Batle, 1998) no existiendo ningún otro servicio que aborde estas cuestiones ajeno al servicio de atención a las personas con discapacidad.

El 35% de los servicios ofrece apoyo y asesoramiento a los estudiantes que cuentan con algún tipo de diversidad cultural. Las Universidades que no prestan el mismo, no identifican otro servicio adicional o ajeno a sus dependencias que desarrolle esta función. Solamente el 0,31% de los servicios universitarios atiende específicamente a los miembros de la comunidad universitaria que presentan diversidad religiosa.

El 45% de los servicios destinan parte de sus funciones a atender la inclusión del colectivo LGTBI. El 32% de los servicios gestionan la igualdad desde la perspectiva de género. En los casos restantes se identifica una unidad ajena, generalmente dependiente de unidades administrativas o vicerrectorados diferentes a los responsables de la atención a la discapacidad.

3.2 Instrumento

Para recoger la información se diseñó un formulario cuya fiabilidad y consistencia interna obtuvo un alfa de Cronbach de 0,875.

Este se remitió a los servicios que prestan atención al colectivo de personas con discapacidad de las universidades públicas españolas, el cual combina la recogida de datos cuantitativa y cualitativa, compuesto por 20 ítems diferenciados en cuatro bloques:

Los tres primeros engloban 18 ítems de opción múltiple con cuatro posibles respuestas siendo 1 “totalmente en desacuerdo”, 2 “bastante en desacuerdo”, 3 “bastante de acuerdo” y 4 “totalmente de acuerdo”. La información se estructura de la siguiente manera:

- Bloque I: información sociodemográfica, reflejada en la descripción de la muestra.
- Bloque II: información sobre el conocimiento del PE y nivel participación de los servicios de atención a las personas con discapacidad en su diseño y elaboración.
- Bloque III: información sobre la percepción y satisfacción de los servicios de atención a las personas con discapacidad con el PE.
- Bloque IV: plantea dos cuestiones: la primera solicita a los servicios encuestados que valoren de 1 a 10 la aportación de su universidad en la generación de comunidades y sociedades inclusivas; la segunda, plantea una pregunta abierta para ofrecer un espacio de reflexión sobre la valoración personal acerca de la incorporación de la inclusión en los PE.

4. Resultados

De las 33 Universidades participantes, 23 de ellas (69,7%) afirman conocer la existencia de un PE propio de su universidad, el 24,2% asegura no contar con esta herramienta, y el 6,1 % desconoce si existe PE en su universidad (Tabla 2).

Tabla 2

Distribución por CCAA de la presencia de Plan Estratégico.

Comunidad Autónoma	PE SÍ	PE NO	PE NS/NC
Galicia	0	2	0
Comunidad Valenciana	2	0	1
Catalunya	5	0	0
Extremadura	1	0	0
Andalucía	4	2	0
Canarias	1	0	0
Castilla y León	3	0	0
Madrid	4	2	0
Murcia	0	2	0
Navarra	1	0	0
Cantabria	1	0	0
Aragón	1	0	0
Castilla La Mancha	0	0	1

Fuente: elaboración propia

De los 23 servicios que conocen la existencia del PE, el 100% considera fundamental su participación en la elaboración del mismo, al ser los auténticos concedores de la realidad de las personas con discapacidad en el ámbito universitario y, por tanto, los únicos con capacidad para garantizar la plena inclusión del colectivo y la transversalidad de este eje en la cultura, políticas y acciones de la institución. Pese a esto, el 43,5% de los servicios no ha participado en absoluto en el diseño y elaboración, el 21,7% ha tenido una participación muy baja (un acumulado del 65,4%), frente a un 21,7% y un 13% que han participado bastante o plenamente del diseño (Tabla 3).

Los servicios que sí han podido participar en el proceso de diseño y elaboración del PE lo han hecho a través de su superior, bajo la figura de Vicerrector o responsable administrativo.

Tabla 3

Servicios con PE y participación en su elaboración por CCAA.

		Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Comunidad Autónoma	CCAA 8		4,3%		4,3%	8,7%
	CCAA 9	4,3%	8,7%		8,7%	21,7%
	CCAA 1	4,3%				4,3%
	CCAA 10	17,4%				17,4%
	CCAA 2	4,3%				4,3%
	CCAA 11	8,7%		4,3%		13,0%
	CCAA 12	4,3%	4,3%	8,7%		17,4%
	CCAA 3		4,3%			4,3%
	CCAA 4			4,3%		4,3%
	CCAA 5			4,3%		4,3%
Total		43,5%	21,7%	21,7%	13,0%	100,0 %

Fuente: elaboración propia

El porcentaje de servicios que ha participado en el diseño y elaboración del PE se reduce aún más al preguntar sobre la posibilidad de participación en el diseño de las metas y objetivos específicos para estos servicios (Tabla 4). En la fase del PE en la que se elaboraron dichas metas, únicamente pudieron participar plena y activamente un 13% de los servicios concededores de la existencia de un PE, un 47,8% indica que pudieron ofrecer su opinión y visión como especialistas en materia, pero sin la certeza de que se incorporara al PE. El 39,1% de los servicios afirman que tuvieron poca o ninguna posibilidad de participar en este proceso.

Tabla 4

Universidades con PE y participación de los servicios en la elaboración de metas por CCAA.

		Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Comunidad Autónoma	CCAA 8			8,7%		8,7%
	CCAA 9	4,3%	4,3%	8,7%	4,3%	21,7%
	CCAA 1				4,3%	4,3%
	CCAA 10	4,3%	8,7%	4,3%		17,4%
	CCAA 2			4,3%		4,3%

CCAA 11	4,3%	4,3%	4,3%		13,0%
CCAA 12	4,3%		8,7%	4,3%	17,4%
CCAA 3		4,3%			4,3%
CCAA 4			4,3%		4,3%
CCAA 6			4,3%		4,3%
Total	17,4%	21,7%	47,8%	13,0%	100,0 %

Fuente: elaboración propia

Al plantear el nivel de conocimiento sobre las metas que la universidad espera que se alcancen por parte de estos servicios (Tabla 5), un 26,1% de los participantes muestran estar totalmente informados de lo que se espera obtener de su función en la universidad y un 52,2% indican estar bastante de acuerdo en este aspecto, interpretando, de manera subjetiva, que se pretende dar continuidad a la labor que se desarrolla de manera tradicional desde estos dispositivos. El 17,4%, no tiene claras las metas ni objetivos que deben perseguir durante el período de vigencia del PE en lo que a inclusión respecta, existiendo un 4,3% adicional que considera que no tienen ningún tipo de información ni indicación al respecto.

Tabla 5

Universidades con PE y conocimiento sobre metas y objetivos esperados por CCAA.

		Totalmen te en desacuer do	Bastante en desacuer do	Bastant e de acuerdo	Totalmen te de acuerdo	Total
Comunidad Autónoma	CCAA 8			8,7%		8,7%
	CCAA 9			4,3%	17,4%	21,7 %
	CCAA 1				4,3%	4,3%
	CCAA 10		8,7%	8,7%		17,4 %
	CCAA 2			4,3%		4,3%
	CCAA 11	4,3%		8,7%		13,0 %
	CCAA 12		4,3%	8,7%	4,3%	17,4 %
	CCAA 3		4,3%			4,3%
	CCAA 4			4,3%		4,3%
	CCAA 6			4,3%		4,3%

Total	4,3%	17,4%	52,2%	26,1%	100,0
-------	------	-------	-------	-------	-------

Fuente: elaboración propia

Al analizar la consecución de las metas previstas en el ámbito de la inclusión universitaria (Tabla 6), el 26,1% no tienen nada de información al respecto, porcentaje coincidente con el de los servicios que están bastante en desacuerdo con la información recibida. Por el contrario, el 34,8% está bastante de acuerdo con su nivel de conocimiento sobre el método de evaluación que se va a implementar para evaluar su actividad al finalizar el período de ejecución del plan, reduciéndose a un 13% los que tienen la certeza de conocer el procedimiento que se desarrollará para valorar si las acciones desarrolladas concuerdan con las expectativas reflejadas en el PE.

Tabla 6

Universidades con PE y conocimiento del sistema de evaluación diseñado para las metas relacionadas con la inclusión

		Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total	
Comunidad Autónoma	CCAA 8			4,3%	4,3%	8,7%	
	CCAA 9		4,3%	8,7%	8,7%	21,7%	
	CCAA 1	4,3%				4,3%	
	CCAA 10		13,0%	4,3%		17,4%	
	CCAA 2	4,3%				4,3%	
	CCAA 11	4,3%		8,7%		13,0%	
	CCAA 12	8,7%		8,7%		17,4%	
	CCAA 3	4,3%				4,3%	
	CCAA 4		4,3%			4,3%	
	CCAA 6		4,3%			4,3%	
	Total		26,1%	26,1%	34,8%	13,0%	100,0 %

Fuente: elaboración propia

Respecto a los resultados obtenidos acerca del reflejo de la inclusión en la misión, visión y valores de la Universidad, se presenta la Tabla 7 con los resultados obtenidos.

Los servicios de atención a personas con discapacidad, identifican con mayor claridad la inclusión como valor descriptor de las universidades, entre los que se alude de manera expresa a la igualdad, inclusión y respeto por la diversidad.

En el caso de la misión y la visión, los porcentajes se concentran entre bastante desacuerdo y bastante de acuerdo. En estos casos no se evidencia de una manera tan explícita la importancia de comprender la inclusión como objetivo específico de las instituciones universitarias que deben promover para consolidarse como centros que incorporen la diversidad desde una perspectiva normalizadora.

Tabla 7

Identificación de la variable inclusión en la misión, visión y valores.

		MISIÓN	VISIÓN	VALORES
Totalmente desacuerdo	en	8,7%	4,3%	---
Bastante desacuerdo	en	30,4%	30,4%	4,3%
Bastante de acuerdo		52,2%	56,5%	69,6%
Totalmente de acuerdo.	de	8,7%	8,7%	26,1%

Fuente: elaboración propia

En la valoración sobre la adecuación de la integración de la inclusión en los planes PE (Tabla 8), el 8,7% está totalmente de acuerdo con el tratamiento que se ofrece a este eje de manera transversal, el 52,2% se muestra bastante de acuerdo con el mismo, mientras que el 26,1% expresa su disconformidad y el 13% su absoluto desacuerdo al no identificar ningún eje que refleje la inclusión como elemento transversal institucional.

Tabla 8

Universidades con PE y valoración de la inclusión en el Plan

		Totalmen te en desacuer do	Bastante en desacuer do	Bastante de acuerdo	Totalmen te de acuerdo	Total
Comunid ad Autónom a	CCAA 8		4,3%	4,3%		8,7%
	CCAA 9	4,3%	4,3%	13,0%		21,7%
	CCAA 1			4,3%		4,3%
	CCAA 10	4,3%	4,3%	8,7%		17,4%
	CCAA 2			4,3%		4,3%
	CCAA 11	4,3%		8,7%		13,0%
	CCAA 12		8,7%	4,3%	4,3%	17,4%
	CCAA 3		4,3%			4,3%
	CCAA 4				4,3%	4,3%
	CCAA 6			4,3%		4,3%
Total		13,0%	26,1%	52,2%	8,7%	100,0 %

Fuente: elaboración propia

Al preguntar sobre el nivel de satisfacción con respecto al reflejo de la labor de los servicios de atención a las personas con discapacidad dentro del PE (Tabla 9), el 60,86% están insatisfechos o muy insatisfechos con la trasposición que se realiza de sus funciones y realidad en el marco del PE (un 43,5% y un 17,4% respectivamente), frente a un 39,12% que se manifiesta satisfechos o muy satisfechos (un 30,43% y un 8,7% respectivamente).

Tabla 9

Universidades con PE y nivel de satisfacción del reflejo de la labor de los servicios en el Plan.

		Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Comunidad Autónoma	CCAA 8		4,3%		4,3%	8,7%
	CCAA 9		8,7%	8,7%	4,3%	21,7%
	CCAA 1		4,3%			4,3%
	CCAA 10	8,7%	8,7%			17,4%
	CCAA 2		4,3%			4,3%
	CCAA 11	4,3%	4,3%	4,3%		13,0%
	CCAA 12	4,3%	4,3%	8,7%		17,4%
	CCAA 3		4,3%			4,3%
	CCAA 4			4,3%		4,3%
	CCAA 6			4,3%		4,3%
Total		17,4%	43,5%	30,4%	8,7%	100,0 %

Fuente: elaboración propia

En conjunto, las universidades participantes valoran con un valor medio de 6,91 sobre 10 (DT=1,95) la aportación que su universidad hace para fomentar la creación de comunidades y sociedades inclusivas (Tabla 10).

Tabla 10

Media de la valoración de la Universidad en la creación de sociedades inclusivas por CCAA.

	N	Media	DT	Mín.	Máx.
CCAA 1	1	7,00	.	7	7
CCAA 2	1	6,00	.	6	6
CCAA 3	1	3,00	.	3	3

CCAA 4	1	9,00	.	9	9
CCAA 5	1	8,00	.	8	8
CCAA 6	1	7,00	.	7	7
CCAA 7	2	7,50	,707	7	8
CCAA 8	3	6,67	1,155	6	8
CCAA 9	5	6,80	,447	6	7
CCAA 10	6	7,33	2,733	2	9
CCAA 11	3	6,00	3,606	2	9
CCAA 12	6	7,17	2,317	3	9
CCAA 13	2	5,50	3,536	3	8
Total nacional	33	6,82	2,068	2	9

Fuente: elaboración propia

De las 33 respuestas obtenidas en la pregunta abierta, el 82% ofreció una respuesta expositiva que permite conocer con mayor detalle la situación y perspectiva de los servicios de atención a las personas con discapacidad. Las aportaciones más representativas son:

El 100% ve necesario incorporar en la misión, visión y valores de cada universidad un elemento que evidencie la inclusión como valor, como medio y como fin para alcanzar los objetivos de la Agenda 2030 que abordan la inclusión explícitamente.

El 100% expone la necesidad de contar con el cuerpo técnico que compone estos servicios para elaborar un eje estratégico que garantice plena inclusión de las personas con discapacidad transversalmente.

El 87% coincide en que la ausencia de participación en la elaboración del plan es un claro indicador de la necesidad de seguir promoviendo un cambio en la esfera de la cultura universitaria.

El 34% alude a la falta de comunicación interna, especialmente vertical, para promocionar y publicitar la elaboración del PE y de su resultado final.

El 28% indica conocer que su universidad está en proceso de elaboración del PE y, de ellos, el 8% ha sido invitado a participar en el mismo.

Se analizó la existencia de correlaciones entre resultados aplicando el test de Pearson para correlaciones bivariadas. Se detectó (Tabla 11) que existía una correlación entre percibir la inclusión debidamente incorporada en el PE con la visibilidad de la misma como eje transversal en la política universitaria ($p=0,005$; $V=0,578$) y con la satisfacción con el reflejo de la labor de los servicios en el plan ($p=0,005$; $V=0,502$). Esta satisfacción correlacionaba positivamente con la visibilización de la inclusión como eje transversal de las políticas de las universidades ($p=0,002$; $V=0,495$). En todos estos casos el coeficiente de contingencia Cramers-V fue $V>0,495$, por lo que la correlación puede considerarse fuerte.

Tabla 11

Correlaciones entre satisfacción con el reflejo de la labor realizada por el servicio y la presencia de la inclusión en el Plan y en las políticas.

Ítems	Inclusión en el PE	Inclusión como eje transversal en política universitaria
Satisfacción con el reflejo del servicio en el PE	$p=0,005$; $V=0,502$	$p=0,002$; $V=0,495$
Inclusión como eje transversal en política universitaria	$p=0,005$; $V=0,578$	

Fuente: elaboración propia

Que la inclusión se identifique en la misión de las universidades supuso, también, una correlación directa con que se identificara en la visión ($p=0,000$; $V=0,775$) y en los valores ($p=0,000$; $V=0,497$). En las universidades que disponen de PE, estos datos varían, mostrando que la identificación de la inclusión en la misión sí se relaciona recíprocamente con la identificación en la visión ($p=0,000$; $V=0,75$), pero no en los valores ($p=0,123$ respecto a la misión, y $p=0,144$ respecto a la visión) (Tabla 12).

Tabla 12

Correlaciones entre misión, visión y valores.

	Misión	Visión	Valores
Universidades sin PE	Misión	$p=0,000$; $V=0,775$	$p=0,000$; $V=0,497$
Universidades con PE	Misión	$p=0,000$; $V=0,75$	$p=0,123$
	Visión		$p=0,144$

Fuente: elaboración propia

Haber participado en el diseño de metas por parte de los servicios (tabla 13) no presenta correlación con que la inclusión se encuentre debidamente incorporada al PE ($p=0,074$), ni con la satisfacción por el reflejo de su labor en el plan ($p=0,065$). Tampoco guarda relación con que pueda identificarse en la misión ($p=0,079$), visión ($0,212$) o valores ($p=0,44$) como se expresa en la Tabla 14.

Por el contrario, aludiendo nuevamente a la tabla 13, sí correlaciona con la percepción de que la inclusión se visibiliza como eje transversal en la política de la universidad ($p=0,05$; $V=0,444$). El hecho de que se visibilice como eje transversal en las políticas no guarda relación con que se encuentre incorporada debidamente en los PE ($p=0,062$).

Tabla 13

Correlación entre participación en el diseño de metas, inclusión en el PE, satisfacción con el reflejo de la labor en el PE e inclusión como eje transversal en las políticas.

Ítem	Inclusión incorporada al PE	Satisfacción con el reflejo de la labor en el PE	Inclusión como eje transversal de política.
Participación en el diseño de metas	p=0,074	p=0,065	p=0,05; V=0,444

Fuente: elaboración propia

Tabla 14.

Correlación entre participación en el diseño de metas con la misión, visión y valores.

Ítem	Misión	Visión	Valores
Participación en el diseño de metas	p=0,079	p=0,212	p=0,44

Fuente: elaboración propia

Desde la perspectiva de los servicios que han participado en este estudio (Tabla 15), el hecho de que su universidad disponga de PE no se relaciona con el hecho de que la inclusión se encuentre adecuadamente incorporada al mismo (p=0,133), ni con que pueda identificarse en la misión (p=0,272), visión (p=0,851) o valores (p=0,655).

Tabla 15

Correlación entre existencia del PE, incorporación de la inclusión al PE, e identificación en misión, visión y valores.

Ítem	Inclusión incorporada al PE	Misión	Visión	Valores
Existencia de PE	P=0,133	P=0,272	P=0,851	P=0,655

Fuente: elaboración propia

Haber participado en el diseño del plan guarda relación con que la inclusión se identifique en la misión (p=0,003; V=0,612) y en la visión (p=0,019; V=0,665), pero no en los valores (p=0,779). También se relaciona con el conocimiento acerca de cómo se va a evaluar su actividad al finalizar el periodo de ejecución del plan (p=0,043; V=0,363) y con la satisfacción por el reflejo de su labor en el mismo (p=0,001; V=0,599) (ver Tabla 16).

Tabla 16

Correlación entre participación en el diseño del PE, misión, visión y valores, conocimiento sobre el proceso de evaluación y satisfacción con el reflejo de la labor del servicio en el PE.

Ítem	Misión	Visión	Valores	Conocimiento del proceso de evaluación	Satisfacción con el reflejo del servicio en el PE
Participación en el diseño del PE	p=0,003; V=0,612	p=0,019; V=0,665	p=0,779	p=0,043; V=0,363	p=0,001; V=0,599

Fuente: elaboración propia

5. Discusión y conclusiones.

Las estructuras universitarias que inicialmente surgieron para dar respuesta a las necesidades del colectivo de personas con discapacidad han ampliado el espectro de población al que dirigen sus acciones agrupando a perfiles vinculados con la propia discapacidad, las necesidades educativas especiales, las altas capacidades, la diversidad cultural, la diversidad religiosa y el colectivo LGTBI.

Esta modificación responde a la búsqueda de la consecución de los principios que rigen la inclusión educativa, entre los que se encuentra la normalización y la transversalidad (Gobierno de España, 2012), donde se plantea abordar la diversidad en su conjunto, de manera homogénea, rompiendo con la tradicional gestión “por colectivos” más propia del modelo segregativo de la inclusión (Comité sobre los derechos de las Personas con Discapacidad, 2017).

Se detecta la necesidad de conocer el porcentaje total que representan estos colectivos dentro del tejido universitario, puesto que actualmente solo se cuantifica el número de estudiantes que cursa estudios universitarios y presenta una discapacidad oficialmente reconocida, el cual asciende a 14.930 en títulos de Grado durante el curso académico 2017/2018 (CRUE, 2019) y a 21.435 en todos los títulos oficiales que se imparten en las universidades españolas, lo que representa un 1,5% del total de estudiantes universitarios (Fundación Universia, 2019).

Las universidades se autodefinen como instituciones que fomentan la inclusión como valor generador de sociedades más justas y equitativas, pero el hecho de no identificar este factor de manera expresa en su misión y visión, denota una cultura institucional aún centrada en el concepto de integración (Echeíta, 2013), dificultando la incorporación de la inclusión como elemento y fundamento transversal a nivel institucional (Sandoval et al., 2015), lo cual hace peligrar la misión de liderazgo social (SDSN, 2017) de estas instituciones.

El cálculo del coeficiente de contingencia de Cramers-V señala una asociación fuerte entre todos los ítems cuya correlación fue estudiada, siendo la más débil la relacionada con la asociación entre la participación en el diseño del PE y el conocimiento del proceso de evaluación ($V=0,363$) como consecuencia de que la significación estadística se encuentra al límite de su valor ($p=0,043$).

El hecho de que, en las Universidades que presentan PE, no haya correlación entre misión y visión con los valores, se explica atendiendo a que no parece que las Universidades realmente se muevan dentro de un enfoque humanista y basado en las capacidades, con poca traducción en la cultura de inclusión, las creencias o los principios de la institución. Esto se encuentra en línea con lo expuesto por Booth y Ainscow (2011) o Echeíta (2013).

Lo mismo sucede cuando se analiza la correlación entre haber tenido ocasión de participar en el diseño del PE y estos tres aspectos, donde nuevamente parece no percibirse traducción en los valores de la institución.

La baja participación de los servicios de atención a las personas con discapacidad en la elaboración de los PE dificulta la creación de una cultura inclusiva que abra las puertas a la articulación de políticas y acciones ajustadas a la realidad social y a la función de transferencia de las Universidades (Booth y

Ainscow, 2011). Los servicios que han podido participar en el diseño del PE muestran mayor satisfacción con la aportación que su universidad realiza para fomentar la inclusión, y mayor nivel de conocimiento sobre las metas que se esperan obtener de ellos, lo cual resulta fundamental para trazar un itinerario que siga las indicaciones marcadas desde la estrategia institucional en lo que a promoción de la inclusión respecta.

Del mismo modo, los servicios que menor participación han tenido en el PE institucional, muestran baja satisfacción por el reflejo de su labor dentro del mismo, detectando incoherencias entre sus funciones principales y las metas que se han establecido como objetivos a conseguir durante el período de vigencia del PE.

El hecho de que exista PE no supone la identificación de la inclusión en la misión, visión y valores, así como parece no guardar relación con las políticas transversales tendentes a la inclusión. Esto puede justificarse porque las acciones desarrolladas por los servicios son las que asumen la política universitaria en materia de inclusión, persiguiendo la transversalización de las mismas (en línea con lo indicado en 2014 por Cabeza et al), pero al no calar en la filosofía y cultura universitarias desde la cumbre del equipo directivo, no llegan a materializarse en estrategias dentro del plan, ni en acciones a instaurar en el futuro, tal y como describe Simón (2019).

Otro elemento que influye directamente sobre los resultados globales y la valoración y percepción de los servicios de atención a personas con discapacidad sobre el tratamiento que se ofrece a la inclusión educativa en el PE, son los resultados obtenidos sobre el perfil que ha representado y transmitido la esencia de la inclusión en la elaboración de los PE. En el 94% de los casos en los que los servicios han podido participar en la elaboración del diseño y desarrollo del PE, indican que el encargado de velar por la esencia inclusiva en el marco institucional no conoce en profundidad este modelo de gestión ni la implicación, funciones y acciones que se desarrollan desde los servicios especializados para garantizar la plena inclusión de las personas con discapacidad, elemento que refuerza lo reflejado en el Informe de Fundación Universia (2017) cuando se afirma que el peso de la inclusión universitaria recae generalmente sobre los técnicos que componen los servicios de atención a las personas con discapacidad, los cuales concentran una mayor antigüedad y estabilidad en estos dispositivos (Fundación Universia, 2017). En la mayoría de las universidades dependen del Vicerrectorado de Estudiantes, Áreas de Responsabilidad Social Universitaria o Gerencia General de la Universidad (Fundación Universia, 2019) y es el máximo representante de este órgano el que traslada a la comisión del PE la esencia, modelo de gestión y acciones a desarrollar en el marco de la inclusión universitaria.

Resulta evidente que para lograr avanzar hacia la inclusión y, de manera más concreta, lograr incorporar en la estrategia universitaria un cuadro de mando que refleje la realidad de los servicios especializados y de la población que atiende, resulta fundamental que la persona encargada de transmitir e integrar esta esencia en el marco del PE, tenga una visión clara del conjunto de las necesidades que está gestionando (Moliner et al, 2019).

Esta realidad repercute directamente en las posibilidades de transferir al entorno próximo y a la sociedad en su conjunto los principios que caracterizan el

modelo de inclusión de las personas con discapacidad (CERMI, 2019) y así lo identifican los servicios que atienden de manera específica a este colectivo, valorando la aportación que su universidad hace para la consecución de los ODS 11 y 16 con un 6,82 sobre 10 (DT=2,06), volviendo a coincidir las puntuaciones más altas con los servicios que mayor participación, conocimiento y percepción han expresado sobre el PE de su universidad de referencia, caso opuesto a los servicios que desconocen o no han participado en ninguna de las fases de elaboración del PE.

Se percibe una clara necesidad de conceptualizar y concebir estos dispositivos como un elemento que trascienda a la gestión administrativa. Sus funciones se orientan de manera específica a la consecución de la Agenda 2030, por lo que su voz debería ser escuchada en cualquier acción que emprenda una institución de educación superior que desee avanzar hacia la misma, entendiendo a los mismos como necesarios actores con los que dialogar para alcanzar las metas previstas (SDSN, 2017).

Este modelo de gestión interno de la inclusión, en la que los servicios especializados no cuentan con la representación necesaria, también se percibe a instancias superiores (Gobierno de España, 2018; CRUE, 2018).

La CRUE creó en marzo de 2018 la Comisión Sectorial de Sostenibilidad para afianzar su alineamiento con la Agenda 2030, reforzando el compromiso de las Universidades Españolas con los ODS desde los diferentes servicios o funciones universitarias que mayor impulso pueden ofrecer (CRUE, 2018).

En esta Sectorial se han incorporado las unidades de igualdad, pero no se ha valorado la necesidad de trasladar a los servicios de atención a las personas con discapacidad, cuyo grupo de trabajo se enmarca en la sectorial de Asuntos Estudiantiles, compartiendo espacio con las áreas de deporte, becas o participación estudiantil, todos ellos servicios o negociados ajenos a las funciones universitarias que la propia ONU describe como ejes fundamentales para la consecución de los ODS: investigación, enseñanza–aprendizaje, gobernanza y política institucional (SDSN, 2017).

Dado el análisis de resultados realizado, para garantizar la consecución de los objetivos de la Agenda 2030 (ONU, 2015), se debe potenciar la transformación de la estructura y funcionamiento que actualmente gestiona los ejes de la atención a las personas con discapacidad en el entorno universitario para poder acercar las universidades al modelo de cultura inclusiva descrito anteriormente (Booth y Ainscow, 2011). De esta forma, se podrán articular y desarrollar políticas que trasladen de manera práctica la esencia de la inclusión. Las metas podrán alcanzarse si se da cabida a los servicios que gestionan e impulsan la inclusión en el entorno educativo desde hace más de dos décadas (Fundación Universia, 2017) y que son conocedores de la realidad de este colectivo. Del mismo modo, queda evidenciada la necesidad de elaborar bases de datos que reflejen la realidad estadística de estos servicios, con el fin de profundizar en sus funciones reales y conocer las necesidades de inclusión efectiva que caracterizan a las universidades públicas españolas actuales.

6. Bibliografía

- Booth, T. and Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*; (3rd edition). Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Bryson, J. M. (2011) *Strategic Planning for Public and Nonprofit Organizations. A Guide to Strengthening and Sustaining Organizational Achievement*. Jossey-Bass.
- Cabeza, L., Cabello, M., Grijalbo, F., Guillamó, C., Luque, A., Moreno-Rodríguez, R. y Muñoz, A. (2014) Situación, características y funciones de los servicios universitarios de apoyo a estudiantes con discapacidad. Estado de la Cuestión. Actas del II Congreso Internacional Universidad y Discapacidad. Vol 2.
- CERMI (2019a). *Derechos Humanos y Discapacidad: Informe España 2018*.
- CERMI (2019a) *Objetivos de Desarrollo Sostenible y promoción de los derechos de las personas con discapacidad*.
- CERMI (2020a) *Derechos humanos y discapacidad. Informe España 2019*.
- CRUE (2016). *Sobre la Cooperación Universitaria al Desarrollo. Retos en el nuevo escenario de la Agenda de Desarrollo 2015 -2030: Documento de Partida para el proceso para la modificación de la Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo*.
- CRUE (2018). *El compromiso de las Universidades Españolas con la Agenda 2030*.
- CRUE-Asuntos Estudiantiles (2015). *Reglamento de funcionamiento de la red de los servicios de apoyo a personas con discapacidad en la universidad. Plenario de la red de 22 de octubre de 2015*.
- Echeíta, G. (2013) *Inclusión y exclusión educativa. "Voz y Quebranto". REICE – Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 9-18. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160202>
- Echeíta, G. y Ainscow, M., (2011). *La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo: revista de didáctica de Lengua y Literatura*, 12, 26-46. <http://hdl.handle.net/10486/661330>
- Forética y Grupo de Investigación Ingeniería y Gestión Responsable de la Universidad de Burgos (2016). *Responsabilidad Social en las Universidades: del conocimiento a la acción. Informe ejecutivo*.
- Fundación CYD (2017). *Informe CYD 2017*.
- Fundación Universia (2017). *Universidad y Discapacidad: III Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad*.
- Fundación Universia (2019). *Universidad y Discapacidad: IV Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad*.
- García Aracil, A. (2013). *La planificación estratégica en las Universidades Públicas en España: un análisis de sus objetivos. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*. 19, 11-132. <http://dx.doi.org/10.14201/14689>
- Gobierno de España (2012). *Plan de Acción de la Estrategia Española sobre Discapacidad 2012 -2020*.

- Gobierno de España (2014). Plan de Acción de la Estrategia Española sobre Discapacidad 2014 - 2020. Aprobado por Acuerdo del Consejo de Ministros el 12 de septiembre de 2014.
- Gobierno de España (2018). Plan de acción para la implementación de la Agenda 2030. Hacia una Estrategia Española de Desarrollo Sostenible.
- INE (2008). Encuesta de Discapacidad, Autonomía Personal y situaciones de Dependencia, EDAD 2008. INE.
- Jarillo, A. (2011). *El trabajo de la RUNAE en el ámbito de la discapacidad*. En V.M. Rodríguez Muñoz (Dir.), Jornadas: Inclusión de los estudiantes con discapacidad en la Universidad. Necesidades y demandas (pp. 31-36). UNED.
- Larrán-Jorge, Manuel y Francisco-Javier Andrades-Peña (2015). Análisis de la responsabilidad social universitaria desde diferentes enfoques teóricos. *RIES - Revista Iberoamericana de Educación Superior de México*. 15(6), 91-107. [https://doi.org/10.1016/S2007-2872\(15\)30005-6](https://doi.org/10.1016/S2007-2872(15)30005-6).
- Miotto, G., Blanco, A y del Catillo, C. (2018). "Social Responsibility: A Tool for Legitimation in Spanish Universities' Strategic Plans". *Revista Trípodos*, 42, 59-79. <http://www.tripodos.com/index.php/Facultat Comunicacio Blanquerna/article/viewFile/522/628>
- Moliner, O., Yazzo, M. A., Niclot, D. y Philippot, T. (2019). Universidad inclusiva: percepciones de los responsables de los servicios de apoyo a las personas con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, e20, 1-10. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e20.1972>
- ONU (2006). Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- ONU (2015). Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015.
- Quintanilla, M. A. (2007) La investigación en la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 8 (3), 183-194. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92430814>
- Sandoval, M., López, M.L., Mique, E., Durán, D., Giné, C., Echeíta, G., (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*; (3rd edición). Grafilia.
- Simón, C. (2019). El reto de garantizar una educación inclusiva y con equidad: Implicaciones para la universidad. En M. Alfaro, S. Arias y A. Gamba (Eds.), *Agenda 2030. Claves para la transformación sostenible* (pp. 200-216). Catarata.
- SAPDU y Fundación ONCE (2017). Guía de Adaptaciones en la Universidad.
- SDSN Australia/Pacific (2017): Getting started with the SDGs in universities: A guide for universities, higher education institutions, and the academic sector. Australia, New Zealand and Pacific Edition. Sustainable Development Solutions Network – Australia/Pacific, Melbourne.
- UNICEF Comité Español, OXFAM Intermón, WWF (2019). Agenda 2030: La Urgencia de una visión compartida: un país responsable con las personas y la naturaleza.

UNICEF Comité Español, OXFAM Intermón, WWF y REDS (2019). Hacia una Estrategia de Desarrollo Sostenible con Visión 2030: Aportaciones Foro Multiactor ODS.

Unión Europea (2010). Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010 -2020: un compromiso renovado para una Europa sin Barreras.

Universidad de Salamanca (2013). Plan Estratégico General 2013 – 2018.

Vallaes, François (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *RIES - Revista Iberoamericana de Educación Superior de México*, 12 (5), 105-117. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v5n12/v5n12a6.pdf>

Sobre los autores:

Miriam Díaz Vega.

Profesora visitante. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Universidad Rey Juan Carlos. Cuenta con una experiencia de más de 15 años en el ámbito de la accesibilidad universal, diseño para todas las personas e inclusión a todos los niveles, especializándose con mayor intensidad en el ámbito educativo y dentro de este, en el área de atención a las personas con discapacidad y necesidades educativas especiales. Docente del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, con participación en diversos Grados de la URJC, así como en el máster en Atención a las necesidades educativas especiales en Educación Infantil y Primaria de la Universidad Rey Juan Carlos. Coordinadora de prácticas curriculares del Grado en Lengua de Signos Española y Comunidad Sorda de la URJC. En lo referente a su actividad investigadora, se encuentra cursando el Doctorado EID - URJC, cuya línea principal de investigación aborda la Inclusión como eje transversal en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Agenda 2030). Miembro de equipo investigador de diferentes proyectos de investigación Erasmus+ KA202 y 204 sobre inclusión, accesibilidad y diseño universal del aprendizaje. Forma parte de la Cátedra Institucional DAI sobre Personas con Discapacidad, Accesibilidad e Inclusión y del Grupo de Investigación Consolidado DIVERSIA sobre Educación Inclusiva, Personas con Discapacidad y Accesibilidad.

Dr. Ricardo Moreno-Rodríguez.

Profesor contratado doctor. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Universidad Rey Juan Carlos. Coordinador funcional del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Ha sido Director de la Unidad de Atención a Personas con Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales de la Universidad Rey Juan Carlos desde 2005 hasta 2019. Coordina el Grado en Lengua de Signos Española y Comunidad Sorda y es Director del Máster en Atención a Necesidades Educativas Especiales en Educación Infantil y Primaria y del Master en Educación Inclusiva y Diseño Universal del Aprendizaje. Dirige la Cátedra Institucional DAI sobre Personas con Discapacidad, Accesibilidad e Inclusión y coordina el Grupo de Investigación Consolidado DIVERSIA sobre Educación

Inclusiva, Personas con Discapacidad y Accesibilidad. Responsable de la materia de formación obligatoria "Accesibilidad Universal, diseño para todos y principios de igualdad de oportunidades". IP y miembro de equipo investigador de diferentes proyectos de investigación Erasmus+ KA202 y 204 sobre inclusión, accesibilidad y diseño universal del aprendizaje.

Dra. Carmen Gallardo-Pino.

Profesora titular de Universidad. Departamento de Especialidades médicas y Salud Pública. Universidad Rey Juan Carlos. Decana de la Facultad de Ciencias de Salud de la Universidad Rey Juan Carlos. Ocupó el cargo de Vicerrectora de Política Social, Calidad Ambiental y Universidad Saludable durante ocho años. Directora del Grupo de Investigación Consolidado "DIVERSIA" (educación inclusiva, accesibilidad y personas con discapacidad).

Investigadora-responsable del WP8 del Proyecto COMPHP financiado por la Agencia Ejecutiva de Salud y Consumo de la Unión Europea. Fundadora y presidenta honorífica de la Red española de universidades saludables (REUS), coordina la Red Iberoamericana de universidades promotoras de la salud (RIUPS), es Vicepresidenta de la Fundación de Educación para Salud (FUNDADEPS) Hospital Clínico de San Carlos. Miembro de la Comisión Nacional para la Racionalización de los horarios españoles y su normalización con los de los demás países de la Unión Europea.. Ocupó el cargo de vicepresidenta de la asociación para la racionalización de los horarios españoles (ARHOE), desde 2006 hasta 2014.